



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS**

**El derecho a la metáfora.**

**El proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción de preescolares de segundo ciclo del Complejo Educativo Javiera Carrera, comuna de Talca.**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN DIDÁCTICA  
DE LA LENGUA MATERNA

**Autora:** Carolina Merino Risopatrón

**Profesor Guía:** José Gabriel Brauchy, Ph.D.

Chillán, julio de 2010

Dedico esta investigación a Sergio, Paula y Sebastián, por su apoyo sin condiciones para llevar a cabo este anhelado perfeccionamiento.

A los familiares que partieron durante este tiempo y, especialmente, a mi papá Luis Hernán, que se fue imprevistamente al iniciar esta tesis. También a los miles de niños chilenos que merecen recibir libros, leerlos por sí mismos y escuchar cuentos y poemas de boca de sus padres y profesores.

### Agradecimientos

Agradezco a José Gabriel Brauchy por su respaldo y confianza. Por su fe en este proyecto, sus generosas y lúcidas reflexiones y su enorme responsabilidad en la orientación de la tesis.

A la profesora Tilma Cornejo, encargada del programa de Magíster en Didáctica de la Lengua Materna, y demás docentes que participaron en las clases.

A la Universidad Católica del Maule, por apoyar este perfeccionamiento. A mis colegas del Instituto de Estudios Generales y a mis estudiantes, por estar bien dispuestos a recibir las innovaciones de mi didáctica.

Agradezco a Roberto Cabrera y Felipe Munita, apasionados por la LIJ, quienes contribuyeron con sus ideas para optimizar la investigación.

A los niños y profesoras del Complejo Educacional Javiera Carrera (Talca), por ceder su tiempo y permitir las entrevistas.

A los escritores y especialistas-sobre todo a Michele Petit-a quienes descubrí en este tiempo de lecturas y que me reafirmaron en mi vocación y el camino que quiero transitar como educadora.

## ÍNDICE

<b>RESUMEN EJECUTIVO</b>	Pág. 7
<b>CAPÍTULO PRIMERO</b>	
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	
1.1. Antecedentes del tema de estudio	8
<i>Escolarización y pedagogía de la lectura</i>	13
<i>La Didáctica de la Literatura como actividad comunicativa</i>	16
<i>La Didáctica de la Literatura como enseñanza de la lectura literaria</i>	19
1.2. Justificación del tema de estudio	20
1.3. Planteamiento del problema de investigación	21
1.4. Preguntas de investigación	22
1.5. Objetivos generales	22
1.6. Objetivos específicos	22
1.7. Supuestos	23
<b>CAPÍTULO SEGUNDO</b>	
MARCO REFERENCIAL	
<b>2.1. Primera Parte</b>	
1. Lenguaje: funcionalidad y literatura	27
2. Importancia de la lectura	40
3. Lectura y archivo cultural	44
4. El Derecho a la lectura: el poder de leer	46
<b>2.2. Segunda Parte</b>	
1. La lectura de textos literarios	51
2. Lectura literaria: escuela y biblioteca	55
3. Lectura literaria: ¿goce o placer?	61
4. Literatura infantil y juvenil	64
<b>2.3. Tercera Parte</b>	
1. Literatura e imaginación	69
2. La poesía en la primera infancia	78
<b>2.4 Cuarta Parte</b>	
1. La Literatura en los Planes y Programas de la educación chilena	83
2. Didáctica de la Literatura	91
3. Lectura crítica, lectura estética	95
<b>2.5. Quinta Parte</b>	
1. Animación a la lectura	98
2. Narración Oral	100
3. Lectura en voz alta	105
4. Lectura de libros ilustrados	108

## **CAPÍTULO TERCERO**

### **DISEÑO METODOLÓGICO**

Introducción	113
3.1. Paradigma de base referencial y diseño metodológico	113
3.2. Unidad de análisis y muestra	114
<i>Criterios de selección</i>	114
<i>Caracterización del universo</i>	114
3.3. Técnicas utilizadas para producir los datos	117
3.3.1. Entrevistas a las Educadoras de Párvulos	118
3.3.2. Entrevista a los niños y niñas	119
3.4. Procedimientos para analizar la información	120

## **CAPÍTULO CUARTO**

### **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

4.1. Notas del trabajo de campo	122
<i>Aspectos Generales</i>	122
<i>Tía Prekinder 1</i>	123
Tía Prekinder 2	124
<i>Tía Kinder 1</i>	124
<i>Tía Kinder 2</i>	125
<i>Observaciones a las notas del trabajo de campo</i>	125
4.2. Entrevistas a las Educadoras de Párvulos	126
4.2.1. Análisis de las categorías	128
4.3. Entrevistas a los niños	140
4.3.1. Análisis de las entrevistas: Primera Parte	143
4.3.2. Análisis de las entrevistas: Segunda Parte	145
4.3.3. Análisis de las entrevistas a la luz de los referentes teóricos	150

## **CAPÍTULO QUINTO**

### **PROPUESTA DIDÁCTICA**

Introducción	156
5.1. Antecedentes Generales	157
5.2. Problematización	158
5.3. Antecedentes del problema	158
5.4. Fundamentación del Problema	159
5.5. Objetivo general de la propuesta	160
5.6. Elaboración de un módulo de formación	160
5.7. Tipos e instrumentos de evaluación	166

## **CAPÍTULO SEXTO**

### **FASE DE VALIDACIÓN**

6.1. Evaluador (1)	175
6.1.1. Datos curriculares del evaluador	175
6.1.2. Pauta para validación de la propuesta	176
6.2. Evaluador (2)	178
6.2.1. Datos curriculares del evaluador	178

6.2.2. Pauta para validación de la propuesta	179
<b>CAPÍTULO SÉPTIMO</b>	
<b>CONCLUSIONES</b>	
7.1. Respuestas a las preguntas que guiaron la investigación	181
7.2. Recomendaciones y sugerencias	187
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	189
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b>	
Anexo 1. Entrevistas Educadoras de Párvulos	201
Anexo 2. Entrevistas Niños (N)	225
Anexo 3. Entrevistas Niñas (Ñ)	243
Anexo 4. Cuadro de categorías	256

## RESUMEN EJECUTIVO

Las investigaciones en curso dan cuenta de la relevancia de acercar tempranamente al niño a la literatura y de sus múltiples beneficios cognitivos, emocionales y estéticos. Esto implica que la escuela asuma su rol de animador a la lectura a través de las bibliotecas y los profesores como mediadores. Dicha situación cobra una relevancia particular en aquellas sociedades más vulnerables en cuanto a su capital cultural.

Hasta la década del 70 la escuela privilegiaba una mirada historicista y prescriptiva acerca de la literatura. Actualmente, y a partir del cambio de paradigma en la enseñanza de la lengua (Alzate, 2000; Cassany, 2003; Colomer, 2005 b), la mirada al objeto literario se comienza a hacer desde su contribución a la adquisición de la competencia comunicativa. Nuevamente la lectura estética, gozosa y gratuita no está en el horizonte de su enseñanza. Se trata de una instrumentalización de la Didáctica de la Literatura.

La presente investigación analiza el proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción en niños de 5 y 6 años. La investigación se realiza desde la metodología cualitativa, bajo el paradigma hermenéutico y la teoría constructivista. Se emplea la metodología de investigación-acción que involucra a los profesores y alumnos del centro educacional seleccionado. El análisis e interpretación de los resultados conduce a la elaboración y aplicación de una propuesta didáctica destinada a formar a las futuras Educadoras de Párvulos en estrategias de animación a la lectura literaria que permitan acercar a niños y niñas a la lectura con fines estéticos y placenteros.

## CAPÍTULO PRIMERO

Este primer capítulo presenta el problema que guía la investigación, sus antecedentes y justificación. Junto a ello se señalan los objetivos generales y específicos y los supuestos desde los que se parte.

### FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

#### 1. 1. Antecedentes del tema de estudio

El debate académico en el subsector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación, referente a la Didáctica de la Literatura, apunta a que la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de *asignaturización*. Para Daniel Cassany (2003), esto significa que ha mantenido muy poca relación con el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y ha concedido más importancia a los contenidos históricos que a otros aspectos de igual o mayor importancia .

En este sentido, Teresa Colomer (2005 b) sintetiza con las siguientes palabras la primera función que desempeñaba la literatura en la escuela:

Durante siglos la literatura ejerció un papel preponderante como eje vertebral de la enseñanza lingüística, la formación moral, la conciencia de una cultura con raíces clásicas grecolatinas y, desde el siglo XIX, de aglutinante de la colectividad nacional (p.15).

En la década del 70, los profesores, debido a una formación universitaria que separaba Lengua y Literatura y a otros condicionamientos históricos de la enseñanza de ambas disciplinas, ante la complicación de organizar globalmente estas clases, comenzaron a privilegiar la enseñanza de la lengua (Colomer, 2005 b).



Enseñar a leer y escribir textos funcionales pareció ser lo más adecuado para los habitantes de las modernas sociedades alfabetizadas.

Algunos autores plantean que como efecto del enfoque comunicativo de la enseñanza del lenguaje, el tratamiento de la literatura en la escuela actualmente es utilitario y no está orientado hacia el desarrollo del pensamiento simbólico y la creatividad verbal, descuidando el enorme potencial imaginativo de los niños (Cervera, 1989; Beuchat, 1997; Alzate, 2000). La veloz adquisición de los sistemas simbólicos por parte del niño prueba la capacidad innata de simbolización de la especie humana. El acceso al lenguaje escrito supone un avance en la posibilidad de simbolizar la realidad. En este sentido, los libros prestan una valiosa ayuda (Colomer, 2005 b).

Paralelamente, desde hace algunas décadas se ha manifestado un creciente interés por la literatura infantil a través del aumento de la producción editorial, la creación de instancias de perfeccionamiento para profesores y encargados de bibliotecas escolares, la organización de congresos, ferias, premios a los autores e ilustradores. Sin embargo, en la mayoría de los países latinoamericanos, entre ellos el nuestro, el interés por acercar la literatura a los niños mayoritariamente existe en la medida en que ayude a la creación de hábitos de lectura y mejore la comprensión lectora.

El acercamiento gozoso y gratuito a la literatura a través de una lectura con fines estéticos y placenteros constituye un objetivo subordinado a la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en sociedades que funcionan como analfabetas.

La UNESCO define el analfabetismo funcional en los términos siguientes:

Es analfabeta funcional la persona que no puede emprender aquellas actividades en las cuales la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que deberían permitirle continuar haciendo uso de la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad (Citado en Jiménez, 2004, p.276).

Estar alfabetizado es más que utilizar un código. Significa estar en condiciones de enfrentarse a la lectura y producción de diferentes tipos de textos para desenvolverse de manera autónoma en la sociedad.

Sin desconocer la centralidad de lo anterior, es innegable también que el ser humano necesita tener contacto con otra parte de nuestro legado ancestral, aquella que no se constituye sólo en informaciones objetivas y cuantificadas: el patrimonio literario (Machado, 2007).

Es de fundamental importancia para la adquisición del comportamiento lector, que los niños desarrollen tempranamente un sentimiento afectivo que les permita establecer una relación positiva con la lectura, aun antes de que ésta se haga autónoma.

En esta primera etapa (literatura oral) arrullar, cantar, contar cuentos y acariciar son parte del mundo emocional que repercutirá en la esfera intelectual. El interés por el lenguaje hablado, por el ritmo y la musicalidad de la palabra, hunde sus raíces en el periodo prenatal. La voz materna introduce al niño en gestación en el mundo de la lengua hablada.

Los primeros contactos que el niño tiene con la literatura son las canciones y lectura de cuentos que hace algún miembro de la familia o el profesor. En la primera etapa de la edad evolutiva se encuentran la narración oral cara a cara y la fase de lectura por poderes, en las que el

adulto hace de intermediario entre el niño y el libro, como figura significativa e insustituible. Pocos maestros son conscientes de que estas prácticas son literarias y representan un aprendizaje activo, receptivo y productivo de estos textos (Cassany, 2003).

Para Marc Soriano (1995) la literatura infantil y juvenil (LIJ) se remonta al inmenso patrimonio de la literatura oral. Aquella literatura que, a pesar de ser muy antigua, resiste los embates del tiempo.

En este prelude a la aparición del interés por la lectura autónoma tienen gran relevancia los géneros propios del folclor literario de la infancia. El repertorio de recursos poéticos contenido en la tradición oral se constituye en una base insustituible especialmente para la sensibilización con la poesía.

Es así como los “arorrós” , “arrurupatas”o “nanas” y canciones de cuna, (Plath, 1946, pp. 203-204) las rimas y fórmulas, las oraciones, trabalenguas, adivinanzas, matutines (inicios o finales de cuentos) y refranes se convierten en la motivación inicial para la aproximación a la lectura estética y placentera.

Sistematizando el contexto anteriormente descrito y, siguiendo el planteamiento de Colomer (2005 b), podemos reconocer que tras la instrumentalización que ha sufrido la enseñanza de la literatura en la escuela, subyacen dos enfoques:

-Enfoque prescriptivo e historicista

Esta orientación, presente desde el siglo XIX, privilegiaba el conocimiento informativo sobre la literatura: historia, biografía de los autores, contexto social. Se trata de la enseñanza de una línea de evolución cronológica literaria ejemplificada con fragmentos de obras.

- Enfoque funcional

A raíz del cambio del contexto social de la enseñanza, de la idea acerca de lo que es literatura y de la concepción del aprendizaje, la escuela tuvo que definir nuevamente los objetivos de la enseñanza literaria, los contenidos, las estrategias y el uso didáctico de los libros. Las teorías lingüísticas y literarias de los años sesenta (formalismo y estructuralismo) ayudaron a reivindicar el acceso directo a la lectura de obras en la escuela.

El énfasis se puso en una formación lingüística centrada en la reflexión sobre la producción oral y escrita. Así surge “la concepción del texto literario como desviación de la norma y la función de la literatura como uno de los usos sociales de la lengua” (Colomer, 2005 b, p. 44).

Estos enfoques lingüísticos entroncaron a finales de la década de 1980 con el planteamiento comunicativo de la enseñanza de la lengua. Se dio por terminada la hegemonía literaria en la enseñanza lingüística; se diversificaron los materiales escolares, incorporando la lectura de diversos escritos sociales; se amplió la concepción de corpus literario con la entrada de obras no canónicas como la literatura infantil y juvenil; y se sustituyó la lectura de las antologías y manuales por el acceso directo a las obras.

Como consecuencia se cuestionó la idea de que saber literatura es saber historia literaria y se apostó por el desarrollo de la competencia literaria a través de la lectura y de la formación de instrumentos interpretativos, basados en el análisis de los elementos que configuran las obras literarias.

La búsqueda de un nuevo modelo de enseñanza literaria parte del siguiente objetivo: desarrollar la competencia interpretativa a través de la lectura. Una capacidad interpretativa- defendida ya desde las décadas de 1960 y 1970-, pero que integra hoy el disfrute del texto. La

lectura literaria es aquella que rescata la gratuidad y el gozo de la lectura estética. Una lectura de texto abierto que valora el papel creativo y re-creador del lector.

A continuación se profundiza en la distinción entre estas distintas miradas que, aunque podrían ser complementarias, se han presentado históricamente como excluyentes:

### *Escolarización y Pedagogía de la Lectura*

Juan Cervera (1989) plantea que existen diferencias notables entre la literatura como objeto de estudio y la literatura como objeto de lectura. La literatura que se estudia en la mayor parte de la formación escolar corresponde a algunas nociones de preceptiva literaria y de historia de la literatura, o sea, a la literatura en general o de adultos. La que se propone como audición (literatura oral) o lectura desde los primeros niveles de Educación Preescolar y Básica podría catalogarse como literatura infantil, que define en los siguientes términos: “Toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y al niño como destinatario” (p.7).

La primera forma un conjunto elemental de conocimientos considerados indispensables. Hay que notar su carácter de provisionalidad, ya que pareciera no tener un fin en sí misma (es un paso para convertirse en otro paso, en el camino hacia la literatura del nivel universitario). La literatura aparece así utilizada de forma instrumental al servicio de la atención, de la expresión oral y escrita o al servicio de la lectura comprensiva. Hay casos extremos mediante los cuales, concretamente en la Educación Preescolar, se intenta explicar las materias a partir de los cuentos.

Frente a esta perspectiva, Cervera (1985) plantea en su obra *La literatura infantil en la educación básica*:

Si a partir de un determinado cuento pretendemos enseñar unas cuantas nociones de lengua, seguidas de otras tantas de cálculo, más otras del área social, para completar el muestrario con otras de moral o religión, lo que estamos haciendo es desprestigiar al propio cuento que, indudablemente, no contiene nada de eso más que de forma secundaria (p.38).

A partir de este texto, Cervera comenzó a distinguir la *aproximación lúdica* de la *aproximación intelectual* a la literatura como dos modos diferentes de abordar su enseñanza. Intuye que en el nivel Preescolar y en los Ciclos Inicial y Medio la única oportuna es la lúdica. Se reservaría para el Ciclo Superior la intelectual, que nunca debería alejarse por completo de la aproximación lúdica, de acuerdo con la edad y posibilidades del adolescente.

Los expertos coinciden en que la presencia de la literatura infantil y juvenil en el currículum escolar es débil. Si a ello se agrega la insuficiente formación inicial del profesorado que será responsable de abordar esta materia, el panorama no es auspicioso. Pues aunque los niños nacen predispuestos al aprendizaje y la lectura, muchas veces el entorno no se hace cargo de ello. El profesor, en ocasiones, debe reactivar el interés alicaído y solo podrá hacerlo con su ejemplo, es decir, si lee con placer, ya que el comportamiento lector se adquiere a través de la motivación y la imitación, En palabras de Ana María Machado (2007):

En la educación de las nuevas generaciones, uno de los medios más poderosos que la humanidad dispone es el ejemplo. Sobre todo cuando el modelo presentado es alguien a quien el niño o el joven ama y admira. Padres y profesores desempeñan un papel poderosísimo en la transmisión del gusto por los libros (p.52).

En la misma línea de Cervera, la especialista Colomer (2004; 2005 b) complementa el planteamiento anterior al señalar que algunas

iniciativas han llevado a la literatura infantil a los extremos de instrumentalización y escolarización, que consistiría en acompañar los textos literarios de una serie de preguntas, resúmenes, ejercicios, con lo cual los aspectos lúdicos y placenteros de la lectura, los que tienen verdadera fuerza educativa, quedan sumidos en la monotonía de la tarea escolar y el didactismo.

La lectura sólo se transforma en un placer cuando entra en juego la creatividad y cuando el texto ofrece la posibilidad de que el lector ponga a prueba sus aptitudes. De acuerdo a Alejandra Medina (2006), para desarrollar la competencia lectora los niños deben enfrentarse desde pequeños a textos narrativos que les exijan establecer relaciones, formular hipótesis, hacer predicciones y elaborar respuestas.

Se puede detectar entonces una pugna entre un discurso escolar sobre la literatura, basado en una lectura intensiva, prescriptiva y guiada hacia una mayor profundidad interpretativa y erudita, y un discurso moderno de la lectura como práctica extensiva, libre y adecuada a las distintas finalidades de cada ciudadano (Colomer, 2005 b).

A este último discurso, Mempo Giardinelli (2006) lo asocia a una Pedagogía de la Lectura que tiene como objetivo principal *sembrar la semilla del deseo de leer* y estimular todas las posibles prácticas lectoras. Los mediadores de la lectura (familiares, docentes y bibliotecarios) constituyen la base en que se apoya esta propuesta. Estos mediadores serán formadores de nuevos lectores, en un intento porque los hábitos lectores se extiendan y fortalezcan.

En el contexto de la discusión anterior, María Victoria Alzate (2000) distingue dos direcciones en la enseñanza de la literatura: una primera perspectiva de orden comunicativo subordina su enseñanza al conocimiento y dominio de la escritura y lectura de la lengua materna,

caracterizada por un fuerte acento didáctico. Es una didáctica más del cómo enseñar.

La segunda perspectiva apunta a lo literario como posibilidad de juicio y goce estético. Es un enfoque que no se pregunta tanto por los métodos sino que mantiene abierta la pregunta por el sentido de lo literario, el papel del profesor o profesora, los desafíos de la literatura como goce estético moderno en la contemporaneidad. Es decir, una didáctica en la que se enseñe y aprenda literatura, más interesada en el status teórico y científico, esto es, en las preguntas fundacionales de las disciplinas literarias, a saber, *la ciencia de la literatura* (Rojo, 2006) o la teoría literaria, que Jonathan Culler (2004) define como “pensamiento sobre el pensamiento, un análisis de las categorías que utilizamos para dar sentido a las cosas en literatura y el resto de prácticas discursivas” (p.26).

Grínor Rojo (2006) afirma que el acercamiento a la literatura, a través de la crítica, incluye tres soportes: el saber acerca del objeto estético, subdividido en un área de los datos históricos y filológicos y un área de los métodos de lectura e interpretación; la teoría, entendida como la reflexión que se produce en torno a la formación de los métodos, y la enseñanza, aspecto que llama la atención de quienes están abordando la literatura desde esta mirada.

A continuación se profundizará en las ideas ejes que articulan estas dos distinciones.

### *La Didáctica de la Literatura como actividad comunicativa.*

El interés por construir una Didáctica de la Literatura supeditada o subordinada a la didáctica de la lengua, o en ocasiones, a la de la lengua materna, está asociado al distanciamiento de la idea dominante según la cual la enseñanza de la lengua giraba alrededor de la gramática concebida como la descripción del funcionamiento de la



lengua. Por consiguiente, ahora la intención primordial en la enseñanza de la lengua será la de lograr individuos que sean competentes comunicativamente.

El enfoque comunicativo de la década del 70 es fruto de la influencia de la psicología cognitiva, del conductismo y del *mentalismo chomskiano* en cuanto a la teoría del aprendizaje de la lengua. Se fundamenta en la función comunicativa y social del lenguaje y el aporte de variadas disciplinas como la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática y posteriormente la lingüística del texto. Se enfatiza el uso de la lengua en situación y se le atribuye una dimensión instrumental (Cassany, 2003).

Alzate (2000) complementa la descripción anterior cuando señala:

Todas estas disciplinas resaltan dos ejes fundamentales del lenguaje, a saber: la *comunicación* y el *uso*. En consecuencia, a partir de aquí, se hablará cada vez más del uso comunicativo de la lengua (del enunciado y del discurso o texto), en detrimento del estudio descriptivo del sistema de la misma, que planteaban los modelos o paradigmas anteriores y que tomaban la oración como unidad de estudio (p. 3).

Si se concibe la Didáctica de la Literatura como Didáctica de la Lengua, es decir, como una enseñanza para aprender a usar la lengua en situaciones comunicativas concretas, el objetivo final será favorecer en los estudiantes el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse en cualquier situación, esto es, el desarrollo de la competencia comunicativa.

Algunas implicaciones de esta concepción son reconocer, por un lado, que el alumno llega a la escuela con un dominio previo de la lengua, y en ella buscará ampliar y profundizar sus conocimientos. Por

otro lado, el maestro debe garantizar que el estudiante realice su propio aprendizaje y propiciar el conocimiento para que este alcance-en términos de Liev Vigotsky (1997)- su zona de desarrollo próximo. En este modelo de enseñanza se evalúa no solamente al estudiante sino también al maestro, los contenidos, los métodos y estilos de aprendizaje.

Desde estos supuestos, los problemas que ocupan la investigación son los siguientes:

(a) Los temas relacionados con la adquisición, la creatividad del lenguaje infantil y los trastornos del lenguaje que se definen como aquellas alteraciones que afectan de manera más o menos persistente a la comunicación, no sólo en sus aspectos lingüísticos (fonológicos, sintácticos o semánticos, tanto en el nivel de comprensión y decodificación como de expresión o producción-codificación), sino también intelectuales y de la personalidad, interfiriendo en las relaciones y rendimiento escolar, social y familiar de los individuos afectados.

(b) La comunicación verbal y no verbal, el análisis de la conversación, y el análisis crítico del discurso (lenguaje e ideología, lenguaje y poder) en los medios de comunicación.

(c) Estudios sobre los procesos de lectura, las funciones de la escritura hoy y su incidencia en las actividades escolares relacionadas con la lectura y la escritura (literaria o creativa versus la funcional o utilitaria).

(d) Temas relacionados con la didáctica del texto: comprensión y producción, planificación, situación de producción, tipología de textos, estrategias de composición.

(e) La enseñanza de la literatura, incluyendo la denominada infantil y juvenil, así como los programas de animación para la lectura.

(f) Finalmente, otro bloque se ocupa del análisis de los currículos y manuales escolares, de los principios de transposición didáctica.

En nuestro país el modelo imperante *de facto* se acerca a la Didáctica de la Literatura como actividad comunicativa.

### *La Didáctica de la Literatura como enseñanza de la lectura literaria*

Rojo (2006) sostiene que sin dejar de reconocer el conocimiento lingüístico como una herramienta para el acercamiento al texto literario, una crítica basada en esta disciplina no es suficiente. Cuando se pierde de vista la cualidad de “arte verbal” de la palabra literaria, cuando “se repliega la estética a favor de la lingüística” (p.52) los objetos literarios se consideran básicamente como lenguaje. En este sentido, aboga a favor de una crítica estética e histórica.

La pregunta por el objeto literario suscita preocupaciones acerca de lo que puede y lo que no puede ser descrito en el fenómeno literario y, de este modo, ser objeto de transmisión pedagógica. Además, se pregunta por el destino cultural, social y escolar de la literatura, de la teoría, de su estatuto epistemológico y de su función en la actualidad de los estudios literarios.

En la misma línea de preocupación por develar los objetos de estudio, Alzate (2000) indica que la discusión no se resuelve al pasar de una Didáctica de la Literatura a una Didáctica de la Lectura, aunque con mucha frecuencia, cuando se enseña literatura se enseña a leer literatura. En este enfoque se concede supremacía a la lección de la literatura sobre la enseñanza y no a la lección de la enseñanza sobre la literatura.

Otros autores, como Jorge Moreno (2005), optan por reconciliar las perspectivas antes descritas: “La literatura es un vehículo de acceso único al poder de la lengua, al poder de apropiación de la realidad que las habilidades lingüísticas confieren” (p.1). En este sentido, el docente de literatura debe tener como meta el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus alumnos, al que contribuyen significativamente los hábitos lectores y estrategias de lectura literaria.

Desde este nuevo paradigma no tiene sentido enseñar literatura como un conjunto de saberes delimitados. Para Moreno se trata de pasar de *enseñar* literatura a *transmitir* la literatura a la que se refiere del siguiente modo:

La transmisión de la literatura consistiría precisamente en conseguir que la lectura, entendida tanto como el punto de encuentro entre la obra y el lector del que ya hemos hablado, y como práctica social [...], se presente en el aula de clase de forma que los niños y jóvenes puedan recibirla como regalo (p. 5).

## 1.2. Justificación del tema de estudio

Un temprano y desinteresado encuentro con el lenguaje es fundamental para el desarrollo psíquico del niño. Los primeros contactos con la lengua se hacen en un clima afectivo y lúdico presidido por la gratuidad (Mata, 2007). En Chile, la experiencia demuestra, tal cual están diseñadas las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005), una preocupación por el desarrollo del lenguaje verbal y artístico que incorporan dentro del núcleo de aprendizaje, *Ámbito de la Comunicación*.

El primero se refiere a la capacidad para relacionarse con otros escuchando comprensivamente y produciendo diversos mensajes de forma oral y escrita. Su objetivo general es comunicar sensaciones,

vivencias, emociones, sentimientos, necesidades, acontecimientos e ideas a través del uso progresivo y adecuado del lenguaje verbal, mediante la ampliación del vocabulario, el enriquecimiento de las estructuras lingüísticas y la iniciación a la lectura y la escritura, utilizando para esto palabras y textos pertinentes y con sentido para los niños.

El núcleo *lenguajes artísticos* se refiere a la capacidad creativa para comunicar, representar y expresar la realidad a partir de la elaboración original que hacen los niños desde sus sentimientos, ideas, experiencias y sensibilidad. Su objetivo general es expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que les permitan imaginar, inventar y transformar su realidad.

La presente investigación, sin restar valor a la relevancia del logro de la competencia comunicativa, busca proponer una mirada no instrumentalizada de la literatura que trascienda la estricta función utilitaria del lenguaje, privilegie el acercamiento estético y contribuya al desarrollo del lenguaje simbólico. Se trata de sumarse al debate actual sobre el hallazgo de nuevas formas de establecer la función de aprendizaje lingüístico que la literatura es capaz de desarrollar en la escuela (Colomer, 2005 b).

### 1.3. Planteamiento del problema de investigación

**Se desconoce el proceso a través del cual los preescolares de segundo ciclo de Educación Parvularia construyen el discurso narrativo y poético de la ficción.**

#### 1.4. Preguntas de investigación

1.4.1. ¿Cómo construyen los preescolares de segundo ciclo de Educación Parvularia (cinco y seis años) el discurso narrativo y poético de la ficción?

1.4.2. ¿Qué estrategias didácticas emplean las Educadoras de Párvulos para establecer la distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario?

1.4.3. ¿Cuál es la vinculación que existe entre las estrategias didácticas empleadas por las Educadoras de Párvulos y la lectura con fines de goce estético?

#### 1.5. Objetivos generales

1.5.1. Examinar el proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción de los preescolares de segundo ciclo de Educación Parvularia, mediante su descripción y análisis.

