

REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

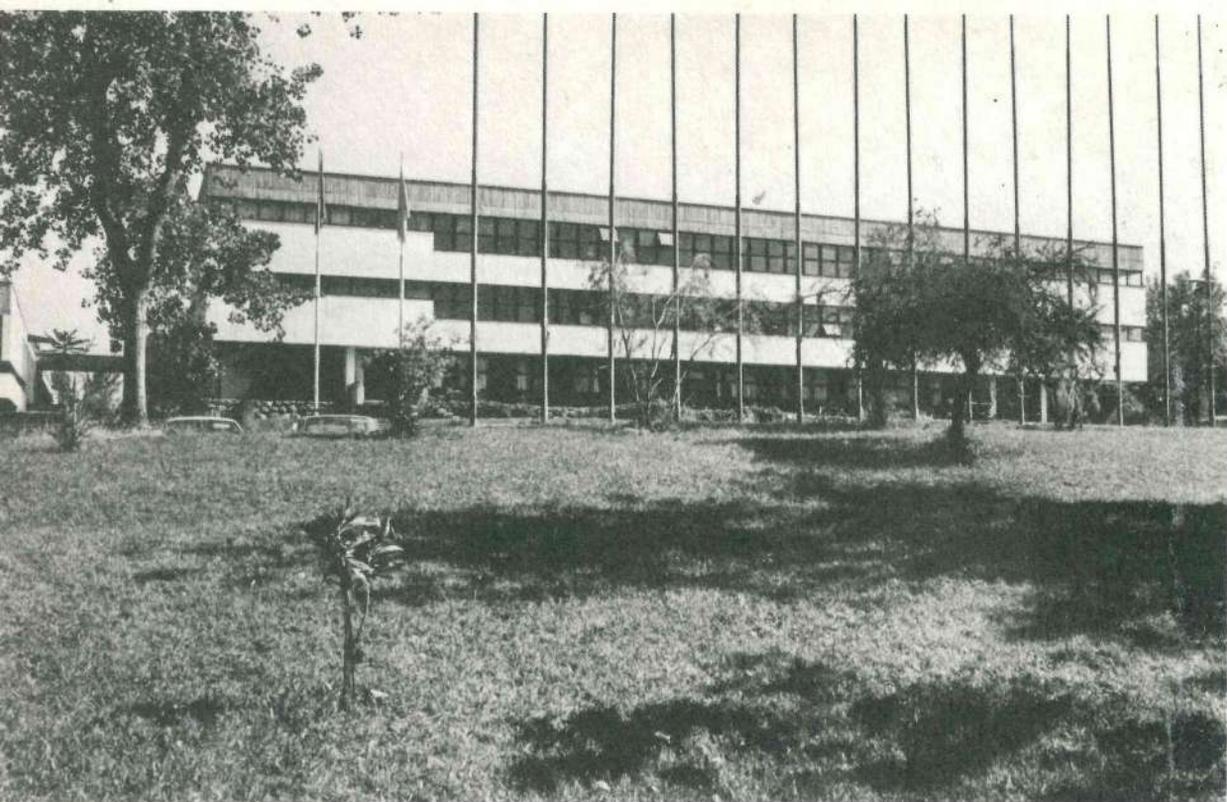


ESTRATEGIAS METODOLOGICAS COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE



Prof. Elisabeth Albarracín P.
Prof. Antonio Cervellino A.
Prof. Marina Guzmán S.
Prof. Lidia Labra H.
Prof. Gloria Ramírez M.

CHILE SANTIAGO, LO BARNECHEA, SEPTIEMBRE 1993



CPEIP

DIRECCIONES

Sede Principal: Camino Nido de Aguilas s/n Lo Barnechea
Casilla 16.162. Correo 9 Santiago • FAX: 216 76 62 • FONOS: 216 76 02 - 216 76 06 - 216 76 07
San Camilo N° 262 Cuarto Piso • FONO: 634 46 11 Santiago.

REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO,
EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES
PEDAGOGICAS

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS COMUNICATIVAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

PONENCIAS PRESENTADAS POR LA COORDINACION
DE IDIOMAS AL TERCER CONGRESO DE PROFESORES
DE CASTELLANO ("La enseñanza del Castellano: Nuestra
cultura y la creatividad).

**Prof. Elisabeth Albarracín P.
Prof. Antonio Cervellino A.
Prof. Marina Guzmán S.
Prof. Lidia Labra H.
Prof. Gloria Ramírez M.**

SANTIAGO DE CHILE, LO BARNECHEA, SEPTIEMBRE DE 1993

REPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS
COMUNICATIVAS PARA EL
DESARROLLO DEL LENGUAJE

DIRECTOR CPEIP
René Reyes Soto

Secretario General Ejecutivo
Santiago Quer Antich

Coordinador Edición
Fernando Muñoz Canales

Diseño Gráfico
Taller de Diseño Gráfico CPEIP
José Morales I.

Portada
Patricio Ponce R.

Primera Edición: 1994

© MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO
EXPERIMENTACION E
INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS

Venta, Distribución y Promoción:
Area de Comercialización

Salones de Ventas:
CPEIP, Lo Barnechea
Camino Nido de Aguilas s/n.
Fonos 2167602 - 2167606 - Fax: 2167662
CPEIP, Sede San Camilo
San Camilo 262, 4º piso
Fono: 6344611

Editado por el Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas

SANTIAGO, CHILE - CPEIP - 1994

Doc. N° 30666.

PRESENTACION

La integración de las asignaturas que ofrecen las escuelas es uno de los tópicos curriculares que preocupa a los profesores, la cual se busca, a veces, en el tratamiento de temáticas comunes o afines a las diferentes disciplinas que constituyen el saber sistematizado.

En esta ocasión, la integración está dada por el desarrollo de principios educativos comunes a la enseñanza de idiomas, y por el aporte que la metodología de las lenguas extranjeras pueda hacer para optimizar la enseñanza y el aprendizaje de nuestro idioma patrio a nivel de aula. En ese contexto, cinco profesionales del Centro de Perfeccionamiento, todos ellos profesores de Alemán, Francés e Inglés, ofrecen prototipos de unidades para el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas en el tratamiento de la asignatura de Castellano.

Es interesante la forma cómo los autores abordan la integración en la enseñanza de los idiomas. Por una parte ellos convergen a través de sus unidades en el desarrollo de la comunicación como el principal objetivo de la clase. El uso del idioma es el norte común. Del mismo modo, los autores desarrollan en sus unidades la integración de las habilidades lingüísticas y ofrecen para ello diferentes metodologías que son propias, pero no exclusivas, de la enseñanza de los idiomas extranjeros.

Esta doble intención de integración ya tuvo una excelente acogida en el seno del Tercer Encuentro de Profesores de Castellano organizado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en 1993. Fueron precisamente los profesores de Castellano, asistentes a ese encuentro, los que animaron a mis colegas para publicar y difundir sus ponencias.

Ese es el sentido, entonces, con el cual se ofrece esta publicación a la comunidad académica de los profesores de idiomas del país. La integración de los idiomas a través de propósitos educativos comunes y el aporte de metodologías específicas de idiomas extranjeros para optimizar el uso y la valoración de nuestra lengua materna.

Prof. René Reyes Soto
Director CPEIP

TABLA DE CONTENIDOS

	PAG.
PRESENTACIÓN.	1
PRESENTACIÓN DEL MATERIAL.	1
EL ESTUDIO ORAL Y EL LENGUAJE A NIVEL DE AULA. Prof. A. Cervellino A.	2
¿SABER Y PREGUNTAR O PREGUNTAR PARA SABER? Prof. E. Albarracín P.	12
LA HISTORIA, UNA POSIBILIDAD DE EXPRESIÓN CREATIVA. Dra. M. Guzmán S.	28
COMUNICACIÓN CREATIVA Y EXPRESIÓN ESCRITA. Prof. G. Ramírez M.	41
DESARROLLO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE HABILIDADES INTEGRADAS. Prof. L. Labra H.	54
ANEXO Prof. L. Labra H.	64
BIBLIOGRAFÍA.	65

PRESENTACION DEL MATERIAL

Los profesores de lenguas extranjeras de la Coordinación de Idiomas del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, basándose en las actuales concepciones en relación con el aprendizaje de lenguas y en los objetivos fundamentales que sustentan su inserción en el currículo, desde hace algún tiempo han gestado la idea de presentar sus experiencias, como un complemento a los materiales empleados en el aprendizaje del Castellano.

La convocatoria a profesores de idiomas extranjeros a participar en el Tercer Congreso de Profesores de Castellano, organizado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Santiago, hizo fructificar la idea ya generada, la que se plasmó en las ponencias aquí presentadas.

Siendo partícipes de que el lenguaje cumple tres funciones esenciales, cuales son, la de comunicación, la de representación del mundo y la de regulación de la propia conducta y la de los demás, los autores de las ponencias han focalizado su atención en el uso y valoración del idioma Castellano.

Por tanto, se decidió presentar experiencias de aplicación práctica al aula, incursionando en las cuatro destrezas lingüísticas, ya sea separadamente o en forma integrada.

Conscientes de que hay ámbitos que abarcar acerca de la lengua, las ponencias presentadas fueron concebidas para que, a su vez, sirvan de punto de partida para la reflexión acerca del Castellano.

Todas las ponencias se sustentan en un marco teórico funcional, desde la perspectiva lingüística y en un enfoque metodológico comunicativo. Al ser aplicadas dichas experiencias en el aula, confluirán no sólo a que los alumnos aprendan haciendo, es decir usando el Castellano, sino que también contribuirán al desarrollo de la creatividad y del pensamiento reflexivo.

Puesto que las ponencias presentadas concitaron interés de los profesores de Castellano asistentes al Tercer Congreso y nos han solicitado tenerlas a su disposición, las sometemos a su criterio.

Prof. Lidia Labra Herrera
Coordinadora del Area de Idiomas

EL ESTIMULO ORAL Y EL LENGUAJE A NIVEL DE AULA

Prof. Antonio Cervellino A.
Area de Idiomas / Unidad de Inglés

ABSTRACT

Este trabajo ofrece dos experiencias a nivel de aula donde, y a través de estímulos orales grabados, se crean situaciones propicias para que el alumno desarrolle su expresión oral y su creatividad.

En este contexto, la primera experiencia se basa en una secuencia de sonidos que son interpretados por el alumno conforme a su imaginación. Cada alumno expresa en forma oral su personal interpretación del estímulo en cuestión. El profesor, conforme a la situación que se vaya creando, incorpora lenguaje nuevo para optimizar la capacidad de expresión oral de sus alumnos.

La segunda experiencia está basada en una canción grabada. El guión metodológico sugerido posibilita una clase donde cada alumno pueda reaccionar en forma oral frente al estímulo recurriendo a su creatividad, imaginación, vivencias previas y a su capacidad de expresión oral. Al igual que en la experiencia anterior, este tipo de clases crea situaciones para que el profesor introduzca corpus lingüístico nuevo con el fin de potenciar el lenguaje oral en todos sus alumnos.

Ambas experiencias ofrecen instancias de evaluación que miden grado y calidad de la participación de los alumnos.

EXPERIENCIA 1

Este material ofrece al profesor un prototipo de ese tipo de situaciones, donde el alumno, a partir de un estímulo oral, usa la palabra para expresarse en forma coherente, recurriendo a su capacidad de expresión oral, su creatividad, su imaginación y a sus conocimientos previos.

El material audio consiste en una secuencia sonora (estímulo 1), de aproximadamente un minuto de duración, la cual, en el propósito de su autor, representa a una mujer parturienta transportada en una ambulancia a un hospital donde, tras una breve espera, da a luz a su guagua. La secuencia finaliza con unos aplausos los cuales hacen pensar que la escena corresponde a una obra teatral, radioteatro o a un pasaje filmico.

El alumno, enfrentado a este estímulo, no está llamado a descifrar el mensaje en los términos en que éste ha sido creado. Se invita a interpretar ese mensaje conforme a sus propias asociaciones mentales y a expresarse en forma oral usando su propio lenguaje.

De esta forma el alumno, y con la ayuda de su profesor cuando así sea necesaria, deberá usar su propio lenguaje para expresar y fundamentar las asociaciones que haga en relación al estímulo oral.

El corpus lingüístico que use cada alumno en esta primera instancia servirá como base para que cada profesor ofrezca nuevas y mejores formas de expresión (lenguaje nuevo) con el fin de que los alumnos incorporen aquellas que les faciliten claridad y precisión a su propia expresión oral en relación a este estímulo oral 1, o al que se incluye en la cinta como estímulo 2.

De igual forma, cada profesor queda en total libertad para adecuar esta secuencia sonora y para ensayar otras formas metodológicas en el caso que estime no pertinente las que se sugieren en el guión que se explica a continuación.

GUIÓN METODOLÓGICO

1. Estimule la participación de sus alumnos pidiéndoles que describan y fundamenten sonidos que escucharán. Para ello ponga la caset en la parte correspondiente (SONIDOS AISLADOS) y permita que cada uno de sus alumnos pueda expresarse en relación a algunos sonidos.
2. Todas las respuestas son correctas ya que este ejercicio no consiste en identificar el sonido en cuestión, sino en fundamentar la asociación que cada alumno haga. Aún más; incentive a sus alumnos a formular respuestas divergentes siempre y cuando puedan, fundamentarlas o asociarlas a sus propias experiencias.

En ese contexto, el graznido de un pato puede significar "el patio de la casa", para el alumno que tenga patos, o "la llegada del invierno" para aquel que haya experimentado la emigración de estas aves en otoño.

3. Ponga la caset en estímulo 1 y pida a los alumnos que escuchen atentamente con el fin de que cada uno de ellos pueda expresar y fundamentar en forma oral la asociación que hagan. Al igual que la vez anterior, todas las respuestas son válidas en la medida que expliquen la respectiva asociación.

4. Una vez que cada uno de sus alumnos haya podido expresar lo suyo y escuchar con atención a sus compañeros, incorpore aquel lenguaje que a su juicio puede optimizar la competencia comunicativa en el curso específico donde eventualmente usted esté implementando esta experiencia.
5. Como una forma de ejemplificar el punto 4, expresiones tales como las que se indican podrían ser incorporadas como lenguaje nuevo;
 - a. Creo que esa secuencia corresponde a ...
 - b. Me parece que lo escuchado podría corresponder a ...
 - c. Escucho y siento ...
 - d. Creo identificar (tales sonidos) y me parece que esa secuencia bien podría corresponder a ...
 - e. Asocio esa secuencia a ... porque me hace recordar ...
 - f. Estoy de acuerdo (conuerdo) con (nombre del compañero) ya que yo también ...
6. La incorporación de lo que acá indicamos como lenguaje nuevo es imposible de determinar a través de un ejemplo. Esto sólo sirve para aclarar la intención del ejercicio. Es, naturalmente, el profesor el llamado a incorporar el lenguaje apropiado para el grupo curso con el cual está trabajando. No obstante lo anterior, el principio es uno solo: optimizar la expresión oral de todos los alumnos; estimular su imaginación e incentivar y asociar y aprovechar sus vivencias y conocimientos previos para generar respuestas a situaciones nuevas, etc.
7. En la medida que cada alumno mejore su expresión por el uso de lenguaje nuevo, enfóntelo a otro tipo de estímulos para observar si está transfiriendo lo aprendido en la resolución de nuevas situaciones de comunicación. Para ello puede usar la secuencia caratulada como ESTIMULO 2 que ha sido grabada en esta caset.

DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA EL TRATAMIENTO DE ESTA EXPERIENCIA

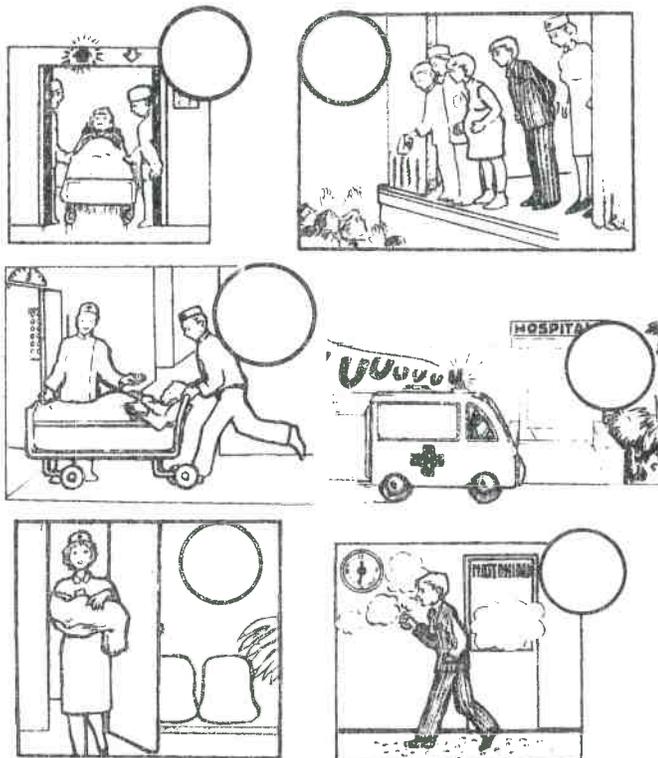
1. Los alumnos leen un texto cuya información difiere de la secuencia sonora. Escuchan la caset (ESTIMULO 1) y expresan las diferencias entre el texto escrito y el oral.