1.5.2. Explorar las estrategias didácticas que utilizan las Educadoras de Párvulos para establecer la distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario.

1.5.3. Evaluar de qué modo las estrategias utilizadas por las Educadoras de Párvulos ayudan al fomento de la lectura con fines de goce estético.

#### 1.6. Objetivos específicos

1.6.1. Describir la distinción que hacen los preescolares de segundo ciclo de Educación Parvularia entre el lenguaje funcional y el lenguaje literario (narrativo y poético).

1.6.2. Examinar los recursos los teóricos que poseen las Educadoras de Párvulos para hacer la distinción entre el lenguaje funcional y el lenguaje literario (narrativo y poético).

1.6.3. Caracterizar las estrategias didácticas utilizadas por las Educadoras de Párvulos para el desarrollo del lenguaje funcional.

1.6.4. Caracterizar las estrategias didácticas utilizadas por las Educadoras de Párvulos para el tratamiento del lenguaje literario (narrativo y poético).

1.6.5. Analizar la relación que existe entre las estrategias didácticas utilizadas y la lectura con fines de goce estético.

1.6.6. Describir el rol que desempeña el profesor como mediador de la lectura literaria.

## 1.7. Supuestos

Actualmente sabemos que el niño llega a la escuela con un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza “sin saberlo” (inconscientemente) en sus actos de comunicación cotidianos.

La concepción teórica piagetiana de una adquisición de conocimientos basada en la actividad del sujeto en interacción con el objeto, aparece como punto de partida necesario para cualquier estudio del niño confrontado con este objeto cultural que constituye la escritura (y la lectura). De acuerdo a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (2007), los niños tienen ideas, teorías, hipótesis que ponen a prueba continuamente frente a la realidad y que confrontan con las ideas del otro.

Así como en su construcción de hipótesis sobre la escritura y el uso del lenguaje, comparan, excluyen, ordenan, categorizan, reformulan y comprueban, resulta de interés pesquisar la existencia de hipótesis sobre el lenguaje literario.

Esta investigación parte del siguiente supuesto: los preescolares utilizan el lenguaje con función imaginativa y distinguen entre un discurso literario y uno no literario.

Jean Piaget plantea, a partir de sus observaciones experimentales, que las conversaciones infantiles pueden clasificarse en dos grupos: el egocéntrico y el socializado. La mayor parte del habla infantil durante el periodo preescolar es egocéntrica. Además de una gran cantidad de pensamientos inexpresados por comunicables. “El pensamiento egocéntrico del niño está a medio camino entre el autismo en el sentido estricto de la palabra y el pensamiento socializado” (Citado en Vigotsky, 1995, p.60).

El autismo se considera la forma original y más primitiva del pensamiento, pues la lógica aparece relativamente tarde y el pensamiento egocéntrico es el vínculo genético entre ambos.

El monólogo colectivo de la primera infancia corresponde al discurso egocéntrico del niño que habla a menudo de sí mismo, como un comentario a la propia acción, o bien conversa con otros niños sin escucharse unos a otros. Esta situación se va reduciendo a partir de los seis años hasta desaparecer prácticamente a los ocho años.

Juan Cervera (1985) se pregunta si la primera función del lenguaje es realmente la comunicación o el apoyo de la función poética o creadora. Las manifestaciones expresivas de los niños en solitario o sin relación directa con otros interlocutores podrían inclinar la respuesta hacia la segunda tesis.



Amanda Céspedes (2007) plantea que en el estadio preoperacional descrito por Piaget, que va de los dos a los siete años, aparece la función semiótica que se manifiesta en la elaboración de significantes personales que irán aportando a la construcción progresiva de significados. Sus manifestaciones son la imitación diferida, el juego simbólico, el dibujo, las imágenes mentales y el lenguaje. La forma más espontánea de pensamiento es el juego o las fantasías de la imaginación-dominantes hasta los siete u ocho años- que hace parecer alcanzable lo que se desea, hasta el punto de que es muy difícil distinguir la realidad de la fantasía.

Alrededor de los cuatro años se inicia la maduración de las funciones del pensamiento lógico verbal, sustentadas en la incipiente capacidad para establecer relaciones causales mediante el lenguaje y para elaborar hipótesis. El pensamiento lógico, esencialmente deductivo concreto, comienza a subordinar al potente pensamiento mágico propio del preescolar, estableciéndose una neta capacidad de diferenciar fantasía y realidad a partir de los siete años.

Así el *egocentrismo* de los primeros años da lugar a los rasgos con que el niño se representa el mundo: el *realismo* (a partir del conocimiento de los objetos), el *animismo* que atribuye intención y conciencia a los objetos inanimados y el *artificialismo*, según el cual la naturaleza gira alrededor del hombre y está fabricada por él.

Para Juan Mata (2007), el animismo y artificialismo de esta etapa de desarrollo infantil -descritos por Piaget- propician el potencial imaginativo que algunos autores han llamado poesía involuntaria de los niños.

A partir de lo anterior, se puede aventurar que los preescolares son capaces de distinguir el lenguaje literario del uso funcional del lenguaje en general. El constructo literario se lleva a cabo a través de la

formulación de un imaginario<sup>1</sup>, ya que toda literatura es imaginaria. Nuestro objeto de estudio es la construcción del discurso narrativo y poético de la ficción en los preescolares de segundo ciclo.

---

<sup>1</sup> Imaginario que se abre a la convocatoria de diversos sentidos.

## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **MARCO REFERENCIAL**

El lenguaje nos construye. Cuanto más capaces somos de darle un nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras, y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar, nos acogen, nos permiten volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestra vida. Y algunas de esas palabras que nos restauran las encontramos en los libros. En particular en obras cuyos autores han intentado transcribir lo más profundo de la experiencia humana, desempolvando la lengua. Tener acceso a ellas no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizás no hay peor sufrimiento que estar privado de palabras para darle sentido a lo que vivimos (Petit, 2001, p.114).

Este segundo capítulo examina los referentes teóricos pertinentes para abordar el problema de estudio. Es así como define conceptos, revisa investigaciones recientes y confronta diversas posturas para abordar los temas más relevantes.

### **2.1. Primera Parte**

#### **1. Lenguaje: funcionalidad y literatura**

Para Mabel Condemarín (2001 a) el lenguaje que los niños escuchan y leen conforma el lenguaje que usan para pensar, hablar y escribir. Su desarrollo requiere del contacto con otras personas, ya que sólo mediante la interacción se aprenden sus usos, funciones,

significados y reglas, se enriquece su conocimiento y se le transforma en una herramienta que permite la apropiación de otros conocimientos.

Por otra parte, Teresa Colomer (2005 a) sostiene que los niños y niñas nacen con una predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia, y expresar sensaciones, sentimientos y belleza.

En el contexto anterior, se hace necesario establecer una distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario. Para ello, podemos acercarnos al modelo propuesto por Mark Alexander Kirkwood Halliday (1982), uno de los principales representantes de la escuela británica de lingüística funcional, que investiga el uso de la lengua y sus contextos. Para este autor, todo lenguaje es lenguaje en uso, por ello, dedica parte de su *gramática sistémica* a la discusión de estructuras discursivas. En su opinión, los textos no constituyen un nivel sistémico propio en la descripción gramatical, sino una forma del uso de la lengua.

Halliday (1982) plantea que en el desarrollo del niño como ser social, la lengua desempeña la función más importante:

Es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores (p.18).

En el periodo preescolar ello no sucede por instrucción sino indirectamente, mediante la experiencia acumulada y por medio del lenguaje cotidiano:

La verdad sorprendente es que son los usos cotidianos del lenguaje más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con

niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes y los autobuses, los que sirven para transmitir, al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social (p.19).

Halliday ha desarrollado un modelo especialmente significativo para la psicología del lenguaje. Presenta una visión evolutiva de las funciones del lenguaje basada en el estudio intensivo de las etapas iniciales comunicativas de un niño observado desde los nueve meses hasta aproximadamente los tres años. Con él ha contribuido a integrar el estudio del lenguaje verbal infantil en un contexto comunicativo semiológico más amplio.

En 1975, plantea que en los años sesenta los estudios sobre el desarrollo del lenguaje se realizaron fundamentalmente en el nivel léxico-gramatical y su orientación fue predominantemente psicolingüística. Ello podía atribuirse a la tradición estructuralista en lingüística y, en especial, al impacto de la gramática generativa transformacional en psicolingüística evolutiva.

En cambio, propone un análisis centrado en la semántica, con un enfoque complementario sociolingüístico. Su aproximación al estudio del desarrollo del lenguaje la ha descrito, en consecuencia, como socio-semántica.

Según Halliday, el progreso hacia el sistema adulto atraviesa por tres fases:

La fase I (9-18 meses) la interpreta como el aprendizaje de una serie de funciones, en la siguiente secuencia:

1. Instrumental: para satisfacer necesidades materiales (“quiero”).

2. Reguladora: para regular el comportamiento de los demás (“haz lo que te digo”).
3. Interactiva: para involucrar a otras personas (“yo y tú”).
4. Personal: para identificar y manifestar el yo (“aquí estoy”).
5. Heurística: para explorar el mundo interior y exterior (“dime por qué”).
6. Imaginativa: para crear un mundo propio (“finjamos”).
7. Informativa: para comunicar nuevos informes (“tengo algo que decirte”).

Cada emisión o expresión del niño en esta fase cumple una sola función. En esta etapa no existe todavía nivel gramatical. Al llegar a los dieciocho meses, un niño puede utilizar el lenguaje de una manera efectiva en las funciones instrumental, reguladora, interactiva y personal, y empieza a utilizarlo para jugar a fingir (función imaginativa), y también heurísticamente, con el propósito de explorar el medio.

La fase II, desde aproximadamente el año cuatro meses hasta los dos años ocho meses, se caracteriza por la interpolación de un nivel léxico-gramatical entre sonido y significado (vocabulario y sintaxis fundamental) y por el dominio del principio del diálogo. Posee un carácter transicional y tiene las siguientes funciones:

- a) pragmática: se refiere al lenguaje en cuanto acción, y procede de la función instrumental y de la reguladora.
- b) matética: es el lenguaje en cuanto aprendizaje y procede de la personal y heurística.

En esta fase, con ayuda de una importante cantidad de habla imitativa, creciente vocabulario y primer esbozo de gramática, más la riqueza del diálogo con el adulto, el niño aprende a “participar lingüísticamente y a introducir su propio punto de vista, su individualidad [...] El lenguaje se convierte para él en un canal efectivo de aprendizaje social, un medio de participar y recibir cultura” (Citado en Bermeosolo, 2001, p.50).

La fase III constituye el comienzo del sistema adulto y se inicia cuando el niño supera la fase de transición al dominar los principios de la gramática y el diálogo. En esta fase estarán siempre en acción tres funciones (macrofunciones):

- a) ideacional o ideativa (representativa, referencial o denotativa): engloba la experiencia del hablante y la interpretación del mundo que le rodea y que está dentro de él.
- b) interpersonal (expresiva-emotiva y conativa-apelativa): engloba su propia implicación en la situación de habla: sus papeles, actitudes, deseos, juicios...
- c) textual o textural (intrínseca al lenguaje): depende de las dos anteriores y expresa la estructura de la información y la relación de cada parte del discurso con el conjunto y con el entorno.

Las funciones originales de la fase 1 no desaparecen, sino que se han convertido en los contextos generalizados del uso del lenguaje.

Nos detendremos en la función imaginativa del lenguaje, ya que el supuesto de nuestra investigación es que los preescolares de segundo ciclo emplean el lenguaje con esta función. Para Jaime Bermeosolo (2001), junto con la heurística, esta función constituye la base para el desarrollo del *lenguaje sobre el lenguaje* que corresponde a la función metalingüística del modelo propuesto por Roman

Jakobson: “el niño puede crear un mundo propio, gracias a esta función, llegando a dominar elementos del metalenguaje, tales como: historia, inventar, hacer ver que...” (p.56).

En consonancia con el planteamiento anterior, Halliday le otorga valor a juegos lingüísticos del niño, tales como versos, rimas, adivinanzas, porque refuerzan esta función.

A juicio de este autor, cuando el niño comienza a asistir a la escuela, aproximadamente a los cinco años, se encuentra familiarizado ya con varias de las funciones del lenguaje (o ha construido sus propios *modelos* acerca del lenguaje). El lenguaje ha sido aprehendido a través de su propia experiencia directa y debido a esto conoce de forma subconsciente las diferentes funciones que le afectan de manera personal. Sin embargo, aunque parece contradictorio, “gran parte de la dificultad que tiene con el lenguaje en la escuela estriba en que se le obliga a aceptar un estereotipo de lenguaje, contrario al conocimiento adquirido a través de su propia experiencia” (Citado en Bermeosolo, 2001, p.54).

Así, el fracaso escolar de muchos niños puede deberse al establecimiento de una brecha entre sus capacidades lingüísticas y las exigencias a que son sometidos. Ésta sería una interpretación de la tesis del sociolingüista Basil Bernstein, quien postula que en la base del fracaso educativo se encuentra un fracaso en el uso del lenguaje.

Basil Bernstein (1993) narra que entre los años 1954 y 1960, mientras enseñaba como maestro en una escuela londinense de los suburbios, constató la discrepancia que existía entre las formas de práctica comunicativa que requería la escuela y la forma de comunicación hacia la que se inclinaban los alumnos de forma espontánea. Sus primeros estudios demostraron que, a diferencia de lo que se sostenía en aquellos años, la distinción no radicaba en el Coeficiente Intelectual sino que las relaciones sociales actuaban de



manera selectiva sobre los principios y núcleos de comunicación y éstos, a su vez, creaban reglas de interpretación, relación e identidad para sus hablantes.

Así comprobó que los niños de hogares culturalmente desfavorecidos presentan un lenguaje cualitativamente distinto del de los hijos de familias privilegiadas. Al primero denomina *Código Restringido*, el que se caracteriza por un uso del lenguaje atado al contexto físico (concreto) con presencia de pronombres, gestos y prosodia, sujeto temático visual y una secuencia sintáctica predecible.

La segunda variedad la denomina *Código Elaborado* y muestra características opuestas: mensajes libres del contexto situacional, con empleo de mayor número de sustantivos y una secuencia menos predecible. Entrega toda la información pertinente y se comprende aunque se trate de situaciones desconocidas para el oyente.

Ya que la escuela utiliza fundamentalmente el *Código Elaborado* para el proceso de enseñanza, un niño con *Código Restringido* pronto abandonará el sistema educacional o se mantendrá en él con escaso rendimiento.

Si en un comienzo la descripción de los códigos se hizo desde la semántica y sus realizaciones lingüísticas específicas se describían en términos de la gramática sistémica de Halliday, la definición fue sustituida por una formulación que especificaba la relación entre los códigos y su regulación del contexto específico, teniendo cada uno su propia base semántica particular y su realización lingüística. Así, reformulando a Halliday, distinguió cuatro contextos socializadores cruciales en la familia: “regulador”, que situaba al niño en el sistema moral; “instructivo”, que daba acceso a competencias específicas para manejar objetos y personas; “interpersonal” e “imaginativo”. Proponía que un código era *Restringido o Elaborado* en la medida en que los

significados en estos cuatro contextos fueran dependientes o independientes de contexto.

En esta misma línea de discusión Condemarín (2004) en un acertado diagnóstico sobre las falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pobres, reivindica que todos los niños y niñas con independencia de su nivel socioeconómico manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar. Durante el primer año, comienzan a aprender su lengua materna mediante el empleo de ciertas funciones del lenguaje.

En primer lugar, se encuentra el uso de un repertorio de sonidos para obtener lo que desean (función instrumental); para regular su conducta y la de los demás (función reguladora o normativa); para relacionarse con los que le rodean (función interactiva) y para darse a conocer (función personal).Hacia el fin del primer año, los infantes amplían su manejo de las funciones cuando además lo usan para averiguar qué son las cosas (función heurística) y para contar a otros lo que saben (función informativa). Blanca Hermosilla (2004) añade que “durante el segundo año desarrollan la función imaginativa cuando descubren que pueden emplear el lenguaje para contar algo referido a otro tiempo y lugar y personas reales o imaginarias” (p.123).

Para Condemarín (2001c) la función imaginativa estimula representaciones internas, generalmente cargadas de emoción, para crear un mundo propio, para expresar fantasías y se traduce en la lectura y escritura de poemas, cuentos, leyendas, novelas breves y formas literarias menores. Una particular forma de realización de esta función es la capacidad de gozo que el lenguaje permite a través de lecturas literarias, producción de textos narrativos o poéticos y de la realización de dramatizaciones.

Alrededor de los cuatro años o cinco años, casi todos los niños conocen la estructura lingüística de su lengua materna, incluyendo la

mayoría de los patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden emplearlo con diversos propósitos.

Condemarín (2004) afirma que los niños y niñas llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Aquellos que viven en comunidades letradas tienen más conocimientos sobre el lenguaje escrito de lo que se piensa. Reconocen signos de tránsito, rótulos y etiquetas de envases, bebidas y ciertos alimentos. En este sentido, comparte con Yetta Goodman (1991) que las aulas deben reflejar el entorno alfabetizado que rodea al niño fuera de la escuela. Muchos jardines infantiles y escuelas todavía están organizados como si los niños no tuvieran conocimientos previos sobre alfabetización.

En este punto se puede levantar una discusión entre lenguaje adquirido y lenguaje aprendido, donde el concepto de archivo cultural o capital cultural adquiere su relevancia. El sociólogo Pierre Bourdieu (1998) desarrolló el concepto de capital cultural para analizar las diferencias en los resultados educativos que no eran explicadas por las desigualdades económicas. Esta teoría de los capitales culturales se le presentó a Bourdieu, en el curso de una investigación, como hipótesis explicativa de los distintos desempeños escolares de alumnos de diferentes orígenes sociales.

Los grupos con mayores ingresos materiales tienden a acumular mayores dosis de capital cultural que los grupos con menor éxito material. En este sentido, la posición social estaría estrechamente vinculada con el rendimiento cultural de los individuos. Los bienes culturales o simbólicos difieren de los bienes materiales en que el consumidor solo puede consumirlos aprehendiendo su significado.

El proceso de acumulación de capital cultural comienza en la familia y adopta la forma de una inversión de tiempo. La forma fundamental está ligada al cuerpo, se realiza personalmente y supone su incorporación mediante la pedagogía familiar. No puede ser

delegado y su transmisión no puede hacerse por donación, compra o intercambio sino que debe ser adquirido. En una sociedad dividida en clases el capital cultural está distribuido de manera desigual. Para Bordieu (1998), “la variable educativa, el capital cultural, es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (p.78).

La institución escolar contribuye a reproducir la distribución de capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social, es decir, a mantener las diferencias sociales preexistentes. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación. Por su parte, las familias tienden a perpetuar su ser social. Ellas invierten en la educación escolar (en tiempo de transmisión, ayuda y dinero), proporcionalmente a la importancia de su capital cultural.

En la misma línea del debate anterior se pueden situar los aportes de Eugenio Coseriu (1977) cuando plantea que el lenguaje es, en primer lugar, un fenómeno social, dado que se produce en la sociedad y se determina, por lo menos en parte, socialmente. Como fenómeno social tiene, en el plano de la modalidad de su realización, carácter funcional, es decir, es a su vez condición de otros fenómenos, o sea que existe “en función de algo”. En este plano de la finalidad posee un carácter instrumental:

[...]en el sentido de que no es función de sí mismo, no constituye una finalidad de por sí, sino que ‘sirve para algo’, para la comunicación de algo con lo cual no se identifica, de algo que no es lenguaje y que los signos lingüísticos solo designan o denotan, es decir que sustituyen provisionalmente, para hacerlo comunicable (p.68).

Pero Coseriu también destaca el carácter del lenguaje como actividad simbólica. Aludiendo a Ernst Cassirer, remarca que el lenguaje es una modalidad específica del hombre de tomar contacto con el mundo, o sea, de conocer la realidad, a la que el ser humano traduce, esto es, clasifica y aclara, designa y expresa, mediante símbolos: los símbolos son, por lo tanto, formas cuyo contenido es un conocimiento.

En una similar perspectiva se enmarca la propuesta de Antonio Mendoza (2003) cuando señala que el lenguaje tiene un poder identificador y constituyente respecto a los procesos de hominización, de socialización y de dominio cultural de la realidad:

El rasgo identificador del *homo sapiens* estriba en su *competencia simbólica*, esto es, en la capacidad de construir significados a través del lenguaje, lo que, desde el punto de vista cognitivo y etnolingüístico, equivale también a construir la realidad (o al menos a construir su representación) (p.295).

Otra característica del lenguaje, según su manera de realizarse, es su clasificación como actividad creadora. En efecto, como actividad cognoscitiva, el lenguaje no queda dentro de lo receptivo o contemplativo, no es simple toma de contacto pasiva o aceptación inerte de la realidad, sino que es creación continua de sí mismo, de las formas de conocimiento (símbolos) en las que se manifiesta (Coseriu, 1977).

Estas necesidades expresivas y, por consiguiente, la capacidad creadora, no dependerían del conocimiento de un idioma sino de las disposiciones naturales y de la formación cultural.

El conocimiento lingüístico sería muchas veces un conocimiento metafórico, un conocimiento mediante imágenes, las cuales, se orientan tan a menudo en el mismo sentido, que hacen pensar

seriamente en cierta unidad universal de la fantasía humana, por encima de las diferencias étnicas, idiomáticas o culturales. Cuando nos encontramos frente a intentos de clasificar la realidad, ya no mediante categorías de la razón sino mediante imágenes, y frente a analogías establecidas poéticamente, nos encontramos frente a la metáfora.

Coseriu reconoce que si bien es cierto que todos los textos tienen sentido, los literarios son aquellos textos que se presentan como construcción de sentido (Citado en Mendoza, 2003, p.300).

Frente a lo anterior, se hace necesario intentar una aproximación al concepto de literatura. El teórico chileno Manuel Jofré (1995) plantea que la literatura puede definirse tomando en cuenta el eje sincronía/diacronía: “Así puede ser vista como fenómeno, como estado, o como situación, por un lado, o como proceso, como actividad, como un devenir, por otro lado” (p.79).

Como campo cultural constituido como sistema de signos y prácticas textuales, la literatura incluye también el discurso sobre el sentido de las obras, es decir, a la teoría literaria (Jofré, 1990).

De acuerdo con lo anterior, las diferentes nociones de literatura pueden presentarse como un campo cultural sincrónico, como sistema, o como una serie cultural diacrónica, como historia.

Para Mendoza (2003), el texto literario, tal como ha demostrado la *teoría de la recepción*, es una acción discursiva particular que necesariamente modifica la conducta de las personas que han decidido participar en la experiencia estética: “no solamente el escritor, tras el acto de escritura, se transforma como sujeto, también el lector, tras el acto de lectura, sufre necesariamente una transformación” (p.297).

Compartimos con Culler (2004) que la literatura es más que un uso particular del lenguaje. Es una experiencia comunicativa que trae

“a primer plano” el propio lenguaje. En ella los diversos componentes del texto se relacionan de modo complejo. La ficcionalidad de la literatura separa el lenguaje de otros contextos en los que se usa y deja abierta a interpretación la relación de la obra con el mundo.

Estas características apuntan a que en la literatura se da una “función estética del lenguaje”. La experiencia estética implica percibir un objeto, liberado de su funcionalidad y constituyéndolo en un acto de contemplación desinteresada. Jakobson (1984) establece como una de las funciones del lenguaje, la función poética. Esta se ocupa de qué es lo que hace que un mensaje verbal sea una obra de arte. Esta función no es privativa de la literatura ni del arte: “en pocas palabras, muchos rasgos poéticos no pertenecen únicamente a la ciencia del lenguaje, sino a la teoría general de los signos. Eso es, a la semiótica general” (p.349).

Añade que “la función poética no es la única función del arte verbal, sino sólo su función dominante, determinante, mientras que en todas las demás actividades verbales actúa como constitutivo subsidiario, accesorio” (p.358).

Por otra parte, al definir el ejercicio literario como una actividad histórica, social y pública, Culler (2004) institucionaliza este campo y sobrepasa los límites tanto del estructuralismo como de aquellas posiciones que radican la capacidad interpretativa solamente en el sujeto individual.

Al analizar un discurso literario tenemos presente ciertas prácticas que la literatura suscita: “la suspensión de la exigencia de inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen el significado y el placer” (Culler, 2004, p.55).

Para este autor la competencia literaria es un factor decisivo en el proceso de la literatura y la interpretación de los textos. Esta será el conjunto de convenciones para leer los textos literarios o el conjunto de saberes necesarios para comprender o interpretar un texto literario.

Tomamos las palabras de Ana Eguinoa (1999) para sintetizar las diversas miradas que confluyen en la definición del hecho literario:

La literatura es un proceso y un acto comunicativo especial, dado que implica un tipo particular de uso del lenguaje, y, por lo tanto, debe ser analizada: como un modo de creación artística con sus leyes propias, sus tipos de textos que imponen procedimientos para su lectura y análisis. Como un modo de producción particular en la que el autor[...] comunica sentidos o significaciones...; con relación a otros textos y otras prácticas culturales, tanto diacrónica como sincrónicamente...; con respecto a la lengua en que se escribe en sus aspectos sintácticos, fonológicos y semánticos, con referencia a la crítica y al público (gustos literarios y preferencias)...; como un objeto de enseñanza o materia de conocimiento, en un doble sentido: como una estructura lingüística particular y como un hecho estético” (pp.2-3).

## 2. Importancia de la lectura

Mendoza (2003) sostiene que los dos pilares básicos en que se debe centrar la labor educativa dentro del Área de Lengua en la etapa primaria son la lectura y la expresión escrita. Esto no implica restar importancia a actividades lingüísticas como hablar y escuchar, pero ellas no requieren de una enseñanza tan específica como leer y escribir. El inicio de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, de modo formal y explícito, es considerado una de las principales funciones de la escuela en sus primeros niveles, así como su perfeccionamiento en los niveles superiores.



Aprender a leer y escribir implica un largo proceso de aprendizaje de una multiplicidad de saberes y pautas conductuales que nunca termina. Cada género discursivo supone la adquisición de códigos y convenciones en los que no reparan la mayor parte de quienes los emplean.

Leer y escribir es sobre todo construir y acceder a un territorio que se comparte con otros escritores y lectores. Es abrir nuevas posibilidades de participar en ese espacio simbólico en que cobran sentido las acciones humanas y simultáneamente resignificarlas.

Así como la escritura es una experiencia social diferenciada -aún más la escritura creativa-, leer es un acto complejo en el cual intervienen procesos cognitivos, afectivos y sociales. De ese modo constituye una práctica cultural que consiste en interrogar activamente un texto para construir su significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y de los propósitos del lector: satisfacer determinadas necesidades informativas, comunicativas o estéticas.

Condemarín (2001a) define la lectura como el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Afirma que es el logro académico más importante en la vida de un estudiante. Entre sus múltiples beneficios se encuentra el enriquecimiento del lenguaje:

Desde pequeños, cuando los niños leen cuentos u otros textos narrativos, no sólo expanden su vocabulario, sino también aprenden, progresivamente, la sintaxis propia del lenguaje escrito. A menudo, los niños muestran este conocimiento cuando “hablan como libro” o cuando inventan sus propios cuentos. Esta última acción es, especialmente, la que más refleja la influencia de las narraciones infantiles sobre la creciente competencia lingüística de los niños (p.6).

El pequeño descubre que hay dos clases de lenguaje: “el lenguaje hablado, que se utiliza todos los días y sirve para acompañar los actos de la vida, y otro lenguaje, el de los libros, que explica historias con un lenguaje preciso que tiene un comienzo, un desarrollo y un final” (Gasol, 2005, p.19).

Cervera (1985) complementa lo anterior cuando señala:

Si tenemos en cuenta que el niño aprende la lengua por dos procedimientos básicos, la imitación y la creatividad, tendremos que aceptar que el lenguaje especialmente elaborado de la literatura infantil tal vez sea menos permeable a la imitación usual, en cambio es mucho más sugerente desde el punto de vista creativo (p.16)

Otro beneficio de la lectura, para Condemarín (2001 a), radica en que al leer comprensivamente, el lector crea sus propias imágenes visuales de los personajes y de los distintos escenarios donde se desarrollan las acciones. El cerebro del lector también produce imágenes táctiles, olfativas y auditivas.

Las investigaciones sobre niños y adolescentes que dedican gran parte de su tiempo a ver televisión, confirman su pobreza creativa. Quienes solo dependen de las imágenes entregadas por los medios audiovisuales, no desarrollan la imaginación, habilidad básica para todo proceso de creación.

Dentro del ámbito de la lectura, el acceso a la literatura constituye una forma privilegiada de utilizar el lenguaje de manera rica y creativa. El poder de la creatividad reside en estimular más creatividad, y ocurre cuando la propia recepción y producción de los niños los dirige a otras formas de expresión.

Este mismo planteamiento encontramos en la antropóloga Michele Petit (1999) cuando afirma que el libro abre una puerta hacia el mundo de los sueños, permite elaborar un mundo propio: “sin ensoñación, sin juego con la imaginación, no hay pensamiento posible” (p.83).

La lectura estimula también la producción de textos. La mayoría de los estudios concluyen que la lectura y la escritura están mutuamente conectadas, apoyadas e involucradas de manera fundamental con el pensamiento: “[...] la escritura mejora el rendimiento lector, la lectura conduce a un mejor desempeño escritor y la enseñanza combinada se traduce en el mejoramiento de ambas” (Condemarín, 2001 b, p.11).

Cuando los estudiantes participan en una variedad de experiencias combinadas de lectura y escritura, desarrollan niveles de pensamiento más altos que cuando cada proceso es practicado en forma aislada (Condemarín, 2001 a).

Para Petit (1999), la lectura puede ayudar en el acceso al saber, la apropiación de la lengua, la construcción de uno mismo, el ensanchamiento del horizonte de referencia y al desarrollo de nuevas formas de sociabilidad al abrir círculos de pertenencia más amplios:

Leer es tener un encuentro con la experiencia de hombres y mujeres, de aquí y de otras partes, de nuestra época o de tiempos pasados, transcrita en palabras que pueden enseñarnos mucho sobre nosotros mismos, sobre ciertas regiones de nosotros mismos que no habíamos explorado, o que no habíamos sabido expresar ( p.98).

En ese sentido, para Petit (2001), permite descubrir el mundo interior y volverse de ese modo más autor de su destino. Esta construcción o descubrimiento posibilita en los sectores socialmente

vulnerables salir de las prescripciones familiares y sociales que – muchas veces- condenan a la exclusión de esas minorías. La lectura puede modificar los destinos personales y sociales.

### 3. Lectura y archivo cultural

Múltiples estudios revelan que niños que cuentan en sus hogares con la presencia cotidiana de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, poseen un capital cultural que deja su marca positiva en la calidad de los aprendizajes (Medina, 2006).

Continuando con la reflexión anterior, Petit (1999) asegura que la lectura permite romper el aislamiento de los más pobres, cuyo destino es, por lo general, el encierro y el aislamiento. Lo que distingue a las categorías sociales es también el horizonte, el espacio de referencia de quienes las conforman. Y el horizonte de muchos habitantes del campo de condición modesta, al igual que el horizonte popular urbano fue, y lo es aún con frecuencia, la familia, los vecinos, “nosotros”.

La lectura permite romper con esa situación. Esa apertura al otro, que es una de sus consecuencias, adopta también la forma de nuevas sociabilidades, de nuevas formas de compartir, de conversaciones alrededor de los libros.

Una causa importante de la discriminación en el acceso al lenguaje escrito es el uso limitado y utilitario del lenguaje en ciertas familias: solo se habla de situaciones inmediatas; el placer de jugar con la lengua, de contar historias no tiene cabida.

Estos niños se encuentran marginados en relación con quienes, en su familia, tienen acceso a distintos registros lingüísticos: el registro de la utilidad inmediata, pero también el registro de la narración.

La lectura también es determinante del éxito o fracaso escolar (Condemarín, 2001 a). Las investigadoras Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (2008) realizaron durante los años 2006 y 2007 un estudio para determinar los factores que diferencian una buena escuela de una deficiente. Centrarón su indagación en la iniciación a la lectura por considerar que éste es un aprendizaje fundacional que define la trayectoria académica futura de los alumnos.

Concluyen que la adquisición de la lectura en los niños de bajo nivel socioeconómico tiene un efecto inmensamente integrador. La escuela permite suplir las deficiencias de capital cultural propias del entorno familiar de algunos estudiantes. Este capital no solo se refiere al dominio del lenguaje y a la acumulación de información sino comprende también el desarrollo personal y colabora con el establecimiento de un sistema ético. En este contexto la iniciación temprana en la lectura cobra la mayor importancia. Si el aprendizaje del lenguaje es de índole acumulativa, los incrementos que se logren en las primeras etapas tendrán un efecto multiplicador.

El archivo cultural también se enriquece con hábitos de trabajo, capacidad de concentración, perseverancia, tolerancia a la frustración, control de los impulsos y respeto a las otras personas: “Este conjunto de aprendizajes no cognitivos tiene, según la literatura, un profundo impacto en las posibilidades de movilidad social de las personas” (Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p.311).

Nuestro país ha mostrado un retraso considerable en lectura en las mediciones internacionales (PISA; IALS). Eso obedece a que se lee menos de lo que recomiendan los programas efectivos de lectura:

De hecho, la lectura no es reforzada en clases: no se utiliza para que los niños se informen, ni para que se entretengan ni para darles instrucciones de trabajo. La escasez de lectura es

característica y representa, de manera concreta, la pobreza cultural en que se mueven incluso las mejores escuelas (p.309).

El estudio también concluye que los profesores no solo no manejan la literatura técnica de su oficio, sino que carecen de un repertorio de lecturas adecuadas para sus alumnos, desconocen la tradición oral y literaria infantil y tampoco demuestran haber tenido demasiado contacto con la literatura para adultos:

Ésta es la mayor limitación que tienen las mejores escuelas para llevar a sus alumnos a desempeños óptimos, y como vemos, no se origina en la capacidad de trabajo de sus profesores ni en errores de la gestión, sino en las fallas en aspectos básicos de la formación general de sus docentes (p.310).

Esta carencia constituye una limitación de su acción educativa ya que restringe las posibilidades de ampliar el lenguaje, la información y los intereses de los niños. A lo largo de nuestra propia investigación, llegaremos a conclusiones similares a las expuestas en este capítulo. Uno de los aspectos que podrían solucionar esta problemática radica en la formación inicial de los profesores.

Mendoza (2003) comparte el diagnóstico cuando señala que “uno de los objetivos básicos de la Educación Primaria es capacitar al alumno para que lea de forma comprensiva, reflexiva e interpretativa, algo que primero ha de adquirir el futuro maestro de esta etapa educativa “(p. 220).

#### 4. El Derecho a la lectura: el poder de leer

La lectura es el camino natural y directo para que una nación tenga mejores ciudadanos. La lectura es esencial para la construcción de ciudadanía en Democracia (Giardinelli, 2006, p.223).

UNESCO (1996) en su informe *La educación encierra un tesoro*, invita a los gobiernos a tomar medidas educativas para evitar que en el siglo XXI se incrementen todavía más las desigualdades sociales.

En palabras de Anna Gasol (2005):

La auténtica democratización de la lectura se basa en que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder libremente a la pluralidad de registros que supone adquirir la experiencia plena de la lectura: acceso al saber, conocimiento del lenguaje y construcción del propio yo (p.17).

Por su parte, Giardinelli (2006) postula en su texto *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores* que el derecho a leer debería ser -algún día, en alguna reforma- incorporado como un derecho constitucional. Para este autor, la lectura es la mejor garantía de la libre circulación del conocimiento, que es indispensable para la construcción de una ciudadanía responsable, participativa, reflexiva y con pensamiento propio: “La preservación y el fortalecimiento de la lengua (oral y escrita) son fundamentales ya que ellas son la verdadera y más profunda identidad de un pueblo” (p.160).

Giardinelli llega a afirmar que la democracia depende de la lectura ya que todos los derechos constitucionales se relacionan directamente con ella. La democratización de la lectura se habría iniciado, a mediados del siglo XV, con el invento de la imprenta cuando el libro se saca del convento o el monasterio y se inicia la era de la circulación de los libros.

Por otra parte, para Petit (2001) relacionar lectura y democratización es una vieja historia que se remonta por lo menos a la Ilustración y se actualiza en preocupaciones que recorren el siglo XIX. Así, los que representan al Estado suelen sostener que sin la emancipación de los ciudadanos a la que deberían conducir el acceso

a la lectura y la instrucción, sin la aptitud para juzgar por sí mismo y públicamente, no hay regímenes democráticos. Sin embargo, esta es una lectura bien determinada: "...la lectura disciplinada y orientada de obras instructivas o de obras de alta cultura, cuidadosamente elegidas, supuestamente aptas para edificar su razonamiento" (p.103).

Silvia Castrillón enriquece la reflexión desde la misma perspectiva:

[...] históricamente la lectura ha sido un instrumento de poder y de exclusión social: primero en manos de la iglesia [...] luego por los gobiernos aristocráticos y los poderes políticos, y actualmente por intereses económicos que buscan beneficiarse de ella [...] Sólo cuando la lectura constituya una necesidad sentida por grandes sectores de la población, y esa población considere que la lectura puede ser un instrumento para su beneficio y sea de su interés apropiarse de ella, podemos pensar en una democratización de la cultura escrita (Citada en Giardinelli, p.161).

Según Petit (2001), es en otro registro, y bajo ciertas condiciones, como la difusión de la lectura puede contribuir a una democratización, es decir, a un proceso en que cada hombre y mujer sea sujeto de su destino, singular y compartido:

[...] por medio de la lectura, aunque sea episódica, podemos estar mejor equipados para manejar ese destino, incluso en contextos sociales muy apremiantes. Mejor equipados para resistir a algunos procesos de marginación o a ciertos mecanismos de opresión. Para elaborar o reconquistar una posición de sujeto, y no ser solo objeto de los discursos de los otros (p.104).



En ese sentido, reconoce dos vertientes a la lectura: por un lado, las palabras pueden aprisionar y encasillar. A menudo la lectura fue un ejercicio impuesto, “para sojuzgar cuerpos y espíritus, para someter a los lectores a la fuerza de un precepto o de una fórmula, para capturarlos en las redes de una “identidad colectiva” en las antípodas de lo íntimo” (p.107)

Pero, por otro lado, los lectores se apropian de esos textos, “los interpelan a su antojo, deslizado sus deseos entre las líneas: estamos allí ante la alquimia de la recepción” (p.107).

Así lectura y poder remiten inevitablemente a la cuestión de las desigualdades sociales. Existe una evidente relación entre pobreza, analfabetismo, deserción escolar<sup>2</sup> y violencia.

Lo que está en juego en el desarrollo de la lectura atañe a la democratización profunda de la sociedad. La lectura contribuye a crear un poco de juego en el tablero social; a que los niños y jóvenes deprivados social y culturalmente sean protagonistas de sus destinos. Los ayuda a salir de los puestos prescritos, a diferenciarse de las imágenes estigmatizantes que los excluyen, pero también de lo que sus cercanos esperan de ellos o incluso de sus propias proyecciones (Petit, 1999).

Se trata de leer para adquirir el poder que otorga la lectura al punto de establecer una dramática división entre quienes aprenden y quienes no: “La lectura otorga poderes y derechos ciudadanos y deja al resto en una condición inferior porque todas nuestras instituciones se basan en la cultura letrada” (Eyzaguirre y Fontaine, 2008, p.25).

---

<sup>2</sup> De acuerdo al estudio “Vivir en campamentos: la voz de los niños”, realizado por la Facultad de Sociología de la Universidad Católica a solicitud de UNICEF y Un Techo para Chile, la deserción escolar alcanza a un 13% en los niños que viven en campamentos. Además, uno de cada dos, ha reprobado algún curso en el colegio (*Diario El Mercurio*, p. A10, 2010, Enero 7).

Para Isabel Solé, conseguir que los alumnos aprendan a leer correctamente es uno de los múltiples retos que la escuela debe afrontar. “Es lógico que sea así, puesto que la adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (Citada en Mendoza, 2003, p.220).

Petit (2001) reflexiona acerca de que todos tenemos *derecho a la metáfora*. Lamentablemente, este aspecto desaparece con las clasificaciones que se emplean hoy en día y que oponen, por ejemplo, “lecturas útiles” a “lecturas de entretenimiento”, o bien “lectura escolar” a “lectura de placer”: “Desaparece si la lengua es percibida como un código, un vehículo de informaciones, un simple instrumento de comunicación. Y la literatura como un preciosismo para gente con recursos” (p.42).

Según esta autora, muchos trabajadores sociales, bibliotecarios y formadores encasillan a las personas de medios pobres en lecturas “útiles” o prácticas, es decir, aquellas que supuestamente van a serles de aplicación inmediata en sus estudios, en la búsqueda de un empleo o en la vida cotidiana. Pero en los sectores populares no sólo se lee para encontrar informaciones y satisfacer necesidades inmediatas. Se lee además por el gusto de descubrir y para inventarle un sentido a la vida. Para habitar el mundo poéticamente y no únicamente estar adaptado a un universo productivista:

No puede considerarse como un lujo o una coquetería el hecho de poder pensar la propia vida con la ayuda de palabras que enseñan mucho sobre uno mismo, sobre otras vidas, otros países y otras épocas. Y eso por medio de textos capaces de satisfacer un deseo de pensar, una exigencia poética, una necesidad de relatos, que no son el privilegio de ninguna categoría social. Se trata de un derecho elemental, de una cuestión de dignidad (p.53).

## 2.2 Segunda Parte

### 1. La lectura de textos literarios

Ana María Machado (2007) plantea que hablar, leer y escribir son actos culturales que no se aprenden solos. Habitualmente la aproximación del niño a la literatura se hace a través de la lectura, pero ella supone un complejo recorrido en el que el acompañamiento es esencial. Principalmente el lenguaje simbólico debe ser enseñado: “Transmitir experiencias a la generación siguiente es, por lo tanto, una marca y una necesidad inevitable de la especie humana. Nuestra supervivencia depende de eso” (p.49).

La autora es enfática al señalar que el acceso de niños y jóvenes a la literatura va mucho más allá de un mero conocimiento, supone especialmente el acceso al dominio de una herramienta preciosa para manejar un lenguaje que muchas veces puede parecer intimidante si nos topamos con él sólo en la edad adulta: el lenguaje poético.

Por su parte, Gerardo Cirianni y Luz María Peregrina (2007) complementan la idea anterior cuando señalan que:

Demorar estos descubrimientos puede generar dificultades y pérdidas, a veces, muy difíciles de reparar. Pensemos, por ejemplo, en las personas que se decepcionan cuando no pueden “descubrir” el significado de un poema, porque consideran accesorio o prescindible todo texto oral o escrito que no apunte a resolver un problema concreto (p.21).

El gusto por la lectura empieza antes de saber leer. Desde los ocho meses y hasta los dos años aproximadamente, el niño manipula los libros: los lame para conocer su sabor, los muerde, los mira de uno y otro lado; los abre y cierra, los aprieta para escuchar sus sonidos, los

coloca en el estante, los escoge. Junto a esta exploración, le motiva la lectura de rimas, versos y los juegos de aplausos acompañados de fuerte gestualidad. Para Gasol (2005), el niño asocia el objeto-libro al mundo maravilloso que le devela el adulto. Gracias a su intervención el libro adquiere una dimensión extraordinaria porque es un instrumento de intercambio y colaboración entre éste y el niño.

Esta herencia cultural que se inicia al interior de la familia ayuda al infante a modelar una serie de habilidades que le sirven como estímulo para la creatividad. La relación entre los niños y niñas y los libros, hasta los seis años, se construye básicamente a través de su lectura compartida con los adultos. Buscar, seleccionar, leer en voz alta, acompañar la lectura de los niños, alimenta el patrimonio literario, este acervo de tradiciones provenientes principalmente de la oralidad; propicia la comunicación y sirve de garantía de transmisión cultural. Las familias así favorecen el placer y la experiencia del descubrimiento, la formulación de interrogantes que despertarán su imaginación y su inteligencia, ayudándoles a descubrir la realidad y a asumir su historia y las peculiaridades de su cultura.

Emili Teixidor afirma que

Contagiar el deseo de leer es como contagiar cualquier otra convicción profunda: sólo se puede conseguir, o mejor intentar, sin imposiciones, por simple contacto, imitación o seducción... El mejor contagio/contacto es el ejemplo. Primero lee tú y los demás imitarán el placer que tú expandas. Predica con el ejemplo (Citado en Gasol, 2005, p.20).

Para que esta motivación inicial se convierta en motivación profunda es fundamental que el niño tenga la libertad de construir su proyecto de lector o lectora, pasando de “saber leer a querer leer”:

“Solo después de haber integrado las dimensiones afectiva, cognitiva y pragmática que comporta una lectura eficaz, podrá convertirse en un lector apasionado, interesado y crítico” (Gasol, 2005, p.21).

Se trata de “ofrecer variedad para leer en libertad”. En este sentido, hay que erradicar el temor de algunos padres y profesores de que la libertad otorgada al alumno para escoger sus lecturas, pueda “hacerlos equivocar el camino”. Aidan Chambers (1991) señala que basura es el término que califica a la literatura que a juicio de los adultos carece de todo valor artístico, moral o educativo. Pareciera que con esta lectura los niños mutilaran su potencial imaginativo, lingüístico y moral, así como su capacidad para apreciar la literatura de buena calidad.

Este planteamiento desconoce que los niños y jóvenes requieren al principio que se los estimule para leer libremente en la mayor medida posible. El docente tiene la tarea de orientar, de ayudar a leer con mayor gozo y comprensión lo que les resulta valioso. No hay que olvidar que de una lectura voraz e indiscriminada surgen el criterio y el gusto.

En consecuencia, se debe permitir a los niños que emprendan una lectura de exploración, no dirigida, para que realicen descubrimientos por sí mismos. Estos libros suelen resultar más atractivos que aquellos a que nos conducen otras personas. Por otra parte, aprender a comparar, evaluar y seleccionar se logra mediante la experiencia directa y con el consiguiente riesgo.

Para Chambers podríamos entonces distinguir dos modos de leer que no se oponen: literario y no literario. Cuando los niños abordan la lectura están en condiciones de encontrar su propio material no literario sin ayuda de los docentes, mientras que para transformarse en lectores literarios sí requieren de ayuda. Para ello no solo es necesario

contar con una oferta editorial amplia ni con una biblioteca bien dotada, sino con profesores que asuman su tarea de mediadores.

Bruno Bettelheim y Karen Zelan (2001) concluyen a partir de sus investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura, que los niños que en el futuro serán buenos lectores y, a la larga, personas cultas son aquellos que adquirieron actitudes positivas hacia los libros en el hogar y no ejemplos de la efectividad de los métodos para aprender a leer en la escuela:

Una diferencia importante entre los niños que aprenden a leer solos en casa y los que aprenden únicamente en la escuela, es que los del primer grupo aprenden a leer con textos que les fascinan, mientras que los del segundo aprenden las habilidades de descifrar y reconocer palabras en textos sin contenido significativo que degradan la inteligencia del pequeño ( p.19).

La enseñanza de la alfabetización y del lenguaje no puede ser una actividad aislada ni cognitiva ni histórica ni culturalmente. Está determinada por la experiencia en el hogar y la comunidad en conjunto con la escuela (Ferrada et al., 2008).

En este sentido se vuelve al planteamiento inicial de este trabajo cuando se sigue a Condemarín (2004), quien reivindica que todos los niños y niñas con independencia de su nivel socioeconómico tienen conocimientos de alfabetización y manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar.

Durante la investigación realizada, se detectaron -a partir de las observaciones, entrevistas, lecturas y experiencia como docente en formación inicial de profesores- situaciones similares a las descritas

por los profesores Brauchy y Ferrada (2009) cuando, a partir de una investigación acerca de las categorías transformadoras y exclusoras del Subsector de Lenguaje y Comunicación, concluyen que la mayor parte de las ocasiones “la lectura se concibe en tanto imposición de significados de acuerdo al archivo cultural propio del docente de manera descontextualizada; lectura como apropiación literal del texto; como experiencia instrumental desvinculada de lo social, personal y afectivo” (p. 5).

En pocas ocasiones, la lectura se presenta como categoría transformadora:

[...] en tanto comunicación y negociación de significados de acuerdo a la experiencia o archivo de lectura del estudiante; ayuda ajustada y mediada por las experiencias personales de lectura de los estudiantes; dinámica de análisis de la lectura con sentido contextualizado; clima afectivo de autoestima en el desarrollo de la experiencia de la lectura individual y colectiva; actividad mental autorregulante y de autorregulación a través de la lectura individual y colectiva; lectura como espacio de construcción de identidad social ( pp.3-4 ).

## 2. Lectura literaria: escuela y biblioteca

Si el lector no ha tenido contacto con la literatura desde la infancia o en los años de su formación, no estará acostumbrado a leer textos literarios. Como fruto de lo anterior, la tendencia es que, por ello, evite nuevas tentativas y así se prive de otros textos. En este sentido podemos hablar de la lectura en tanto experiencia intelectual y cultural socialmente diferenciada (Ferrada et al., 2009).

Medina (2006) reafirma esta idea al señalar que “la desigualdad social es antes una desigualdad cultural y, en este sentido, el acceso al dominio del lenguaje escrito es una vía hacia la democratización de la sociedad” (p.46).

Esta marca está menos presente o del todo ausente en niños de sectores desfavorecidos, cuyas familias no poseen libros y otros materiales letrados, por lo que no ofrecen a sus hijos gestos sociales de lectura y de escritura o modelos para su utilización. De ello se puede deducir que los establecimientos educacionales deben considerar las experiencias culturales diversas de los alumnos, para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje.

En países altamente desarrollados, el hogar y la familia cumplen el papel de estimular y proveer al niño de los recursos literarios. Sin embargo, en América Latina, la mayoría de los niños no encuentra en su familia un agente de iniciación y animación lectora. Entonces es deber del Estado, a través de la escuela y las bibliotecas públicas, desempeñar este rol fundamental y democratizador<sup>3</sup>. Así una de las funciones del profesor es ser mediador del aprendizaje de la cultura social.

De acuerdo con Ferrada et al. (2008), la escuela pública puede participar activamente ya sea reduciendo las diferencias como manteniendo y reproduciendo los modelos de privilegio e inequidad. En este sentido se retoma el planteamiento de Bordieu (1998) acerca de la relación entre capital cultural y escuela, expuesta en el la primera parte de este marco referencial.

---

<sup>3</sup> Con la intención de mejorar los índices lectores, en el año 2007 se inició en Chile el proyecto de fomento lector, *Maletín Literario*, que busca acercar a la literatura a familias de alta vulnerabilidad social a través de la entrega de diez títulos de diversos géneros. Esta iniciativa, no exenta de críticas por su real efectividad, ha beneficiado a más de 20 mil personas, quienes se han convertido en usuarios de las bibliotecas públicas. En su versión 2009 fue recibido por 267 mil familias. Cfr.<http://www.maletinliterario.cl/>



Cervera (1985) plantea que en un momento en que se insiste, sin suficientes demostraciones, en la crisis de la lectura parece paradójica la abundancia creciente de libros para niños. Uno de los temas asociados a este auge es el inequitativo reparto de este bien cultural en la sociedad. Es así como se pregunta: “¿No estaremos acumulando libros sobre grupos sociales privilegiados económica y culturalmente mientras otros grupos continúan en la penuria de siempre?” (p.13).

Todavía contamos con muchos niños que no acceden a la literatura infantil. En este sentido la escuela debe convertirse en un mecanismo compensador y socializante. Colomer (2004) en *¿Quién promociona la lectura?* señala que la escuela tiene objetivos de aprendizaje que les son propios y se pueden sintetizar en el acceso a la lectura y la escritura.

A lo largo de los siglos, la sociedad ha ido cambiando el concepto de lo que es “saber leer y escribir”. Hasta la etapa de la industrialización, estas habilidades eran asociadas a menudo con el ocio y el ámbito de las relaciones sociales. Ser letrado se correspondía con ser virtuoso y la posesión de ese saber cumplía una función de cohesión social de clase.

Cuando sólo continuaban estudiando los niños de las élites sociales, la promoción, en el sentido de despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores era algo asociado naturalmente a la familia de los sectores minoritarios que tenían acceso a las obras.

Más adelante, con el ingreso de los libros a la escuela y la creación de bibliotecas en ella, éstas promocionaron y defendieron el acceso libre a la lectura. Aún así se hace necesario clarificar las funciones. La escuela ejerce un papel de enseñanza porque nadie más puede asumirlo. La promoción corresponde a la sociedad en general (familias, bibliotecas, programas sociales...). La escuela no es

responsable exclusiva (tal vez, ni siquiera principal) en el éxito en la creación permanente de hábitos de lectura (Castro, 2006, entrevista a Colomer).

Si se traslada esta reflexión a nuestra particular historia latinoamericana encontramos a Ángel Rama, quien en *La ciudad letrada* (1984), cuyo argumento central es la continuidad e importancia de la actividad discursiva del letrado en América Latina, se refiere desde los primeros escribanos y cronistas de Indias a los escritores y los medios periodísticos. Su hipótesis apunta a que

*La ciudad letrada* articuló su relación con el Poder, al que sirvió mediante leyes, reglamentos, proclamas, cédulas, propaganda y mediante la ideologización destinada a sustentarlo y justificarlo. Fue evidente que la *ciudad letrada* remedó la majestad del Poder, aunque también puede decirse que éste rigió esas operaciones letradas, inspirando sus principios de concentración, elitismo, jerarquización. Por encima de todo, inspiró la distancia respecto al común de la sociedad. Fue la distancia entre la letra rígida y la fluida palabra hablada, que hizo de la *ciudad letrada* una *ciudad escrituraria* reservada a una estricta minoría (Rama, 1985, p. 3).

Ejemplos de ello son la especial atención por la educación superior de los letrados, a través de la fundación de universidades, en desmedro de las escuelas de primeras letras. También la lectura quedó en manos del grupo letrado: hasta mediados del siglo XVIII estuvo prohibida a los fieles la lectura de la Biblia, reservada exclusivamente a la clase sacerdotal. Rama plantea que este exclusivismo fijó las bases de una reverencia por la escritura que terminó sacralizándola:

Este encumbramiento de la escritura consolidó la diglosia característica de la sociedad latinoamericana, formada durante la colonia y mantenida tesoneramente desde la Independencia. En

el comportamiento lingüístico de los latinoamericanos quedaron nítidamente separadas dos lenguas. Una fue la pública y de aparato, que resultó fuertemente impregnada por la norma cortesana procedente de la península [...]. Sirvió para la oratoria religiosa, las ceremonias civiles, las relaciones protocolares de los miembros de la *ciudad letrada* y fundamentalmente para la escritura, ya que sólo esta lengua pública llegaba al registro escrito. La otra fue la popular y cotidiana utilizada por los hispano y lusohablantes en su vida privada y en sus relaciones sociales dentro del mismo estrato bajo, de la cual contamos con muy escasos registros y de la que sobre todo sabemos gracias a las diatribas de los letrados (p.4).

Colomer (2004) apunta a que históricamente hablando y desde el paradigma de la Ilustración, la escuela (o los preceptores en los sectores de elite) se encargó de enseñar el código escrito.

Durante el siglo XIX fue extendiéndose una concepción estandarizada de alfabetización. Esta empezó a relacionarse con el esfuerzo individual realizado para educarse y alcanzar como consecuencia el éxito económico: “El reverso de esta correlación significa que ser analfabeto comenzó a vincularse con el fracaso social y ese fracaso pasó a atribuirse a la responsabilidad del propio individuo por su falta de educación” (p.12).

En este marco decimonónico, se inició la demanda social para que todos pudieran acceder a la lectura. Se crearon escuelas y bibliotecas al alcance de la mayoría. El acceso al escrito se convirtió en un elemento igualador, un camino para alcanzar un nuevo orden político y social. La escuela pública fue el gran logro ilustrado.

Entender la alfabetización como una parte del desarrollo individual y personal culmina en su consideración actual como un derecho humano. Comienza la tarea de promoción de la lectura como

actividad social con la creación de bibliotecas, la preparación de maestros y bibliotecarios. Así se multiplicaron las revistas y periódicos, los libros para niños y los libros populares. Leer se hizo necesario para el desarrollo industrial y la cohesión de la población.

Una consecuencia de este nuevo escenario es que los maestros comenzaron a potenciar los escritos que parecían útiles y funcionales para alumnos que al cabo de unos pocos años de escolaridad tendrían que desempeñarse laboralmente. Entonces la literatura aparecía como un lujo innecesario. Para Colomer este “malentendido bienintencionado” continúa operando en muchos contextos educativos.

Emilia Ferreiro (s/f) afirma que “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (p.1). La democratización de la lectura y la escritura se vio acompañada de una incapacidad radical para hacerla efectiva especialmente en aquellos alumnos que no poseían una tradición histórica de “cultura letrada”.

Es allí cuando surge la noción de fracaso escolar asociada a un fracaso, no de la enseñanza, sino del aprendizaje. Si en un comienzo se responsabilizó al alumno, en la década de 1970 los estudios de sociología de la educación desplazaron la responsabilidad de la incapacidad para aprender hacia el entorno familiar, surgiendo el binomio pobreza y analfabetismo.

En la primera mitad del siglo XX, las bibliotecas pasaron a ser un agente fundamental de la promoción de la lectura, mientras la escuela basó su discurso en una lectura intensiva prescriptiva y guiada hacia una mayor profundidad interpretativa y erudita. Ya en la segunda mitad del siglo pasado, los discursos sobre la lectura terminaron por establecer pactos de colaboración.

Mora Díaz (2005) expone que en los años 90, en Argentina, situación que se verifica también en nuestro país, se dijo que la escolarización de la literatura era la culpable del aburrimiento de los jóvenes. La solución rápida y desesperada fue desescolarizarla.

Esa búsqueda de desescolarización funcionó magníficamente como excusa de una posición que se ha ido imponiendo en los últimos años y que se contenta con lograr un acercamiento de los chicos a la literatura a través de un manoseado y poco claro concepto de “placer” que tranquiliza a más de uno, pero que dista mucho de ser la solución a dicha queja generalizada (p.22).

Con esta postura se corre el riesgo de erradicar la literatura de la escuela. Lo que haría falta es redefinir el propio objeto de estudio, no continuar luchando contra la imposición del paradigma historicista y estructuralista (posición que cae por su propio peso) o la institución de la nueva pedagogía -aspirante a paradigma- del placer.