Este texto se ofrece a modo de ejemplo:

Ayer noche el carro bomba de la séptima compañía de bomberos acudió a un llamado de incendio, pero no pudo llegar a su destino por cuanto las calles estaban inundadas por las últimas lluvias. El incendio amenazaba con crear una situación de proporciones y produjo llanto entre los vecinos del lugar. Los bomberos llegaron a pie y lograron contener las llamas. La gente aplaudió la labor abnegada de los caballeros del fuego, quienes, una vez más, supieron vencer las dificultades y cumplir con su hermosa labor.

La idea es que los alumnos lean primero este texto y luego escuchan la caset (ESTIMULO 1) para que expresen las diferencias entre ambos textos, indicando aquellos elementos que no concuerdan entre ambos tipos de información.

2. Pida a sus alumnos que secuencien ilustraciones conforme a lo que escuchan en la caset (ESTIMULO 1). Deben fundamentar su secuencia.



EVALUACION

Las preguntas que se indican a continuación intentan evaluar esta experiencia. Invitamos a los profesores que se interesen en implementarla a responder estas interrogantes antes, durante y después del desarrollo de la clase.

Estas son las preguntas:

1. ¿Parten los alumnos desde donde actualmente están?
Es decir: desde sus valores, habilidades, conocimientos y aprendizajes que al momento ponen.
2. ¿Busca objetivos de la asignatura en cuyo logro los alumnos se puedan comprometer?
Es decir: intenta esta experiencia desarrollar objetivos que los alumnos vean como una meta que está a su alcance.
3. ¿Se centra esta experiencia en objetivos fundamentales de la asignatura?
Es decir: lo que se está logrando con todos los alumnos (lo factible), corresponde a lo que se debe hacer en la asignatura (lo coherente).
4. ¿Beneficia esta experiencia a todos los alumnos que componen su grupo curso?
Es decir: todos participan de la experiencia con sus propios medios y todos mejoran su capacidad de expresión oral

EXPERIENCIA 2

El uso y la valoración de la palabra es uno de los objetivos deseables de la enseñanza del Castellano.

En ese contexto, parece oportuno crear situaciones a nivel de aula donde el alumno pueda usar y optimizar su lenguaje, valorando la expresión oral como una de las formas de comunicación entre las personas.

Este material intenta crear una situación a nivel de aula con el fin de que todos los alumnos, a partir de una canción, puedan usar la palabra oral a su propia capacidad de expresión, a su imaginación y creatividad y a sus conocimientos y vivencias previos.

De igual forma, esta experiencia intenta optimizar la expresión oral de todos los alumnos en el sentido que ésta sea coherente e incorpore un lenguaje apropiado.

La experiencia se basa en actividades que deben ser desarrolladas por los alumnos en la medida que escuchan la canción "El Callejero" cantada por Alberto Cortés.

La grabación indica claramente el número de la actividad, de tal suerte que le sea fácil al profesor tocar la caset en la parte correspondiente. Aconsejamos tocar tantas veces como sea necesario la canción hasta que todos los alumnos puedan completar cada una de sus actividades.

La caset incluye también otros textos grabados para el caso del profesor que desee seguir experimentando estas formas metodológicas.

Queda, naturalmente, el profesor en la total libertad para usar otros textos orales en el caso que esta selección no sea del agrado de sus alumnos o para alterar el guión metodológico que se presenta a continuación.

GUION METODOLOGICO

ACTIVIDAD 1

Los alumnos ordenan estas oraciones según su propia iniciativa. Las leen en voz alta y fundamentan su trabajo

- () a. Libre como el viento era nuestro perro.
- () b. Que condicionara su razón de ser
- () c. Era callejero por derecho propio
- () d. Su filosofía de la libertad
- () e. Nuestro y de la calle que lo vio nacer
- () f. Y sobre los otros no pasar jamás
- () g. Fue ganar la suya sin atar a otros
- () h. Aunque fue de todos nunca tuvo dueño

Luego escuchan la caset y comparan la visión del autor con la suya propia.

ACTIVIDAD 2

Los alumnos completan estas oraciones con la alternativa que ellos estimen apropiadas. Escuchan la caset y comparan su versión con la del autor.

1. Era uncon el sol a cuestas
(perro, callejero, vagabundo)
2. Fiel a su y a su parecer
(amo, dueño, destino)
3. Sin tener para hacer la siesta
(horarios, rincones, lugares)
4. Ni rendirles cuenta al
(amo, dueño, amanecer)
5. Era nuestro y era la ternura
(amigo, perro, amo)
6. Que nos hace falta cada mas
(vez, día, mes)
7. Era una metáfora de la
(aventura, desdicha, soledad)
8. Que en el diccionario no sehallar
(puede, sabe, quiere)

ACTIVIDAD 3

Los alumnos completan los espacios en blanco con sus propias palabras, tratando de darle un sentido a esta composición.

Escuchan la caset y comparan.

1. Era nuestro porque lo que amamos
2. Lo consideramos nuestra
3. Y era de los y del viejo Pablo
4. A quien rescataba de su

ACTIVIDAD 4

Los alumnos completan los espacios con palabras que comiencen con la letra que se indica y, que al mismo tiempo, confieran **sentido** a la composición acorde a la temática de ésta.

1. Era un c..... y era el personaje
2. De la p..... abierta de cualquier h.....
3. Era nuestro n..... barrio como del paisaje
4. el sereno, el cura y t.....los demás
5. Era el c..... de las c.....bellas
6. Y se fue con ellas cuando se m.....
7. Se bebió de g.....todas las estrellas
8. Se quedó d..... y no despertó

ACTIVIDAD 5

Igual que el ejercicio anterior

1. Nos d..... el espacio como t.....
- 2.- Ll..... de nostalgia, li..... de emoción
- 3.- Vaga su r..... por los s.....
- 4.- P..... derramarlos en esta c.....

ACTIVIDAD 6

Pida a sus alumnos que piensen en algún perro callejero que les sea familiar y que, en relación a ese perro, expliquen aquellas partes de la canción que, a su juicio, mejor lo caracterizan.

ACTIVIDAD 7

Sistematice el corpus lingüístico inserto en la canción escuchada y enseñe aquel lenguaje nuevo que, a su juicio, pueda mejorar la expresión oral de sus alumnos.

A modo de ejemplo, sugerimos incorporar expresiones tales como:

- La canción me recuerda a un perro que ...
- Se me viene a la mente el nombre de un perro que una vez ...
- Creo que esa canción canta a todos los perros callejeros, por cuanto ...

ALTERNATIVAS METODOLOGICAS

1. Los alumnos escuchan la canción sin interrupción y expresan en forma oral los sentimientos, añoranzas, vivencias que ésta pueda despertar en ellos. Ponen nombre a la canción explicando la razón que les lleva a titular la canción de esa manera.
2. Los alumnos escuchan la canción y se refieren a la parte que más les toca explicando la razón de su elección.
3. Los alumnos escuchan y leen la letra de la canción al mismo tiempo. Luego leen la transcripción de la canción cambiando **expresiones** (uso de sinónimos) sin alterar el sentido de ésta.

Ejemplo: Era un "vagabundo" por derecho propio

Su "concepto" de la libertad

Fue ganar la suya "sin dañar al otro"

Y sobre los otros no "arar" jamás

etc.

4. El profesor anota en la pizarra pasajes textuales de la canción. Pide a los alumnos que expliquen qué dicen esos pasajes. Luego hace escuchar, les solicita que ratifiquen o rectifiquen sus explicaciones previas conforme al contexto de la canción.

Ejemplo: Sin tener horarios para hacer la siesta

Esa oración anotada en la pizarra, fuera de contexto, puede significar para un alumno no una referencia que se hace en relación a una persona de edad o a una persona de mucho dinero, o a una persona de vacaciones, o a un bebé. En cualquier caso, debe explicar la asociación que está haciendo.

La misma oración (... sin tener horarios para dormir la siesta ...), presentada en el contexto de la canción significa la libertad de un perro que no rinde cuentas a nadie de su proceder.

EVALUACION

Las preguntas que se indican a continuación intentan evaluar esta experiencia. Invitamos a los profesores que se interesen en **implementarla** a responder estas interrogantes antes, durante y después del desarrollo de la clase.

Estas son las preguntas:

1. ¿ Parten los alumnos desde donde actualmente están ?
Es decir: desde sus valores, habilidades, conocimientos y aprendizajes que al momento poseen.

2. ¿ Busca objetivos de la asignatura en cuyo logro los alumnos se puedan comprometer ?
Es decir: intenta esta experiencia desarrollar objetivos que los alumnos vean como una meta que está a su alcance.
3. ¿ Se centra esta experiencia en objetivos fundamentales de la asignatura.
Es decir: lo que se está logrando con todos los alumnos (lo factible), corresponde a lo que se debe hacer en la asignatura (lo coherente).
4. ¿ Beneficia esta experiencia a todos los alumnos que componen su grupo-curso ?
Es decir: todos participan de la experiencia con sus propios medios y todos mejoran su capacidad de expresión oral.

ANEXO

EL CALLEJERO

Era callejero por derecho propio
Su filosofía de la libertad
Fue ganar la suya sin atar a otros
Y sobre los otros no pasar jamás.

Aunque fue de todos, nunca tuvo dueño
Que condicionara su razón de ser
Libre como el viento era nuestro perro
Nuestro y de la calle que lo vio nacer.

Era uncallejero con el sol a cuestas,
Fiel a su destino y a su parecer
Sin tener horarios para hacer la siesta
Ni **rendirle** cuentas al amanecer.

Era nuestro perro y era la ternura
Que nos hace falta cada día más
Era una metáfora de la aventura
Que en el diccionario no se puede hallar.

Era nuestro perro porque lo que amamos
Lo consideramos nuestra propiedad
Y era de los niños y del viejo Pablo
A quien rescataba de su soledad.

Era un callejero y era el personaje
De la puerta abierta de cualquier hogar
Era en nuestro barrio como del paisaje
el sereno, el cura y todos los demás.

Era el callejero de las cosas bellas
Y se fue con ellas cuando se marchó
Se bebió de golpe todas las estrellas
Se quedó dormido y no despertó.

Nos dejó el espacio como testamento
Lleno de nostalgia, lleno de emoción
Vaga su recuerdo por los sentimientos
Para derramarlos en esta canción.

Alberto Cortez

¿ SABER Y PREGUNTAR O PREGUNTAR PARA SABER ?

Prof. Elisabeth Albarracín Peters
Area de Idiomas / Unidad de Alemán

ABSTRACT

Chile es un país heterogéneo de alta interculturalidad. El castellano es la lengua oficial, el lazo de unión, pero no es la lengua materna de todos los chilenos. Por eso la experiencia de los profesores de lenguas extranjeras puede contribuir a mejorar la enseñanza de este idioma.

En la sala de clases el diálogo se desarrolla preferentemente entre profesor(a) y alumno(s). Predominan las ordenes, instrucciones, llamadas de atención, preguntas docentes y respuestas de los alumnos. Desde temprano el niño aprende a cumplir ordenes, a seguir instrucciones, a obedecer y a responder preguntas. ¿Es ésta la mejor forma de desarrollar la autoestima y la creatividad?

Paradójicamente, en la sala de clases, el que sabe más (profesor) le pregunta al que sabe menos (alumno). Además no lo hace porque quiere saber o aprender algo nuevo, sino en espera de una respuesta determinada que ya conoce. El profesor SABE Y PREGUNTA. El alumno no sabe, debe aprender, pero raras veces pregunta.

¡Es indispensable modificar esta relación equívoca de pseudopreguntas y respuestas predeterminadas! Este cambio lingüístico fundamental en el aula puede lograrse con metodologías activas y participativas. A modo de ejemplo se presenta una estrategia metodológica que consiste en despertar la curiosidad del alumno, utilizando láminas tapadas, las que se van "destapando" paulatinamente. Los alumnos tienen oportunidad de ir "descubriendo" la(s) lámina(s) respectiva(s). El profesor sabe y se limita a responderle a los alumnos, quienes deben adivinar, averiguar, deducir, relacionar y sobre todo PREGUNTAR PARA SABER.

INTRODUCCION

Chile, feliz amalgama de múltiples influencias, país de rincones de diferentes características geográficas y culturales, es una tierra multilingüe de alta interculturalidad.

Muchos niños chilenos escuchan sus primeros cuentos de boca de una abuelita, cuya lengua materna no es el castellano y que vivió su infancia en otro continente o en algún remoto lugar de nuestro país. Viejas leyendas autóctonas se entremezclan con los cuentos de los Hermanos Grimm y con las fantasías de las 1001 Noches, etc. conformando un bagaje cultural que sentimos muy nuestro.

Miles de niños chilenos conocen y cantan las mismas viejas canciones que antaño cantaron sus antepasados: hay melodías alegres, otras tristes o melancólicas de ritmos muy diferentes. Algunos tocan la guitarra, otros prefieren el acordeón. Hay quienes se mueven al **compás** de las maracas y otros que zapatean haciendo sonar las **castañuelas**; mientras algunos brincan al son de una polca, otros prefieren los cadenciosos movimientos de bailes árabes o pascuenses. En las fiestas bailamos cumbia, tango, salsa; en septiembre se baila una cueca y los novios bailan vals.

Dicen que los chilenos comen porotos. Pero también comen arroz y tallarines; nos gusta el curanto con chapalele, los hot-dogs con vienasas y ketchup o mayonesa. Tomamos cerveza, vino, Coca-Cola y a las cinco de la tarde acompañamos la taza de te o de café con un buen trozo de kuchen de manzana, pie de limón, berlines o sopapillas.

Y cuando los chilenos elevan sus **plegarias** al cielo, la mayoría reza en castellano, unos pocos lo hacen en latín, otros en mapudungo, mientras un alto porcentaje de los descendientes de inmigrantes prefiere orar en el idioma de sus tatarabuelos.

Todos ellos son chilenos y conforman la gran ronda de nuestra nacionalidad.

A través del tiempo se va produciendo la integración, el enriquecimiento cultural mutuo. Y -sin perder el lazo afectivo con sus antepasados- son cada vez más los que hoy repiten en castellano las mismas canciones, los mismos cuentos, las mismas canciones que sus progenitores aprendieron en almará, alemán, árabe, gitano, chino, eslavo, francés, gitano, etc.

El porcentaje de niños chilenos que aprenden castellano como segunda lengua es más alto de lo que comúnmente se cree. Tanto los niños de comunidades autóctonas como los descendientes de inmigrantes que han mantenido en sus hogares y en sus corazones la lengua y la cultura de sus antepasados, llegan a la escuela a aprender el idioma oficial del país. Además para muchos, muchísimos **escolares** que hablan castellano en sus casas, el lenguaje culto del profesor no corresponde a su propio corpus lingüístico ni a sus experiencias comunicativas.

Esto significa que en la **asignatura** de castellano, al igual que en las clases de idiomas extranjeros, la lengua-meta es bastante diferente a la que el niño ha aprendido con anterioridad. No sólo el vocabulario debe ser ampliado: las formas verbales no coinciden; cambian las estructuras; la entonación es diferente; los acentos cambian de lugar, etc. Con frecuencia es **necesario adiestrar** el oído para lograr discriminación auditiva entre sonidos similares de alta relevancia lexical. La pronunciación causa dificultades, etc.

Desde este punto de vista, enseñar alemán, francés, inglés o castellano no es tan diferente. Existen problemas y dificultades similares y por lo tanto es factible y conveniente intercambiar experiencias, aunar esfuerzos, trabajar en conjunto.

Enseñar castellano en Chile es una alta responsabilidad. Se trata nada menos que de la lengua oficial de nuestro país: el idioma **aglutinante** de nuestra nacionalidad, lazo de unión desde el desierto hasta la Antártica, desde las altas cumbres que dividen las aguas hasta la lejana isla de Rapanuí. Contribuir a fortalecer este lazo de unión entre todos los chilenos, es tarea de todo profesor(a).



COMUNICACION LINGÜÍSTICA ESCOLAR

EL LENGUAJE EN EL AULA

Aún cuando se sabe desde hace mucho tiempo, que el aprendizaje se realiza de muchas maneras diferentes (leyendo, observando, haciendo, probando, creando, experimentando, etc.) no se puede negar que la utilización del lenguaje como medio casi exclusivo de transmisión del conocimiento sigue teniendo vigencia en nuestro sistema escolar.