### 3. Lectura literaria: ¿goce o placer?

Barthes (Citado en Machado, 2007, p.56) se preocupa por la situación de una sociedad que cada vez más se niega a sí misma (o a gran parte de sí misma) la satisfacción de leer los textos que le dan gozo. En opinión del pensador francés, por una parte, el rechazo al placer y al deseo de goce crea condiciones propicias al desarrollo de la frigididad, y ésta se asocia a la violencia que pasa a caracterizar a tales sociedades. Por otra parte, y en la misma línea de Petit (Cfr. Marco Referencial, primera parte), sostiene que la posibilidad de sentir placer con las palabras constituye un rechazo al oscurantismo y una reafirmación de la libertad.

Para abordar el concepto del placer de la lectura, Díaz (2005) remite al ensayo de Barthes (1982) titulado *El placer del texto*. Al respecto plantea que esta práctica del placer, que ingresa en el aula

con la nueva ley federal argentina y los cursos de capacitación docente, y con un fuerte avasallamiento desde la industria editorial, tiene su origen –aquí sigue a Gustavo Bombini (*Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda*, 1996)- en una lectura simplificadora y hasta paratextual, del texto barthiano.

De acuerdo a esta aproximación, aparentemente el placer se produciría simplemente por el contacto entre el texto y el lector, sin mediación del docente ni obstaculizado por la teoría. Sin embargo, para Díaz el punto de partida de la teoría de la lectura propuesta por Barthes es, en principio, la relación entre texto-individuo-lector surcada por las ideas de placer y goce (que al principio no diferencia).

Finalmente se desprende de la lectura del ensayo que si bien Barthes plantea que todo texto busca que su lector disfrute leyéndolo, determina que existen dos regímenes de lectura diferentes: uno que no permite alcanzar el goce, pero sí el placer, y otro que posibilita acceder al goce: “no devorar, no tragar sino masticar”. Estas dos formas de leer están circunscritas en los regímenes de lectura que, a su vez, poseen sus correspondientes textos: el texto de placer proviene de la cultura reproduciéndola, incorpora los temas, las problemáticas, los personajes y la realidad de sus lectores (como la mayor parte de la literatura infantil y juvenil); y el texto de goce, que provoca, desacomoda y desafía al lector, valiéndose de una representación que no está ligada a su objeto: “Si el placer es decible, formulable, si el sujeto puede hablar de su placer, el goce es indecible porque es un punto de fractura en el sujeto hablante” (p.27).

Entonces, como el placer se puede verbalizar se vincula con la cultura de masas, con sujetos comunes, no especialistas. En cambio, el goce queda restringido al ámbito intelectual y de especialistas, confiriéndole así un carácter individualista, separado y separador de masas. Se advierte aquí una paradoja que se desprende de la lectura

fallida de Barthes: en el planteo más elitista se leyó un camino asegurado a la democratización de la literatura:

En lugar de fomentar, en una actitud pretendidamente democrática pero claramente demagógica, una ilusión de lectura, la escuela debería constituirse en el acceso a una democratización del régimen de lectura que borre las barreras entre aquellos capaces de acceder a la literatura como valor cultural y aquellos “anclados” que no alcanzan tal valor (p.28).

Para Díaz, si desde Barthes surge que la desaparición de esas barreras no es factible, desde los estudios culturales de Bordieu es posible construir una línea de acción que, llevada a cabo por la institución educativa, conduzca lentamente a la erradicación de tales desigualdades de acceso. Sin embargo, para ello es indispensable que en la escuela se produzca la redefinición del objeto de estudio (la literatura). Pocas veces se asume que la literatura es un arte y que su percepción necesita de una formación específica.

La escuela tiene en sus manos la posibilidad de revertir esa situación de inaccesibilidad/ exclusión y la indiferencia/ antipatía que acarrea hacia los valores culturales consagrados socialmente como legítimos.

La teoría literaria puede convertirse así en un marco de referencia para el docente que provea de las categorías necesarias para el desarrollo de las competencias específicas que permitan borrar la barrera que separa actualmente a los conocedores de los meros espectadores, incapaces de acceder a la complejidad de ese valor cultural.

En la misma línea del planteamiento anterior, se sitúa Graciela Montes (1999) cuando dice que en los años 80 las escuelas se abren a

la lectura placentera: “Una literatura con ilusiones de literatura y no de escuela” (p.4).

El conflicto comenzó cuando no se supo cómo controlar sus efectos y cómo evaluarlo:

Entonces se pasó de lo casual a lo reglado, de lo gratuito a lo aprovechable, de lo global a lo fragmentario, de la pasión a la acción (hacer cosas con la literatura: murales, dramatizaciones, renarraciones...), de la diversidad a la homogeneidad. Aparece la colección, la serie, el paquete organizado por edades, por temas, por tonos. (p.9)

Por su parte, para Gasol (2005) la lectura con fines estéticos y de placer otorga el conocimiento de uno mismo, da sentido a la existencia, a la vida, pone voz al sufrimiento y da forma a los deseos y sueños. Pero como el placer es personal, cuando desarrollamos el gusto por la lectura en los niños, no debemos confundirlo con imposición.

#### 4. Literatura infantil y juvenil

El debate en torno a la definición o a la existencia de la llamada literatura infantil ha sido largo y persistente. Su existencia hoy es aceptada en el mundo entero, después de pasar por un largo proceso de evolución conceptual en cuanto a las nociones de “niño” y “literatura”. Hasta que no surge la idea de niño con Rousseau no hay conciencia de literatura infantil. Es un concepto tardío pues recién en 1697 se editan los cuentos de Charles Perrault, quien habría sido el primero en reconocer la existencia de este mundo particular<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Autor francés que publicó en 1697 *Histoires ou Contes du temps passé*, (*Historias de tiempos de cuentos pasados*), adaptados de Straparola y Basile, bajo el nombre de su tercer hijo de diecinueve años, Pierre Perrault Darnarcour, fingiendo que el joven los dedicaba a una princesa.



En el siglo diecinueve la literatura infantil no estaba incorporada a la educación integral del niño. Incluso los autores que escribían pensando en éste como público ocultaban su identidad bajo un seudónimo. Mucho teóricos criticaban esta literatura pues en los primeros intentos por escribir una literatura destinada a los niños, abundaba una producción “pseudo literaria” poblada de diminutivos y mensajes moralistas.

Esta tendencia prevaleció durante mucho tiempo y contribuyó a que los libros para niños fueran subvalorados por la crítica especializada. Solo a mediados del siglo XX volvió a ser valorada y considerada como digna de estudio.

La evolución de la literatura para niños ha pasado de ser una literatura infantil, es decir una literatura para ser escuchada y acatada (no para hacer hablar), a una literatura para niños que busca o propicia, de diversas formas, el diálogo, la participación activa de los niños en el mundo (Goldin, 2001,p.6).

La literatura infantil es bien distinta de aquella pseudoliteratura más bien infantilizadora que supone al niño como un ente etéreo fuera de toda circunstancia social e histórica o como edad universalmente válida para todo lugar y época, y al mundo en el que habita como un espacio sin identidad, ajeno a toda realidad.

Con el paso del tiempo, la crítica literaria ha aceptado la designación de literatura infantil como una convención o acuerdo, siempre que se reconozca la función comunicacional y artística de esa literatura. La acepta como un modo de comportamiento posible de la literatura dentro de la cultura.

Además el concepto de literatura infantil resulta inadecuado desde la perspectiva propia del rigor teórico. Dentro de la Teoría Literaria, ningún género ha sido definido sobre la base de criterios

externos al propio texto literario. Pretender el establecimiento de un género literario con base en un elemento extratextual -como lo es la especificidad del receptor a quien se destina- no resulta un procedimiento válido.

El esteta italiano Benedetto Croce expresó así la idea de que la literatura no puede tener destinatarios precisos: "El arte para niños no será jamás verdadero arte" (Citado en Peña, 1995, p.20). Esta literatura debe reunir una condición fundamental e irrenunciable: ser literatura. El verdadero y central problema de su teorización no es el de los géneros literarios y su clasificación, sino el estudio de lo que en un texto dado permite determinar su condición artística, y los mecanismos mediante los cuales puede determinarse esa cualidad.

Literatura infantil o para niños no es sólo la que los escritores escriben, sino también la que los niños aceptan y hacen propia al leerla. Por tanto, para Jesualdo (1982), lo que existiría entonces serían valores, elementos o caracteres determinados, dentro de la expresión literaria en general, escrita o no para niños, que responden a su desarrollo psicológico durante su proceso de aprendizaje.

Conocemos obras de verdadero valor literario que no fueron escritas pensando en un público infantil y han tenido aceptación de docentes, bibliotecólogos, psicólogos y otros adultos que pretenden acercarse profesionalmente a los gustos y necesidades de los niños.

Cervera (1985) complementa la definición de Jesualdo cuando incluye en la denominación de literatura infantil todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño. Esto lo prueban los hechos: el niño escucha cuentos, canta canciones, juega a la ronda, salta al ritmo de unos versos, emplea fórmulas para sortear su turno en el juego, resuelve adivinanzas o representa personajes en sus juegos dramáticos espontáneos.

Daniel Goldin (2001) parafraseando a Paul Hazard habla de la literatura robada por los niños, aunque no fuera escrita para ellos, y la literatura desechada por ellos, a pesar de que les fuera dedicada.

Manuel Peña (1995) plantea que los educadores y psicólogos consideran que los buenos libros para niños fortalecen la personalidad, aportan saberes -los libros ayudan a iniciar en el conocimiento de la realidad-, desarrollan la inteligencia y perfeccionan el lenguaje:

No solo constituyen una fuente de placer y recreación sino que también enriquecen el mundo del niño tanto en el aspecto idiomático como en el psicológico y en el plano emotivo. A esta educación de la sensibilidad se agrega el sentido apreciativo de la belleza pues los libros actúan sobre la imaginación y ayudan a formar el sentido estético (p.19)

También los sociólogos se interesan en la literatura infantil ya que ven en ella motivos de estudio y valoración de una época. Por su parte, los padres narran y leen cuentos a sus hijos porque a través del libro se fomentan vínculos afectivos y se inicia al niño en el mundo de la literatura.

Por lo tanto, cualquier aproximación al estudio de la literatura para niños y jóvenes debe hacerse desde una perspectiva multidisciplinaria, considerando su componente estético, literario, psicológico- evolutivo, ético-pedagógico...:

La literatura infantil se convierte así en parte de la lectura extensiva, enriquece la experiencia del niño, le da voz y mirada propias, y forma parte de ese *curriculum integral* al que debe aspirar la enseñanza de la literatura (Martos, 2004, p.58).

El interés por la difusión de la literatura infantil nace en las bibliotecas y se extiende a la escuela cuando esta empieza a preocuparse por la creación de hábitos de lectura. Sin embargo, la preocupación por los libros como formadores de las competencias literarias es reciente y su análisis como productos artísticos y su contribución a la educación literaria son temas aún minoritarios. Todavía mucha gente no los considera “verdadera literatura”, sino entretenimiento y material didáctico. Casi no hay libros que se apoyen en la teoría literaria y ayuden a los profesores a programar su docencia (Colomer, 2006).

En la formación inicial de los docentes, que actuarán como mediadores de la lectura literaria, radica hoy el urgente desafío.

## 2.3. Tercera Parte

### 1. Literatura e imaginación

Gianni Rodari (2004) distingue en la literatura para niños, tal como fue definida en el capítulo anterior, dos tipos que obedecen a propósitos diversos: por una parte, encontramos una literatura edificante, sierva de la pedagogía y la didáctica y dirigida a un niño escolar. Un niño mensurable, según criterios basados en el rendimiento, en la conducta, en la capacidad de adaptarse al modelo educativo.

Por otra parte, está el niño que juega y se defiende de esa literatura edificante con esa otra literatura de la imaginación. Los libros nacidos para el niño-alumno no permanecen. Sí lo hacen aquellos nacidos de la imaginación y para la imaginación. A veces, incluso se hacen más grandes con el tiempo y se transforman en clásicos.

Rodari propone relacionar la imaginación, el juego y el libro para que la literatura infantil ayude a crecer. “Definir el libro como “un juguete” no significa en absoluto faltarle el respeto, sino sacarlo de la biblioteca para lanzarlo en medio de la vida, para que sea un objeto de vida, un instrumento de vida” (p.2).

Incorpora en el binomio libro-juguete las fábulas, las aventuras y la poesía en la que la lengua juega consigo misma. Libros para niños productores de cultura y de valores, no para niños consumidores pasivos de valores y cultura producidos y dictados por otro. Se trata de transformar la imaginación que consume en imaginación que crea.

Por ello parece imprescindible rechazar la tradicional oposición entre fantasía y realidad, en la que la realidad significa lo que existe y fantasía aquello que no existe.

Kieran Egan (1999) plantea que la imaginación de los niños es la herramienta de aprendizaje más poderosa. A pesar de ello, las teorías de aprendizaje más influyentes se han basado en el desarrollo del pensamiento lógico. Aunque se reconoce su importancia en la educación, algunos de los principios imperantes en la enseñanza y los currículos tienden a suprimir la imaginación de los niños y a eliminar sus posibles usos educativos. Estos nos dicen que el desarrollo educativo procede de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la manipulación activa a la conceptualización simbólica. La idea del niño como incesante creador de imágenes mentales de lo que quizá no haya experimentado nunca, parece oponerse al niño que está tras estos principios.

Pese a lo anterior, Egan es enfático al señalar que los relatos fantásticos y los juegos imaginativos de los niños pequeños, nos hacen cuestionar la validez del principio que sostiene que nuestro conocimiento del mundo y experiencia se acumula desde lo conocido hacia lo desconocido. En el aprendizaje de los niños se observa el funcionamiento de un procedimiento corriente que consiste en el proceso dialéctico de formar oposiciones binarias y promediar entre ellas.

Algunos autores, como Levi-Strauss (Citado en Egan, 1999, p.16), afirman que ello constituye una estructura fundamental de todo aprendizaje humano. Este proceso parece ser uno de los procedimientos mentales utilizados con mayor frecuencia para dar sentido al mundo y a la experiencia, y ayuda a explicar gran parte de los contenidos fantásticos del pensamiento infantil.

La escritora chilena Marta Brunet (1958) en su ensayo *El mundo mágico del niño* asegura que

El niño pequeño vive en un ambiente mágico en la más pura esencia de la palabra. Detrás de cada cosa advierte un sentido oculto, del que la cosa misma es sólo un símbolo [...]. Así una de las primeras condiciones que debe cumplir el relato que quiere captar la atención del niño, es el de esa lógica mágica (pp. 1-2).

Un cuento leído o narrado que surte efecto en el pequeño oyente es aquel que permite entreverar el relato con los juegos infantiles que “son a su vez operaciones mágicas de participación” (p.3). Un cuento eficaz es aquel que estimula la imaginación y la fuerza a prolongar esa historia en las propias variaciones sobre el tema básico.

En un interesante artículo acerca de la potencia creadora de los niños a través del lenguaje poético, Mata (2007) define la imaginación poética como aquella facultad del psiquismo humano capaz de crear y recibir imágenes reveladoras y vivificantes. Así pues las ensoñaciones poéticas incumben a la emancipación de los seres humanos y despojan al lenguaje de su estricta función utilitaria.

Retomando la idea anterior acerca de la dimensión creadora y simbólica del lenguaje, Cirianni y Peregrina (2007) afirman que:

Narración y lectura en voz alta llevan a los niños a descubrir que una misma cosa puede decirse de maneras muy diferentes. Este es un hallazgo clave respecto de las funciones y las posibilidades del lenguaje. Los niños, en su esfuerzo por expresarse, cuando no encuentran la palabra que manifieste una idea o un sentimiento, recurren de manera natural a la metáfora. Esta capacidad la van dejando de ejercitar en el transcurso de la vida, por diferentes motivos (p.21).

Como complemento al planteamiento anterior, Mauricio Ostria (s/f) señala que la dimensión creadora del lenguaje encuentra su manifestación más plena en la lengua literaria, allí donde la palabra sin dejar de ser palabra se transforma en obra de arte (Cfr. Función poética en Jakobson, marco referencial, primera parte).

Según Cecilia Beuchat (1997) vivimos inmersos en el uso artístico de las palabras. Oímos o utilizamos con frecuencia juegos de palabras, efectos rimados, canciones o expresivas imágenes verbales. Con todas estas acciones se produce a menudo un efecto estético y gratuito.

Cercano al planteamiento de Rodari acerca de la poesía, Jakobson (1984) ha mostrado con claridad que la función poética del lenguaje se funda en la materia prima del mensaje. Se trata de la materia verbal que constituye esta especial forma de comunicación:

La poesía es siempre un discurso que muestra de alguna manera el trabajo del lenguaje sobre sí mismo. De hecho, lo que distingue la versificación “ornamental” de la poesía es que, en el primer caso, la reducción prosaica es siempre posible, en tanto que leer poesía significa recorrer un universo conocido y nuevo a la vez, captar las palabras no solamente por lo que dicen sino también por lo que son (Citado en Gloton y Jolibert, 2003, p.184).

En el lenguaje poético prevalecen los significados múltiples, abiertos y sin fin. Como lo señala Judith Butler (1999), para Julia Kristeva el lenguaje poético sería la recuperación del cuerpo maternal dentro de los términos del lenguaje. El cuerpo maternal tiene significados anteriores al significado cultural.

Desde el psicoanálisis, Melanie Klein postula el deseo del niño de ver el interior del cuerpo materno para apropiarse de lo que hay en



su interior. En sus fantasías, desea penetrar el cuerpo materno, despedazarlo y devorarlo (Petit, 2001).

El niño hereda la capacidad simbólica a través de la madre. La cultura sería una estructura paternal que delimita la maternidad como una realidad prediscursiva (precultural). De acuerdo a esta teoría de Kristeva, el lenguaje reprime los impulsos anteriores, los que se manifiestan en aquellas expresiones lingüísticas que desobedecen los requerimientos inequívocos de significación dentro del dominio simbólico.

Próximo a esta postura se encuentra Coseriu (1977) cuando afirma que “el lenguaje poético resulta ser, no un uso lingüístico entre otros, sino lenguaje simplemente: realización de todas las posibilidades del lenguaje como tal” (p.203). En este sentido, la poesía es el lugar de la plenitud funcional del lenguaje. No se trata de una desviación del lenguaje corriente sino al revés: el lenguaje corriente representa una desviación frente a la totalidad del lenguaje.

Los niños son grandes receptores del lenguaje poético. Numerosos psicólogos y psiquiatras han destacado la importancia de un temprano y desinteresado encuentro con el lenguaje para el desarrollo psíquico del niño. Estos primeros contactos deberían ocurrir en un entorno gratuito y amoroso:

Se trataría de que los niños vayan paulatinamente comprendiendo que frente a la lengua práctica, funcional, utilizada para regular y satisfacer las necesidades cotidianas, existe otra que no sirve para nada útil e inmediato, que es superflua y sólo tiene sentido en el acto del juego y el afecto (Mata, 2007, p.56).

El lenguaje poético resulta algo natural para el niño pequeño. “Los versos son para ellos música, placer y juego” (Gil, p.20).

Las relaciones entre juego y literatura, son muy estrechas debido al instinto lúdico del ser humano. Hacer del lenguaje un objeto de juego y no únicamente de estudio es un modo de explorar los límites semánticos y fonéticos de las lenguas, de estimular la curiosidad, la emoción y la inventiva de los niños y jóvenes.

La primera infancia es una etapa poética por excelencia. En el marco del intercambio amoroso con la madre adquieren sentido los juegos de palabras, las canciones, las retahílas, los trabalenguas, las historias... Para Mata (2007), su universalidad demuestra que tienen una función lúdica y afectiva y que incumbe a la dimensión poética del psiquismo humano. Se trataría de una primigenia literatura. Desde muy temprano, y gracias a estas manifestaciones literarias, el carácter lírico y misterioso de la lengua se contrapone a la sequedad de la lengua cotidiana. La musicalidad da una nueva luz a la lengua: "La poesía se entreteje en la vida de los niños de manera natural y espontánea; porque natural y espontánea es su inclinación al ritmo y a la rima" (Gil, 2004, p.20).

Beuchat (1997) complementa lo anterior cuando señala que "el ritmo es ante todo un elemento que cautiva los oídos infantiles... Esto nos recuerda a Wenger (1956), cuando afirma que el ritmo es probablemente la expresión estética más básica del reino animal entero" (p. 66).

Para el poeta cubano Aramís Quintero (s/f):

La poesía es cuestión de oído; pero es mucho más. Comienza, para el niño, siendo tan sólo un juego de sonidos, una música de palabras, a veces sin sentido. Un puro juego. Y luego, sin dejar de ser un juego musical, va siendo también un vehículo de emociones, de ideas, de imágenes, de sensaciones cada vez más ricas y matizadas [...] La vida misma encarnada en un juego de palabras.

A pesar de lo anteriormente expuesto, cuando el niño entra a la escuela acontece lamentablemente una ruptura con la poesía. María Elena Walsh (1995), quien entre sus muchos oficios escribe poesía pensando en los niños, ya en 1964 afirmaba que la escuela primaria “dedica notables esfuerzos a destruir el instinto poético del niño” (p.148).

Las causas hay que buscarlas, por una parte, en los muchos prejuicios que la rodean, y a los que el niño se enfrenta velada o directamente desde el ámbito familiar. En primer lugar, “poesía o versificación suelen considerarse una blandura, un afeminamiento, un arcaísmo” (p.148).

Otras veces, se la considera como patrimonio exclusivo de artistas e intelectuales o personas con una sensibilidad muy refinada. Quienes manifiestan esta idea olvidan sus orígenes populares: el patrimonio folclórico (Andricaín y Rodríguez, 2003).

El mito de que la poesía es oscura, ininteligible, únicamente al alcance de ciertas elites culturales es una tergiversación más de su naturaleza y de su función. Todos podemos acceder a los territorios poéticos, sólo se necesita un entrenamiento de la sensibilidad en los lenguajes propios de este género literario.

Walsh (1995) cree que el niño ama especialmente lo que no entiende. Aquí volvemos a la conexión básica con el ritmo evidenciada en la poesía primitiva. En este sentido, la poesía de los niños comparte con ella la presencia de sonsonetes, estribillos, onomatopeyas y sonidos incomprensibles.

Una segunda causa tal vez haya que buscarla en la carencia de estímulos poéticos en el hogar y también en lo que se podría denominar *escolarización de la poesía*. Esto es emplear la poesía al servicio de los contenidos. Es cierto que puede convertirse en una

excelente motivación didáctica, pero hay que tener cuidado con instrumentalizarla.

Para Sergio Andricaín y Antonio Rodríguez (2003), el profesor es un agente fundamental en el proceso de iniciación del niño en el conocimiento y la vivencia del lenguaje poético. Pero muchos de los docentes no otorgan a la poesía el espacio que le corresponde en la formación integral de la persona.

Ello puede deberse a que “fundamentalmente, nos sentimos ‘despoetizados’ nosotros mismos, porque vivimos inmersos en la información y en la cultura del ‘feísmo’ “(Pellizari, 1999, p.5).

En ocasiones, los profesores comparten sus poemas favoritos con los niños, pero después se equivocan al pedirles que “produzcan” algo a partir del texto (dibujar, escenificar, crear su propio poema) o cuando se los presentan asociados a un conjunto de actividades. Ese es un estereotipo: pensar que la reacción ante la lectura de un poema debe materializarse haciendo algo que resulte visible o palpable.

Al contrario, Andricaín y Rodríguez (2003) sugieren que “esa fertilización interior, ese estado de recogimiento en que nos sume, a veces por unos instantes muy breves, el contacto con la belleza, tiene que aprender a ser estimado como una respuesta pedagógica de gran valor” (p. 70).

Carmen Gil (2004) recomienda que las actividades deben ser lúdicas para que el acercamiento sea gozoso, “para no olvidar que la poesía es un fin en sí misma y no un instrumento “(p.21).

El principal fin de la lectura de un poema es el goce estético. Y no hay que buscar más justificaciones aunque nuestro mundo utilitarista e inediatista no lo comprenda. Si fuera necesario encontrar justificaciones de su utilidad, Gil propone unas cuantas:

Para una educación estética, para el desarrollo de la sensibilidad, para aportarnos una nueva forma de entender e interpretar el mundo, para hacernos seres humanos más completos... En esta época tan pragmática que vivimos, la poesía se hace más necesaria que nunca (p.21).

Respecto de los poemas para niños, hay quienes piensan que no debe existir una poesía creada especialmente para ellos sino que deben seleccionarse aquellos poemas que puedan llegar mejor al lector infantil. Otros opinan que los niños tienen intereses especiales. Existe coincidencia en que hay que respetarlos y ofrecerles una poesía de calidad.

Beuchat (1997) se pregunta la razón de que no exista “el momento de la poesía” así como está instituida en muchas escuelas “la hora del cuento”. Escuchar poemas debería constituir una actividad diaria y presente en cualquiera de las asignaturas del currículum. Los niños gozan al escuchar poemas, en especial, si estos abarcan temáticas y estilos diversos. Además el placer de la audición los va motivando a leer.

La inclusión de la poesía en la sala de clases como una actividad habitual, crea también en los niños el deseo de hacer sus propios poemas. La poesía incita a los niños a jugar con las palabras y a ver el mundo de una forma diferente. Cuando la descubren desean escribir, pues toman conciencia de que se puede crear con el lenguaje.

Colomer (2005b) retoma esta idea cuando plantea que

la escritura poética aparece como menos sumisa a funciones comunicativas externas a la misma lengua que otros tipos de discurso, y hace más fácil llevar la lengua a sus límites, jugar con las reglas y las posibilidades de desviación significativa a través de la manipulación y la permuta de los elementos del texto

## 2. La poesía en la primera infancia

Según Walsh (1995), al Jardín Infantil correspondería “suplir la carencia sufrida en el hogar y prevenir la epidemia de sensato prosaísmo desatada en la escuela” (p.150). Sin embargo, allí “se improvisa mucha poesía, defectuosa, asesina de la sintaxis, abarrotada de diminutivos y pobres rimas hechas de verbos en infinitivo” (p.151).

La etapa preescolar es la edad apropiada para propiciar en el niño el acercamiento a la poesía ya que es la edad en que parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar un sentimiento poético de la vida. En ese sentido, la función principal de esta poesía es proporcionar alegría y placer.

Una puerta de entrada la constituye el folclor poético, que hoy se reconoce como el patrimonio oral de la humanidad. En el folclor, los juegos verbales han sido aprobados y decantados por la sabiduría de generaciones.

En la misma postura se encuentra Cervera (1985), para quien, por sus orígenes folclóricos, populares y lúdicos, una buena parte de la literatura infantil representa el alma del pueblo, sus raíces.

Gabriela Mistral en su ensayo *Magisterio y Niño* (1977) plantea que la poesía infantil más válida o la única válida sería la popular y propiamente el folclor. La poesía folclórica es rítmica. Una definición de la clase de poesía que el niño quiere, podría ser ésta: “poesía que si no se canta podría cantarse” (p.279).

Desde que el niño nace, responde a los estímulos rítmicos y melódicos que lo rodean: el movimiento al mecerlo, las voces de sus padres. La formación del gusto poético se inicia con las canciones de cuna o nanas que son verdaderos poemas con música, de las que el

bebé goza más la música que la letra, y las primeras oraciones formuladas en un clima de intimidad y afecto:

El niño ama el ritmo hasta el punto que no sabemos los maestros; lo sigue cantando con el cuerpo, lo baila en el patio, lo bracea, lo pernea, lo cabecea. Y aun parece más niño cuando juega así, y es cierto que es más niño, porque se da enterito, como la marea, o como el viento, a la respiración de la naturaleza (Mistral, 1977, p.278).

Andricaín y Rodríguez (2003) postulan que “con la poesía nos relacionamos, incluso, antes de nacer, cuando en el vientre materno sentimos las vibraciones de voz de nuestra madre entonando una canción de cuna o un arrullo” (p.26).

Para estos autores se trata de la primera palabra vincular, afectiva, poética, la que cobija los sueños y ahuyenta el temor a la oscuridad y a la soledad. Luego vendrán los primeros juegos y con ellos el reconocimiento del cuerpo como fuente de sentidos. Se usarán rimas para aprender a comer, a ubicar los dedos de la mano, a tocar las palmas.

Después será la letra de las rondas y juegos infantiles que se transmiten de generación a generación sin variar su estructura y que enriquecen su experiencia musical. Con las rondas, la poesía se transformará en expresión de los primeros sentimientos de solidaridad, de interrelación armónica con los demás niños.

El niño también vive la poesía a través de las adivinanzas que se relacionan con un aspecto esencial de la naturaleza humana: la curiosidad. Son un reto al desciframiento, un desafío a la inteligencia; con frecuencia, metáforas puras y perfectas por su sencillez e ingenio. También, se empapa de poesía cuando intenta repetir un sonoro

trabalenguas o una retahíla que le revelan las posibilidades lúdicas que tienen las palabras.

Walsh (1995) apunta a valorar el patrimonio local que nos distingue, cuando señala que, si bien el reino de la imaginación no tiene fronteras y los personajes poéticos son naturales de cualquier lugar, es importante acercar al niño a su realidad cotidiana e impregnarlo de conocimientos vinculados al acervo de su propio país.

Andricaín y Rodríguez (2003) afirman que la poesía en los primeros años de vida, es aún un ejercicio de libertad, y por ello es enfático en su llamado a defender, como un elemento fundamental, la presencia de estos juegos poéticos en el hogar y en el Jardín Infantil:

Que en las edades más tempranas la poesía se respire como parte de la atmósfera, como algo natural, consustancial a la naturaleza del niño. Y también como una alternativa cultural a los *jingles* publicitarios, de textos ramplones, que recibe el niño a través de la radio, de la televisión y que, si no se le brindan otras opciones, pueden convertirse en la única "poesía" con la que se relaciona (p.32).

Walsh (1995) complementa la reflexión anterior cuando decía, ya en 1964, que nuestros niños, desprovistos de abuelas tradicionales o nodrizas memoriosas, lo primero que oyen y aprenden son los *jingles* publicitarios. De lo que se deduce que una de las actuales "nanas" del niño es la televisión, y que de ella absorbe las más precarias formas de versificación, música y atropello de la sintaxis: "Unaseudopoesía destinada no a despertar sus sentimientos y su imaginación, sino a moldearlo como consumidor ciego de un orden social que hace y hará todo lo posible por estupidizarlo" (p.149).

En los tiempos empapados de pragmatismo que hoy vivimos, la necesidad de poesía es urgente:



En esta época en que el utilitarismo y la tendencia hacia la especialización limitan y hasta mutilan al individuo, creemos que esta educación es más necesaria que nunca, sobre todo en la primera edad, que es cuando queda sembrada la semilla para todo lo bello y para la formación completa del ser humano” (Carmen Bravo Villasante, citada en Gil, 2004, p.21).

Petit (1999) reafirma lo anteriormente expresado cuando formula su propio temor y el de ciertos escritores ante el peligro de que nos desviemos hacia una concepción instrumentalista y mecanicista del lenguaje y que “ya nadie se acuerde de ese territorio de la intimidad que es la lectura, de esa libertad y de esa soledad que, por lo demás, siempre han asustado al ser humano” (p.16):

Creo que las sociedades occidentales también están enfermas, a su manera, de un cierto modo de tratar la lengua, de esa ideología de la “comunicación” que fomenta la representación de la lengua como un simple comercio de informaciones. De una visión rígida del “código” semántico, que avanza en esta época de predominio de lo técnico, de multiplicación de las jergas utilitarias. Y esta manera de mutilar la lengua se acompaña, por supuesto, de la descomposición del mundo imaginario y de la crisis del vínculo social (p.121).

La poesía destinada al niño en edad preescolar pertenece al reino de la imaginación y del juego más que a la didáctica. Se vuelve a constatar la dificultad detectada en los capítulos anteriores en relación con la escasa formación literaria del maestro, quien, en palabras de Walsh (1995):

[...] a su vez está desorientado por el mal gusto que puede haberle sido inculcado desde sus propios estudios primarios. El maestro, como todos, tiene que encontrar su camino, un poco a tientas, buscando materiales que le produzcan placer,

comparándolos con las grandes obras, formando su pequeña porción de cultura desvinculada de utilitarismo didáctico (p.149).

Es de fundamental importancia que el profesor destierre de su mente la idea de que la poesía es útil, aplicable o alusiva a temas escolares. Porque “la poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción” (Walsh, 1995, p.148).

## 2.4 Cuarta Parte

### 1. La Literatura en los Planes y Programas de la educación chilena

Durante la década de los setenta se establece un nuevo marco epistemológico para la enseñanza de la lengua basado en las necesidades del alumno, en su evolución lingüística y cognitiva, y en los procesos que intervienen en ella. Se fijan también nuevos protocolos de intervención y aplicación didáctica y se delimitan unas perspectivas de investigación específicas centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Surge así la DLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura), disciplina científica reciente cuyo reconocimiento académico aún no se consolida en todos los países.

Algunas de sus características son que se centra más en los alumnos que en los contenidos, en los procesos cognitivos de adquisición, aprendizaje y desarrollo que en la aplicación de una teoría lingüística; “más en los procesos comunicativos de los estudiantes que en su conocimiento del sistema” (Mendoza, 2003, p.6).

Se enfoca principalmente en los procesos y no en la enseñanza de contenidos sobre Lengua o Literatura, porque el objetivo no es formar lingüistas sino hablantes, ni formar filólogos sino lectores: “Así, solo cuando se desplaza la actividad formativa y educativa hacia el proceso de aprendizaje y se centra en la actividad comunicativa y de valoración estética que es capaz de desarrollar el alumno, surge la DLL como disciplina propia “(Mendoza, 2003, p.7).

El nivel de desarrollo alcanzado en la enseñanza de la lengua ha sido considerable debido a que ha constituido uno de los centros de la lingüística aplicada. Sin embargo, no puede desconocerse la importancia fundamental que reviste la formación de la competencia

literaria, aún si solo es orientada a procurar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes:

En este sentido, el profesor responsable de la educación literaria habrá de plantearse una acción didáctica cualitativa, partiendo siempre del presupuesto de que las prácticas comunicativas mediante textos literarios generan en los alumnos posibilidades expresivas y comunicativas a las que resultaría imposible acceder mediante el uso exclusivo de los textos y discursos convencionales y no literarios (Mendoza, 2003, p.293).

Se puede afirmar que en la educación inicial y escolar chilena, dentro del subsector Lenguaje y Comunicación, prima el utilitarismo pedagógico en la enseñanza de la Lengua. Así, en los diseños curriculares y en los planes de estudio de la Educación Preescolar y Básica chilena el mayor énfasis está puesto en la Didáctica de la Lengua, en el aprendizaje de la lectoescritura, y, gradualmente, en el estudio sistemático de la lengua. En palabras de María Luisa Miretti (2004):

La Literatura sigue girando o deambulando a su alrededor para - en un pseudo afán integrador- ser “utilizada” como banco de pruebas o campo de aplicación y desde allí ser “aprovechada” para trabajar letras, morfemas, grafemas, lexemas, categorías de palabras y clases de oraciones (p.24).

El cambio de enfoque sobre la enseñanza del Lenguaje y la Comunicación en nuestro país, provocó que los educadores comenzaran a enfatizar el uso del lenguaje como facultad y no ya como sistema (Condemarín,2001c), lo que significa “considerarlo desde el punto de vista de las funciones que cumple en la vida personal y social de las personas, de las posibilidades que da a sus usuarios para construir, dar sentido y referirse al mundo, para expresarse y actuar sobre los otros”(p.3).

El objeto de estudio de esta investigación se centra en la educación preescolar. Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia (MINEDUC, 2005) presentan tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje, entendidos estos como campos de acción donde se llevan a cabo los procesos claves para la tarea formativa y de aprendizaje de este nivel. Ellos son el ámbito de la formación personal y social, de la comunicación y de la relación con el medio natural y cultural. Estos campos de acción están vinculados entre sí: el niño aprende sobre sí mismo y sobre los demás como personas que son y que pertenecen a diferentes comunidades. Ellos, sus familias y comunidades son parte de un contexto mayor que es el medio natural y cultural en general. Con relación a estos dos ámbitos y a la necesaria interacción entre ellos, se forma el ámbito de la comunicación, el que actúa como mediador entre ambos.

Estos ámbitos organizan aprendizajes esperados fundamentales que deben alcanzar las niñas y niños desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica, a través de experiencias de aprendizaje variadas, oportunas y pertinentes, como resultado de procesos de enseñanza.

En cada ámbito se plantean núcleos de aprendizaje que organizan, integran y centran ejes fundamentales para favorecer los aprendizajes esperados. Si bien en los aprendizajes de los demás ámbitos y núcleos el lenguaje está siempre presente -en sus distintas formas como instrumento para aprender- en el ámbito propio de la comunicación se asumen como focos centrales: el *lenguaje no verbal y verbal*, en su expresión oral y progresivamente en su expresión escrita, junto a los *lenguajes artísticos* que involucran todos aquellos medios de expresión artística que favorecen la sensibilidad estética, la apreciación y la manifestación creativa de los niños y niñas.

Estos núcleos de aprendizaje se consideran fundamentales para expandir en las niñas y niños el desarrollo del pensamiento y las capacidades comunicativas, expresivas y creativas.

En este sentido se deberán privilegiar experiencias en las que los niños puedan desarrollar su sensibilidad artística y estética, como asimismo experimentar y apreciar la música, la pintura, la escultura, la arquitectura, la fotografía, el cine, la danza y el baile, las obras teatrales y literarias. Algunas experiencias comunicativas sugeridas son las conversaciones, las lecturas de cuentos, jugar a leer, escuchar narraciones, reproducir rimas, interrogar textos con sentido para ellos y participar en ambientes letrados.

Para una mejor distinción y organización de los aprendizajes en el segundo ciclo, se ha estructurado el núcleo *lenguaje verbal* en torno a dos categorías: *lenguaje oral* y *lenguaje escrito*: iniciación a la lectura y a la escritura.

Atendiendo al tema de esta investigación, podemos destacar algunas orientaciones pedagógicas para el segundo ciclo. Se recomienda, en la categoría *lenguaje oral*, propiciar permanentemente actividades relacionadas con libros, dramatizaciones, recuerdos, narraciones y descripciones de láminas. En el *lenguaje escrito*, se sugiere el relato periódico de cuentos seleccionados según su valor literario e intereses de los niños para conocer, escuchar con atención, comentar y promover el interés por la lectura.

El núcleo *lenguajes artístico*, por su parte, busca expresar y recrear la realidad, adquiriendo sensibilidad estética, apreciación artística y capacidad creativa a través de distintos lenguajes artísticos que les permiten a niños y niñas imaginar, inventar y transformar desde sus sentimientos, ideas y experiencias.

Se recomienda al adulto ayudar a formar un sentido estético amplio dándoles oportunidades a los niños de conocer distintos estilos y de apreciar la belleza de las cosas desde diversos referentes.

Es así como para el segundo ciclo se espera que el niño pueda crear imágenes, rimas, canciones o cuentos completando el todo a partir de algunos elementos o partes que se le presentan. Asimismo, inventar poemas, cuentos, canciones, danzas y chistes a partir de temas o situaciones que él o ella propone.

A pesar de su inclusión en el currículo, la literatura, ya sea el folklore literario o los textos de autor conocido, tiene menos protagonismo dentro de los dos núcleos anteriormente descritos. En el núcleo *lenguaje verbal*, el acento está puesto en la comunicación oral y la iniciación a la lectura y la escritura. Entonces se sugiere utilizar la narración frecuente de cuentos, historias, relatos y poemas, para la progresiva comprensión y producción de textos. Por su parte, en el núcleo *lenguajes artísticos*, el lenguaje plástico, en especial la pintura y el dibujo, el musical y corporal concitan el mayor espacio del programa curricular. La literatura se vincula principalmente al pensamiento divergente y creativo, pero está muy lejos el propósito de ir estableciendo ya en esta etapa los rudimentos de la competencia literaria.

Una investigación de la Universidad Católica <sup>5</sup> concluye que los jardines infantiles dedican escasos minutos a formar habilidades lectoras en los niños. Después de analizar doce centros preescolares de la Región Metropolitana se estableció que lo habitual es que solo un 25,3 % del tiempo (45 minutos) que pasan los niños en Kinder se usa en acciones relacionadas con el lenguaje: 11 minutos al día se dedican a leer cuentos, discutirlos y realizar actividades; 0 minuto se utiliza en

---

<sup>5</sup> Fernández, M. (2008, Septiembre, 1). Jardines Infantiles dedican escasos minutos a formar habilidades lectoras en los niños. *Diario EL Mercurio*, p. A 15.

conversar acerca del vocabulario; 0,8 minuto se emplea en dinámicas que permitan reconocer las letras y sus sonidos.

Otra conclusión a la que arriban, tras el estudio, es que al terminar el Kinder la brecha entre los niños se sigue explicando, casi completamente, por el nivel sociocultural del hogar. Es decir, que el Jardín infantil no está contribuyendo a reducir las desigualdades de origen entre los niños.

Las bajas expectativas de padres y profesores respecto de los alumnos y el contexto confirman las estadísticas que señalan la gran distancia que existe entre los alumnos de familias que pueden pagar por su educación y entre quienes deben hacerlo en el sistema público y gratuito.

Por otro lado, en los Planes y Programas de Estudio de la Educación Básica del primer ciclo (Primero a Cuarto Básico) también se advierte la presencia de actividades vinculadas con la audición, lectura y comentario de cuentos, fábulas, leyendas, poemas, obras de teatro (NB1 y NB2). Sin embargo, no se otorga un espacio particular a la literatura y menos aún a la formación de la competencia literaria.

Por ejemplo, los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) se estructuran en torno a cuatro ejes: comunicación oral, lectura, escritura, manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma. Ello es coherente con el propósito que subyace a los planes y programas: centrarse en los procesos de expresión y comprensión al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás. La mención de los géneros literarios (cuentos, adivinanzas, trabalenguas, poemas y *formas literarias simples*) surge como ejemplo de los diversos propósitos con que se puede emplear la lengua materna y al servicio de la escucha, la conversación y el comentario. Otra evidencia de esta situación es la participación de los textos literarios dentro de las



unidades de lenguaje. En los Programas de Primer a Cuarto Año éstas se definen de la siguiente manera:

Las unidades de lenguaje basadas en un texto literario se caracterizan por utilizar como elemento integrador uno o más textos literarios escuchados o leídos. El texto se escucha o lee, se comenta, se resume, se representa; es objeto de preguntas y juegos lingüísticos; se aclara su vocabulario y se reconocen algunos de sus componentes gramaticales, de acuerdo con lo que se necesita para su comprensión (Programa Lenguaje y Comunicación, Segundo Año Básico, p.33).

Más adelante, en la presentación de los Recursos de aprendizaje se formula el concepto de texto y se menciona a las novelas, adivinanzas, trabalenguas, poemas como medios -unos más complejos que otros- para familiarizarse con las diversas funciones del lenguaje. Sorprende la incorporación en el listado de textos literarios, del chiste y los versos y estrofas humorísticas. Sin dejar de reconocer que son ejemplos de creatividad en el uso de la lengua, la distancia que media entre éstos y el repertorio de la LIJ es, sin duda, abismante.

También sorprende la mención de historias y relatos junto a los cuentos como formas literarias, situación que ya habíamos encontrado en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Sin embargo, estos géneros discursivos constituyen ejemplos narrativos, pero no literarios. Esto permite corroborar el desconocimiento de otros géneros literarios y aventurar que, en la práctica educativa, se cree que cualquier uso del lenguaje con función imaginativa, es literatura.

Para el Tercer y Cuarto Año Básico se propone una comprensión más profunda de los textos a través de inferencias, críticas y apreciación estética. Sin embargo, el énfasis está dado por la lectura comprensiva. En la lectura personal debe avanzarse en la capacidad

de leer en forma autónoma y llegar a la lectura de novelas o antologías de cuentos, apropiadas para el nivel.

La metodología más adecuada para el eje del desarrollo de la lectura es la propia de la lectura silenciosa sostenida, en la cual los estudiantes son capaces de autoseleccionar los textos y leerlos con gusto y sin necesidad de apoyo.

Lo anterior desconoce la relevancia del adulto como modelo lector y particularmente del profesor como mediador de la lectura literaria.

Puede observarse que en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia se evidencia una mayor preocupación por el lenguaje literario, toda vez que al fomentar el aprendizaje de las diversas formas de comunicación, se persigue dar la oportunidad a los niños de manifestar sus sentimientos, emociones e ideas con mayor elaboración y riqueza de matices (p.57).

Incluso en las Orientaciones Pedagógicas para el segundo Ciclo se sugiere que

La selección de las obras literarias para que los niños disfruten de la belleza del lenguaje puede enriquecerse considerando los aportes nacionales, latinoamericanos y mundiales de distintas épocas y temáticas. Es fundamental exponerlos con mucha frecuencia a la audición de narraciones y poemas cuidadosamente elegidos según el interés que les despierten y por la calidad del lenguaje (p.64).

## 2. Didáctica de la Literatura

Lengua y Literatura pertenecen a la misma familia, pero son campos de estudio distintos. Mendoza (2003) postula que si el sistema de lengua requiere para su actualización la realización de actos comunicativos de habla, por su parte la literatura se actualiza y cobra sentido sólo a través de un acto personal de lectura del texto, en el que se activan los conocimientos de su competencia literaria. La lectura literaria tiene la capacidad de desarrollar los conocimientos, las experiencias y las estrategias de comprensión. La percepción es un activo proceso de interacción entre el texto de la obra y las aportaciones del texto del lector.

Entenderemos por competencia una condición de potencialidad, una “capacidad para”. Las competencias están relacionadas con acciones evaluables que se llevan a cabo con propósitos determinados y que ocurren en un contexto dado.

Para Jaques Tardif (2006) la competencia es un saber-actuar complejo en situaciones y contextos particulares y diversos, seleccionando movilizar y combinar una variedad integrada de conocimientos, habilidades, procedimientos, actitudes y recursos externos para resolver problemas y necesidades reales de manera efectiva y éticamente responsable con creatividad e innovación.

A pesar de su especificidad, la competencia literaria y la competencia lectora mantienen un estrecho vínculo de interdependencia de modo que leer es la actividad base para la construcción de la competencia literaria. Leer quiere decir *comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo*. “Formar y desarrollar la competencia literaria será, pues, saber formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones” (Mendoza, 2003, p.54).

Para Juan López (2004) resulta evidente la necesidad de buscar alternativas con el fin de corregir las deficiencias detectadas respecto al tratamiento que se da a la educación literaria en el currículo de Educación Primaria. Por ello propone usar textos literarios cercanos a los intereses y a la capacidad de comprensión de los alumnos. Uno de los mejores materiales lo constituye la literatura infantil (no los libros de texto como usualmente se hace) y las estrategias lúdicas relacionadas tanto con la lectura como con la composición escrita.

Por su parte, Gloria García (2004) plantea, respecto de una Didáctica de la Literatura, que la experiencia del alumno es la plataforma sobre la que puede actuar el profesor. Es en las coordenadas de las experiencias previas donde se incorpora la información nueva, donde operan los procesos de percepción, comprensión y memoria. Es así como lo nuevo conecta con lo que el alumno ya ha experimentado, con lo que ya sabe, siente o valora.

Para incorporar la literatura como conocimiento nuevo a los esquemas del sujeto se debe colocar al alumno ante “conflictos cognitivos y afectivos”, es decir, ante una visión que contradice los tópicos y prejuicios que traía. Si el entorno dice que la literatura no es útil, la práctica de aula es capaz de hacerla útil para el alumno. Por utilidad se entiende no el “didactismo rancio” sino elementos que el niño o joven pueda conectar con su ángulo de visión. La literatura sirve en estos casos de experiencia vicaria, de complemento imaginario a la experiencia vivida.

Eloy Martos (2004) complementa lo anterior cuando señala que no hay que olvidar que la lectura es un proceso de comprensión no solo lingüística o narrativa, sino de comprensión afectiva, donde el lector también aporta su entrenamiento y experiencias lectoras anteriores. Por ello, los conocimientos previos ayudan al profesor para preparar un programa de lectura acorde con las expectativas y hábitos lectores de sus estudiantes.

García (2004) propone que para facilitar el diálogo con la literatura que está más distante en el tiempo, hay que despertar a la vez la literatura que es sentida más cerca, como una necesidad o un placer.

No podemos entrar de lleno en la lectura obligatoria de obras clásicas, alejadas por su lenguaje y por sus temas del interés de los alumnos, sin haber seguido antes un proceso de aproximación (López, 2004).

En primer lugar se debe partir de la literatura infantil de base oral y tradicional ya que las primeras marcas provienen de la oralidad (Silveyra, 2005). Con el paso del tiempo, se puede iniciar ya una primera familiarización con los textos literarios más generales, planteados como lecturas de fragmentos agrupados, intertextuales o encontrando ciertos elementos de comparación, normalmente a partir de centros de interés o ejes temáticos comunes. Hay que subrayar la importancia de los buenos libros ilustrados o de las antologías realizadas con correctos criterios didácticos; también de las colecciones de clásicos adaptados para niños, así como de diversas guías de lectura sobre obras concretas (García, 2004).

Es necesario reconocer la existencia de polos en una lectura literaria. Comprensión teórica o explicación versus comprensión hermenéutica o interpretación, interpretación versus uso, son elecciones puntuales que dependen de nuestra forma de “enfrentar” el texto, y también de nuestra madurez, oportunidad, estado de ánimo... Lo básico es que los alumnos lectores disfruten/ comprendan el texto, y solo después se podrán formular análisis, hipótesis explicativas o modelos de descripción (García, 2004).

Martos (2004) distingue siguiendo a algunos semiólogos (Eco, 1995) entre el uso que hacemos de un texto y la interpretación o hermenéutica:

Así, si tomamos un cuento infantil como vehículo o pretexto de un aprendizaje, estaremos en la primera óptica; si lo que hacemos es, como cualquier otro texto literario, indagar los mecanismos de codificación o de descifrado del mensaje, por ejemplo, la forma en que un lector infantil o juvenil accede a las convenciones del texto o género en cuestión, entonces no situaremos en la segunda perspectiva (p.49).

Se trata de integrar las diversas miradas. La llamada lectura creativa o lectura de imaginación permite la integración de la interpretación y del análisis o explicación, del esfuerzo por reconstruir racionalmente el texto y del afán por gozarlo. Para Martos, “una concepción globalizada de la lectura debe procurar integrar emoción y raciocinio, los aspectos afectivos y los aspectos cognitivos” (p.48).

En opinión de García (2004), los textos literarios cumplen una función general formativa. La adquisición de habilidades de comprensión o interpretación no solo lleva a desarrollar importantes funciones relacionadas con la comprensión y la expresión, sino con otras áreas estratégicas, como las relacionadas con el pensamiento analítico o sintético, o el desarrollo de la creatividad.

Un buen programa didáctico de lectura debe empezar por hacer que los alumnos lean mucho (lectura extensiva), sin ninguna restricción: “Una vez que el niño ha tenido una visión de conjunto tendrá sentido pasar a un programa intensivo, donde el alumno lee unas pocas obras, seleccionadas por su singularidad y/o representatividad dentro del mundo literario” (pp. 28-29).

### 3. Lectura crítica, lectura estética

“La lectura estética es la que convierte a las personas en lectores motivados para toda la vida” (López, 2004, p.11).

En una perspectiva similar a la distinción de Barthes sobre goce y placer presentada en capítulos anteriores, Carlos Reis (1981) plantea la lectura crítica del texto literario como:

una actividad sistemática que, partiendo del nivel de la expresión lingüística, es asumida como proceso de comprensión y valoración estética del discurso literario. Distinto de la lectura, en cierto modo superficial, propia del lector común que encara la obra de arte literaria fundamentalmente como objeto lúdico, la lectura del crítico se enriquece y se especializa en función de las cualidades inherentes a su sujeto (p.17).

Reis señala que no es posible proponer un esquema único de análisis aplicable de modo indiferenciado a cualquier texto. Sin embargo, sin dejar de reconocer la ambigüedad y plurisignificación del texto literario, la crítica puede develar sentidos ocultos: “Perfilamos la idea de que cualquier lectura crítica que se pretenda satisfactoria debe pasar de la fase analítica a otra fase predominantemente sintética que es la interpretación” (p.33).

No podemos olvidar que finalmente enseñar literatura debe ser “enseñar a apreciar la literatura” (López, 2004, p.11). Solo con la lectura crítica el lector se especializa y se enriquece; no obstante, para emprender este proceso de reflexión, comprensión y valoración estética del discurso literario, es requisito haber logrado la competencia lectora. Para Mendoza (2003), esta es “la llave que abre el acceso a la interacción entre el texto y el lector” (Citado en López, 2004, p.8).

La lectura estética es una operación creativa que se enfrenta al texto literario como obra artística. Una lectura estética (*expresiva*) sería aquella que aprecia la forma artística (*cómo dice lo que quiere decir*). Para lograr este último nivel en la escala de competencia lectora, se debe comenzar por una lectura analítica y comprensiva, y transitar por una lectura interpretativa y de valoración. Por su parte, para García (2004) es en los programas intensivos donde la lectura en profundidad puede alcanzar la capacidad de valoración y análisis críticos.

López (2004) señala que se trata de reemplazar la concepción de la enseñanza de la literatura por la de una educación literaria. Solo la Didáctica de la Literatura es la encargada de garantizar el acceso simbólico a los textos literarios.

Algunos autores añaden a los distintos niveles presentados, una lectura ética definida como aquella que permite extraer modelos y valores. Un ejemplo de ello lo encontramos en Alfonso López Quintás y su método para formar a través de la literatura.

Sin embargo, para otros especialistas este enfoque es muy utilitario: que los niños lean para promover ciertos valores (actitudes ecológicas, tolerantes, pacifistas...) es una instrumentalización de la literatura. Colomer (Entrevistada en Castro, 2006) advierte que cuando se empezaron a escribir libros para niños, también primó la dimensión moralizante, ya que tenían la función didáctica de enseñar a comportarse.

Cuando prima esta función, lo habitual es que los libros se alejen de su verdadera acción educativa. No hay que objetar que hoy se desee reflejar a los niños conflictos propios del mundo moderno. El problema es que ello debe realizarse desde la literatura. Tampoco vale magnificar la función de transmitir valores, porque los libros son solo una de las múltiples formas de socialización de los niños, y porque lo



que quisiera decir la historia a menudo no concuerda con lo que dice realmente y con el sentido que le da el receptor (Colomer, 2005 a).

Si bien la literatura nos ayuda a comprendernos y desarrollarnos moralmente, la formación de valores desde la lectura está enraizada en el placer de leer. Por tanto, una lectura de este tipo solo tendría sentido solo si se integra en actividades de lectura cooperativa y solidaria (Martos, 2004, p.56).

Sergio Mansilla (2002) en una reflexión crítica sobre la enseñanza de la literatura a partir de los objetivos y contenidos mínimos de la Reforma Educacional en Chile, también aborda el tema de la literatura y los valores. Concluye que de la revisión de los Planes y Programas se desprende que leer literatura conduciría a la adquisición y consolidación de valores. Esto proviene de la tradición humanista que apoya la idea de que la literatura, por su naturaleza artística, moviliza valores positivos, deseables para la construcción y el desarrollo de una ética acorde.

No obstante, el autor repara en que muchas obras presentan significados que pueden (y a veces buscan) entrar en conflicto con las convicciones personales del lector o las del grupo social al que pertenece. Si se persigue enseñar literatura con el único objetivo de inculcar valores, también se corre el riesgo de imponer los valores del profesor. Se debe poner énfasis en que el único valor de la literatura es ella misma.

## 2.5. Quinta Parte

El contar cuentos oralmente es el arte más antiguo de todos. Y lo especial y mejor de ese arte es que los relatos “hablan”, no sólo a los oídos de quienes escuchan, sino también a sus corazones (Yane Yolen, citada en Beuchat, 2006, p.24).

### 1. Animación a la lectura

Dentro del concepto *fomento a la lectura* es recomendable distinguir entre dos procesos que, aunque similares en su objetivo, guardan diferencias respecto de los actores involucrados. Se entiende por *promoción de la lectura* aquellas políticas de fomento lector, dirigidas desde cualquier institución (país, ministerio, fundación, colegio, junta de vecinos, club, bibliotecas). Se trata de generar planes y políticas, conseguir fondos y publicitar estas acciones. Pedro Cerrillo (2004) señala que la *promoción de la lectura* es algo reciente, que hubiera sido impensable, tal y como hoy la entendemos, en otros tiempos en que la lectura era clandestina o marginal, o se usaba con fines doctrinales o ejemplarizantes. Vinculado a este nuevo concepto aparece el de *animación a la lectura*, como el proceso que provee de técnicas y estrategias para formar nuevos lectores.

Carmen Olivares (Citada en Campos, 2006) señala que la *animación a la lectura* es un acto consciente para producir un acercamiento afectivo o intelectual a un libro concreto de forma que esta experiencia produzca una aproximación al mundo de los libros como algo divertido.

Para el escritor de literatura infantil, Mauricio Paredes<sup>6</sup>, la *animación lectora* busca dar vida al trabajo de elegir y ayuda al alumno a encontrar un sentido personal a la lectura. Es un ciclo virtuoso y permanente, en el que se asciende al repetir las etapas, por lo que no puede tener un carácter de impacto repentino.

Así distingue entre animación cotidiana y extraordinaria. La primera debe estar presente en todas las actividades diarias de la escuela. No solo implica la narración o lectura de un texto sino las conversaciones en torno a esa lectura. La extraordinaria corresponde a un evento de *animación lectora*. Se define como una actividad en torno a un libro específico con el objetivo de acercar hacia la lectura en general (Semanas del Libro, invitación a escritores, concursos literarios y de pintura...).

Habitualmente se desvinculan los aspectos externo e interno. La animación cotidiana debe servir para potenciar las actividades extraordinarias y lo mismo al revés. García (2004) reafirma la idea anterior:

La enseñanza de la literatura, pues, nunca puede tener un carácter de “fogonazo de feria”, de deslumbramiento o impacto repentino, por más que muchos métodos de animación a la lectura pongan más su insistencia en unas actividades digamos puntuales y centradas en un tiempo y lugar dados más que en preparar, por ejemplo, un buen plan de lecturas y bibliotecas para toda la vida escolar del adolescente (p.17).

En este sentido no hay que perder de vista que la *animación a la lectura* es un método y no un objetivo en sí misma. Para Rocío Gil

---

<sup>6</sup> Seminario de Animación Lectora, Universidad Católica del Maule, 21/10/2006.

(2003) este proceso no es algo tangible que se pueda medir. No existen recetas mágicas para aficionar a un niño a la lectura porque “la lectura es un sentimiento que se transmite como todos los sentimientos: poco a poco y por contagio” (p.1).