La capacidad de comprender mensajes orales y escritos es altamente necesaria para poder desenvolverse en el medio escolar. También lo es la habilidad para expresarse verbalmente, ya sea repitiendo lo leído en el texto, lo que ha dicho el profesor o para expresar sus propias ideas. Por lo tanto la comprensión oral y escrita y también la expresión verbal son fundamentales en una escuela y en un país en que la información y el saber siguen entregándose preferentemente por medio de la palabra.

¿Cómo ofrecerle a los alumnos oportunidades reales de comunicación lingüística e interpersonal, que les permitan expresarse libre y espontáneamente, aumentando su potencial idiomático y acrecentando su creatividad?

En la sala de clases el diálogo se desarrolla preferentemente entre profesor(a) y sus alumnos, a veces incluso entre el profesor (o la profesora) y un único alumno, mientras el resto escucha y en el mejor de los casos, participa mentalmente.

Desde un punto de vista lingüístico, cabe destacar que predominan determinadas formas idiomáticas, especialmente las preguntas del profesor, las respuestas de los alumnos, las frases informativas y las explicaciones. También las ordenes, prohibiciones, llamados de atención tienen muy alta frecuencia, mientras que las preguntas de los alumnos, los saludos, las sugerencias, las peticiones, las alabanzas ocupan un porcentaje relativamente bajo del total de expresiones lingüísticas que se escuchan día a día en los recintos escolares.

Es indispensable ampliar el espectro de expresiones idiomáticas en la sala de clases, dándole a los alumnos la oportunidad de escuchar y formular oraciones de formas y contenidos múltiples.

Si se analiza esta misma situación desde la perspectiva educativa, llama la atención la gran cantidad de instrucciones, ordenes, prohibiciones, llamadas de atención, críticas, reproches que el alumno escucha, tanto del profesor como de sus compañeros. Desde pequeño el niño aprende a recibir y dar ordenes e instrucciones, a responder preguntas, a guardar silencio. ¿Es ésta la mejor forma de fortalecer la autoestima, de desarrollar formas de pensamiento reflexivo y deductivo, de fomentar la creatividad?

PREGUNTAS DENTRO Y FUERA DEL AULA

Cuando una persona desea saber algo determinado (como por ejemplo un número de teléfonos), tiene sólo dos posibilidades: renunciar a la información o tratar de **obtenerla**. Para **conseguir** la información, puede buscarla (en la Guía de Teléfonos, en su propia agenda, etc.) o **solicítársela** a alguien que pueda tenerla o saberla. Así quien tiene un problema legal, recurre al abogado, para que éste informe y aconseje. Si alguien está enfermo, va a consultar al médico. Muchos son los profesionales que tienen y atienden "consultas".

Al comprar generalmente nos interesamos no sólo por el precio y las condiciones de pago: también interesan las **características** del respectivo producto. ¿De qué material es? - ¿Resistirá el calor del verano? - ¿Existe alguna garantía? - ¿Qué otros colores hay? - ¿Se puede cambiar?

Quien busca una dirección y no la encuentra recurre a alguna persona del sector, en la esperanza que ésta pueda ayudarle. Igualmente la señora que le pregunta al chofer del bus, si llega hasta la Plaza de Armas, **necesita** saber la **respuesta**, para tomar una decisión (si toma esa micro o espera otra). Quien pregunta, lo hace porque desea saber algo determinado, porque no lo sabe y le interesa. En la calle y en general en el diario vivir, aquel que no sabe le pregunta al que sabe o podría saber.

Esto que parece tan obvio, no tiene validez en la sala de clases, pues la realidad lingüística del aula se diferencia bastante de las **situaciones** comunicativas fuera de la escuela.

La gran mayoría de las preguntas que el profesor dirige a sus alumnos solamente pretenden verificar, si el alumno ha aprendido lo que el mismo profesor le ha enseñado o cree haberle enseñado.

Así paradójicamente, en el aula el que sabe más (profesor) le pregunta al que sabe menos (alumno). Y cuando un **docente** interroga para poner notas, lo que hace es preguntar únicamente cosas que el mismo domina. Luego compara la respuesta obtenida con la respuesta esperada. Si hay coincidencia, la respuesta es "correcta", de lo contrario será "incorrecta" o "falsa". Si la persona consultada no contesta en la forma predeterminada, el profesor -que es la persona que formuló la pregunta- le dice cual es (o debiera haber sido) la respuesta "verdadera".

Al responder, el alumno no lo hace para aclararle alguna duda a su interlocutor, ni para comunicarle algo nuevo. Contesta para demostrar que ha aprendido, que sabe lo que el profesor le enseñó, que merece una buena nota, etc.

Es indispensable tratar de modificar esta relación equívoca de **pseudopreguntas** y **pseudorespuestas**. Se trata de preguntas y respuestas correctamente formuladas, pero que en su conjunto no logran conformar una auténtica comunicación interpersonal.

Nuestros alumnos necesitan oportunidades reales de comunicación, en las que puedan expresarse libre y **espontáneamente**, manifestar su opinión, preguntar lo que les interesa. Deben tener la posibilidad real de desarrollar todas sus potencialidades, de adquirir experiencias comunicativas y vivenciales transferibles a otras situaciones de su vida presente y futura.

Los profesores deben buscar estrategias **metodológicas** que faciliten la creación de situaciones comunicativas para desarrollar las habilidades de interacción verbal de sus alumnos, **dándoles** la posibilidad de crecer y aprender en un ambiente de alegría y respeto mutuo, que fomente la autoestima y la capacidad.

ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

La única forma de motivar a un alumno a formular preguntas es despertando su curiosidad. Y cuando un niño desea saber algo, pregunta y pregunta. Y no sólo pregunta; también piensa, deduce, relaciona, llega a conclusiones, trata de averiguar lo que desea saber.

¿No sería lógico pensar, que el alumno, que es enviado al colegio para que aprenda, debería estar permanentemente preguntando, averiguando, tratando de saber?

Si bien es cierto que la curiosidad impulsa a averiguar, no es menos cierto que el miedo y el temor al castigo o al ridículo reprimen toda iniciativa. Un niño curioso solamente preguntará si sus experiencias anteriores han sido positivas. Pero si cree que no le responderán a sus preguntas, que se reirán de él, que tal vez lo castiguen o lo crean tonto, lo más probable es que no se arriesgue a consultar.

Para que el niño se atreva a preguntar no basta con despertar su curiosidad. Además debe recibir el estímulo y el apoyo emocional que necesita para vencer la barrera de la timidez o del miedo.

Desde un punto de vista lingüístico cabe recordar que solamente puede preguntar, quien domina las fórmulas idiomáticas necesarias para expresar adecuadamente su duda. ¿Se enseñan y ejercitan lo suficiente las habilidades lingüísticas y comunicativas que capaciten a nuestros alumnos a PREGUNTAR cuando desean saber algo?

He aquí una estrategia muy simple para despertar la curiosidad e impulsar a los alumnos a formular interrogativas. Se trata sencillamente de darles la oportunidad de **descubrir** algo por sí mismos. Los alumnos "descubren", "destapan", por lo tanto a esta estrategia yo la llamo "el destape". Los invito, por lo tanto, a llevar "el destape" a la sala de clases.

EL DESTAPE

Se selecciona o fabrica un dibujo o una fotografía de algún objeto conocido. Debe ser lo suficientemente grande, como para que el alumno que está sentado en la última fila pueda reconocerlo. Pero en vez de mostrárselo al curso, se cubre total o parcialmente con un pedazo de papel, cartón o cartulina. Lo mejor es hacerlo durante el recreo, para garantizar que ningún alumno pueda ver el dibujo antes de tiempo.

Este es el principio del "destape". Los alumnos deben tratar de reconocer (o adivinar) que es lo que representa el dibujo o recorte en base a la pequeña parte visible.

Es importante darle tiempo a los alumnos para que puedan observar y hacer sus propias conjeturas. Ellos preguntan y el profesor se limita a contestar. Al comienzo -especialmente en cursos muy tímidos (por no decir "atemorizados")- será necesario ayudarles. Para eso el profesor puede expresar sus propias **pseudoconjeturas**, las que incluso pueden ser totalmente erradas. Una vez agotadas las preguntas, se procede a aumentar la porción visible de la imagen tapada, pero cuidando de no entregar (mostrar) más elementos de los estrictamente necesarios. Este "destape" puede hacerse de muchas maneras. Daré sólo tres ejemplos.

1.- ¿QUE HAY DETRAS?

La lámina elegida se cubre totalmente con un papel de diario. Hay varias formas de hacerlo. Lo importante es que quede relativamente firme, sobre todo en los bordes.

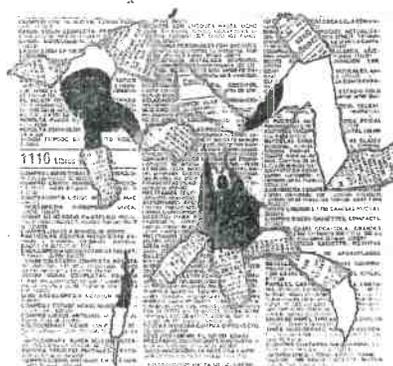
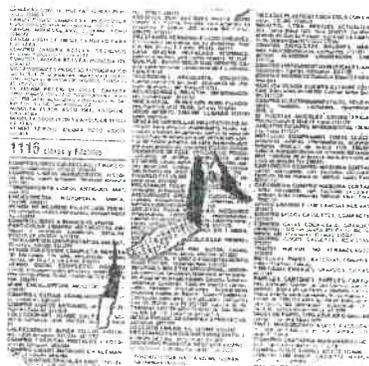
Para darle oportunidad de participar a todos los alumnos en igualdad de condiciones, es muy importante que las láminas seleccionadas representen objetos conocidos por todos.

La actividad comienza, cuando la profesora o algún alumno hace la primera perforación, o sea: rompe un poco el diario. De este modo "aparece" una parte de lo que hay detrás.

Los alumnos preguntan, el profesor responde verazmente, pero sin dar muchas pistas. Si lo desea, incluso puede limitarse a decir "SI" o "NO". Si es necesario dirá "PODRIA SER", "QUIZAS" o "TAL VEZ".

Cuando ya no hay preguntas o cuando un alumno acierta, se procede a romper otro poco el papel de diario. Para esto puede hacerse otra perforación o agrandar la que ya existe. Y así, entre preguntas de los alumnos -fruto de la curiosidad- y respuestas del profesor, se va rompiendo más y más el diario y la lámina puede verse cada vez mejor .

Es conveniente elegir láminas de alegres colores. A medida que se va rompiendo el diario gris, va apareciendo el colorido del dibujo, contribuyendo no sólo a la alegría, sino también facilitando la diferenciación visual. Así las líneas y dibujos del papel de diario no se confunden con la lámina misma.



Mientras los alumnos tratan de formular sus preguntas, es muy probable que cometan errores. Cuando éstos dificultan la comprensión, es necesario ayudarles a expresarse con claridad. Pero si se trata de faltas que no interfieren la comunicación, es preferible hacer las correcciones una vez finalizada la actividad lúdica o en otra oportunidad.

A los alumnos generalmente les gusta ir hacia adelante a romper el papel de diario. ¡Llame a esos niños, que normalmente tienen miedo de "salir a la pizarra" porque temen fracasar! ¡Invítelos a romper el papel! Tienen muy pocas posibilidades de hacer algo mal. Y si usted les pide que rompan "solamente un poquitito" y arrancan un trozo grande de papel: ¡No se enoje! ¡Ríase! Mire que el curso va a estar feliz, ya que se puede ver una parte mayor de la lámina y tienen más posibilidades de acertar.

2.- ¿QUE SERA?

Si no desea que los pedazos de papel le desordenen la sala, puede hacer un "destape" más tranquilo.

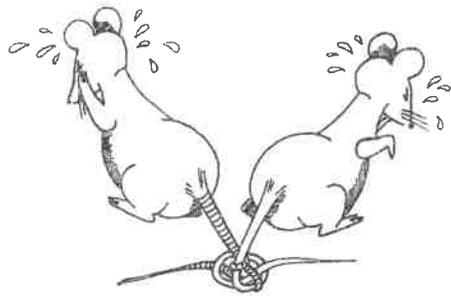
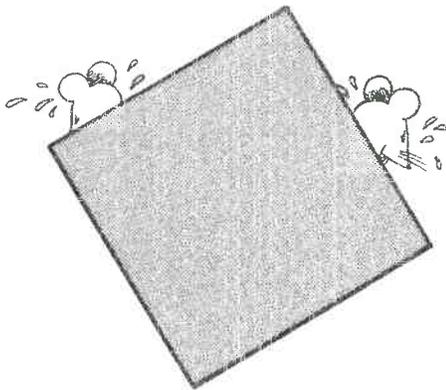
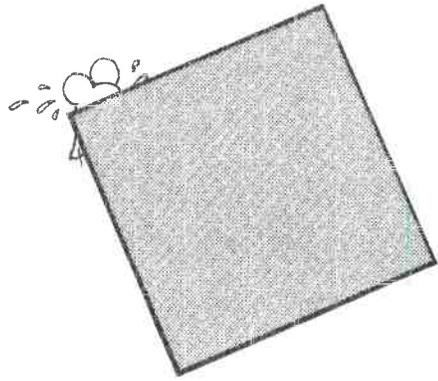
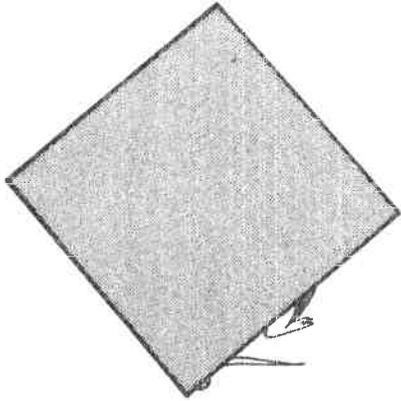
Se elige o fabrica una lámina relativamente grande y se afirma en la pizarra (pared, rotafolio, etc.) y se tapa con una cartulina, cartón o papel más grande que la imagen seleccionada. Si tiene un retroproyector, puede hacer la misma actividad con una transparencia cubierta con una hoja de papel.

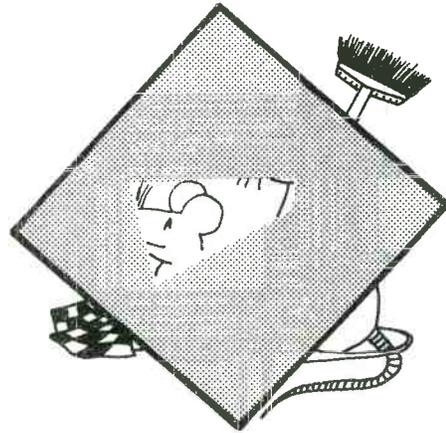
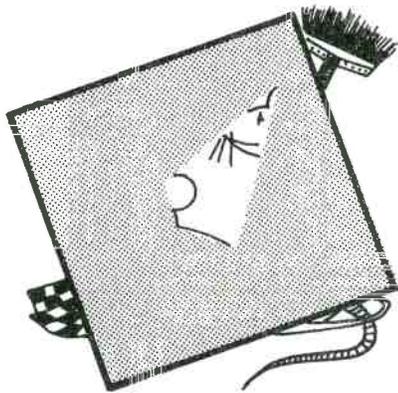
El juego comienza, cuando el profesor o la profesora mueve la cartulina, dejando ver una pequeña parte del dibujo. Por ejemplo, puede comenzar mostrando la parte superior o un vértice. Los alumnos tratan de adivinar, preguntan, meditan y conversan entre ellos, opinan, argumentan. El profesor puede contestar "FRIO-FRIO" o "CALIENTE-CALIENTE" o responder con frases completas, dando pistas (correctas o falsas).

Luego se mueve nuevamente la cartulina y se muestra otra sección del mismo dibujo. Al hacerlo, se puede -si se desea- tapar nuevamente lo que ya se había mostrado con anterioridad. Los alumnos conjeturan sobre la base de la parte visible y de lo que recuerdan haber visto.

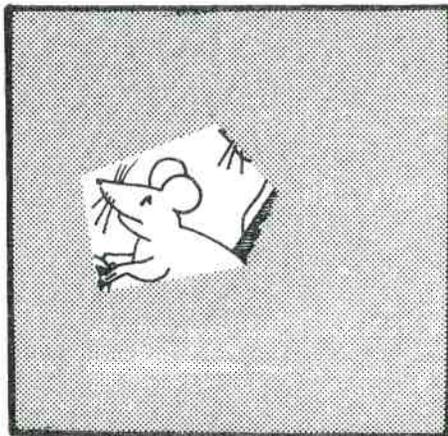
También es posible utilizar una cartulina con "ventana". Para esto basta cortarle (a la cartulina) un trozo de cualquier forma, dejando un orificio (redondo, triangular, en forma de corazón, una estrella, etc.), a través del cual se pueda ver una pequeña parte de la lámina.