En el marco curricular la narración oral puede plantearse de maneras diferentes:

1. Como actividad independiente: los educadores narran regularmente sin horario preestablecido, pero sí como actividad planificada.
2. Como actividad regular dentro del área de Lenguaje y Comunicación: cuentos, leyendas, mitos y fábulas. También anécdotas, chistes, crónicas, noticias, experiencias...
3. En las diversas áreas del currículo.

En esta tarea es clave la figura del mediador. Este debe tener una actitud propositiva y receptiva. La educación de la afición lectora demanda mediadores que lean, elijan y aconsejen: libreros, editores, bibliotecarios, profesores, animadores, padres, periodistas, críticos, compañeros...Lo central es que el animador de la lectura debe ser un lector frecuente y sistemático, es decir, poseedor de hábitos lectores. En este sentido, la mediación es una actitud y un recurso didáctico en la construcción compartida del conocimiento.

## 2. Narración Oral

El propósito de este capítulo no es profundizar en el tema de la *animación lectora* sino presentar algunas de sus estrategias más exitosas. Entre ellas se encuentra la narración oral. La narración de

cuentos es, de acuerdo a los especialistas, una herramienta pedagógica primordial. A continuación sistematizamos algunos beneficios que obtienen los niños al escuchar cuentos narrados en forma oral, de acuerdo a lo expuesto por Beuchat (2006), Colomer (2005 a) y Condemarín (2001b).

*-Desarrollan su capacidad de escuchar*

Para el niño pequeño, la palabra ejerce gran fascinación por el tono, el ritmo y la afectividad allí contenida. Escuchar cuentos es una excelente oportunidad para discriminar elementos del relato, tales como son las onomatopeyas, la sonoridad de las palabras, la musicalidad que le imprime el ritmo, y otros. Además redundan en escuchar efectivamente mensajes orales, lo cual significa oír al que habla, comprender el mensaje, seguir la secuencia de las ideas, hacer inferencias, reconocer e interpretar claves no verbales y evaluar críticamente un mensaje escuchado.

También se acrecienta la habilidad para anticipar información. La comprensión auditiva, una de las habilidades fundamentales de la iniciación a la lectura, aumenta considerablemente.

La práctica de la audición de cuentos ofrece un modelo para escuchar. El que narra también es un buen auditor cuando escucha, y uno debe escuchar tal cual como le gustaría ser escuchado.

*-Incrementan significativamente el lenguaje*

Los niños que escuchan cuentos desde temprana edad desarrollan un vocabulario más amplio y el manejo de la sintaxis oral es más avanzado. Conversar después de la audición propicia las relaciones sociales y ofrece una oportunidad para el desarrollo del

lenguaje oral, pues se crea un clima de confianza que motiva la expresión personal.

*-Desarrollan la imaginación*

Éste sería el aspecto más relacionado con el acto de narrar. El narrador es capaz de provocar las imágenes con su texto oral, su mirada, sus gestos, y con toda su presencia. Y esto sucede porque él las ve también en su mente. Esto cobra especial importancia en nuestra época, en que los niños siempre están esperando ver cómo es todo. Aquí deben encontrar las respuestas en sus mentes: “Los niños que se dan cuenta que forman imágenes mientras escuchan cuentos, siguen haciéndolo cuando leen en silencio “(Beuchat, 2006, p. 29).

*- Se preparan para la escritura*

Diversos estudios han demostrado que escuchar cuentos estimula efectivamente las habilidades de la escritura en los alumnos. En las últimas décadas los educadores han aprendido mucho acerca del rol de la literatura en las primeras etapas de desarrollo del lenguaje escrito, observando a los niños pequeños que aprendieron a leer de forma natural antes de entrar al colegio.

Descubrieron que estos niños eran curiosos y se estimulaban con los libros y las palabras. Tenían padres que apoyaban su interés proporcionándoles libros, leyéndoles cuentos en voz alta a la hora de dormir, repitiéndolos todas las veces que ellos los solicitaban y respondiendo a sus preguntas sobre el lenguaje escrito.

Cuando los niños escuchan cuentos u otros textos narrativos, contados o leídos, obtienen aprendizajes, tanto de sus estructuras, como del vocabulario y la sintaxis propia del lenguaje escrito. Los niños a menudo despliegan este conocimiento cuando hablan como libro, cuando juegan a leer y cuando inventan sus propios cuentos. Esta

última acción especialmente es la que más refleja la influencia de los cuentos infantiles sobre la habilidad de los niños para construir textos coherentes (Condemarín, 2001 b).

*-Se fomenta el gusto por leer y por los libros*

Narrar cuentos desde temprana edad es abrir el camino al mundo de la lectura y de los libros. Si los cuentos que escuchan son hermosos, con mayor razón van a querer leerlos. Por eso es recomendable dejar cerca de los niños una colección de libros con relatos similares a los que ellos escuchan narrar.

Colomer (2005 b) establece tres condiciones que deben cumplirse para que un niño o niña se transforme en lector/a:

1. Los adultos deben proyectar su interés por la literatura, pues los niños desean crecer y hacer lo que parece funcionar en el mundo de los mayores.
2. Los niños deben recibir una ayuda suficiente y sostenida para aprender a leer y llegar a ser autónomos en su lectura.
3. Los libros que lean deben ser los suficientemente buenos para continuar queriendo leer.

*-Se familiarizan con los elementos propios de la narrativa*

Los niños se familiarizan con los patrones propios de los textos narrativos. Toman conciencia de la gramática narrativa, de los personajes, el ambiente y el tema de los cuentos. Esto les ayuda a reconocerlos y usarlos al enfrentar la lectura personal. También imitan e incorporan elementos narrativos en sus escritos. Si escuchamos atentamente a un niño en el momento de contar una historia, podremos

apreciar la inclusión de algunos patrones respecto a la secuencia, el uso de conectores temporales y el tono y ritmo con que narra.

Colomer (2005 a) refuerza esta idea cuando plantea que la literatura infantil permite el aprendizaje de modelos narrativos y poéticos. Los niños inmersos en un entorno literariamente estimulante progresan mucho más rápidamente en el dominio de las diferentes posibilidades como lector y escritor literario.

*-La narración de cuentos desarrolla ampliamente el pensamiento*

A través de la audición de cuentos se pueden desarrollar valiosas habilidades de pensamiento analítico y creativo, tales como la capacidad de predecir, anticipar, formular hipótesis, analizar y sintetizar, entre otras.

La lectura de cuentos es además un efectivo medio para desarrollar la habilidad de los niños para entender historias. Los lectores construyen significados acerca de lo que ellos escuchan o leen, usando sus conocimientos previos.

También construyen significados cuando interactúan con sus pares y los adultos, comentando las historias (junto o a continuación de éstas) (Condemarín, 2001 a).

*-Desarrolla el placer y la recreación*

El efecto principal que se obtiene al narrar cuentos es la entretención. Produce alegría, diversión y, ante todo, placer. Este placer surge directamente de las necesidades lúdicas y recreativas del ser humano. En esta misma línea de reflexión se sitúa Carmen Domech: “La animación a la lectura es una actividad que se propone el acercamiento del niño al libro de una forma creativa, lúdica, placentera” (Citada en Campos, 2006).



Complementamos la presentación anterior con la reflexión de Colomer (2005 a) acerca de las funciones que cumple la literatura infantil, que bien pueden aproximarse a los beneficios de la estrategias anteriormente descrita.

*-Dar entrada en el imaginario colectivo*

Por imaginario se entiende el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas. Se trata de imágenes, símbolos y mitos usados como fórmulas tipificadas para entender el mundo y las relaciones sociales. Algunos de los motivos y elementos del imaginario parecen ser universales, otros pertenecen a un área cultural y otros son propios de una cultura concreta.

*-La socialización cultural*

Una segunda función es la de ampliar el diálogo entre la colectividad y los niños para darles a conocer cómo es y cómo se deseería que fuera el mundo. Así los niños aprenden a reconocer los valores que se atribuyen a todas las cosas. En cualquier época, la literatura ha cumplido esta función socializadora. Además con la narración de cuentos se desarrollan conductas sociales y afectivas importantes, al compartir en un clima de gratuidad y complicidad un bien preciado.

### 3. Lectura en voz alta

Una de las alternativas para la narración oral es la lectura en voz alta. Según la investigación, leer en voz alta a los niños, en forma regular, entre los dos y los siete años, es probablemente el factor más significativo para prepararlos como lectores. Sin embargo, los expertos priorizan la narración oral pues en ella los niños pueden expresar las respuestas verbales imaginativas que surgen desde su interior. Si la

lectura en voz alta se hace en forma adecuada, se podría hablar de una especie de “lectura narrada” o de “narración leída” (Beuchat, 2006).

Diversos autores plantean que la lectura hecha a diario por los profesores desarrolla numerosas conductas. Postulan que debería realizarse en todos los niveles de la educación ya que incrementa la cantidad y calidad de la lectura voluntaria gracias a que mejora la comprensión y el vocabulario. Los niños tienen en esta actividad un modelo lector que puede contribuir en la formación de su propio desempeño en la materia.

Lo relevante es seleccionar apropiadamente un amplio y variado espectro de obras: narrativa, poesía, cuentos folclóricos. También se pueden leer textos de no ficción, como lecturas informativas (enciclopedias, revistas y diarios). Sin embargo, existen obras que deben ser guardadas para que los niños las descubran solos. La calidad estética del texto y su contenido deben también ser considerados en forma crítica.

La comprensión del lenguaje se adquiere con la práctica de la lectura en voz alta: si un niño comprende lo que oye, en un futuro comprenderá lo que lee. Además esta técnica se convierte en un vehículo facilitador de la futura redacción. Amplía el vocabulario y mejora la ortografía.

Una de las causas por las cuales los alumnos leen poco es la falta de modelos de lectores adultos. La lectura es un proceso creador, a diferencia de los medios de comunicación modernos como la TV y el computador. Ellos ubican al niño en un mundo lleno de estímulos, sin darle, a veces, la posibilidad de decodificar la información. Los estímulos sensoriales no pueden ser debidamente canalizados y no despiertan al hecho creador.

Otro aspecto que diferencia a estas formas de ocio o entretenimiento radica en el tema de la construcción de un espacio privado. Para Petit (2001) “el mismo gesto de la lectura es ya una vía de acceso a ese territorio de lo íntimo que ayuda a elaborar o mantener el sentido propio de la individualidad, al que está unida la capacidad de resistir” (p.111). A la inversa, la televisión puede marcar su imposibilidad absoluta.

Incluso los programas educativos no desarrollarían la expresión oral de los niños, ya que es el televisor quien “habla”, sin que éstos puedan responder. Y la respuesta es precisamente la clave del aprendizaje de una lengua.

Algunos autores postulan que los niños que aprenden a leer tempranamente son niños a los cuales se les ha leído y narrado. Mem Fox (2003), escritora y especialista en alfabetización, afirma basándose en su experiencia como madre, que leer en voz alta y con regularidad a un niño, contribuye al aprendizaje autónomo de la lectura. Los niños a los que no se les ha leído en voz alta no esperan que el texto tenga sentido, y si no esperan que tenga sentido, tendrán dificultades para aprender a leer.

La lectura en voz alta implica compartir palabras e ilustraciones, ideas y puntos de vista, ritmos y rimas, dificultades y esperanzas. “El fuego de la alfabetización está creado por los destellos emocionales que vuelan cuando un niño, un libro y el adulto que lee entran en contacto” (p.23).

Los fundamentos del aprendizaje de la lectura se establecen desde el primer momento en que un niño oye los primeros sonidos de la gente mientras habla, canta o repite poemas y cuentos.

Leer en voz alta a los niños en las primeras etapas de su vida también desarrolla su lenguaje oral a través de las conversaciones que se generan a partir de lo leído y visto. Hablar de lo que se está leyendo agudiza el cerebro del niño y facilita la concentración y resolución de problemas.

Uno de los efectos más importante, aunque menos conocidos, de la lectura en voz alta consiste en el lenguaje privado que se desarrolla en las familias a través de la experiencia de la lectura compartida.

#### 4. Lectura de libros ilustrados

Lo más recomendable frente a la lectura con libros ilustrados es no mostrar las imágenes o hacerlo al finalizar el relato para propiciar la libertad de construcción de imágenes en el auditor. La lectura de libros álbum es de todos modos una alternativa interesante. En ese caso se trata más bien de una lectura narrada, puesto que texto e imagen son leíbles. Para comprender el fenómeno del libro álbum (*picture book*) es necesario remontarse a su origen más próximo, aunque, sin duda alguna, existe una deuda inmediata con los clásicos (Díaz, 2007).

La producción de libros álbum se inicia en los años sesenta, pero recién en los años ochenta comienza a dedicársele mayor atención por parte de la crítica. Durante los años noventa y los primeros años de este siglo han aparecido trabajos, conferencias y publicaciones, que dan cuenta de la relevancia que actualmente se le otorga a este segmento de la producción de libros para niños y niñas.

Tal vez debido a que el interés es reciente, aún no existe consenso en darle nombre, definición y genealogía a este producto editorial. Bajo este nombre se suelen incluir libros muy diversos:

narraciones visuales, cuentos populares ilustrados, libros de listas y catálogos, libros de imágenes... (Silva-Díaz, 2006).

Para el especialista Fanuel Díaz (2007), desde el punto de vista editorial, el álbum se define como un libro donde intervienen imágenes, textos y pautas de diseño gráfico. Existen muy pocos libros álbum en el sentido estricto del término. Ilustración y texto (breve o en, algunos casos, inexistente) tienen el mismo peso y se complementan en la creación del significado.

Se advierte una interdependencia entre palabras e ilustraciones, pues las imágenes no pueden ser entendidas sin los textos y los textos pierden sentido si se leen separadamente: “Desde esta perspectiva, se reclama un rol constructivo del lector, quien debe ser capaz de completar esos eslabones que aseguran una participación activa e inteligente en el proceso de decodificación” (p.95).

Por su parte, el ilustrador Álex Pelayo (2006) destaca que en la historia del libro ilustrado infantil se ha ido imponiendo un lenguaje híbrido, reflejado en las nuevas formas de alianza entre textos e imágenes. La ilustración es el primer contacto que tiene el niño con las artes visuales. Las imágenes de sus libros serán su primera galería de arte.

El libro álbum se ubica en el límite entre la literatura y las artes visuales. Este género toma fuerza en un momento de la historia donde la sociedad rinde culto a la imagen. El espectador es capaz de captar un discurso a través de varios lenguajes simultáneamente, como el caso del cine o la publicidad. En este sentido, este nuevo género se gesta para un público que ya está preparado y educado “para leerlo” y comprenderlo, como si se hubiera adaptado a las necesidades del lector.

El diálogo entre dos códigos simultáneos (imagen y texto) para la producción del sentido, originado quizás en la necesidad de acceder a un lector recién iniciado en el manejo del código escrito, ha llevado a este tipo de libros hacia terrenos de experimentación innovadores en el campo de la literatura infantil. Paradójicamente, los libros para "más pequeños" resultan los más transgresores y desafiantes frente a reglas literarias y estéticas. Incluso se explotan las posibilidades del formato físico como portadoras de sentido.

Este tipo de libro a menudo nos sitúa lejos de los estereotipos y los modelos (cuando no los parodia) y establece claras conexiones con la plástica, el cine, la publicidad, la literatura y la cultura. Algunos de estos libros ponen en evidencia las técnicas de construcción de la ficción, y resultan por lo tanto un campo de estudio sobresaliente para la lectura crítica y reflexiva de la literatura y de los textos en general.

Para Peña (2006) se trata de una nueva corriente que interrelaciona el texto con la imagen en una poderosa simbiosis expresiva, de manera que es la imagen la que porta el significado de la historia, crea un clima emocional por sí misma y a menudo entrega contenidos importantes de nuestra cultura que ni siquiera están en el texto.

No solo la ilustración es portadora de significado en un libro álbum. También tiene valor semántico la cuidada edición en la que interviene el diseño, el tamaño de la letra, el soporte y la composición gráfica.

Por todas estas características se considera al libro álbum como un material valioso para la formación de lectores. Las ilustraciones actúan como aliadas de la palabra: clarifican el texto y dan una apariencia física a los contenidos, es decir, a las situaciones, los personajes, los objetos y los espacios.

Este nuevo género literario no solamente trae beneficios a los primeros lectores. También puede ser una valiosa herramienta para motivar a la lectura a niños y jóvenes desencantados con ella. Esa es la experiencia de Odette Michel quien ha desarrollado desde hace algunos años un plan lector dirigido a adolescentes no lectores de sectores marginales de Francia. Ha demostrado que la interpretación de los elementos visuales y la escasez de texto influyen en la visión que tienen de ellos mismos frente a la lectura:

De acuerdo con la experiencia de Michel, a partir de la lectura de un cuarto libro álbum, el niño/joven comienza a mejorar su autoestima lectora, se familiariza con el “objeto” libro y éste ya no es un elemento extraño, por lo que puede darse el tránsito a una lectura sin imágenes. El niño y el joven que creen en sus habilidades lectoras, se sienten motivados a leer y al hacerlo con mayor frecuencia mejorarán estas habilidades, produciendo el efecto de un círculo virtuoso (Mekis, 2006, p.2).

En la reflexión de Colomer (2005 b), la formación del futuro lector empieza con un conjunto de prácticas sociales que rodean al niño desde su nacimiento. Los primeros contactos con la literatura se producen en gran parte a través de formas orales e incluso mediante ficciones audiovisuales. Los libros para niños que aún no leen son hoy una realidad bien consolidada en la producción actual de literatura infantil. El libro álbum es el primer encuentro del niño con la lectura, con la interpretación de la historia compuesta por imágenes y texto.

El acceso al lenguaje escrito supone un avance en la posibilidad de simbolizar la realidad. La aparición del texto en los libros infantiles ofrece un buen andamiaje para el aprendizaje de la lectura a través de procedimientos como el uso de palabras o frases repetitivas que el niño identifica con facilidad, o el de canciones y textos rimados que inciden en la anticipación y el reconocimiento de las palabras. Además presta ayuda el empleo de modelos narrativos previsibles como el de los

cuentos populares o las estructuras acumulativas que crecen y decrecen a partir de los mismos elementos, o mediante la organización en secuencias familiares y en diversos tipos de jerarquías.

Es a través de estos instrumentos y de las actividades propiciadas por los adultos, que los niños y niñas empiezan a sentar las bases de su educación literaria.



## CAPÍTULO TERCERO

### DISEÑO METODOLÓGICO

#### Introducción

En este capítulo se presenta la metodología seleccionada para el estudio, inscrita en su paradigma. Con el objeto de recabar información desde los actores claves, se diseñaron dos entrevistas semi-estructuradas. El proceso se enriqueció con la Observación de campo. Además se recopiló información administrativa para contextualizar la investigación y los sujetos de estudio. Finalmente se explican las técnicas que se emplearon para analizar la información reunida.

#### 3.1. Paradigma de base referencial y diseño metodológico

El estudio fue realizado bajo un paradigma de tipo hermenéutico y una metodología cualitativa con el objeto de profundizar en los tópicos seleccionados en lugar de establecer generalizaciones de los resultados. La conceptualización de “hermenéutica” representa y sugiere que se trata de un proceso inspirado en una racionalidad interpretativa, donde es el investigador quien le otorga significado a los resultados de su investigación, a partir de la distinción de categorías y subcategorías construidas para agrupar la información, las que pueden ser apriorísticas-construidas antes del proceso recopilatorio de la información-o emergentes, es decir, aquellas que surgen desde el levantamiento de referenciales significativos descubiertos durante la propia indagación.

La pesquisa se llevó a cabo bajo la teoría constructivista, que plantea la realidad como una construcción social que depende de los significados que las personas le atribuyen. El objetivo del

Constructivismo es comprender e interpretar el mundo social de las personas estudiadas. Se focaliza en la dimensión del sujeto (Gómez et al., 2006).

La metodología de investigación seleccionada fue la Investigación-Acción que parte de los problemas surgidos de la práctica educativa para reflexionar sobre ellos, rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista de teoría y práctica. En ella los sujetos que participan en la investigación asumen un papel activo (Rodríguez, 1996).

Se escogió una modalidad técnica de Investigación-Acción cuyo propósito es hacer más eficaces las prácticas sociales mediante la participación del profesor en programas de trabajo diseñados por personas o equipos expertos (Latorre, 2004).

### 3.2. Unidad de análisis y muestra

Para esta etapa se seleccionó un diseño muestral de tipo intencional no probabilístico. Las unidades de muestreo fueron escogidas siguiendo un criterio estratégico, es decir, seleccionando aquellos sujetos que fueran representativos según el problema de investigación o muestreo opinático (Ispizua y Ruiz, 1989).

#### *Criterios de selección*

- Grupo etario
- Género
- Centro Educacional

#### *Caracterización del universo*

La población que participó corresponde exclusivamente a los actores claves de la investigación. Los sujetos de estudio fueron

dieciséis niños que cursan el Kinder. Tiene entre cinco y seis años de edad y participan en el Segundo Nivel de Transición. La muestra fue homogénea en género, seleccionándose ocho niñas y ocho varones.

Junto a ellos, se escogió a cuatro Educadoras de Párvulos, quienes cuentan con un mínimo de cinco años de experiencia docente y se desempeñan en PreKinder y Kinder.

El Centro Educacional seleccionado fue el Complejo Educacional Javiera Carrera, un establecimiento municipalizado con jornada completa, perteneciente a la comuna de Talca (VII Región). Se ubica en la calle 6 Oriente (19 y 20 Norte, s/n). Posee cuatro años de antigüedad y una matrícula de 1.284 estudiantes. Cuenta con los siguientes niveles: Prebásica, Básica y Educación Media Técnico-Profesional que imparte las siguientes especialidades: Climatización y Refrigeración, Mecánica Automotriz y Ventas.

Sus alumnos pertenecen al grupo socioeconómico Medio Bajo. Entre el 57,51% y 82, 5% de los alumnos presentan vulnerabilidad social.<sup>7</sup> La escolaridad de los padres promedia entre 9 y 10 años. El ingreso económico del hogar fluctúa entre los \$148.001 y \$230.000 mensuales.

En el nivel de Prebásica se encuentran matriculados 96 varones y 94 niñas, quienes se distribuyen en tres Prekinder y tres Kinder. Existen seis Educadoras de Párvulos, seis Asistentes de Párvulos y una Coordinadora de Prebásica.

La antigüedad de las Educadoras de Párvulos en el colegio es la siguiente:

4 años: 5 docentes

---

<sup>7</sup> <http://www.simce.cl/index.php?id=228&iRBD=5658&iVRBD=8&iNivel=0&iAnio=>

2 años: 1 docente

1 año: 1 docente

Respecto de las líneas de esta investigación, en el año 2009, dos educadoras se capacitaban en el programa LEM (Lenguaje) y dos en Apropiación e Implementación de los Programas Pedagógicos de Primer y Segundo Nivel de Transición con apoyo de universidades.

Cada sala de clases del nivel de Prebásica cuenta con una Biblioteca de aula, con veintidós títulos, correspondiente a Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA) otorgado por el MINEDUC.

### 3.3. Técnicas utilizadas para producir los datos

Los procedimientos de obtención de información seleccionados fueron la Observación de campo y la Entrevista en profundidad del tipo semi-estructurada.

Se entiende por Observación de campo una observación de tipo cualitativa que permite adentrarse en profundidad en las situaciones sociales, manteniendo un papel activo y una reflexión permanente. Se exploran ambientes y contextos físicos y sociales, para describirlos junto a las actividades individuales y colectivas que los participantes desarrollan allí. Para ello se recurre a las anotaciones y las bitácoras de campo.

Por su parte, la Entrevista es definida como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado). En ella, a través de preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema.

La Entrevista semi-estructurada se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir interrogantes adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los tópicos deseados (Hernández et al., 2006).

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (2007), el método piagetano de exploración de las nociones infantiles a través de un diálogo durante el cual el experimentador formula hipótesis sobre las razones del pensamiento del niño, plantea preguntas y crea situaciones para testear en el momento mismo sus hipótesis, resultó ser el método más fructífero para conocer las opiniones de los estudiantes entrevistados.

### 3.3.1. Entrevista a las Educadoras de Párvulos

A continuación se presentan los temas y preguntas del formato de la Entrevista semi- estructurada aplicada a las Educadoras de Párvulos.

#### 1. Formación y desempeño laboral

Formación profesional:

Años de experiencia docente:

Establecimientos educacionales privados y públicos donde se ha desempeñado anteriormente:

*Categorías: lenguaje funcional y lenguaje literario*

2. ¿Qué entiende por competencia comunicativa?

3. ¿Qué valor le otorga al logro de la competencia comunicativa en los niños?

4. ¿Realiza actividades para propiciar el uso funcional del lenguaje?

5. ¿Qué valor le otorga dentro de su práctica docente a la literatura?

6. De acuerdo a su experiencia, ¿cree que los niños distinguen estos dos tipos de lenguaje? ¿Cómo se evidencia esta distinción?

7. De acuerdo a su experiencia, cree que los niños distinguen entre la poesía y el cuento? ¿Cómo se evidencia esta distinción?

*Categoría: estrategias didácticas*

8. ¿Qué entiende por estrategias didácticas?

9. ¿Qué estrategias didácticas emplea para desarrollar el lenguaje funcional?

10. ¿Qué estrategias didácticas utiliza para acercar a los niños al lenguaje literario?

11. ¿Cuál es el rol del profesor en este proceso?

*Categoría: Didáctica de la literatura y lectura literaria.*

12. ¿Qué entiende por animación lectora?

13. ¿De qué forma se estimula la creatividad verbal de los niños en el aula?

### 3.3.2. Entrevista a los niños y niñas

A continuación se presenta el formato de las Entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los alumnos seleccionados para la investigación.

#### I. Saludo e invitación

-¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes?

-¿Con quién vives en tu casa? ¿Tienes hermanos grandes?

¿Y hermanos chicos?

-¿Tienes libros en tu casa?

#### II. Cuentos

-¿Te gustan los cuentos? ¿Por qué?

-¿Quieres que te cuente uno? (Leo libro –álbum) Ahora yo voy a inventar uno (juego con el cubo)

-¿Quieres contarme uno tú ahora? (El niño/a manipula el cubo)

#### III Poesía

-¿Te gustan las poesías? ¿Por qué?

-¿En qué se parecen el cuento y la poesía? ¿En qué son distintos?

-¿Me puedes decir una poesía?

-¿Quieres inventar una poesía? (a partir de *Animaletras* u otro tema: sol, lluvia, familia, animales...)

### 3.4. Procedimientos para analizar la información

Posteriormente, los datos recopilados fueron analizados a través de la codificación de las narraciones y la triangulación hermenéutica. Para ello se recurrió al soporte informático WEFT QDA.

Se entiende por proceso de triangulación hermenéutica el acto de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente y relevante al objeto de estudio, surgida en una investigación, ya sea mediante la recopilación de información en el trabajo de campo o mediante la revisión bibliográfica, a fin de constituir el corpus textual representativo de los resultados de la investigación con el propósito de contrastarlos y visualizar sus recurrencias, divergencias y contradicciones.

Los vértices para la triangulación fueron dados por lo declarado por los alumnos, por las profesoras, lo observado por la Entrevistadora y el sustento teórico sobre el cual descansa su foco investigador (Constructivismo).



## CAPÍTULO CUARTO

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

Los resultados son analizados a partir de las respuestas de educadoras y alumnos a las entrevistas, en función de los objetivos generales y específicos determinados para la investigación. A saber:

#### *Objetivos Generales*

-Examinar el proceso de construcción del discurso narrativo y poético de la ficción de los preescolares de segundo ciclo de Educación Parvularia, mediante su descripción y análisis.

-Explorar las estrategias didácticas que utilizan las Educadoras de Párvulos para establecer la distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario.

-Evaluar de qué modo las estrategias utilizadas por las Educadoras de Párvulos ayudan al fomento de la lectura con fines de goce estético.

#### *Objetivos específicos*

-Describir la distinción que hacen los preescolares de segundo ciclo de Educación Parvularia entre el lenguaje funcional y el lenguaje literario (narrativo y poético).

-Examinar los recursos teóricos que poseen las Educadoras de Párvulos para hacer la distinción entre el lenguaje funcional y el lenguaje literario (narrativo y poético).

-Caracterizar las estrategias didácticas utilizadas por las Educadoras de Párvulos para el desarrollo del lenguaje funcional.

-Caracterizar las estrategias didácticas utilizadas por las Educadoras de Párvulos para el tratamiento del lenguaje literario (narrativo y poético).

-Analizar la relación que existe entre las estrategias didácticas utilizadas y la lectura con fines de goce estético.

-Describir el rol que desempeña el profesor como mediador de la lectura literaria.

Esta parte se complementará con Observaciones de campo, realizadas al inicio del proceso investigativo en las salas de clases correspondientes a cada una de las educadoras participantes.

#### 4.1. Notas del trabajo de campo<sup>8</sup>

##### *Aspectos Generales*

En el marco de la investigación, a inicios del mes de mayo de 2009, se sostuvo una entrevista con la Coordinadora del Ciclo Preescolar para dar a conocer los objetivos del proyecto y solicitar la autorización del colegio para recopilar la información. Se sugirió observar la rutina de los dos Prekinder y los dos Kinder que funcionan en el establecimiento. Debido a un Paro de profesores del sistema municipal, las visitas se retrasaron un mes.

Después de realizar las observaciones en los niveles anteriormente citados se pudieron establecer algunas características comunes en la infraestructura y disposición de los recursos didácticos, que se detallan a continuación:

---

<sup>8</sup> Con el fin de conservar el anonimato, las educadoras serán identificadas con las iniciales TP1 (Tía Prekinder 1), TP2 (Tía Prekinder 2), TK1 (Tía Kinder 1) y TK2 (Tía Kinder 2).

-Las salas pueden considerarse aulas letradas ya que exhiben afiches y carteles donde se presentan las vocales, el alfabeto completo, números... Existen rótulos para identificar el lugar donde se cuelgan los delantales y cotonas, las bolsas y para señalar algunos objetos y lugares como puertas, ventanas, el baño. También se exhiben los nombres de los alumnos ya que con ellos se pasa diariamente la asistencia. Destaca la existencia de un tablero del tiempo en el que se registra la fecha de cada día.

- En cada sala existe una Biblioteca CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) enviada por el MINEDUC y que cuenta con veintidós títulos. Además el sector se incrementa con la presencia de libros para pintar y revistas, algunos traídos por los mismos niños.

A continuación se presentan las notas del trabajo de campo correspondientes a las observaciones realizadas en cada curso. Cabe destacar que se solicitó registrar actividades relacionadas con la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

#### *Tía Prekinder 1 (TP1)*

Estaban presentes los niños, la Educadora de Párvulos, la Asistente de Párvulos y una alumna en práctica. Se observó la hora del desayuno y la rutina del baño. Los niños mostraron los cantos que sabían y recitaron algunos poemas que estaban escritos en carteles y que se relacionaban con la unidad de aprendizaje correspondiente a ese mes: Mes del Mar (que habitualmente se conmemora en el mes de mayo). La alumna en práctica narró un relato sobre un pescador, con apoyo de animación digital. Después hizo preguntas de recuerdo y la educadora añadió preguntas de inferencias.

### *Tía Prekinder 2 (T P2)*

Estaban presentes los niños, la Educadora de Párvulos, la Asistente de Párvulos y una alumna en práctica. Se observó el saludo, la verificación de la asistencia con colaboración de una niña que anotó la fecha en la pizarra y el número de ausentes y presentes. La educadora leyó los nombres de los niños y ellos se pararon para tomar la etiqueta correspondiente y colgarla en el gancho correspondiente a los niños presentes.

Luego tuvieron la visita de una mamá, quien les contó acerca de su rutina diaria de trabajo. Esta actividad se enmarcó en una estrategia didáctica explicada en la entrevista a TP2. Los niños le hicieron preguntas y la alumna en práctica anotó las respuestas en la pizarra.

### *Tía Kinder 1(TK1)*

Estaban presentes los niños, la Educadora de Párvulos y la Asistente de Párvulos. En el contexto del Mes del Mar, la educadora narró un cuento acerca de un pez mientras una niña mostraba las ilustraciones. Luego hizo preguntas principalmente de recuerdo.

Un niño, disfrazado con gorro de marino, recitó un poema a Arturo Prat. La educadora les preguntó a los alumnos sobre las diferencias entre poesía y cuento. Algunas respuestas destacadas fueron: “En el cuento hay personajes”. “La poesía tiene estrofas y estrofos”.

Posteriormente, la profesora les explicó que la poesía es como una canción sin música y que expresa los sentimientos del poeta. Después los invitó a dibujar una escena del cuento o una imagen del poema. Todos los niños escribieron su nombre en el dibujo y la fecha. Muchos de ellos se acercaron a la entrevistadora para mostrar cómo

eran capaces de escribir su nombre. Los que aún no sabían, pidieron que lo hiciera por ellos.

### *Tía Kinder (TK2)*

Estaban presentes los niños, la Educadora de Párvulos y la Asistente de Párvulos. Por una descoordinación con el horario, se interrumpió la actividad de dibujo de la mano (Unidad del cuerpo humano). Ello provocó desconcierto en los niños y costó bastante concentrarlos nuevamente. La educadora inició una actividad relacionada con el lenguaje y comenzó a activar los conocimientos previos de los niños acerca de la estructura de los cuentos y de las poesías. No obtuvo muchas respuestas y los invitó a recitar una poesía que estaba escrita en un cartel y que trataba de la mano.

Después la entrevistadora narró expresivamente *Caperucita Roja* para jugar a construir rimas. Los niños escucharon con gusto y atención y colaboraron en el relato. Un niño corrigió a la entrevistadora cuando dijo que el lobo se comió a la abuelita. Se apenó y señaló que en realidad estaba en el clóset.

Más adelante, la educadora jugó a las adivinanzas marcando las rimas finales en la pizarra (se equivocó al hacerlo). Los niños desordenadamente respondieron a los acertijos.

### *Observaciones a las notas del trabajo de campo*

Al inicio de esta etapa, se consultó a la Coordinadora de Ciclo acerca de cuándo se podía observar alguna actividad relacionada con la literatura, pero ninguna educadora las tenía planificadas en la rutina semanal. Al ser consultadas al respecto, ellas señalaron que diariamente programan actividades de lenguaje, que les hablan mucho a los niños, que escriben en la pizarra, pero no saben distinguir conceptualmente entre las estrategias para estimular el desarrollo del

lenguaje oral y escrito, y las estrategias didácticas propias del lenguaje literario.

Es interesante observar que para las educadoras a cargo de los Kinder es un orgullo que algunos niños sepan ya leer en junio y julio (mediados del año), adelantándose a las metas fijadas en las Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

#### 4.2. Entrevistas a las Educadoras de Párvulos

Durante el mes de junio se sostuvo una entrevista individual con cada una de las Educadoras de Párvulos seleccionadas. Cada sesión duró entre una hora y una hora y media. Las Educadoras de los Prekinder se mostraron con mejor disposición a la entrevista y colaboraron activamente. Las Educadoras de los Kinder se mostraron más reticentes e incluso la profesora del Kinder 1 (*TK1*) no quiso dar su nombre completo. A pesar de ello, durante la sesión correspondiente fueron compartiendo sus experiencias con interés y confianza. En tres de los casos involucraron en las respuestas a las Asistentes de Párvulos de su curso, con quienes manifestaron trabajar coordinadamente.

Con la ayuda del software WEFT QDA se codificaron las narraciones correspondientes a las entrevistas de las cuatro Educadoras de Párvulos (dos con diez años, otra con dieciséis y una con veintidós años de ejercicio en modalidad de educación municipalizada). Se procedió a establecer redes de relación entre las familias de códigos para descubrir las categorías conceptuales que emergieron de los datos.

A partir de la construcción de categorías conceptuales que permitieron separar y organizar el texto en unidades interpretativas menores (subcategorías), se identificaron los temas emergentes.

Las categorías son las siguientes:

1. Competencia comunicativa:

Subcategorías:- Definición

-Valor otorgado al logro de la competencia comunicativa en los niños

2. Lenguaje funcional:

Subcategorías: -Distinción infantil entre lenguaje funcional y lenguaje literario

-Emergente: Rol de la familia

3. Lenguaje literario:

Subcategorías: -Valor otorgado a la literatura dentro de la práctica docente

- Distinción infantil entre poesía y narrativa

4. Estrategias didácticas:

Subcategorías: -Definición

-Estrategias empleadas para el lenguaje funcional

- Estrategias empleadas para el lenguaje literario

-Estrategias empleadas para la poesía y el folklore

literario

-Emergente: Articulación con NB1

5. Didáctica de la Literatura:

Subcategorías: -Animación lectora

-Rol del profesor

-Creatividad infantil

#### 4.2.1. Análisis de las categorías

##### 1. Competencia comunicativa:

Subcategorías:- Definición y valor

En las respuestas se advierte una asociación de la definición de competencia comunicativa con los componentes del lenguaje en sus distintas dimensiones (léxico, semántico, fonológico), enfatizando especialmente la adquisición del vocabulario. Respecto de la dimensión comunicativa se plantea que la educadora debe ser modelo ante los alumnos. En un caso, competencia comunicativa se asocia con la expresión oral y artística. Se puede interpretar que esto se debe a la inclusión conjunta de los núcleos de aprendizaje *lenguaje verbal* y *lenguajes artísticos* en el *Ámbito de la Comunicación* de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Una educadora asimila competente a competitivo.

En cuanto al valor otorgado al logro de la competencia comunicativa en los niños, se destaca su relevancia en el plano emocional y cognitivo. Se enfatiza la dificultad de lograrla por la hostilidad del medio del cual provienen los estudiantes. Aun así se destacan los esfuerzos conjuntos del equipo de educadoras para alcanzar este objetivo.

##### 2. Lenguaje funcional:

Subcategorías: -Distinción infantil entre lenguaje funcional y lenguaje literario

-Emergente: Rol de la familia

Las educadoras señalan que los niños distinguen la especificidad del lenguaje funcional y la del literario, con dificultad. Reconocen más bien la figura (silueta) de los libros de cuentos y poemas. La expresividad en la lectura de textos literarios contribuye a esta diferenciación.



En el caso de los cuentos les ayudan las ilustraciones. Registran algunas convenciones como el final feliz -al punto de cambiar el desenlace si no se ajusta a esta exigencia- y la presencia de personajes.

En cuanto a la poesía identifican el uso de matutines, la rima y la expresión de sentimientos.

Los niños adoptarían un papel distinto como lectores (auditores) literarios. Saben que con los cuentos y poesías pueden liberar la fantasía y la ensoñación y lo asocian al juego. Incluso se concentran más en estas actividades. También asumen el rol de narradores ante sus compañeros-para ellos ver las imágenes es leer-empleando otro vocabulario.

Frente a este tema se detecta la recurrencia de la familia de la que provienen los niños, razón por la cual se incorporó como categoría emergente. Las educadoras responsabilizan principalmente a las madres y padres de la pobreza del lenguaje de sus hijos. En los hogares no existe lectura ni conversación. Algunas mamás no se atreven a expresarse oralmente ante la educadora y alumnos, incluso aquellas con más escolaridad.

No acogen la invitación a leer o contar cuentos a sus hijos diariamente y reemplazan ese espacio por el consumo televisivo sin ningún filtro. Los niños ven con sus padres las teleseries nocturnas, a pesar de la excesiva violencia y la presentación de temas inapropiados para esa audiencia. Las educadoras consideran que el excesivo apego a la televisión influye en el empobrecimiento del lenguaje, la homogeneidad de valores transmitidos y de estimulación de la creatividad.

También señalan que existe agresividad verbal en los niños. Ellos imitan a las personas de su entorno y el modelo de las

educadoras es insuficiente para contrarrestar estas malas prácticas. Reconocen como muy exigente su rol, ya que incluye también educar a esos padres y motivarlos a colaborar en el hogar pues la escuela no puede abarcar todos los aspectos.

Las educadoras concluyen que como los padres les hablan poco, a los niños les cuesta escuchar con atención y comprender. En cambio, los casos en que las madres leen cuentos a sus hijos exhiben avances notorios en el vocabulario, mejor actitud frente a las tareas, manejo de secuencias temporales. Son niños que escriben su nombre y poseen más habilidades y capacidades. Frente a este contexto familiar las educadoras confían en que padres motivados estimulan a sus hijos y, por ello, parten de sus logros y los refuerzan cuando se comprometen con su educación.

En un estudio acerca de la lectura escolar en niños pobres y con riesgo de fracaso escolar, en países de habla inglesa, los autores Diener, M. Kay, S. y Wright, Ch. (2000) concluyen que los hijos de padres que no leen a sus hijos ni valoran la importancia de la lectura tienen un mayor riesgo de fracasar en la escuela<sup>9</sup>:

The majority of parents responded that they rarely read to their children and that they had visited the library only once or not at all. These results clearly illustrate the children's lack of experience with reading and print concepts (p.113).

---

<sup>9</sup> “La mayoría de los padres respondieron que raramente leen a sus hijos y que han visitado una biblioteca solo una vez o ninguna. Estos resultados demuestran claramente la escasez de experiencias con la lectura y las letras”.

La falta de motivación también puede encontrar una causa en que los padres saben que de todos modos sus hijos serán promovidos de curso. En su actuación, demuestran bajas expectativas frente al futuro de sus niños aunque, muchas veces, declaren lo contrario en las entrevistas con las profesoras.

Profundizando en los orígenes de este problema se encuentra la escasez de estudios formales y de motivación de esos mismos padres cuando niños, jóvenes y estudiantes. Esto termina estableciendo un círculo vicioso que es muy difícil penetrar.

Por otra parte, el desinterés de los padres por los estudios de sus hijos puede deberse a la certeza de que a pesar de los esfuerzos sus hijos fracasarán, al no completar su educación secundaria o al no poder acceder a mejores puestos de trabajo que ellos, lo que no les permitirá aspirar a una mejor calidad de vida:

El gran problema es que los padres son pesimistas respecto del futuro de sus hijos y del valor del estudio (TK1).

En este contexto cobran relevancia las palabras del psicólogo Pablo Egenau (Citado en Andonie, 2007) cuando denuncia:

La pobreza y la riqueza se heredan. Es una estructura de sociedad donde por generaciones de frustración, maltrato, violencia, has constatado que hagas lo que hagas, digas lo que digas, las cosas continuarán igual. Es la “desesperanza aprendida” arraigada en la siquis colectiva.

En términos de Bordieu (1998), “las familias perpetúan su ser social” (p.29).

Respecto de la seguridad de que sus hijos serán promovidos de curso en la educación básica, no se puede dejar de mencionar la

profunda brecha existente en nuestro país entre la educación pública y la privada. Basta comparar algunos resultados de la investigación de Eyzaguirre y Fontaine (2008):

En segundo básico, los establecimientos de elite aventajan a los colegios de rendimiento bajo de nuestro estudio aproximadamente en lo que avanza un niño promedio en dos años de escolaridad (p.69).

En la educación privada, los alumnos deben cumplir con las exigencias de sus centros educacionales, por lo que son sancionados con la repitencia o la expulsión, mientras que en los colegios públicos los estudiantes son promovidos de curso aun cuando no alcancen los aprendizajes esperados.

Al respecto, opina la educadora *TP1*:

Hago la analogía con lo que pasa con mis hijos. Los papás de otros colegios son más comprometidos con el rendimiento. En un colegio municipalizado los padres se dejan estar porque saben que van a pasar de curso. Las expectativas son más bajas. Aunque según la encuesta JUNAEB el 80% quiere que su hijo llegue a la universidad.

### 3. Lenguaje literario:

Subcategorías: -Valor otorgado a la literatura dentro de la práctica docente

-Distinción infantil entre poesía y narrativa

Las educadoras le otorgan valor a la incorporación de la literatura en el currículo. Tratan de incluir diariamente alguna actividad relacionada con los cuentos y las poesías, aunque se detecta que no se incorpora el lenguaje literario dentro de la planificación semanal.

Consideran que trabajar con los cuentos permite lograr la comprensión lectora y optimizar la escritura:

La narración de cuentos mejora el lenguaje verbal, la expresión, ellos empiezan a hacer distinciones, muestran su vocabulario, señalan lo que aconteció antes y después. El cuento es muy rico para trabajar. Trabaja todo, es demasiado transversal, es lo máximo, uno puede hacer muchas cosas con ellos. Es magia, no pierde la experiencia de juego. En cambio, en los aprendizajes más formales cuesta la concentración. En los cuentos se pueden adaptar situaciones conflictivas de los niños, la autonomía, la solidaridad, formar valores y conceptos (*Tía P1*).

En esta cita se advierte la aproximación a la narración de cuentos desde distintas perspectivas: cognitiva, estética y valórica.

Las profesoras entrevistadas también reconocen la riqueza de la imaginación infantil aunque diferencian entre las capacidades de los niños.

Frente a la posible distinción que hacen los niños entre narrativa y poesía, las educadoras concluyen que la logran con ayuda y principalmente por la silueta del texto. Por ejemplo, reconocen la portada de un libro, el título, las estrofas de un poema.

En la observación en un Kinder, la educadora K1 les preguntó a los niños por la diferencia entre cuento y poesía. Éstos señalaron que en el cuento hay personajes y que en la poesía hay estrofas y “estrofos”. La apropiación del género masculino reproduce el vocativo que emplean las educadoras: niñas y niños (temática de la inclusión del género).

Muy pocos niños -la mayoría de Kinder- reconocen la rima. Las educadoras afirman que la poesía les gusta por el ritmo aunque les

cueste “comprenderla”. La asocian a las canciones, aunque las distinguen porque la primera “es hablada y se repite, y la canción se canta”. La entrevistada TP1 plantea que la música estimula la parte poética y literaria. Los niños se acercarían a la literatura a través de las canciones de moda que les ayudarían a preparar el oído (por el ritmo) y les facilitarían la expresión de los sentimientos.

No deja de ser interesante el verbo que emplean las educadoras para referirse a la dificultad de los niños de acercarse al lenguaje poético: comprender. Sin duda, como se plantea en el marco teórico (Cfr. Marco Referencial, cuarta parte), la comprensión no es el objetivo principal de una lectura estética ni de la apreciación artística.

Los niños diferencian los cuentos para pintar de los cuentos para leer. También distinguen entre revista, diario y cuento. Algunos niños, al llegar a Prekinder, le dicen cuadernos a los libros. Esta apropiación del libro como instrumento de trabajo puede interpretarse como un signo más de la asociación de la lectura exclusivamente con uno de sus propósitos: leer para aprender.

Cuando conocen los cuentos, aprenden la diferencia. Una educadora reporta que los niños al llegar a la educación preescolar y familiarizarse con los libros, tienden a recortarlos y romperlos. Michele Petit (2001) propone la siguiente interpretación a este hábito de algunos lectores adultos:

La apropiación de textos impresos es a menudo un asunto de recorte, a lo largo de toda la vida. Lectura y escritura no serían más que formas derivadas del recortar y pegar, las dos operaciones esenciales del tratamiento de textos (p.99).

#### 4. Estrategias didácticas:

Subcategorías: -Definición

-Estrategias empleadas para el lenguaje funcional

- Estrategias empleadas para el lenguaje literario
- Estrategias empleadas para la poesía y el folklore literario
- Emergente: Articulación con NB1

Las educadoras definen el concepto de estrategias didácticas como formas innovadoras para trabajar: metodología y recursos. Debe presentar un inicio, un desarrollo y cierre. Aquí revelan el esquema de planificación que emplean para programar sus clases.

Detallan una gran cantidad de estrategias empleadas para propiciar el uso funcional del lenguaje. Enfatizan que el lenguaje se emplea en todas las áreas y que el profesor siempre debe ser un modelo. Para ello hay que ser expresivo y trabajar desde la afectividad aunque sea necesario corregir, pero desde la aceptación de la propia habla del alumno. En relación con esta temática, se sugiere confrontar la discusión entre lenguaje aprendido y adquirido presentada en la primera parte del Marco Referencial:

Yo tengo que lograr que los niños se sientan identificados conmigo, entonces en algún minuto, cuando estamos con chacota, incorporamos su lenguaje popular (ellos dicen *guatear, te echo ficha*). Pero saben que cuando se trabaja es otro el lenguaje (*TP2*).

La idea es que uno corrija, no que no acepte su lengua materna sino vaya enseñando que las palabras se dicen como corresponde. Para que aprendan vocabulario y conceptos. Yo les hago notar a los papás (*TP1*).

Generalmente la jornada se abre con actividades de lenguaje. Se incorporan periodos de conversación individual y grupal para modelar las conductas verbales. Diariamente ponen en común las

vivencias del hogar al iniciar la mañana, preparan diccionarios (dibujan el término y escriben lo central de la definición construida grupalmente), comparten noticias. Allí se trabajan las cuatro habilidades (leer, escribir, hablar y escuchar) a través de la educadora que hace de secretaria y apunta lo central de lo relatado. También juegan a leer y al dictado (siguen las instrucciones que se dictan), describen láminas y leen rótulos.

Después de almuerzo, se les cuenta historias relacionadas con las unidades para que ellos entreguen opiniones y reflexionen, sin preguntas directas. Una educadora invita periódicamente a las madres para que compartan sus rutinas diarias con los niños. Ellos confeccionan un álbum a partir de un dibujo de lo que más le llamó la atención de la visita. Esta estrategia se complementa con el relato escrito por sus mamás, en la casa, después de escuchar a sus hijos.

Respecto de las estrategias didácticas utilizadas para acercar a los niños al lenguaje literario, se encuentra la lectura diaria de un cuento, ya sea silenciosa o en voz alta por el profesor. Hay educadoras que programan este espacio sólo dos o tres veces por semana, destinando los últimos veinte minutos de la jornada. Otras consideran que la hora del cuento no resulta si no se hace a primeras horas de la mañana.

Frente al cuento como recurso didáctico, detallan las siguientes actividades: buscar personajes, responder preguntas, inventar el final, entregar valoraciones, realizar dibujos, describir las ilustraciones, dramatizaciones con las madres. La educadora que menciona esta actividad añade que en esas circunstancias las mamás pierden un poco la timidez (Cfr. Rol de la familia). También los propios niños son incentivados para crear sus historias -a veces, con ayuda de las madres- a partir de la observación de láminas y a compartir las narraciones con sus compañeros.



Las educadoras entrevistadas reconocen la importancia del folklore literario en la educación preescolar (Cfr. Marco Referencial, tercera parte), señalando que emplean las adivinanzas, juegan a las retahílas y los trabalenguas. Reportan que a los niños les cuesta mucho descubrir y encubrir los significados de las adivinanzas.

A los niños se les dificultaría el acercamiento a la poesía fundamentalmente por su pobreza discursiva. Un niño de cinco a seis años de edad comprende cerca de 2500 palabras. Se puede estimar en más o menos, 1500 a 2000 las palabras que figuran en su repertorio productivo. Este índice se encuentra descendido en los niños socialmente vulnerables.

En un estudio acerca de la variación en la competencia léxica del preescolar, realizado por el interés de conocer el efecto del centro educativo en el desarrollo del lenguaje del niño que vive en pobreza (Herrera, Mathiesen, Pandolfi, 2000), las investigadoras comprueban la teoría respecto de que los niños que viven en pobreza presentan un desarrollo del lenguaje y, en especial, del léxico, menor al esperado. Algunas de las variables de la familia que se asocian significativamente con el desarrollo léxico son la renta per cápita y la educación de los padres, es decir, mientras más bajo sea el nivel socioeconómico, mayor es la probabilidad de que los promedios de desarrollo léxico sean bajos.

Otra razón que explicaría la complejidad en la aproximación a la poesía es que, sin duda alguna, vivimos en un entorno despoetizado (Cfr. Marco Referencial, tercera parte). Aún más los niños en situación de pobreza.

Aunque exista la voluntad de conservar en buenas condiciones el establecimiento educacional y propiciar un ambiente estimulante y grato, situación que en esta investigación se comprueba, el entorno que rodea la propia escuela juega en contra de estos esfuerzos

compensatorios: poblaciones desaseadas, falta de áreas verdes, hacinamiento en los hogares, música estridente que ensordece. Total ausencia de factores que propicien la creatividad y apreciación del lenguaje poético.

En el ámbito familiar, los niños socialmente vulnerables se encuentran rodeados de un uso del lenguaje netamente funcional. No se conversa para compartir vivencias, emociones, sentimientos, sueños. A este desolador panorama podemos añadir la omnipresencia de la televisión abierta con su escasez de modelos y contenidos valóricos apropiados (remitimos a la tercer parte del Marco Referencial).

En las entrevistas surge como categoría emergente el paso a la educación escolar. Frente a la articulación con NB1 las educadoras coinciden en que ésta no es la adecuada. No se prepara el traspaso de los cursos ni se vinculan con los nuevos profesores. Además al ingresar a la educación básica se deja atrás el juego y la estimulación de la fantasía. Comienza la presión por el rendimiento y la educación se hace formal, dejando a un lado las emociones. Es imperativo adaptar las estrategias y la metodología para motivar los aprendizajes.

En este sentido, se reconoce que si no existe conexión afectiva - especialmente en contextos de vulnerabilidad social y emocional- difícilmente habrá aprendizaje. Ello explicaría la prioridad que otorgan las educadoras entrevistadas a la expresión de su afectividad hacia los niños:

Para mí, en mi forma de trabajar, el primer nexo es la afectividad (TP1).

Hay que valorar las emociones sobre todo en este ambiente. Si yo logro conectarme afectivamente con ellos, tendré logros. Si yo

no cambio las estrategias y la metodología el niño pierde el interés por aprender (TP1).

#### 5. Didáctica de la Literatura:

Subcategorías: -Animación lectora

-Rol del profesor

-Creatividad infantil

Las educadoras entrevistadas, en su mayoría, no conocen el término animación lectora. Lo asocian a lectura expresiva, a recursos didácticos como el empleo de títeres. Respecto del rol del profesor en este proceso, lo visualizan como un mediador que logra más cambios cuando cree en las posibilidades de los niños y les transmite esa confianza. Se les proponen metas y se estimula el esfuerzo.

Bárbara Eyzaguirre (2004) señala como una de las claves para la educación en pobreza, la convicción íntima de que estos alumnos pueden alcanzar altos rendimientos:

Quien lidera el proyecto debe tener expectativas altas de sus alumnos, que no se desmoronen con los eventuales fracasos. Debe tener la seguridad de que los niños son capaces de aprender, lo cual implica que en el caso de obtener malos resultados, éstos se atribuirán a que la escuela no ha encontrado la metodología correcta y no a la falta de habilidad de los niños (p.252).

Esta certeza de que los niños pueden aprender es fruto de haberlo comprobado a través de la experiencia. Cuando esto no ocurre, padres y profesores asumen una serie de creencias que les confirman sus bajas expectativas:

En el ambiente educativo circula la noción de que la falta de apoyo de los padres, la ausencia de capital cultural de las

familias, la baja capacidad intelectual, las carencias de lenguaje, los problemas de aprendizaje, que se perciben como prevalentes en los sectores pobres, impedirían alcanzar altos rendimientos. Si bien la evidencia indica que estos factores son condicionantes, no muestra que sean determinantes (p.252).

Las profesoras entrevistadas reafirman que para trabajar en la educación se requiere tener vocación y así ayudar a adquirir aprendizajes significativos y valores.

Respecto de cómo estimulan las educadoras la creatividad verbal de los niños, todas coinciden en que los niños tienen mucha imaginación porque son animistas, pero hay que ayudarlos a crear, sobre todo porque su vocabulario es muy precario. Ellos inventan historias relacionadas con su realidad. A veces las transforman como ellos quisieran que fueran las cosas. También narran lo que ven en la televisión, en ocasiones modificado según su propia fantasía.

En cuanto a las estrategias para fomentar la creatividad, mencionan las lluvias de ideas para iniciar un relato en conjunto. La educadora TP2 establece una distinción entre cuentos que corresponden a la fantasía e historias que corresponden a la vida real. También los niños crean colectivamente a partir de imágenes.

#### 4.3. Entrevistas a los niños

Sujetos: dieciséis alumnos de Kinder

Género: ocho niñas y ocho niños

Rango etario: catorce sujetos de cinco años y dos sujetos de seis años.

Durante el mes de junio de 2009, en dos sesiones de dos horas, se entrevistó a los dieciséis sujetos participantes. En la primera sesión, a cuatro alumnas y cuatro alumnos del Kinder 1, seleccionados por la

Educadora del nivel. En la segunda sesión, se entrevistó a cuatro alumnas y cuatro alumnos del Kinder 2, seleccionados por la Técnico del nivel, ya que la Educadora se encontraba con licencia médica.

Las primeras entrevistas se realizaron en la oficina de la Coordinadora del nivel, por ser el espacio más apropiado por su tranquilidad. Sin embargo, se interrumpió tres veces y se escuchaba permanentemente el sonido del teléfono de la portería. Las segundas entrevistas se llevaron a cabo en la Salita Taller, un lugar ubicado dentro del patio techado. Se realizó con muchas interferencias acústicas ya que dos cursos de Prekinder desarrollaron juegos y actividades en movimiento mientras duró la sesión.

El lugar fue preparado previamente ambientando con libros álbum, cuentos y libros de poesías, bellamente ilustrados. Los niños y niñas saludaron a la entrevistadora al entrar y respondieron algunas preguntas preliminares detalladas más adelante. Entre ellas, se les pidió que relataran un cuento que conocieran.

Posteriormente, se los invitó a revisar los libros que en ocasiones fueron leídos, en algunos casos junto a los niños. Después se los estimuló a crear sus propios cuentos con el recurso didáctico del cubo con láminas<sup>10</sup>. Finalmente se les propuso recitar poesías conocidas e inventar las propias en conjunto con la entrevistadora. Durante todo el proceso se les formularon preguntas referidas al interés por los cuentos y las poesías y a la diferencia entre ambos.

---

<sup>10</sup> El recurso consiste en un cubo de paño y un set de doce láminas plastificadas que se pueden adherir con velcro a las caras de éste.

*Primera Parte*

Pregunta 1: *¿Tienes libros en tu casa?*

Componente	Afirmaciones	Negaciones
Presencia de libros en el hogar	11	5

En las respuestas afirmativas, los alumnos señalaron tener cuentos, cuadernos, libros para pintar y de matemáticas.

Pregunta 2: *¿Te gustan los cuentos?*

Componente	Afirmaciones	Negaciones
Interés por los cuentos	15	1

Pregunta 3: *¿Por qué te gustan los cuentos?*

Componente	Razones	Razones
Me gustan los cuentos porque	Son bonitos Tienen dibujos lindos Algunos se pueden pintar	Se pueden leer Son suaves Mi hermano grande me los lee. Son lindos cuando mi mami me los cuenta

Una niña respondió que no le gustan los cuentos y que no quiere aprender a leer.