Una posibilidad es mover la cartulina tal como se mostró en el ejemplo anterior. De esa forma se muestra los vértices o márgenes del dibujo y además lo que se ve a través de la "ventana".





La porción visible también puede ser exclusivamente la "ventana". En ese caso es necesario que la cartulina sea bastante más grande que el dibujo o fotografía.



NOTA-Para este ejemplo se han elegido los ratones Mausi y Quasi del cuento de Lore Buro "Susanne und der ~eine Elefant" Edit. Engelberg. Balve/Westfalen. 1967

No es conveniente interrumpir la fluidez del juego con correcciones lingüísticas. Pero el profesor puede utilizar los mismos elementos que el alumno ha utilizado en forma errada, aplicándolos (o pronunciándolos) correctamente, cuando responde a la respectiva pregunta.

Ejemplos:

- Alumno 1 : ¿Es una "estuatua"?
- Prof. : No, no es una "estatua", es algo distinto.
- Alumno 2 : ¿Puede ser una "señola"?
- Prof. : Tienes razón, es una "señora".
- Alumno 3 : ¿Está "celando" la ventana?
- Prof. : No, no está "cerrando" la ventana.
- Alumno 4 : Yo creo que es "una monumento". ¿Es eso?
- Prof. : Podría ser un monumento, pero ...

Aparentemente el profesor no le da ninguna importancia al error, pero de hecho está corrigiendo. Además toma nota de los errores y prepara su próxima clase en base a los problemas detectados.

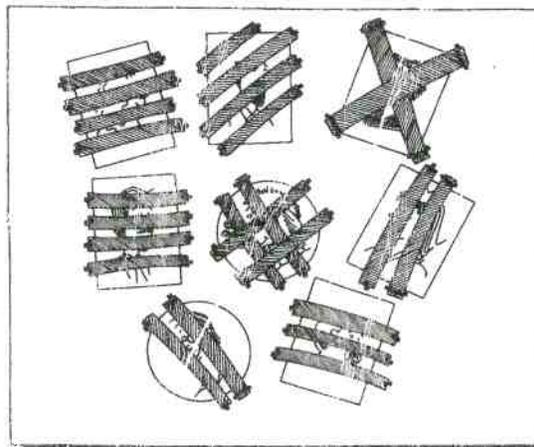
3.- ¿QUIEN ES QUIEN?

Si no desea trabajar con una lámina grande, puede hacerlo con varias de tamaño mediano. Se seleccionan fotografías o dibujos, en los que se vean figuras conocidas. Pueden ser artistas de cine o televisión, cantantes, futbolistas, personajes de la vida pública, personajes de cuentos e historietas, monos animados, animales, objetos. etc. (Miss Universo, Superman, El Gato con Botas, la Pequeña Lulú, varios animales domésticos, juguetes, etc.)

Estas láminas se distribuyen y pegan sobre una hoja de papel, cuidando que queden bien separadas unas de otras.



Además es necesario preparar un set de franjas de papel café (de envolver) o de cartulina, para colocarlas sobre las fotografías o dibujos. Se pueden colocar de diferentes formas (horizontal, vertical, diagonal, en cruz, etc), cuidando de cubrir gran parte de las imágenes. Estas franjas se afirman exclusivamente en los extremos con un pedacito de scotch. También pueden afirmarse con alfileres. Lo importante es que sea fácil sacarlas, sin dañar el papel del fondo ni las láminas.



Los alumnos tratan de reconocer los personajes semivisibles tras las franjas. Pueden hacerle preguntitas a su profesor(a), quién se limita a contestar, tratando de no dar mucha información, salvo que lo considere necesario para acelerar el proceso.

Los alumnos solamente pueden preguntar por una de las láminas al mismo tiempo. No están permitidas las preguntas generales.

Ejemplos:

a.- No se aceptan preguntas como:

- ¿Hay algún hombre?
- ¿Cuántos deportistas hay?
- ¿Todas las fotos son de personas chilenas?
- Son tres mujeres, ¿Verdad?

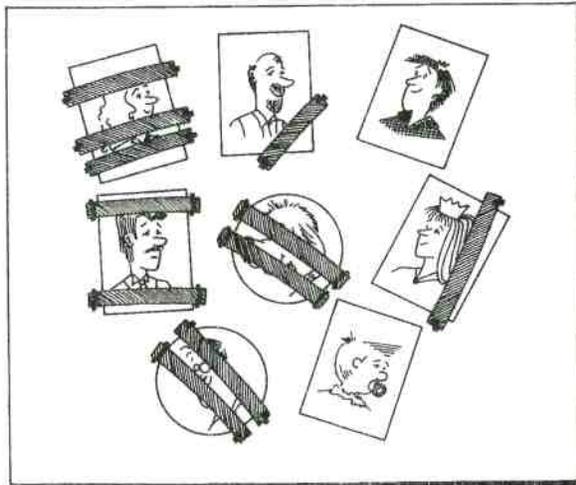
b.- Sí se aceptan preguntas como:

- ¿Hay un hombre en la fotografía del medio?
- Voy a preguntar por la fotografía que está arriba a la derecha. ¿Tiene trenzas la niña?
- ¿Es un perro lo que se ve en la lámina central?

De esta forma se le exige a los alumnos un lenguaje más preciso. Los alumnos sienten la necesidad de utilizar adecuadamente el lenguaje, ya que si no señalan con claridad cual es la lámina que les interesa (la del medio, la que tiene sólo dos franjas, ésta que está en el lado derecho, la redonda, etc). De lo contrario corren el riesgo de que la respuesta no se refiera a la misma fotografía, lo que necesariamente causa confusión.

Además el uso de varias imágenes tiene la ventaja que es más difícil sacar conclusiones -de las preguntas de los compañeros y de las respectivas respuestas docentes- ya que todos preguntan por cualquier fotografía y por lo tanto es más difícil memorizar y relacionar adecuadamente las preguntas y respuestas escuchadas.

Cada vez que alguien acierta (o cuando el profesor lo estima conveniente), se procede a retirar una de las franjas.



Hasta el momento los alumnos han logrado "descubrir" varias fotografías. Aún no se sabe quien está en la lámina central y tampoco se ha identificado la persona de la fotografía redonda.

NOTA-Para este ejemplo se han tomado "personajes" del texto de estudios: "Deutsch Aktiv", Edit.. Langenscheidt, Berlín/München, 1990.

Y no podemos seguir jugando, porque se nos acabó el tiempo. Pero eso no le ha de impedir a algunos alumnos a seguir conversando sobre los personajes descubiertos y formular sus hipótesis en relación a las láminas que quedaron cubiertas. Motivados por la actividad lúdica, los niños justifican sus teorías, argumentan, se explican unos a otros, aplicando sus conocimientos lingüísticos y desarrollando sus habilidades comunicativas más allá de la sala de clases.

Todas estas actividades deben realizarse en un clima de sana alegría y de respeto mutuo. Durante el juego el profesor toma nota del desempeño lingüístico de sus alumnos y prepara su próxima clase en base a las necesidades y debilidades detectadas.

PALABRAS FINALES

Contribuyamos a que nuestros alumnos crezcan sin temor a preguntar. Nadie, ni el más sabio, puede saberlo todo. Quien no sabe y no pregunta (y no averigua) se queda sin saber y puede cometer errores.

El escolar ideal ya no es ese niño ordenado y obediente que jamás sorprende ni desconcierta a los adultos. El alumno actual, adulto de mañana, ha de tener sólidos conocimientos y ser de alta creatividad. El futuro es incierto. Habrá cambios: científicos, técnicos, sociales, climáticos, etc. ¿Podrán nuestros alumnos solucionar los problemas venideros?

Chile, angosta franja de tierra multilingüe y multicultural, es un país en vías de desarrollo. Podrá avanzar en la medida en que logremos desarrollar las capacidades y potenciales de todos y de cada uno de nuestros alumnos.

Respetando nuestras diferencias individuales y grupales y unidos por el fuerte lazo de la lengua común, el castellano o español de Chile, idioma oficial de nuestra patria: ¡Hagamos aflorar "lo mejor de lo nuestro"!

¡Enseñémosle a cada alumno a formular preguntas, a plantear hipótesis, a razonar, a expresar su propia opinión, a fundamentar su teoría, a investigar, etc.!

Hoy ya no basta **SABER Y PREGUNTAR** para ser un buen profesor. El mejor docente es aquel que le enseña a todos sus alumnos a **PREGUNTAR PARA SABER**.

EN VEZ DE UNA BIBLIOGRAFIA

A. EN RELACION AL LENGUAJE EN EL AULA

El Instituto Max Planck de Investigaciones Educativas (en Berlín) ha realizado algunos estudios relativos al lenguaje docente en el aula, estableciendo cuales son las frases de más alta frecuencia utilizadas por determinados profesores. Si bien estos trabajos se refieren a situaciones muy puntuales en Alemania, se presume que la realidad chilena no es fundamentalmente diferente.

En algunos documentos de asignaturas científicas existen referencias a la importancia de capacitar a los alumnos a formular preguntas e hipótesis. También existen documentos de docentes universitarios que se quejan de que los alumnos de la Educación Media "no saben investigar", que no son capaces de formular preguntas, hipótesis, etc.

Sin embargo no conozco ningún estudio responsable ni lingüístico que se refiera exclusivamente al tema de la pregunta en el aula.

B. EN RELACION A LAS ESTRATEGIAS METODOLOGICAS

Las estrategias metodológicas propuestas en este documento son creación de la autora de esta ponencia.

Se enmarcan en un enfoque comunicativo, que pretende privilegiar el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en forma integrada, en un ambiente de alegría y respeto mutuo.

C. Para quienes se interesen por conocer otras estrategias similares, citamos los siguientes textos (CPEIP/PPDD) de la misma autora:

- *Spiel und Spass im Deutschunterricht.* (cód. 150)
- *Deutschunterricht mal ganz anders.* (cód. 151)
- *Juegos para el desarrollo del lenguaje.* (cód. 152)
- *Literatur mal ganz anders.* (cód. 153)
- *Leer, reír y soñar para aprender.* (cód. 154).

LA HISTORIETA, UNA POSIBILIDAD DE EXPRESION CREATIVA

Dra. Marina Guzmán Sanhueza

Area de Idiomas / Unidad de Francés

ABSTRACT

La historieta es un valioso medio de expresión que puede utilizarse para apoyar la labor lingüística del profesor de lengua materna.

Este medio visual es una forma de relato a través de imagen dibujada fija y de sonidos (ruidos, diálogos, comentarios). Su fundamento es la unidad y armonía que se logra entre esos elementos diversos. Esto lo convierte en un lenguaje novedoso que permite afianzar al desarrollo de habilidades lingüísticas orales y escritas en los alumnos.

La imagen es portadora de una pluralidad de significados, lo que le da al docente la oportunidad de realizar un trabajo de interpretación de la narrativa, facilitar el uso de la lengua, la confrontación de ideas y opiniones, estimulando la creatividad. La riqueza de este medio ayuda a que el profesor pueda desatar la fantasía, la magia y la propia interpretación del alumno, de acuerdo con su experiencia, su ideología, sus ensueños.

Como medio pedagógico contribuye a presentar el contenido lingüístico en contextos situacionales, traduce una comunicación real y concretiza los implícitos de la lengua. Así se estimula la competencia lingüística en un enfoque funcional y en un proceso global de educación.

La historieta es un medio para que el estudiante sea más autónomo y creativo y para que tienda a construir su propio proceso de enseñanza aprendizaje.

INTRODUCCION

El trabajo que hemos realizado con un apoyo visual como la "historieta" está enfocado desde tres puntos de vista:

- 1.- **Un enfoque comunicativo**, que le da importancia a la lengua como un instrumento de comunicación y que toma en cuenta todas las variedades de la situación. J. R. Searle decía que hablar una lengua, es realizar actos de lenguaje o actos de habla, los que variarán en función de los diferentes parámetros (interlocutores, relaciones sociales, lugar, tiempo) y también diferentes canales de comunicación (oral, escrita, visual, etc.) y cuyos mensajes deben activarse en forma permanente. Se deben proponer varias formulaciones para una misma situación de comunicación, incitando al alumno a reforzar su pensamiento, a sugerir, a inferir, a comparar, etc.

Un enfoque comunicativo que tiene como objetivo la enseñanza de una **competencia de comunicación** proponiendo ciertos contenidos lingüísticos, no en términos de estructuras, sino de funciones de comunicación.

Se pretende un "saber-hacer" lingüístico que permita realizar un proyecto de comunicación que conlleve ciertas **micro-competencias** como por ejemplo:

- a) una **competencia semiótica**, que el alumno tenga: contacto con medios visuales, actitudes, gestualidad, mímica, todos los elementos kinésicos y proxémicos.
 - b) una **competencia referencial**, que dice relación con el conocimiento y el saber práctico, las representaciones del universo.
 - c) una **competencia socio-pragmática** o **competencia de dominio relacional**: Intenciones de los que participan, cómo responder al interlocutor, estrategias según los roles, etc.
 - d) una **competencia discursiva-textual**, relativa a los discursos y a los mensajes, al funcionamiento del texto, a las cohesiones interfrásticas, etc.
2. **Un enfoque cognitivo-constructivista** que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento y que centra su acción en el carácter interactivo de la actividad del alumno. Los conocimientos se elaborarán gracias a las acciones con el entorno, ya que el mismo alumno conforma estructuras cognitivas desde sus primeros años, que inicialmente son operativas y tienen un alto contenido perceptual. En esta perspectiva, el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje "es él quien construye el conocimiento, construye significados y atribuye sentido a lo que aprende" (Cesar Coli, 1991).
 - 3.- **Un enfoque sicopedagógico**. Dar prioridad a objetivos educativos antes que a objetivos centrados en contenidos. La construcción de aptitudes generales cognitivas, estéticas, sensoriomotoras, sociales, es más importante que la enseñanza de la disciplina.

En este enfoque damos prioridad al desarrollo **personal** del niño, **gracias** a varias interacciones estimulantes en un entorno favorable a su persona, tomando en cuenta su experiencia, sus motivaciones, los ritmos y estilos de aprendizaje del alumno.

La persona del alumno en todas sus dimensiones concebido en la integralidad de su ser.

Por ello es indispensable que el docente, en las estrategias en su transferencia al aula,

permita que el niño hable en nombre propio, que sólo escuche, o mire, o imite los personajes del manual. El debe ser el creador del material lingüístico en el que trabaja.

Son ellos los que eligen el mensaje que desean comunicar, el destinatario y el contexto.

La "tira cómica", "comics" o historieta, familiarmente "monitos", parece ser uno de los medios visuales de comunicación de masa más interesante para ayudar al profesor a un trabajo creativo en clases. Las informaciones entregadas por esos pequeños recuadros son reveladoras, siempre caricaturescas, realistas, permitiendo conocer situaciones o hechos evocados, formas de vida, actitudes y valores. En este sentido, los sociólogos podrían llamarlas "elementos de civilización, ya que se constituyen en referencias, resucitando aspectos culturales de otros años, de otras épocas. Pensemos en Tarzán, en Flash Gordon, años 30" (P. Fresnault-Deruelle, 1982)

La historieta es una historia o relato contado en imágenes. Se caracteriza por una sucesión de rectángulos, con una cierta armonía en su conjunto y tiene una duración muy corta. La palabra de los personajes, inserta muchas veces en "globos" es transmitida por un código ideográfico que refuerza la gama de sentimientos sugeridos. En muchos "comics" hay una cohesión armoniosa entre imagen y sonido (palabras, ruidos, onomatopeyas, etc.).

Se estima que la historieta tiene sus orígenes en las pinturas rupestres encontradas en Altamira (España) o en Lascaux (Francia).

En esos dibujos murales de las cavernas hay una sucesión de seres, animales y personas, que se agrupan alrededor de un tema, de una idea.

Se cree también que la verdadera historieta está en el "Estandarte de Ur", un mosaico hecho con conchas amarillas y piedra caliza sobre lapislázuli que se encuentra en el Museo Británico de Londres. Fue descubierto en la necrópolis real de Ur, al sur de la antigua Mesopotamia y pertenece al período sumerio, estimándose su antigüedad en tres mil años antes de Jesucristo. Las dos placas rectangulares de 19 cm. de alto, divididas cada una de ellas en tres filas, narran la guerra del rey de Sumer.

Por otra parte, en el Partenón, aparecen frisos en que se pueden observar pasajes mitológicos y en La Columna de Trajano en Roma, se prestan también un sinnúmero de detalles sobre las victorias en la guerra con los dacios.

Es interesante ver que en el siglo XVI, vendedores ambulantes distribuían grandes hojas plegadas en cuatro, con ilustraciones inspiradas en leyendas de bandidos, caballeros andantes, de capa y espada, romances de héroes populares.

Estas historias se llaman "aleluyas", porque se entregaban el Sábado Santo y llevaban una poesía religiosa que terminaba con la palabra "aleluya".

La historieta es una literatura popular, una "literatura de la imagen", situada entre novela y cine. Se le ha llamado el "novenio arte".

EL LENGUAJE DE LA HISTORIETA

El lenguaje de los comics está formado de imágenes, pero también de texto escrito; es un lenguaje mixto, imágenes y palabras, sonoros e icónicos. Esta unión da riqueza y variedad a la historia. Sus elementos son:

a) **Los recuadros o viñetas** donde se albergan textos.

Este lenguaje emplea una sucesión de recuadros, relacionados entre sí, que describen los acontecimientos, el ambiente, la época. Entre las imágenes y los textos hay una serie de signos auxiliares como por ejemplo:

- rayas que indican la carrera de un personaje
- una línea quebrada para indicar un choque o un puñetazo
- el tronco con una sierra que indica sueño profundo.

Todos estos signos se unen a las onomatopeyas que imitan los ruidos.

b) **El encuadre**

Es la distribución armónica de todos los elementos en la superficie del recuadro. Están identificados: primer plano, plano de detalle, plano medio, plano americano, los que dan variedad e impiden la monotonía.

c) **El valor de la imagen junto al texto**

La imagen va a encarnar una lengua en contexto. Según L. Porcher "concretizan los implícitos que caracterizan lo específico de una lengua y las actitudes lingüísticas de sus locutores nativos".

La imagen constituye una práctica social, cultural: porque ella misma es un texto. Es polisémica, y está surcada por una infinidad de "redes intertextuales".

Roland Barthes (1966) propuso para la imagen dos funciones que pueden aplicarse a la historieta.

- Por una parte "l'ancrage" (anclaje) que tiende a fijar lo indeciso de la interpretación, precisando, seleccionando el o los significados.

- y por el otro, una función de "relais" que completa la información en su interior o entre dos imágenes, o establece lazos complementarios entre ellas.

Otros autores dan a la imagen otras funciones, como la de *amplificación*, ésta tiende a enriquecer la información de la imagen por redundancia, información análoga pero no idéntica (hipérbole, pleonismo) y la *reducción* que condensa la información restringiéndola, pero respetando los significados básicos (lítote, elipsis, por ejemplo).

El diálogo se integra en la imagen, al interior de una nube llamada "globo" (o bocadilla). Hay que destacar que el origen de estos signos estaría en las *lengüetas* que dibujaban los artistas cristianos de la Edad Media para hacer hablar al arcángel Gabriel o del Gloria para los ángeles de la Natividad. Estas largas tiras se llaman "filacterias".

Ahora bien, si el término del globo está dibujado en forma de pequeñas bolitas o nubecitas el texto es "pensado" por el personaje, y si su perfil es estrellado indica el malhumor. Cuando las letras tienen un trozo grueso y oscuro, significa que el que habla lo hace a gritos.

Hay también globos múltiples que dan la sensación de que todos hablan a la vez.

d) **Onomatopeyas y signos de apoyo**

Al comienzo, se imitaba a los ruidos de la naturaleza y de los animales, luego se han ido agregando signos de admiración, de interrogación, con muchos significados. La rotura de una puerta: "crac", la caída del agua: ¡plaf!, el sueño tranquilo: (zzzzzz).

Otros signos de apoyo, son propios del lenguaje del comics: una ampolleta encendida con chispas en el globo significa: tener una idea repentina; culebras para palabras groseras; líneas finas que terminan en una nube indicará que un coche se mueve a gran velocidad.

COMUNICARSE CON HISTORIETAS

COMPRESION Y EXPRESION ORAL

El desarrollo de la habilidad de comprensión y expresión oral es uno de los objetivos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

El aspecto oral del lenguaje implica relaciones, interacciones entre los alumnos. Las situaciones de comunicación oral deben vivirse y con ellas se debe dar énfasis a ciertos tipos de discursos, a actos de habla, a reglas, implícitas o explícitas, de comunicación.

Como socialización de la experiencia individual lo oral implica, además del intercambio, el compartir, el desear, el preocuparse y la necesidad de situar su propia experiencia en relación a la de los otros y en relación al mundo.

Producir oralmente enunciados que se adapten a las situaciones dadas, es una actividad cognitiva que activa varios componentes. Hay operaciones mentales sobre representaciones de significados, sobre conocimientos y elaboración de inferencias para activar la comunicación.

La historieta como una técnica pedagógica, permite desarrollar la expresión oral en lengua materna. La enseñanza-aprendizaje se hace más rica, más dinámica. Permite distraer al alumno de un aprendizaje sistemático y lo involucra en un trabajo creativo en que su personalidad se afianza a través de una forma de arte auténtico y a su alcance.

Al niño, al alumno nuestro le gusta reír, es despreocupado, espontáneo y esta actividad le da la oportunidad de sentirse contento y comunicar a sus compañeros sus inquietudes.

Para alumnos de Educación General Básica, un "comics" que no tenga una simbología visual servirá de punto de partida para la utilización de actos de habla o de léxico aislado en base a funciones del lenguaje.

En otros niveles podemos distribuirles dibujos más codificados, con más personajes, donde dos o más historias se desarrollan en forma paralela, en un entorno más rico.

También estas imágenes pueden:

- a) Introducir, ilustrar o ampliar un tema tratado en clases.
- b) Utilizarse para desarrollar ejercicios que distraigan a los alumnos, y como ejercicios complementarios de expresión oral o escrita, independientes del manual que el profesor utiliza en clases.
- c) Emplearse para reforzar algunos aspectos lingüísticos, en relación con temas vistos en el manual.

Es importante hacer notar lo siguiente:

- * Es un documento auténtico, motivador, capta la atención y despierta el interés. Agrega algo de fantasía, frescor y humor.
- * Si es humorístico, presenta escenas divertidas de la vida diaria de los niños.
- * Ayuda a los alumnos más débiles a inventar otras historias, a dialogar a partir de una situación dada.
- * Permite realizar una rica dinámica grupal.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL PROFESOR

A) ACTIVIDADES PREPARATORIAS

El profesor deberá analizar previamente la historieta que va a presentar al curso, sea ésta una historieta sin palabras o contenidos lingüísticos y onomatopéyicos en los globos.

Deberá realizar:

1.- Una reflexión didáctica:

- ¿Que objetivos me he propuesto con la presentación de imágenes?
- ¿Qué habilidades o destrezas voy a desarrollar con el niño? (comprensión oral o escrita, expresión oral o escrita)
- ¿Qué categorías del conocimiento desarrollaré? (Identificar, discriminar, clasificar, asociar, etc.)
- ¿Qué actividades presentaré y en qué lapso de tiempo? (media hora, cuarenta minutos)
- ¿Cuál actividad será la más pertinente para el nivel de mi curso?
- ¿Esta historieta podrá interesar a mis alumnos? ¿Los dibujos son atractivos? ¿Puede incitar al lenguaje?
- ¿Qué dinamismos grupales significativos podrán contribuir mejor al desarrollo de las actividades propuestas?
- ¿Cómo evaluaré este aprendizaje?
- ¿Soy consecuente con el objetivo general?

B) ASPECTOS PRACTICOS:

1. Fotocopiar la historieta dos veces en forma agrandada.
 - a) Buscar otras historietas, cuidando de que los dibujos no estén muy codificados ni muy recargados de elementos que impidan una buena comprensión.
 - b) Elegir temas en relación con los intereses de los niños.
2. Recortar los recuadros de la historieta y llevarlos en un sobre, para un eventual trabajo sobre imágenes separadas.
3. A la historieta, inventarle las palabras o pensamientos del personaje, que se pueden colocar en un "globo", si se desea trabajar finalmente un contenido semántico más estructurado.
4. Prever una hoja blanca (papel mantequilla) para dibujar una de las imágenes de la historieta.
5. Llevar a la clase: goma de pegar, lápices de colores, goma de borrar, papeles de colores, revistas usadas, tijeras, regla, escuadra, etc.
6. Recortar pedazos de cartulina blanca, de media página.

ACTIVIDADES SUGERIDAS PARA DESARROLLAR CON LOS ALUMNOS

1. Previamente el profesor recortará los recuadros de la historieta sin numerarlos y entregará en desorden las imágenes, a objeto que los alumnos reconstituyan la historia. Dará un tiempo de 10 minutos.

Una vez reconstituida, el profesor hará preguntas sobre los aspectos o variables de la situación comunicativa: (ver historieta en página siguiente)

Participantes:

- ¿Cuántas personas ves tú en esta historia?
- ¿Quiénes son? ¿Cómo se llaman? ¿Están siempre juntos o solos? ¿Cuál es la edad?

Lugar:

- ¿Dónde están?
- ¿Siempre están en el mismo lugar?
- ¿En qué lugar de la casa están?

Momento:

- ¿En qué momento del día sucede la historia?
- ¿A qué hora?



Historieta tomada como ejemplo y para fines educativos de: ROLLET, G. "Parler et écrire avec la bande dessinée". Edit. Hachette, París.

Acciones:

- ¿Por qué están en el jardín?
- ¿En la casa?
 - ¿En la calle?
 - ¿En la tienda?

- Si van a comprar,
 - ¿Qué artículos compran?

Actitudes:

- ¿Cómo es la mamá?
- ¿Cómo son los niños?
- ¿Qué piensas del niño?

Una vez hecho este análisis, el profesor puede hacer preguntas sobre la estructura de la historieta:

- Número de imágenes
- Imagen con más personajes que otra.
- Imagen con más pensamientos de los personajes.

Y hacer comparar imágenes:

- comparar la Nº 1 con la Nº 6,
- la Nº 4 con la Nº5,
- La Nº 7 con la Nº8, etc.

2. Luego solicitar a los alumnos que imaginen el pensamiento de cada personaje y lo escriban en el globo respectivo, El profesor designará a seis o siete alumnos para que oralmente expliquen sus frases.
3. Encontrar un título a la historieta y hacer que cada pareja o grupo justifique oralmente su contenido.

Ejemplos:

- * "De compras en una tienda"
- * Hoy es sábado, Juanito y Marisa no van a la escuela, por eso, su mamá ...
- * "¡Qué felicidad, hoy es sábado!"

- * Como hoy no hay clases, me levanto a las nueve, luego voy al jardín a desayunar, porque hace buen tiempo, etc.

El profesor ayudará al alumno a formular sus actos de habla, corrigiendo globalmente en contexto los errores fonéticos y morfo-sintácticos.

4. Si las historietas tienen **palabras en los globos**, el profesor puede suprimir la mitad antes de presentarla al curso y solicitar a los alumnos que ellos escriban el pensamiento del personaje.
5. A objeto de ejercitar la **inferencia**, distribuir la historieta en fotocopia a la mitad del curso y solicitar a los otros alumnos que adivinen el contenido. Los alumnos (que tienen la historieta) deben responder con "sí", "no", "creo que sí", "parece que sí", "no sé bien", "no estoy seguro", etc. ... tratando en un comienzo de no dar muchas pistas.
6. Distribuir la historieta sin la **última imagen** y hacer que los alumnos adivinen el final de la historia.
7. Elegir una **imagen clave**, agrandarla en fotocopia y presentarla al curso. Los alumnos la describen y luego imaginan la historia que sucedería antes y lo que sucederá enseguida.
8. **Contar la historia** desde el punto de vista de la mamá o de la hermanita. Escribirla en diez líneas y luego leerla frente al curso.
9. Presentar la **última imagen** de la historieta. Imaginar el pensamiento de la mamá y de la niña y de este contenido inferir toda la historia.
10. Ejercitar **actos de habla** frente a determinadas funciones del lenguaje:

Mamá invita a los niños al jardín. (Imagen 2)

- ¿Vamos al jardín?
- ¿Quieren traer las sillas?
- ¿Juegan a la pelota después?

Mamá solicita una información en la tienda. (Imagen 5)

- ¿Dónde está la sección de ropa de niños?
- ¿A la izquierda o derecha?

A Marisa le gusta un vestido celeste. (Imagen 5)

- ¡Oh, qué lindo este vestido!
- ¡Me gusta mucho este color!

Juanito prefiere una jirafa. (Imagen 7)

- ¡A mí me gusta la jirafa y no el oso ...!
 - ¡Esta jirafa, qué hermosa es!
 - ¡Quiero la jirafa, mamá!
-

11. Juego de roles

Dramatizar el contenido del relato, identificándose con los personajes.

Preparar un pequeño escenario para que los alumnos libremente expresen sus ideas. No coartar la *Inspiración* del grupo que puede hacer variaciones sobre el tema.

Finalmente, podemos agregar que con alumnos en niveles más avanzados se pueden realizar ejercicios de comparación de los lenguajes, el de la imagen y del escrito, derivar a otro ejercicio, como por ejemplo poner en los globos lo que dicen los personajes de una serie de fotografías, infiriendo expresiones y actitudes, conducir al mimo, al teatro, **inventar** onomatopeyas y para aquellos alumnos que están motivados por el cine, ver el arte del comics, profundizando el vocabulario técnico de los planos.

La historieta será el centro de la lengua y del habla pero también un momento de alegría compartida en un trabajo grupal que afianzará la autonomía del alumno y la construcción de significados de su **enseñanza-aprendizaje**.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BARTHES, Roland. "La semiología". Edit. Tiempo contemporáneo, Buenos Aires, 1970.
- GUZMAN S., Marina. "Imagen, interacción y creatividad". Texto para el Proyecto de Perfeccionamiento Docente a Distancia Código 342 (150 pág) CPEIP. Agosto 1993..
- PRIETO, Luis. "Mensajes y señales". Edit. Seix Barral. Barcelona, 1975.
- ROLLET, G. "Parler et écrire avec la bande dessinée" Edit. Hachette, Paris. 1983. Revista de Educación Nº 172. CPEIP. 1989.
- "El Arte del comics" Enciclopedia Juvenil Pala S.a., San Sebastián, España. 1980.
- "Le Français dans le monde Nº 137. Artículo de Lou Porcher **Images et enseignement du française**. Edit. Hachette, Paris. 1975.

COMUNICACION CREATIVA Y EXPRESION ESCRITA

Prof. Gloria Ramírez M.
Area de Idiomas / Unidad de Inglés

ABSTRACT

La intención de esta presentación es entregar a los asistentes a este evento una serie de experiencias e ideas acerca de como puede la comunicación escrita llegar a ser un puente interesante y atractivo entre la palabra escrita y la persona.

Se entregarán algunos lineamientos generales respecto al proceso de la redacción, elementos que entran en juego, etapas por las cuales pasa este proceso, rol del profesor y de los alumnos. Todo ello tendiente a elevar la calidad del discurso en el momento en que se establece el diálogo entre el lector y el escritor.

Se presentan además, algunas experiencias que pueden servir de motivación al profesor para incursionar en esta área, ofreciendo al alumno la oportunidad de desarrollar las potencialidades ocultas que le permitirán recrear su imaginación a través de la expresión escrita.

Es importante resaltar que esta actividad es una excelente fuente de aprendizaje tanto para los alumnos como para el docente y que puede recrear a través de diferentes medios y estilos utilizando los recursos más variados para el logro de sus propósitos.

También se presentan algunas ideas de cómo implementar el proceso de la expresión escrita a través de la poesía (o la literatura) como además, la relación e importancia de la lectura como fuente de inspiración para el buen desarrollo del discurso; este acto de leer le permite **despertar la imaginación, detenerse a pensar** sobre cómo organizar sus ideas y pensamientos y luego consolidar todo en un producto, el que es su esfuerzo y el encuentro con su propio mundo interior.

INTRODUCCION

Cuando he propuesto a mis alumnos, por primera vez, la idea de escribir durante nuestras clases, brotan inmediatamente palabras de angustia de sus labios. Es difícil convencerlos que redacten algún párrafo en relación al tópico que se les presenta. Pero cuando ya han pasado por la experiencia que trataré de explicar a lo largo de esta presentación, y les vuelvo a hacer la misma proposición, sus rostros se iluminan. Están conscientes de que se les ofrece una excelente oportunidad para expresar sus sentimientos, de que cuentan con un espacio para el encuentro de ellos con su mundo interior y de que todo lo que digan y escriban será igualmente válido ante los ojos del profesor y compañeros, que a partir de ese instante se transformaron en lectores.

Tricia Hedge, en la Introducción de su libro WRITING (1988), menciona a Harold Rosen quien, en 1981 al escribir para un Proyecto Curricular sobre escritura en Inglaterra, dice refiriéndose a lo que es un escritor:

“ El escritor es una figura solitaria, desprovisto de todo estímulo y de la retroalimentación del que escucha. Debe ser un predictor de reacciones y actúa consecuentemente. Escribe con una mano atada a la espalda, privado de todo movimiento gestual. Se ve, además, privado del tono de su voz y de toda ayuda que el medio pueda proveerle; está condenado al monólogo. Nadie puede ayudarlo a llenar los silencios, poner las palabras en sus labios o a hacer ruidos alentadores.”

Nuestra labor docente, por lo tanto, se ve enfrentada a un desafío enorme si queremos que nuestros alumnos se sientan motivados ante la idea de disponer, para su comunicación con los demás, de esta nueva dimensión que adquiere el discurso escrito.

Puesto que debemos considerar el discurso escrito como una fuente de aprendizaje, como un acto de pensamiento complejo donde al realizar la actividad de escribir debemos ser capaces de distinguir entre lo analítico y lo narrativo, por ejemplo; donde dentro de este proceso debemos lograr el manejo de ciertas estrategias que nos lleven a consolidar un producto; considero necesario presentar una serie de talleres prácticos a fin de que puedan ver la factibilidad del cambio de enfoque de la enseñanza de la expresión escrita.

La razón por la que se propondrán estos talleres, es que se tome conciencia de que **ayudar a los alumnos en el proceso de escritura como fuente de aprendizaje, implica:**

- * planificar actividades paso a paso,
- * disponer de tiempo en la clase para planificar actividades de pre-escritura,
- * trazar algunos bosquejos previos,
- * hacer que los alumnos **escriban un borrador,**
- * someterlos a comentarios y sugerencias,
- * revisar en base a las respuestas del lector,
- * volver a escribir,
- * si es necesario, una nueva revisión,
- * **editar.**

El discurso escrito puede ser un medio para obtener el control intelectual de las materias, de descubrir de alguna manera lo que uno quiere o es capaz de decir acerca de algo, de alguien o de sí mismo. Un camino para llegar al interlocutor de una forma perdurable en el tiempo.

El desafío será el descubrir maneras que permitan a los alumnos y profesores, contar con el tiempo y la práctica suficientes para que esta conducta y proceso que parecen tan complejos, les demuestren que al encontrar estos caminos la expresión escrita puede ser también una excelente y sólida forma de aprendizaje.

La expresión escrita es un proceso complejo, difícil de comparar con el hablar. El que escribe es incapaz de explotar todos los recursos que están a disposición del que habla: gestos, movimientos corporales, muecas, variaciones en el tono de la voz, acento, etc. El escritor debe buscar estrategias que le permitan superar estas desventajas.

Los comentarios y experiencias que emanen del desarrollo de estos talleres grupales, serán el mejor documento práctico que los asistentes se llevarán al regresar a sus lugares de trabajo.

UNA EXPLORACION ACERCA DEL DISCURSO ESCRITO

PRIMER TALLER.

INSTRUCCIONES:

A fin explorar en sus sentimientos y experiencias relacionadas con la expresión escrita, desearía que usted responda las siguientes preguntas. No se preocupe por ser muy preciso y correcto. No tema que sus respuestas sean poco claras. Todas las respuestas serán aceptadas como correctas.

1. ¿Cuál es su actitud hacia la escritura? ¿Por qué cree tener esa actitud? ¿Se basa, por ejemplo, en su propia experiencia de aprendizaje o como profesor? ¿Cuáles son estas experiencias?
2. ¿Está ansioso por escribir algún texto? ¿Por qué? ¿Se relaciona esta ansiedad, en algún grado, con su experiencia como alumno ya sea en el colegio, Universidad, etc.?
3. ¿Cree Ud. ser un buen o mal escritor? ¿Cómo lo sabe?
4. ¿Cuáles son sus presunciones acerca de la naturaleza del discurso escrito, por ejemplo, cómo escriben los escritores?
5. ¿Cuáles son sus presunciones acerca de enseñar a escribir a los alumnos? ¿Qué piensa de ello? ¿Se basan en su propia experiencia como escritor/experiencias de aprendizaje respecto a la redacción/experiencia como profesor de la expresión escrita?

COMENTARIOS:

SEGUNDO TALLER:

1. ¿Hasta que punto cree Ud. que la escritura como destreza por derecho propio debe ser enseñada en la sala de clase a través de una serie de tareas y actividades?
2. ¿Por qué los alumnos escriben en la clase de idiomas? Haga un listado de todas las razones de por qué cree Ud. que la escritura es importante en este tipo de clase?
3. ¿Sus alumnos son sometidos a examen escrito? ¿Qué tipo de escrito se les exige?
4. ¿Qué tipo de "textos" escriben los alumnos en sus clases? Haga un listado de tareas escritas típicas.
5. ¿Hasta qué punto cree Ud. que la dificultad para escribir es un problema de lenguaje?
6. ¿Trabaja Ud. con sus alumnos cuando están escribiendo, alentándolos para que revisen y editen su trabajo?
7. ¿Colaboran los alumnos en las tareas escritas?
8. ¿Se auto-evalúan los alumnos o evalúan a sus compañeros?
9. ¿Se da la expresión escrita como un ramo aparte en su clase o en forma integrada con otro trabajo?

COMENTARIOS

IMPLEMENTACION DEL PROCESO DE LA EXPRESION ESCRITA A TRAVES DE LA POESIA.

Una de las más grandes experiencias profesionales que he tenido en todos mis años como profesora de Inglés, ha sido el año de Intercambio Fulbright (1991-1992) en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos. Ahí se me asignó al Fashion Industries High School como profesora de ESL (Inglés como Segundo Idioma). Mis alumnos eran de diversos países del mundo y al cabo de un año debía convertirlos en bilingües. El desafío era grande y debí recurrir a todos los especialistas, materiales y ayuda que fuese necesaria para salir con éxito de esta tarea.

El enfoque metodológico que impera en la enseñanza de idiomas en ese país del norte, no varía en relación con el que se aplica en nuestros establecimientos. Pero sí hay una gran diferencia en el énfasis que se da al desarrollo de las habilidades lingüísticas. En Chile, de acuerdo a los decretos 4002 de EGB. y 300 de EM. la enseñanza de la escritura se ofrece en forma optativa o cuando más, como una habilidad pasiva, de apoyo al desarrollo del escuchar, hablar y leer comprensivamente.

En Estados Unidos, la relación es fundamental, y todo alumno para poder graduarse debe aprobar una serie de exámenes en el idioma inglés poniendo énfasis a la parte escrita. ¿Cómo hacerlo pues, para preparar a estos jóvenes en la adquisición del Inglés como segundo idioma en forma fluida tanto en lo oral como en lo escrito?

Fue así como me introduje en el mundo maravilloso de la literatura y en especial de la poesía como un medio más de comunicación entre las personas o entre el lector y el escritor.

Quise mejorar mi inglés y el de mis alumnos y experimenté con la lectura de poemas breves pero muy profundos y significativos. La sorpresa fue grande al descubrir cómo amaban su lectura y qué fácil resultaba vaciar al papel aquellos pensamientos que se despertaban en su interior y les permitía hacer uso de toda su creatividad e imaginación.

Durante varias sesiones incluí poemas en mis clases, ellos me permitían establecer diálogos, elaborar todo tipo de preguntas, conocer otras culturas, desarrollar la capacidad de análisis, y de síntesis, inferir información de las situaciones o estados anímicos presentados a través del texto, sacar conclusiones, etc.

Como una forma de demostrar que la comunicación escrita es una fuente riquísima para la entrega de información y que se va recreando en la medida que el que escucha o lee pueda echar a volar su imaginación, es que presentaré mi propia experiencia frente a esta temática. Desde ya pido disculpas por las deficiencias que puedan encontrar y por ponerme de ejemplo. No es mi intención presumir ante Uds., pero también les entregaré otro ejemplo, esta vez tomado de una alumna participante de los talleres de expresión escrita en Español.

En mi caso, el poema que sirvió de motivación fue uno de ROBERT FROST titulado "FIRE AND ICE", y dice así:

"SOME SAY THE WORLD WILL END IN FIRE
SOME SAY IN ICE,
FROM WHAT I'VE TASTED OF DESIRE
I HOLD WITH THOSE WHO FAVOR FIRE.
BUT IF IT HAD TO PERISH TWICE,
I THINK I KNOW ENOUGH OF HATE
TO SAY THAT FOR DESTRUCTION ICE
IS ALSO GREAT
AND WOULD SUFFICE"

En la idea de seguir contando mi experiencia en estos talleres relacionados con la escritura, y como una forma de reconocer que no se puede desarrollar la habilidad que significa el poder entregar el o los mensajes deseados, con facilidad y soltura, a menos que se nos ofrezcan las condiciones apropiadas para ello: motivación e incentivos, un ambiente apropiado, temáticas de interés, etc., creo importante reconocer mis temores y aprehensiones de ese momento.

Al asistir a este taller, y verme enfrentada a tal desafío por primera vez, y ante colegas que se expresaban con tanta soltura y creatividad, me sentí igual que los alumnos en la sala de clases, en que a veces desean estar ahí y, en otras, lejos de todos los que pretenden hacerlos trabajar, participar y sentirse involucrados en actividades preparadas especialmente para ellos, donde yo temía hacer el ridículo por mi simple y restringido lenguaje frente al otro tan elaborado de los profesores nativos.

No habían pasado muchos minutos cuando repentinamente mi "caja negra" fue clarificando conceptos, ideas, tratando de establecer relaciones, infiriendo significados y transfiriendo información, logrando aquello que siempre pensé era muy difícil de alcanzar ... ¡y expresar sentimientos para que otros los leyeran! ... ¡jamás! ... No me había puesto a pensar en la posibilidad de que la potencialidad estaba allí, dormida tal vez, esperando por el momento apropiado para ser despertada.

La apreciación que aquí se entrega corresponde a la versión definitiva después de ser revisada en el grupo que me tocó trabajar. Es el resultado de mi propia reacción ante el poema FIRE AND ICE, cuando participando de un taller semejante al que hoy estamos realizando, creí que jamás podría interpretar un texto literario y menos aún, escribir sobre él en la forma que se solicitaba. Grande fue la sorpresa al ver lo sencillo que era redactar todo aquello que iba emanando de mis pensamientos.

Trataré de entregar la traducción lo más cercana posible al escrito original, ya que esta fue hecho en un Seminario-Taller para Profesores de Inglés en los EE.UU.(1) En esa ocasión, intenté desarrollar mis ideas en término de tres conceptos, haciendo un juego de palabras que en Castellano puede resultar de poca comprensión para el lector. He aquí mi escrito:

"FIRE - ICE - FROST, una asociación inmediata de 3 símbolos verbales al oír su lectura. Tres vocablos que para mí se interrelacionan por su connotación...FIRE - ICE - FROST... y la sensación experimentada fue ...cambios en el estado anímico ...formas de existencia, ...vida,...variaciones en la manera de pensar de los seres humanos cuando deben enfrentar a otros y sus propios problemas,....cómo reaccionar frente a una situación inesperada,....paso de un estado a otro, etc.

Al volver al poema y leerlo cuidadosamente en voz alta, descubrí otros elementos no sólo en relación al significado de las palabras, sino además en la musicalidad de ellas, su ritmo, entonación y pronunciación que conllevan todo un mensaje y me hacen experimentar emociones opuestas.

Para reafirmar lo dicho, repito las dos primeras líneas del poema:

"SOME SAY THE WORLD WILL END IN FIRE,
SOME SAY IN ICE....."

FIRE and ICE, fuego, destrucción, enojo, violencia, explosión, angustia manifestaciones negativas de la actitud y conducta humana y que vemos a cada instante en cualquier lugar.

Por otro lado, ICE lo asocio con frialdad, ignorancia, indiferencia, inactividad.....FUEGO HIELO.... dos fuerzas en oposición como las personas que mantienen una lucha interna constante consigo mismo y/o hacia sus semejantes.

FIRE - ICE.... también me sugieren pasión versus indiferencia, acción versus letargo, pasividad,....y en medio de estas dos fuerzas en permanente accionar, está el autor: FROST....que podría interpretarse como el darle tiempo a los seres humanos para meditar, buscar un espacio para reflexionar sobre sus propios problemas o experiencias de vida examinando cuidadosamente las causas y efectos de ello.

FROST es más que un simple nombre en este contexto,....me sugiere suavidad, benevolencia, la persona que trata de conciliar estas dos fuerzas en oposición....."

El escrito presentado, es sólo una parte del texto original. Todo lo expresado surgió espontáneamente al escuchar la lectura del poema en un ambiente de motivación e interés. Nunca pensé que podría interpretar mi reacción ante un pasaje, poema en este caso, leído o escuchado; menos aún, escribir acerca de mis sentimientos en situación semejante. Con esto quiero mostrar cuan fácil resulta comunicarse cuando se está motivado e incentivado. Nuestra autoestima se eleva y se exalta nuestro "ego" al decir: "¡PUEDO HACERLO!" ... "¡LO LOGRE!" ... yo aprendí a escribir, a expresar mis sentimientos, a través de un poema ... ¿ por qué no lo pueden hacer mis alumnos?...

Este trabajo lo llevé al aula y lo experimenté con mis alumnos. Para mostrarles que es posible motivar a los jóvenes con la poesía y que a través de ella pueden alcanzar los aprendizajes esperados por ellos mismos y por el profesor, presento aquí un poema escrito por MARGARET ISA, joven tailandesa de 16 años que cursaba el 11º grado y que en el taller de Español como idioma extranjero escribió "LA LUCHA". Pude observar y compartir su desempeño con entusiasmo, la felicidad que demostraba ante cualquier logro en las ideas que deseaba entregar al lector durante los procesos de revisión de borradores hasta la edición final que es la que aquí se presenta.

(1) "Writing Through Poetry" New York University and the Board of Education. Marzo a Mayo, 1992.

LA LUCHA.

Por Margaret Isa.

VAMOS AMIGO MIO
LA MUSICA ESTA TOCANDO.
VAMOS A SALIR BAILANDO
NO HAY QUE ESCONDERSE DEL FRIJO.
CALMATE AMIGO MIO
NO TE QUIERO VER LLORANDO.
EL VIENTO SE ESTA CALMANDO
PRONTO BRILLARA EL ROCIO
NO ESCONDAS LA CABEZA
Y NO PIERDAS EL ORGULLO.
SI BAILAS CON SOLTURA
PODRAS TENERLO TODO.

TU VERAS AMIGO MIO
QUE EL MUNDO SIGUE RODANDO
Y SI LO SIGUES AMANDO
NO SUFRIRAS DESAFIO.

ESCUCHAME AMIGO MIO
NO TE ESCONDAS, NI JUGANDO
EL SOL SEGUIRA BRILLANDO
Y NO SENTIRAS MAS FRIJO.

Debemos crear oportunidades para que nuestros alumnos dispongan de un espacio para pensar, expresar sus ideas verbalmente y sin temor, para que luego, al vaciarlas al papel, lo hagan con esa misma tranquilidad y confianza en sí mismo como la demostrada por el profesor hacia ellos.

Es importante incentivar a los niños para que lean lo que les interesa y motiva, ya que esa será su mejor inspiración y escriban lo que sienten, perciben, tocan, huelen y escuchan, de modo que el lector se pueda sentir identificado con ellos y ambos puedan disfrutar de lo que están haciendo : escribiendo y/o leyendo.

Dentro de este contexto, no me queda sino reflexionar en torno a esta idea: **DEBEMOS DAR AL ALUMNO LA OPORTUNIDAD DE ENFRENTARSE A ESTE DESAFIO Y DE DEMOSTRAR, A TRAVES DE UN PRODUCTO ESCRITO, CUAN EXITOSOS HAN SIDO.**

UNA VISION GENERAL DE LOS PROPOSITOS DE LA EXPRESION ESCRITA COMO COMUNICACION CREATIVA.

TERCER TALLER

INSTRUCCIONES:

Ahora les corresponde a Uds. realizar la experiencia. Escucharán un poema de Antonio Machado muy conocido por todos nosotros al que además se le ha puesto música.

1. Escuchen la lectura del poema y a medida que vayan repitiendo mentalmente las líneas de él, vayan estableciendo relaciones entre lo que escribió Machado y vuestras propias experiencias.
2. Escriban algunas o todas las ideas que se les vino a la mente. No se preocupen de la gramática ni de la secuencia lógica de las ideas. Sólo escriban, ya tendrán tiempo para revisiones.
3. Establezcan cuál o cuáles palabras o líneas del poema son las que les sirvieron de inspiración para iniciar su discurso escrito.
4. Si tienen dificultad para expresar lo que desean, imaginen quién será su interlocutor y diríjase a él o ella. Traten de visualizar su reacción mientras lee sus palabras, así comprenderán si lo que están redactando es claro y de fácil comprensión.
5. Eviten las oraciones muy largas o el vocabulario muy rebuscado. Digan lo que en ese momento les fluye, recuerden ... **TODO ES VALIDO.**

POEMA XXIII

Antonio Machado

CAMINANTE, SON TUS HUELLAS
EL CAMINO, Y NADA MAS;
CAMINANTE, NO HAY CAMINO,
SE HACE CAMINO AL ANDAR.
AL ANDAR SE HACE CAMINO,
Y AL VOLVER LA VISTA ATRAS,
SE VE LA SENDA QUE NUNCA
SE HA DE VOLVER A PISAR.
CAMINANTE NO HAY CAMINO
SINO ESTELAS EN EL MAR.

Es necesario dejar en claro que hay una serie de aspectos que considerar antes de decidir el tipo de poemas que pueden ser adecuados para los objetivos que se proponga el profesor de acuerdo con los alumnos. Algunos de estos criterios son:

- * El poema debe ser agradable de escuchar (expresividad, movimiento),

- * El vocabulario que se incluya en el poema seleccionado debe ser relativamente simple y moderno,
- * Con pocos elementos retóricos,
- * Debe ser corto o que sea fácil de dividir en fragmentos,
- * Debe tener un pensamiento poético interesante para los alumnos que les conduzca a una discusión ágil y participativa.

Además hay que establecer los objetivos que se pretenden lograr con mucha dedicación y los pasos a seguir para alcanzar las metas propuestas:

- * Familiarizarse con el poema, su contenido, vocabulario clave, etc.
- * Determinar el propósito del uso del poema,
- * Introducir el poema en la clase sin perder de vista este propósito,
- * Situar el ambiente de acuerdo al espíritu del poema,
- * Presentar actividades que le permitan al alumno centrar su atención en aquellos elementos relevantes,
- * Preparar actividades para chequear la comprensión general o específica del poema,
- * Elaborar preguntas que apunten a la comprensión de detalles que pueden ser esenciales para la entrega de información escrita por parte del alumno.

Otro elemento que quiero hacer resaltar aquí es que la preparación de un clase para el desarrollo de la expresión escrita sigue el mismo esquema de una conversación o de lectura. La metodología para la enseñanza de un idioma, en cualquiera de sus modalidades, se basa en los siguientes principios:

1. LAS CLASES DE IDIOMAS INCLUSO LAS DE LA LENGUA MATERNA, DEBEN ESTAR CENTRADAS EN EL ALUMNO.
 - * con temas interesantes y relevantes para ellos.
 - * saber que todo lo que digan o escriban es válido ante y para los demás, donde se sientan valorados como persona.
2. EL IDIOMA SE APRENDE MEJOR CUANDO SE PARTE DEL TODO HACIA LAS PARTES.
 - * unidades integradas
 - * enfoque basado en la experiencia,
 - * proceso de escribir
 - * respuesta del lector a la literatura.
3. LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA DEBE INTEGRAR LAS 4 HABILIDADES: ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR.
 - * trabajo compartido con el grupo: pautas de autoevaluación

4. EL LENGUAJE DE LA SALA DE CLASE DEBE SER SIGNIFICATIVO Y FUNCIONAL.
 - * el lenguaje oral y escrito usado en forma natural,
 - * el trabajo escrito tiene un propósito y una audiencia, específica.

5. EL LENGUAJE SE APRENDE EN UN CONTEXTO SOCIAL.
 - * alumnos / alumnos
 - * alumnos / profesor,
 - * pequeños grupos,
 - * trabajo cooperativo.

6. EL LENGUAJE SE APRENDE CUANDO LOS PROFESORES TIENEN FE Y CONFIANZA EN SUS ALUMNOS.
 - * incentivarlos aún cuando se vean ciertas limitaciones,
 - * tratar de comprender sus errores y ayudarlos a mejorar en el desarrollo de su creatividad,
 - * la persona creativa no se preocupa tanto de lo que los demás puedan pensar sino de autoestimularse.

Al hablar de los propósitos de toda comunicación escrita, podemos asociarlos con los productos a obtener:

1. EXPRESARSE UNO MISMO:
 - * expresar sentimientos, reacciones, valores y actitudes a través de un poema.

2. NARRAR:
 - * contar alguna historia ficticia o dar cuenta de acontecimientos reales.

3. EXPLICAR:
 - * hacer que la información de los hechos sea clara y comprensible

4. DESCRIBIR:
 - * Usar las palabras para apelar a los sentimientos con el fin de revelar apariencia en relación a una imagen o impresión.

5. PERSUADIR
 - * Hacer uso de las mejores expresiones verbales para convencer al lector.

Para concluir. En la vida real de las comunicaciones, muchas de las formas escritas pueden incorporar uno o más de los modos o propósitos descritos anteriormente, por ejemplo, el incorporar alguna anécdota en algún ensayo en que se está argumentando sobre algo específico.

El tema de la comunicación como expresión escrita es algo que si la miramos bajo este prisma, es algo que apasiona ya que nos ofrece la oportunidad de echar a volar nuestra imaginación para decir cosas que jamás nos habríamos atrevido a expresar, que brote de nuestro interior, sentimientos y reacciones que por cierto muchas veces nos habrían parecido imposibles de experimentar y por qué no decirlo, nos hace perder el temor que en más de alguna oportunidad nos ha obligado a reaccionar en forma equívoca.

Hay mucho más que decir respecto a esta tópico. Ello será motivo de un documento que podría tener el carácter de texto propiamente tal. Se puede hablar de los diversos tipos de escritos, sus características, cuándo y cómo escribirlos, etc.

Finalmente y resumiendo. No importa cuál sea la fuente que utilicemos como recurso motivacional: un poema, un cuento, una carta, un texto de lectura cualquiera, una película, una escena de la vida diaria o alguna situación experimentada. Lo interesante es que sepamos llegar al alumno con una actividad digna de él, donde él se sienta respetado en su pensamiento e incentivado para desarrollarlo en plenitud. Donde al establecer este diálogo entre él y su(s) lector(es) pueda hacer uso de toda su creatividad e imaginación desarrollando a su vez el sentido de empatía. Y ... tal como lo dije anteriormente ... **LES GARANTIZO ... VALE LA PENA VIVIR LA EXPERIENCIA**

A MODO DE BIBLIOGRAFIA

Es conveniente aclarar que, si bien es cierto, que para cualquier trabajo que se deje por escrito es necesario consultar alguna literatura relacionada con la temática que se está presentando, en el caso del presente documento, la única bibliografía que se puede mencionar son:

- * los poemas que se ofrecen para el desarrollo de los talleres, entregados en los apuntes utilizados por los docentes participantes,
- * el poema "La Lucha" que fue publicado en la Revista del Taller de Literatura y Expresión del Colegio DWIGHT ENGLEWOOD SCHOOL, NEW JERSEY, student publication, PARNASUS' 92.

Todo el resto es producto de la experiencia vivida en los Estados Unidos, tal como se menciona a lo largo del trabajo.

Agradezco muy sinceramente a la Comisión Fulbright por haberme honrado con su confianza al otorgarme la posibilidad de participar de este Programa de Intercambio para Profesores. Al Ministerio de Educación y al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas por haber aportado todas las facilidades para hacer de este sueño una realidad. Y muy especialmente al Director de Fashion Industries High School, New York, Mr. Charles Bonnici, por su constante aliento, incentivo y las oportunidades que me dio para participar de los Cursos Talleres que dieron origen a esta fuente de inspiración.

DESARROLLO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA A TRAVÉS DE HABILIDADES INTEGRADAS

Prof. Lidia Labra Herrera

Coordinadora del Área de Idiomas

ABSTRACT

El lenguaje, como actividad humana, permite realizar dos funciones básicas: la de comunicación y la de representación del mundo, mediante las que a su vez el ser humano puede regular su conducta y la de los demás. Estas funciones se interrelacionan en la actividad lingüística; tanto las representaciones lingüísticas como las no lingüísticas, conforman el contenido del mundo físico y social.

En un enfoque funcional de la lengua, el ámbito del quehacer debe focalizarse eminentemente en el discurso, en el que se cumplen y convergen las diferentes funciones de una lengua, considerando tres aspectos básicos: adecuación del discurso al contexto situacional, la cohesión y coherencia del texto y la corrección gramatical de los enunciados. Es foco del quehacer educativo, por tanto, desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas como destrezas todas activas en forma integrada.

Dentro de este marco conceptual, se presenta una unidad a nivel de aula, cuyo objetivo es colocar a los alumnos en una situación que involucra la solución de un problema, a través de un juego de simulación. Durante su transcurso, los alumnos deben solucionar situaciones comunicativas orales y escritas mediante diversos tipos de interacción y de organización grupal.

Este juego de simulación, aparte de involucrar a los alumnos a comunicarse espontáneamente de acuerdo a los roles que han asumido, les incentiva a desarrollar su creatividad para proponer diversas hipótesis y también a poner en acción su pensamiento crítico.

INTRODUCCION

Esta ponencia verdaderamente corresponde a una unidad desarrollada para ser presentada en una clase de demostración, para ser vivenciada por los docentes asistentes al Congreso; no obstante, y por razones del tiempo asignado, probablemente la autora sólo podrá exponer las estrategias y procedimientos utilizados. Indudablemente, el impedimento señalado, tiempo, no permitirá a los docentes experimentar la riqueza que conlleva el asumir el rol de alumno, para posteriormente analizar, desde esa perspectiva y de la del profesor, sus fortalezas y debilidades.

El objetivo de esta clase de demostración, es proponer a los docentes una estrategia que permita a los alumnos poner en acción su competencia comunicativa oral y escrita en base a una situación de solución de problemas. Esta estrategia, tal como la basada en la formulación de proyectos, es una de las tantas actualmente utilizadas para desarrollar en los alumnos el pensamiento reflexivo y la creatividad a través del uso de la lengua.

TAREAS PREVIAS DEL PROFESOR

1. El profesor debe seleccionar en diarios, revistas, cuentos o novelas, seis casos que involucren misterio y suspense. Puede presentar el texto auténtico o sintetizado.
2. El profesor decide a continuación armar un juego de simulación, basado en los seis casos, que involucre la solución de problemas. Para ello, establece que cada uno de los seis casos debe ser resuelto por la policía.
3. Por ello, resuelve que en dicho juego de simulación, deben participar aquellas personas que en la vida real actuarían en tal evento: inspectores de policía y detectives, diversos testigos, y algunos periodistas o reporteros que persiguen buscar información en relación con los seis misteriosos casos.

De acuerdo con el número de alumnos que tenga la clase, supongamos 34, decide asignar los siguientes roles para cada uno de los casos:

- un inspector
- un detective
- tres testigos

y cuatro reporteros para indagar sobre los seis casos.

4. Otra de las tareas que el profesor debe realizar con antelación es explorar el conocimiento previo que los alumnos poseen acerca de este tipo de situaciones policiales, ya sea a través de su propia experiencia, como de la obtenida a través de lecturas, programas de televisión u otros medios. Esta etapa requiere que los alumnos lleguen a perfilar las características propias de cada rol y, evidentemente, el tipo de lenguaje utilizado por ellos, tanto formal como informal, oral y escrito. Si los alumnos no supieran qué "exponentes" ("actos de habla") utilizar para poner en acción las funciones del Castellano que se requieren **mayormente** usar en dicha situación comunicativa, tales como: inquirir información acerca de ..., describir, persuadir o convencer, convocar a una entrevista, proponer y explicitar **contrapropuestas**, expresar asombro, temor, responder con evasivas, etc., el profesor las proporcionará.

Esto exige al profesor presentar a los alumnos los actos de habla que podrían utilizarse, hacer que los practiquen en diversos tipos de interacción breves (interacción entre pares simultáneamente). Estas interacciones deben abarcar la competencia comunicativa oral y escrita, ya que el juego de simulación tiene como objetivo potenciar las cuatro destrezas lingüísticas. El profesor no debe descuidar el uso de la comunicación no verbal, solicitando a sus alumnos que imaginen los diversos comportamientos corporales y gestuales que generalmente corresponden a los personajes que luego interpretarán.

5. El profesor debe "armar" este juego de simulación como si fuera un rompecabezas, agregando las dimensiones de tiempo y espacio, con el fin de que se produzcan durante su desarrollo, la mayor cantidad de interacciones orales y escritas que permitan a los alumnos usar el Castellano.

Para lograr esto, se aboca caso por caso, a determinar los nombres de los personajes involucrados y las acciones que cada uno de ellos realizará simultáneamente durante dicha situación comunicativa, de modo que ella fluya incesantemente, sin la necesidad que el profesor deba dar instrucciones durante ella.

El rol que asumirá el profesor durante este juego de simulación, será el de facilitador de la interacción, interrumpiendo su fluir sólo y cuando los alumnos lo requieran, ya sea proporcionando los términos o expresiones adecuadas, o interviniendo al producirse mal entendidos en el flujo de la interacción. También el profesor debe sumarse, como un personaje más, para estimular en aquellos casos en que la acción decaiga.

6. El profesor procede a escribir fichas para cada uno de los personajes de cada caso. Estas fichas contienen las instrucciones para que los participantes vayan realizando una a una las tareas que se le han asignado, es decir, solucionando cada una de las situaciones comunicativas, sean éstas orales o escritas.
7. Cada set de fichas por caso, debe llevar impreso el texto escrito que describe el misterioso suceso, en otras palabras, todos los personajes relacionados con un caso deben poseer el texto que lo describe.

A continuación se ejemplificará el set de fichas para un solo caso y un reportero, entendiéndose que se deberá proceder en forma similar con los otros casos y reporteros.

CASO 1 - FICHA 1

Usted es el **Inspector Gómez**. En sus manos tiene un caso muy difícil de solucionar. Se espera que usted lea el caso con atención y proceda a realizar, una a una, las acciones que se le solicita en esta hoja.

Al final de todas las acciones que realizará, se espera que usted escriba un informe reconstruyendo el caso de acuerdo a lo indagado, proporcionando una solución al misterio planteado.

El ejército invasor hizo su entrada en la pequeña aldea, sólo para encontrar que todos sus habitantes parecían estar muertos. No había señales de violencia; todos ellos yacían de espaldas en hileras uniformadas y sus rostros lucían extrañas sonrisas. En algunos de los cuerpos se encontró rastros de un extraño líquido de color verde. Finalmente, tras una búsqueda intensa, los soldados encontraron a un niño que aún estaba vivo; no obstante, este no podía hablar, ya que carecía de lengua. Sin embargo, contestó a las preguntas que se le hacía, señalando con su dedo índice hacia el cielo y luego haciendo con él una marca en forma de V en la arena. El comandante del grupo no sabía qué pensar de la extraña situación, y bajo la influencia del terror supersticioso de sus soldados, decidió evacuar el lugar, sin tocar nada. Por razones no conocidas, no dio informe a sus superiores de lo acaecido. A pesar de ello, las noticias del misterioso hecho corrieron de boca en boca, y desde entonces, nadie ha osado acercarse a la aldea.

1. Lea la descripción del caso cuidadosamente.
2. Contáctese personalmente con el detective Palma.
3. Infórmele del caso y junto intenten reconstruir lo que realmente sucedió.
4. Escriba notas citando a comparecer a los testigos Gutiérrez, Cardoso y Matamala.
5. Junto con el detective Palma interrogue a los testigos.
6. Escriba un informe dando una solución. Reconstruya el caso.
7. Converse acerca del caso con otros inspectores y detectives de su repartición

CASO 1 - FICHA 2

Usted es el detective Palma. Se le asignará la solución. Tiene un caso realmente extraño, que se detalla más abajo.

Una vez leído el texto, proceda a realizar, una a una, las acciones que se le solicita en esta hoja.

Se espera que al finalizarlas, usted llegue a una solución del caso, el cual debe ser presentado en un informe.

El ejército invasor hizo su entrada en la pequeña aldea, sólo para encontrar que todos sus habitantes parecían estar muertos. No había señales de violencia; todos ellos yacían de espaldas en hileras uniformadas y sus rostros lucían extrañas sonrisas. En algunos de los cuerpos se encontró rastros de un extraño líquido de color verde. Finalmente, tras una búsqueda intensa, los soldados encontraron a un niño que aún estaba vivo; no obstante, este no podía hablar, ya que carecía de lengua. Sin embargo, contestó a las preguntas que se le hacía, señalando con su dedo índice hacia el cielo y luego haciendo con él una marca en forma de V en la arena. El comandante del grupo no sabía qué pensar de la extraña situación, y bajo la influencia del terror supersticioso de sus soldados, decidió evacuar el lugar, sin tocar nada. Por razones no conocidas, no dio informe a sus superiores de lo acaecido. A pesar de ello, las noticias del misterioso hecho corrieron de boca en boca, y desde entonces, nadie ha osado acercarse a la aldea.

1. Lea atentamente la descripción del caso
2. Contáctese con el inspector Gómez. Ubíquelo en el grupo.
3. Discuta el caso con él y trate de reconstruir el hecho.
4. Escriba notas citando a comparecer a declarar a los testigos Gutiérrez, Cardoso y Matamala, dejándolas en el correo.
5. Junto al inspector Gómez, interrogue acuciosamente a los testigos, confrontando sus versiones.
6. Asesore al Inspector Gómez en elaborar un informe que intente dar una explicación lógica al caso.
7. Discuta el caso con otros inspectores y detectives de su repartición. Intercambien opiniones y experiencias.
8. Si usted tiene tiempo, lea las versiones que los periódicos proporcionan acerca de su caso. Igualmente escuche las noticias en la radio o televisión. Compare las diferentes versiones y tome notas de las semejanzas y diferencias entre ellas.
9. Si por casualidad, usted cree, tras haber leído otras versiones, haber configurado otra explicación lógica, comuníquese al Inspector Gómez.

CASO 1 - FICHA 3

Su apellido es Gutiérrez. Usted fue uno de los testigos que presencié el hecho descrito más adelante. En algún momento u otro, usted será llamado a declarar. Diríjase continuamente al correo para cerciorarse si tiene correspondencia.

Se espera que usted proceda a realizar, una a una, las acciones que se le solicita en esta hoja.

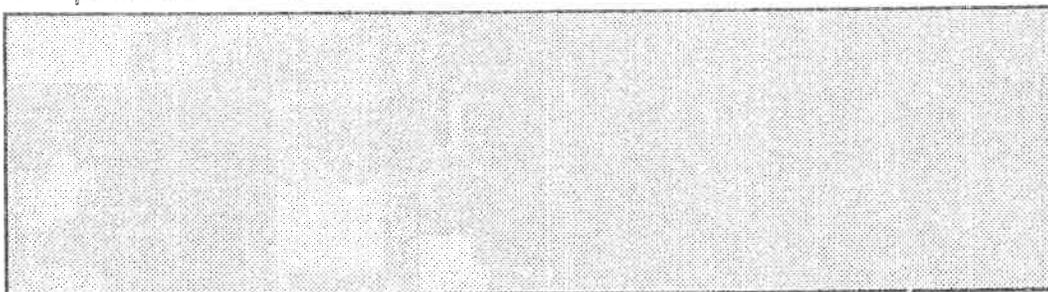
El ejército invasor hizo su entrada en la pequeña aldea, sólo para encontrar que todos sus habitantes parecían estar muertos. No había señales de violencia; todos ellos yacían de espaldas en hileras uniformadas y sus rostros lucían extrañas sonrisas. En algunos de los cuerpos se encontró rastros de un extraño líquido de color verde. Finalmente, tras una búsqueda intensa, los soldados encontraron a un niño que aún estaba vivo; no obstante, este no podía hablar, ya que carecía de lengua. Sin embargo, contestó a las preguntas que se le hacía, señalando con su dedo índice hacia el cielo y luego haciendo con él una marca en forma de V en la arena. El comandante del grupo no sabía qué pensar de la extraña situación, y bajo la influencia del terror supersticioso de sus soldados, decidió evacuar el lugar, sin tocar nada. Por razones no conocidas, no dio informe a sus superiores de lo acaecido. A pesar de ello, las noticias del misterioso hecho corrieron de boca en boca, y desde entonces, nadie ha osado acercarse a la aldea.

1. Trate de recordar con exactitud lo que usted vio e hizo al presenciar este hecho. Analice lo leído y busque discrepancias con lo por usted recordado.
2. Usted sabe que tarde o temprano será llamado a declarar. Prepárese y escriba algunas notas acerca de lo que atestiguará.
3. Diríjase al correo continuamente, para percatarse si ha recibido correspondencia.
4. Una vez recibida la citación, proceda de acuerdo a lo señalado en ella.
5. Después de ser interrogado por la policía discuta el caso con otros testigos. Intercambie experiencias.
6. Escriba una carta a su amigo Alborno narrándole su experiencia, tanto del caso como del interrogatorio. Deje la carta en el correo.
7. Durante el transcurso de su citación, usted tuvo oportunidad de conocer a otros testigos de casos tanto o más misteriosos que el suyo. Contáctese con ellos e intercambie opiniones y experiencias.
8. Infórmese por la radio o la televisión de las versiones que circulan acerca del caso por usted presenciado.

FICHA 4

Usted es un reportero. Usted trabaja para el periódico "LA NOTICIA AL MINUTO". Usted está en conocimiento de que la policía se encuentra abocada a investigar seis casos que se caracterizan por las extrañas circunstancias en que ocurrieron.

Su tarea como periodista es la de averiguar la mayor cantidad de información en relación a los seis casos y escribir finalmente un reportaje acerca de cada uno de ellos. Dichos reportajes serán publicados en su diario.



Para ello, se le sugiere realizar, una a una, cada una de las actividades propuestas en esta hoja:

1. Contáctese con la policía, (inspectores, detectives), y procure obtener su versión de los hechos. Solicíteles, usando su poder de persuasión, que le informen los nombres de los testigos de cada caso.
2. Intente ubicar a cada uno de los testigos de cada caso y proceda a entrevistarlos. Utilice toda suerte de preguntas que le permitan indagar información no conocida por la policía. Sea convincente y persuasivo.
3. Use todo su poder de persuasión para que la policía le permita estar presente durante el interrogatorio. De no ser posible, entreviste nuevamente a los testigos acerca de su declaración.
4. Confronte las diversas versiones que posee de cada caso, reflexione y saque sus propias conclusiones.
5. Diríjase a su oficina, siéntese frente a su computador y redacte un reportaje, que refleje sus hallazgos, para cada uno de los casos.
6. Coloque sus reportajes sobre el pizarrón, para que el público que circula se entere de las noticias.
7. Si dispone de tiempo, confronte su versión con la de otros periódicos y con las noticias en la radio y la televisión.
8. Si el tiempo se lo permite, reúnese con otros periodistas e intercambie con ellos sus opiniones y experiencia.

PROCEDIMIENTOS

I.- AMBIENTACION:

- 1 sala con sillas movibles
- 6 semicírculos con 5 sillas cada uno
- 1 escritorio con letrero "CORREO"
- 1 pizarrón con letreros "PUESTO DE DIARIOS"
- 4 escritorios al fondo de la sala con
- 4 máquinas de escribir y papel blanco.

Sobre cada uno de los escritorios debe haber un letrero con el nombre de cada uno de los periódicos

- 1 grabadora/tocacassette sobre una mesa
- papel blanco tipo carta u oficio

II.- PROCEDIMIENTOS METODOLOGICOS

El profesor explica a los participantes que van a ser expuestos a una actividad en la cual tendrán que comunicarse oralmente o por escrito para resolver un problema. Asimismo agrega que se trata de un juego de simulación, en el cual se recrea algunas situaciones que a veces se dan en la vida, por lo cual, cada participante dejará su actual identidad para asumir el rol del personaje que le corresponderá actuar.

El profesor señala que cada uno de los participantes en este juego de simulación, recibirá una ficha en la cual se le sugiere diversas acciones a ejecutar en el orden ahí expuesto.

Por otra parte, deja establecido que las reglas del juego indican que ningún participante contará a los otros, una vez recibida la ficha, lo que ella contiene. Antes de iniciar el juego, nadie puede saber lo que los otros harán; esto se desencadenará a medida que cada uno de los participantes comience a realizar las tareas sugeridas, una por una.

El profesor anuncia que distribuirá las fichas, las que no se leerán hasta que de una señal a convenir. Recuerda a los alumnos que puesto que asumirán un rol, deberán moverse, ejecutar gestos y ademanes acordes con su papel y principalmente utilizar el lenguaje adecuado y apropiado a la situación que esté viviendo.

1. El profesor distribuye las fichas y solicita a los participantes que las lean en silencio con concentración.
Les comunica que si tienen alguna duda respecto a lo que deben hacer, se dirijan personalmente a él en secreto.
2. El profesor enfatiza que no se podrá realizar la segunda acción, sin haber concluido la primera y que se debe continuar utilizando el mismo criterio.
3. El profesor anuncia que la actividad comenzará con todos los alumnos sentados, distribuidos como ellos deseen, en los grupos de sillas esparcidos por la sala. Una vez que ellos tengan certeza acerca de lo que tienen que realizar, pueden comenzar a movilizarse dentro de la sala para lograr los propósitos establecidos en la ficha.

4. Los alumnos participantes comienzan a actuar de acuerdo a las instrucciones recibidas en sus fichas personales: los testigos comienzan a escribir algunas notas relacionados con los casos que han presenciado, los detectives circulan por la sala intentando ubicar y contactar a su Inspector; mientras tanto, los reporteros intentan contactar a la policía e inquirir información acerca de los seis casos.
5. Una vez que cada Inspector se ha reunido con el detective a su cargo, en conjunto se abocan a la tarea de dilucidar el caso, en base a los antecedentes que hasta ese momento poseen, y posteriormente proceden a redactar las citaciones a los testigos pertinentes. Asimismo, delinean un plan para conducir el interrogatorio. Las citaciones correspondientes las dejan en la mesa que ostenta el letrero "CORREO". En el intertanto, los diversos testigos se dirigen al correo a buscar correspondencia. Una vez que han recibido su citación, los testigos circulan por la sala interactuando con los demás participantes con el objeto de establecer contacto directo con la policía para hacer sus declaraciones respectivas.

Por su parte los reporteros interrumpen indistintamente a los personeros de la policía como a los testigos, formulando todo tipo de preguntas para establecer quién pertenece a cada caso y cuál ha sido su participación en él.

El profesor circula por la sala, participando en los diferentes grupos, requiriendo información, exponiendo su punto de vista, provocando el interés, haciendo comentarios que liciten nuevas ideas de los participantes, de acuerdo a cada situación o ayudando a los participantes, si éstos requieren algún tipo de asesoría lingüística. Además estimula a los participantes a "actuar" verdaderamente su rol. El profesor también puede asumir cualesquiera de los roles para propiciar el clima adecuado.

Cabe mencionar, que a medida que cada personaje desarrolla sus propias acciones, el grupo se desenvuelve plenamente involucrado en su rol, comunicándose espontáneamente de acuerdo a la situación comunicativa del momento. Indudablemente la sala de clases bulle de actividad y se produce el ruido natural de una muchedumbre conversando, ya que, no se debe olvidar, todas las actividades se están realizando simultáneamente.

6. Habiendo los Inspectores y detectives interrogado a los testigos respectivos, proceden a dilucidar el caso en base a la información recopilada, la lógica y la creatividad al formular hipótesis, las que van descartando mediante razonamiento. De cuando en vez, son interrumpidos por reporteros.
7. Los testigos circulan por la sala interactuando con otros testigos de otros casos, que han conocido durante su declaración. Intercambian experiencias y se relatan sus respectivos casos, avanzando diversas y creativas hipótesis acerca de lo ocurrido, sus causas y desenlace.
Posteriormente se sientan a escribir cartas a sus amigos, relatándoles todo lo vivido; proceden a dejar las cartas en el correo.
8. Los reporteros se dirigen a sus escritorios respectivos y se dedican a redactar sus reportajes para cada caso. Una vez concluida la tarea, los adosan en el pizarrón, bajo el nombre de su respectivo diario para ser leído por el público que circula. El profesor apoya la acción, voceando las últimas noticias y los nombres de los periódicos.
9. Algunos de los participantes han recibido las cartas o han leído las noticias publicadas por los diarios y comentan entre ellos las versiones proporcionadas por la prensa.

10. Los inspectores junto a los detectives ya han definido sus versiones y redactan el informe final, el que es posteriormente entregado a la prensa. Esta puede, si lo desea, publicar las nuevas versiones de los casos.
11. Inspectores y detectives de los diversos casos se encuentran e interactúan intercambiando opiniones, hipótesis y conclusiones, asimismo, comparan sus propias versiones con las publicadas por los periódicos.
12. Finalmente, el profesor, coloca una caset que contiene las noticias de la radio, entre las cuales se mencionan los distintos casos, aportando nuevos hallazgos, desconocidos incluso para la policía. Todos escuchan las noticias.

CONCLUSION

Si es que pudiera haberla, ya que este juego de simulación podría continuar con nuevos aportes del profesor.

Se sugieren otras actividades de seguimiento:

- realizar una conferencia de prensa con la policía
- realizar una conferencia de prensa con los testigos
- efectuar un programa televisivo con un conductor e invitados
- confeccionar un archivo con la información recogida
- escribir cuentos basados en los hechos u originales

Desde el punto de vista lingüístico, pueden revisarse diversos aspectos de la lingüística del texto, como también diversos factores que inciden en la comunicación y en la propiedad del lenguaje.

ANEXO

I.- INSTRUCCIONES PARA CONFECCIONAR LAS FICHAS PARA LOS CINCO CASOS RESTANTES

Se mantiene:

- todas las instrucciones (ver fichas 1,2,3 y 4) y
- todas las actividades a realizar (ver fichas 1,2,3,y 4)

Se modifica:

- a) el texto mismo de la historia, correspondiente a cada caso
- b) los nombres propios de:

- los inspectores (ver ficha 1), - los detectives (ver ficha 2), - los testigos (ver ficha 3),
- los amigos (ver ficha 5), - los reporteros (ver ficha 4) y - los diarios (ver ficha 4).

Debe tenerse presente que los amigos en las fichas de los testigos deben corresponder a los nombres de los testigos de los otros casos.

El profesor decidirá el número de reporteros que necesite, de acuerdo al número de alumnos del curso.

II. TEXTOS SUGERIDOS PARA LOS CINCO CASOS RESTANTES

2. Se encontró extrañas huellas en la nieve que se dirigían hacia una pequeña choza en una desierta ladera de los altos Andes. Sin embargo, no había trazos de huellas que salieran al exterior, pero la choza se hallaba vacía; sólo podía verse un perro San Bernardo deambulando y algunos libros.
3. Un niño de corta edad corría sin rumbo fijo por la calle de la gran ciudad. Iba completamente desnudo y con la cabeza rapada; no obstante reía lleno de felicidad a pesar que era un día frío. Curiosamente, portaba una fotografía en su mano, la que mostraba al resto de los peatones.
4. A la escuela llegó un paquete dirigido a nombre del señor Enrique Calderón. Sin embargo, era absolutamente desconocido para todos y nadie había oído hablar de él en el pueblo. Alguien dejó el paquete sobre la mesa en la sala de profesores. Al día siguiente había desaparecido, sin que nadie se hubiese enterado de su contenido.
5. Al intentar ingresar a la sala de clases con sus alumnos, el profesor descubrió que estaba con llave. Desde el interior emanaban los quejidos de un hombre. Al descerrajar la puerta, todos vieron con asombro que el amoblado había sido destrozado. Además, dos ratas muertas yacían cerca de la puerta y en el aire flotaba un extraño olor a goma quemada.
6. Hace unos días atrás, la señora González, una esforzada dueña de casa, madre de dos niños, encontró una pequeña caja de metal, mientras se encontraba cavando con una pala en su jardín. Inmediatamente procedió a llamar a su vecina, la señora López, para mostrársela. Esta, tras observar la caja, tuvo que regresar a su casa por algunos minutos, acudiendo al llamado de su hijo. A su regreso encontró a la señora González mirando la pequeña caja abierta con una expresión de terror en el rostro.

Al tomar la caja en sus manos, la señora López se percató que estaba caliente al tacto y que en su interior solamente había restos de un polvo azul.

La señora González tuvo que ser llevada al hospital, donde ella cayó en un sueño profundo. Al despertar horas más tarde, no recordaba nada de lo acontecido.

La señora López llevó la caja de metal a la comisaría, donde la dejaron guardada en la caja de fondos; sin embargo al día siguiente, había desaparecido.

BIBLIOGRAFIA

No se menciona bibliografía específica, ya que esta ponencia corresponde a la aplicación de un enfoque metodológico comunicativo notional funcional. No obstante, se recomienda la siguiente bibliografía de referencia.

BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. "The communicative approach to language teaching". University Press, Oxford. 1979.

CANDLIN N., Ch. "The communicative teaching of English". Longman Group Limited, 1981.

CARMICHAEL, J. "Way ahead - the New Penguin Course". Coursebook 1, Penguin Books. 1985.

FINNOCHIARO, M. "The functional-notional-approach - from theory to practice". Oxford University Press. 1985.

MATTHEWS, A.; READ, C. "Tandem". Evans Brother Limited, 1982.

WATCCYN-J, P. "Pair Work, Penguin Functional English, Penguin Books. 1981. 1981.

YORKEY, R. "Springboards. Interacting in English". Addison Wesley Publishing Company, 1984



REPUBLICA DE CHILE MINISTERIO DE EDUCACION
CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACION
E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS
FONO: 2167602 - 2167606 - 2167607
FAX: 2167662