Pregunta 4: *¿Te gustan las poesías?*

Componente	<i>Afirmaciones</i>	<i>Negaciones</i>
Interés por la poesía	14	2

Pregunta 5: *¿Por qué?*

Componente positivo	Razones
Me gustan las poesías porque	<i>Tienen colores</i> <i>Son suaves</i>
Componente negativo	Razones
No me gustan las poesías porque	<i>Son fomes</i>

Pregunta 6: *¿Por qué son distintos cuentos y poesías?*

A los niños les cuesta establecer los elementos propios de los cuentos y las poesías. Con ayuda de preguntas de la entrevistadora solo señalan que los cuentos tienen personajes e historias.

#### 4.3.1. Análisis de las entrevistas: Primera Parte

En las respuestas de los niños se aprecia que el 68.75 % posee libros en su hogar. El 93.75% otorga valor a los cuentos. Entre las razones mencionadas se destacan principalmente el que se pueden leer y las características formales como las ilustraciones y la textura (suavidad).

En el caso de la poesía, el 87.5 % señala que le gusta. Cabe hacer notar que, a pesar de que los niños aprenden los poemas de memoria y que raramente se enfrentan a un libro que los contenga,

también valoran la poesía por los mismos elementos formales, es decir, ilustraciones y suavidad.

Otro aspecto que resalta en las respuestas de esta primera parte es la relevancia que los niños otorgan a que un hermano mayor ya sepa leer y se enorgullecen cuando ellos mismos lo han logrado. Se puede afirmar entonces que los niños perciben el valor social de la lectura. Al mismo tiempo se destaca la connotación afectiva de la lectura compartida y hecha por un familiar (hermano, abuela, mamá).

Se puede aventurar que la dificultad para establecer las diferencias entre la poesía y los cuentos se debe a que tanto en la escuela como en el hogar tiene mayor presencia el género narrativo que el lírico. Asocian los cuentos a las historias y a la presencia de personajes que viven aquellas. Tal vez, el encontrar *fomes* las poesías se deba a la ausencia de estos elementos.

### *Segunda Parte*

Pregunta 1: *¿Tú me podrías contar un cuento a mí?*

Componente	Afirmaciones	Cuentos narrados
Narración de cuento	10	<i>Bambi, Caperucita Roja (4), Las 7 cabritas y el lobo (2), Winnie the Pooh, La lechera, Ricitos de Oro</i>



Pregunta 2: ¿Me puedes decir una poesía?

Componente	Afirmaciones	Negaciones	Poemas recitados
Recitación de poesía	7	9	<i>Arturo Prat (3)</i> <i>El pececito</i> <i>La pepita de ají</i> <i>Meñique se fue de paseo (2)</i>

Pregunta 3: Creación de un cuento a partir de un cubo con láminas e invención de poesías

Ocho niños aceptaron la invitación para inventar un cuento a partir del recurso didáctico del cubo. También ocho niños (no siempre los mismos) inventaron poesías junto a la entrevistadora.

#### 4.3.2. Análisis de las entrevistas: Segunda Parte

Del universo de cuentos relatados, el 80% corresponde a cuentos clásicos, tres maravillosos (repetidos) y una fábula. Un cuento corresponde a la adaptación literaria de una película de Walt Disney (*Bambi*) y otro a un relato llevado al cine (*Winnie the Pooh* (A.Milne)).

En cuanto a las poesías recitadas, el 85.71%, es decir, tres de cuatro, corresponden a los poemas aprendidos por los niños durante el último mes, asociados a las unidades didácticas (El cuerpo humano y el Mes del Mar). El poema restante es una estrofa tradicionalmente enseñada en el hogar.

Durante las entrevistas, los niños tuvieron la oportunidad de hojear cuentos y libros de poemas que en ocasiones, a petición suya,

les fueron leídos por la entrevistadora. Muchos sujetos estudiados reconocen las letras del alfabeto y algunos ya se encuentran en la etapa de decodificación de la escritura.

La apreciación del cuento porque se puede leer, llega al punto de que la carencia de la habilidad no solo impide realizar una narración, sino que adquiere una connotación negativa:

*Lo malo es que no sé leer (N5)<sup>11</sup>*

Cinco niños señalaron que no podían relatar cuentos porque no sabían leer y seis porque no sabían contar (narrar). La razón puede radicar en que las educadoras principalmente leen cuentos en voz alta y no narran. Además a que estimulan a los niños para que aprendan a leer y premian sus logros.

En este sentido, en las entrevistas se advierte el valor otorgado por los niños a la presencia del silabario:

*Puede contar un cuento porque trabajo con el silabario (Ñ2).*

*Aprendió a leer a los cuatro años porque mi mamá me había comprado un silabario (N3).*

Las profesoras confirman que los niños cuyas madres refuerzan con este instrumento la lectura, presentan avances respecto de los demás alumnos.

Un aspecto mencionado en las entrevistas a las educadoras son las películas y los programas de televisión, como adyuvantes en el proceso de incremento del vocabulario y su beneficio directo en la

---

<sup>11</sup> La letra cursiva corresponde a lo enunciado por los sujetos estudiados. Los varones son identificados como N y las niñas como Ñ. El número que acompaña la inicial corresponde a la codificación de las entrevistas. Con este procedimiento se cautela el anonimato de los entrevistados.

narración. Por ejemplo, los niños conocen los nombres de animales gracias a los programas que abordan esta temática.

Al respecto se puede mencionar la confusión que, a veces, se les genera a los niños con los cuentos y las adaptaciones cinematográficas de estos. Una consecuencia es presentar los finales de las películas como propios de los relatos y también añadir elementos de su propia realidad a los cuentos, por ejemplo, los componentes del canasto de Caperucita (miel, verduras y naranjas. Cfr. N6).

En la creación de poemas llama la atención que en el proceso repetían las palabras y versos completos dichos por la entrevistadora (Cfr. Anexos). Por otra parte, solo dos niñas evidenciaron construcción de rimas:

*El elefante es muy grande  
Por su trompa sale agua  
Asusta a los pajaritos  
Y con su trompa te engaña (Ñ3).*

*Esta rosa es muy hermosa  
Porque parece una mariposa (Ñ4).*

En cuanto al empleo de figuras literarias, se encontraron las siguientes comparaciones: la letra s: *como si fuera una pista de autitos de carrera*; el murciélago parece: *un ratón con alas* (N5). *La luna tiene forma de plátano* (Ñ6). *El sol: se parece a una pelota* (Ñ8).

A continuación se realizará un análisis de los cuentos narrados y creados por niñas y niños.

El lenguaje humano es un sistema complejo conformado por tres componentes principales referidos a la forma, al contenido y al uso. La

forma incluye la sintaxis, la morfología y la fonología; el contenido abarca la semántica y el uso está comprendido en la pragmática (Granada y Pellizzari, 2009 ).

En el análisis morfológico y sintáctico de las narraciones y creaciones de cuentos de los sujetos estudiados, se observa lo siguiente:

- Prima el empleo del estilo directo con transcripción de diálogos de los personajes: *y el papá dijo...y el hijo dijo.: Después llegó la Caperucita y le dijo...*

-Ausencia y/o repetición de conectores y enlaces sintácticos (*y, entonces, después*): *entonces después llegaron las ovejas y las vacas y entraron y vieron a toda su familia que estaban.*

-Inicio del relato con oración subordinada sustantiva directa (propio de los tres años): *es que el niño con el abuelo, que la lechera, (dijo la mamá) que si me dejan muchos pelos, que la Caperucita iba por el bosque.*

- Existencia de queísmo: *había una vez un campo que había muchos animalitos, la mamá fue a comprar un regalo que estaba de cumpleaños.*

- Presencia de hipérbaton, ubicando el verbo al final de la oración: *¿por qué ojos tan grandes tienes?*

-Uso de oraciones compuestas por coordinación, especialmente de copulativas: *pero vino el otoño y una nube mala sopló y sopló y les sacó todas las hojas.* También de coordinadas causales y consecutivas: *se disfrazó de la abuelita porque tenía una máscara. Y se disfrazaba para que se pudiera comer a la abuelita*

-Empleo de oraciones subordinadas sustantivas: *Dijo la mamá: que si dejan muchos pelos, el lobo la va a seguir...*También de subordinadas adjetivas: *estaba viendo un cocodrilo que quería tomar agua. Había una vez una vaca con unas ovejas que estaban comiendo pasto.* Además de subordinada adverbial de tiempo: *estaban cortando los árboles cuando las vacas estaban comiendo.*

Desde el punto de vista de la semántica, disciplina que estudia los significados y los cambios que sufren las palabras, las personas reflejan a través del lenguaje el conocimiento que tienen del mundo. Por su parte, la pragmática estudia las características del uso del lenguaje en la interacción comunicativa, en relación con los contextos en que es utilizado.

Del análisis semántico y pragmático de las narraciones y creaciones de cuentos de los sujetos estudiados, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

-Los niños requieren ayuda para hacer progresar la narración. La entrevistadora debe formular preguntas (Cfr. Entrevistas) para que el relato avance.

- Se detectan problemas en aspectos verbales relacionados con el nivel pragmático del lenguaje, en cuanto al cambio de tópico. Por otra parte, se advierte el respeto de la toma de turnos.

-Algunos niños invierten el orden de los acontecimientos en el discurso narrativo.

-Existe el reconocimiento y empleo de fórmulas de inicio o chacharadas y de convenciones literarias: *había una vez, pero un día, sopló y sopló, vete, vete*. También de matutines finales: *y fin, y vivieron felices para siempre*.

-Prima el uso de variedad dialectal y jerga: *se hizo tira, el éste, un cabrito guatoncito, salieron a dar una güelta, la guata, le queda otra cuestión*.

-También se advierte el empleo de variedad estándar: *arrestaron, rescataron, la más pequeña, el cuarto, quedó a salvo, comenzaron a caer, pero luego llegó el verano, iré de compras*.

- Se observa un vocabulario descendido con imprecisiones léxicas: *está colocando una cosa* (toalla), *los este que salen* (dibujo), *le llegaron unas cosas rojas* (flores).

#### 4.3.3. Análisis de las entrevistas a la luz de los referentes teóricos

Conviene establecer algunas precisiones respecto del discurso literario de la infancia que sirvan para confrontar esas características con los hallazgos anteriormente reseñados.

De acuerdo a Céspedes (2007), a los cinco años, un niño adecuadamente estimulado en el plano psicolingüístico ya domina todos los puntos articulatorios de su lengua y de las lenguas secundarias a las que ha sido ambiental y formalmente expuesto; posee un rico vocabulario general, su sintaxis es básica, pero muy bien desarrollada (oraciones ricas en conectores y con declinaciones verbales adecuadas); el nivel metalingüístico se expresa en un incipiente dominio pragmático verbal. La mayoría, sobre todo si ha asistido al Jardín Infantil y luego al nivel prebásico escolar, ya escribe su nombre, identifica algunas letras y números y ha definido su lateralidad grafomotriz. Surge el discurso.

En lingüística este término se refiere a la capacidad de expresarse oralmente y/o por escrito en una o más lenguas. Puede definirse operacionalmente como una unidad semántica pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008. Citado en Granada y Pellizzari, 2009, p. 119).

Para Céspedes (2007) el discurso tiene una ontogénesis y posee un elevado valor como índice tanto de la impronta ambiental (pobreza discursiva en niños deprivados versus riqueza discursiva en niños que crecen en ambientes culturales y afectivos), de la calidad del trabajo pedagógico que los niños reciben en la escuela, de disfunciones

cerebrales en módulos relacionados con el lenguaje e incluso de psicopatología.

La organización del discurso en la perspectiva de la neuropsicología del desarrollo permite distinguir tres tipos: descriptivo, narrativo y argumentativo.

El discurso descriptivo es aquel que describe las características de una entidad o acontecimiento. Corresponde a la primera modalidad de expresión oral del niño, y se caracteriza por la enumeración de hechos observados, sin nexos gramaticales que estructuren una narración todavía. Los verbos se conjugan en gerundio y están al servicio de denotar acciones. Es propio del párvulo, quien posee una enorme capacidad de registro perceptivo, pero una limitada capacidad para colocar dicho registro en un cauce verbal.

Por otra parte, las personas desde su infancia usan y se basan en la narrativa para expresar su modo primario de pensamiento. Elaborar historias fue uno de los primeros métodos que los humanos usaron para dilucidar las experiencias y fenómenos desconcertantes que no podían explicar a través de las observaciones naturales del mundo.

Así la narración pasa a constituir el ingrediente fundamental de la comunicación social y de la elaboración del conocimiento. De alguna manera, la historia de la humanidad está marcada por la aparición del discurso narrativo, el que permitió que se constituyeran grupos sociales, se establecieran normas y valores y se transmitiera la cultura.

Narrar organiza la memoria y se transforma en la expresión comprensible del pensar o lenguaje interno. Exige ordenar de modo coherente los contenidos, los que son organizados en un modelo mental en el que se van relacionando conceptualmente las distintas

proporciones, en un “paisaje” narrativo que incorpora acciones y estados mentales de los protagonistas del relato (Céspedes, 2007).

Beuchat (2006) complementa la descripción anterior cuando señala la relación entre cerebro y narración:

Los narradores Martha Hamilton y Mitch Weiss (1990) dicen que la narración de cuentos es la forma más antigua de educación y, al hacerlo, recuerdan el planteamiento de Frank Smith con relación a que el cerebro humano es esencialmente un instrumento narrativo. Lo que vamos depositando en el cerebro, nuestra teoría del mundo, está en forma de historias (p.25).

Desde muy corta edad, los niños poseen muchos conocimientos sobre la narración de historias. A los dos años la mayoría usa convenciones literarias en sus soliloquios, juegos y relatos: fórmulas de inicio y final, uso del pretérito imperfecto, cambio del tono de la voz, presencia de personajes convencionales de ficción... Para Teresa Colomer (2005b) ello es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje.

Esa conciencia se desarrollará hasta el reconocimiento de las historias como un modo de comunicación, una técnica aceptada socialmente para hablar sobre el mundo real o para imaginar mundos posibles.

Al inicio de su adquisición de la estructura narrativa (*qué ocurre*), los niños se conforman con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias como episodios desconectados. A medida que crecen, aumenta su capacidad para establecer nexos causales entre las acciones representadas y para ubicar lo que sucede en las ilustraciones en el interior de un esquema progresivo. Aproximadamente a los 30 meses existen ya evidencias de la



posibilidad de utilización de discursos narrativos con referencia al pasado.

Hacia los seis años, domina propiamente la estructura de la narración con todas sus características, por ejemplo, la de que el final debe guardar relación con el conflicto planteado en el inicio.

La conciencia narrativa incluye también las expectativas sobre la conducta de los personajes (*de quién hablamos*). Los personajes forman parte del mundo real de los niños y permanecerán en sus referencias sobre la representación de la realidad como una herencia compartida con los adultos. El desarrollo de las expectativas incluye también el saber sobre las connotaciones que se les atribuyen culturalmente a los personajes, sobre todo en el caso de los animales y de los seres fantásticos.

Se advierte en las entrevistas que los niños hacen uso del discurso narrativo cuando relatan los cuentos y principalmente del discurso descriptivo cuando crean sus propias historias.

El discurso narrativo se basa en la disponibilidad de recursos sintácticos que le den cohesión, de un adecuado manejo de tiempos verbales, de precisión y riqueza léxica, y de un adecuado sujeto temático. Los sucesos narrados se encadenan, se incluyen categorías y se ordena en forma jerárquica la secuencia de eventos gracias al manejo de conjunciones y subordinaciones sintácticas. El sello de un discurso narrativo de calidad es su descontextualización.

De acuerdo a la distinción propuesta por Bernstein y presentada en la primera parte del Marco Referencial, de los siete años a la edad puberal, los discursos narrativos se dividen en discursos de *Código Restringido* ligados al contexto y discursos de *Código Elaborado* e independientes del contexto. Céspedes (2007) caracteriza sus diferencias:

Los primeros se observan en niños de clases sociales desventajadas y constituyen un obstáculo para tener éxito académico. Son discursos “amarrados” al aquí y ahora, que carecen de vuelo discursivo, con empleo de estrategias discursivas habladas (gestos, prosodia) y el sujeto temático suele ser visual, presente en el lugar e incapaz de adquirir una secuencia temporal y causal. Hay un mero señalamiento de eventos asilados e secuencias descriptivas que apelan a conocimientos no explicitados. Las referencias contextuales son vagas y ambiguas (p.40).

En el otro extremo se encuentran los hijos de padres lectores que han vivido una temprana iniciación al lenguaje oral y escrito:

Los niños hábiles verbales que han recibido una rica estimulación en el hogar y en el Jardín Infantil a través de cuentos y de conversaciones, “desprenden” la narración del aquí y del ahora trasladándolo a lejanos lugares y momentos pretéritos o futuros, mostrando ampliamente su conocimiento del mundo y dando vida al plano narrativo a través del empleo de un rico lenguaje verbal sin necesidad de apoyo ni de reemplazo gestual (p.41).

Si bien los sujetos estudiados tienen menos de siete años, los cuentos narrados e inventados por ellos presentan características que los asocian al uso del código restringido, lo que es coherente con la procedencia social de los mismos. Son niños que no han sido incentivados en sus familias y que no han asistido al Jardín Infantil, sino que ingresaron directamente al Prekinder.

Se puede concluir a partir del análisis de los resultados obtenidos a través de las notas del trabajo de campo y entrevistas a educadoras y niños, y confrontándolos con la teoría, que los sujetos de la muestra elaboran discursos de *Código Restringido*,

fundamentalmente, por no haber recibido tempranamente estimulación en el hogar.

Si bien exhiben conciencia narrativa e identifican la narración de historias como un uso especial del lenguaje, fallan en la capacidad expresiva pues sus discursos están atados al contexto. Aunque utilizan fórmulas y convenciones literarias presentan pobreza discursiva con predominio de la variedad dialectal.

Durante la investigación se advirtió que las variaciones fonéticas y morfosintácticas del lenguaje también se presentan descendidas. Ahondar en estas diferencias y sus características podría ser objeto de estudios psicolingüísticos posteriores.

## CAPÍTULO QUINTO.

### PROPUESTA DIDÁCTICA

Una vez realizada la investigación y a partir de los resultados obtenidos, se diseñó y puso en práctica una propuesta didáctica orientada a proveer de estrategias didácticas para la lectura literaria y con fines estéticos y placenteros a estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad Católica del Maule.

#### Introducción

Dentro del contexto general de esta investigación que busca incentivar la lectura literaria con fines estéticos y placenteros en los niños, aparecen dos agentes sociales de gran relevancia para el logro de este propósito. Para favorecer la creación de experiencias compartidas en torno a la literatura, la familia y la escuela se revelan como los actores más cercanos al destinatario, sin embargo, no puede olvidarse el papel de la comunidad y la voluntad del Estado (Giardinelli, 2006).

Alcanzar esta meta requiere tomar conciencia de la importancia de leer frente y con los niños para así convertirse en modelos de conducta lectora. Siguiendo a Vigotsky (1997), se puede afirmar que tanto nuestros pensamientos y experiencias, como nuestras intenciones y acciones están culturalmente mediadas. El ser humano, en cuanto sujeto que conoce, no tiene acceso directo a los objetos; éste se encuentra mediado a través de las herramientas psicológicas de que dispone; no obstante, el conocimiento se adquiere y se construye a través de la interacción con los demás, mediada por la cultura.

En relación con el tema de esta investigación es de gran relevancia destacar que la mediación cultural requiere de personas

comprometidas con la importancia de iniciar tempranamente a los niños en el discurso literario. En nuestro país, la mayor parte de los niños que participan de la educación preescolar pertenecen a sectores social y emocionalmente vulnerables en los que la familia está lejos de constituirse en fiel aliado para el proceso de construcción del lector y, menos aún, literario. Es por ello que la gran responsabilidad recae sobre las Educadoras de Párvulos y la comunidad escolar.

En dicho escenario, las posibilidades de esta investigación están más cercanas a incidir en la formación inicial de las estudiantes de pre-grado de Educación Parvularia, quienes serán las futuras educadoras de los niños chilenos, a través de la intervención curricular.

La presente propuesta didáctica persigue el propósito de proveer a las estudiantes de segundo año de Educación Parvularia de la Universidad Católica del Maule de herramientas que les permitan realizar, con sus potenciales alumnos, animación a la lectura literaria con fines estéticos y placenteros.

#### 5.1. Antecedentes Generales

Universidad Católica del Maule Carrera: Educación Parvularia. Ingreso 2008 Cantidad de alumnos: 54 alumnas Módulo: Comunicación Verbal y Aprendizaje Social en Educación Inicial. Unidad temática: <i>Estrategias de animación a la lectura literaria.</i> N° de horas: 14
---

## 5.2. Problematicación

Las Educadoras de Párvulos conocen y emplean muy pocas estrategias didácticas para animar a la lectura literaria con fines estéticos y placenteros. Por ello, las estudiantes de Educación Parvularia requieren formación en estrategias de animación a la lectura literaria.

## 5.3. Antecedentes del problema

-Las Educadoras de Párvulos no constituyen un modelo lector para sus alumnos porque ellas no son lectoras habituales. Esto es consecuencia de ser herederas de una tradición lectora pasiva, instrumentalizada, no crítica.

-La literatura no tiene protagonismo en la malla curricular de las carreras de Educación Parvularia y Pedagogía Básica que se ofrecen en las universidades chilenas, lo que redundará en un bajo desarrollo de la competencia literaria de los estudiantes y de sus futuros alumnos.

- Las Educadoras de Párvulos poseen un escaso repertorio literario. Conocen casi exclusivamente los textos que ellas leyeron en la educación escolar (principalmente cuentos maravillosos). El acercamiento a la poesía se hace principalmente con el propósito de desarrollar la conciencia fonológica o el juego y el humor.

-Las estrategias didácticas empleadas por las Educadoras de Párvulos evidencian un uso instrumental de la literatura: más que incentivar la creatividad y el pensamiento divergente buscan formar personas competentes comunicativamente.

#### 5.4. Fundamentación del problema

El debate académico en el subsector de aprendizaje Lenguaje y Comunicación, referente a la Didáctica de la Literatura, apunta a que la literatura ha sufrido, en general, un fuerte grado de *asignaturización*, en un primer momento privilegiando una mirada historicista y prescriptiva y, más tarde, enfatizando el desarrollo de competencias comunicativas.

Con el cambio de paradigma acaecido en la década del 70, se empieza a favorecer la enseñanza de la lengua para leer y escribir textos funcionales. Por tanto, se puede afirmar que el tratamiento de la literatura en la escuela actualmente es instrumentalizado y no está orientado hacia el desarrollo del pensamiento simbólico y la creatividad verbal, descuidando el enorme potencial imaginativo de los niños. Sin embargo, sólo el acercamiento gozoso y gratuito a la literatura puede conducir a una lectura con fines estéticos y placenteros, meta última del encuentro entre el texto literario y su receptor.

En este sentido, son los mediadores de la lectura literaria (familia, docentes y bibliotecarios) quienes tienen en sus manos la responsabilidad de formar a los lectores. Es necesario que esta tarea se inicie tempranamente, con el comienzo de la vida. En un clima presidido por la afectividad y gratuidad se deben propiciar los primeros acercamientos al patrimonio oral de la infancia (folclor poético y cuentos tradicionales).

Se trata de proponer una mirada no instrumentalizada de la literatura que trascienda la estricta función utilitaria del lenguaje, privilegie el acercamiento estético y contribuya al desarrollo del lenguaje simbólico. En otros términos, rescatar la tradición de la oralidad como paso para la construcción del discurso narrativo y poético de la ficción.

5.5. Objetivo general de la propuesta:

Diseñar una propuesta de intervención que incorpore la unidad temática *Estrategias de animación a la lectura literaria* dentro del módulo *Comunicación Verbal y Aprendizaje Social en Educación Inicial* que se imparte a las estudiantes de Educación Parvularia de la Universidad Católica del Maule.

5.6. Elaboración de un módulo de formación<sup>12</sup>

**NOMBRE: Carolina Merino Risopatrón**

<b>Nombre del Módulo:</b>	Comunicación Verbal y Aprendizaje social en Educación Inicial
<p><b>1. Introducción:</b> El módulo tiene un carácter teórico-práctico y su propósito es brindar un marco conceptual y experiencial en el ámbito de la comunicación verbal, expresión literaria y el aprendizaje social. Se promueve la reflexión acerca de la literatura infantil y se presentan situaciones de análisis y producción de obras con intención literaria en el contexto de la didáctica de aula y de pautas curriculares innovativas.</p>	

<sup>12</sup> El formato del presente módulo fue facilitado por el director de la tesis, profesor José Gabriel Brauchy, Ph.D., y sigue el modelo empleado para el currículo de pregrado de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío.



<p><b>2. Competencia seleccionada Transversales/genéricas</b></p> <p>Construye estrategias didácticas de acuerdo con las orientaciones del marco curricular de la Educación Inicial, que dan cuenta de la valoración de la literatura infantil y su pertinencia para la formación integral de niñas y niños.</p>	<p><b>INSTRUMENTALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de análisis y síntesis</li> <li>• Capacidad de organización y planificación</li> <li>• Comunicación oral y escrita</li> <li>• Capacidad de gestión de la información</li> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Toma de decisiones</li> </ul> <p><b>PERSONALES:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo en equipo</li> <li>• Habilidades para el desarrollo de las relaciones interpersonales</li> <li>• Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad</li> <li>• Razonamiento crítico</li> <li>• Compromiso ético y cristiano</li> </ul> <p><b>SISTÉMICAS:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje autónomo</li> <li>• Adaptación a nuevas situaciones</li> <li>• Creatividad</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Motivación por la calidad</li> </ul>
<p><b>Subcompetencia 1</b></p> <p>Amplía su repertorio de obras de la literatura infantil realizando una lectura analítica e interpretativa, a partir de la teoría existente.</p>	<p><b>COGNITIVAS (SABER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque temático 1</li> </ul> <p><b>PROCEDIMENTALES (HACER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura analítica e interpretativa</li> </ul> <p><b>ACTITUDINALES (SER):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la sensibilidad estética</li> <li>• Desarrollo de pensamiento analítico y crítico</li> </ul>
<p><b>Subcompetencia 2</b></p> <p>Investiga en la bibliografía existente las formas del folclor literario infantil vinculándolas con sus propias experiencias familiares y escolares.</p>	<p><b>COGNITIVAS (SABER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque temático 1</li> </ul> <p><b>PROCEDIMENTALES (HACER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda, selección y evaluación de la información</li> </ul> <p><b>ACTITUDINALES (SER):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento y respeto a la diversidad y multiculturalidad</li> </ul>

<p><b>Subcompetencia 3</b></p> <p>Produce textos de intención literaria a partir de estrategias de escritura creativa adaptados al nivel de educación preescolar con el fin de estimular el pensamiento divergente propio y de sus futuros alumnos</p>	<p><b>COGNITIVAS (SABER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque temático 2</li> </ul> <p><b>PROCEDIMENTALES (HACER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de textos de intención literaria</li> </ul> <p><b>ACTITUDINALES (SER):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de la creatividad y el pensamiento divergente</li> </ul>
<p><b>Subcompetencia 4</b></p> <p>Aplica estrategias didácticas de animación a la lectura literaria a través de simulaciones de situaciones de aula.</p>	<p><b>COGNITIVAS (SABER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bloque temático 2</li> </ul> <p><b>PROCEDIMENTALES (HACER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulación de situaciones de aula</li> </ul> <p><b>ACTITUDINALES (SER):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad de organización y planificación.</li> </ul>
<p><b>Subcompetencia 5</b></p> <p>Potencia el aprendizaje autónomo y en equipo</p>	<p><b>COGNITIVAS (SABER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para localizar, manejar y aprovechar la información contenida en recursos informáticos y para utilizar la plataforma institucional.</li> </ul> <p><b>PROCEDIMENTALES (HACER)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestión de la información.</li> </ul> <p><b>ACTITUDINALES (SER):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración de las relaciones interpersonales.</li> </ul>

3. Problematicación	4. Selección de contenidos
<p>Las Educadoras de Párvulos conocen y emplean muy pocas estrategias didácticas para animar a la lectura literaria con fines estéticos y placenteros.</p>	<p><b>Bloque temático 1:</b>  <b>Géneros literarios y nuevas tendencias:</b> folclor literario infantil y poesía de autor: rasgos constitutivos; libro álbum y cuento ilustrado: rasgos constitutivos</p> <p><b>Bloque temático 2:</b>  <b>Animación lectora y estrategias didácticas:</b> concepto de fomento lector y animación a la lectura literaria; concepto de estrategias didácticas y ejemplos: escritura creativa: textos de intención literaria, cuento ilustrado; el episodio de lectura en el aula: lectura expresiva y cuentacuentos, sonorización de cuentos.</p>

<p><b>5. Estrategia metodológica</b></p>	
<p><b>a) Metodologías</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Método inductivo-deductivo centrado en el estudiante enfatizando el aprendizaje, aplicación y evaluación de las estrategias. Se privilegiará el método activo-participativo y el trabajo cooperativo y colaborativo.</li> </ul>	<p><b>a) Rol del docente, guía o facilitador:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fuente de información.</li> <li>• Coordina las acciones didácticas destinadas a desarrollar estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas necesarias para la construcción del conocimiento.</li> <li>• Estimula las habilidades cognitivas e interpersonales de los estudiantes.</li> <li>• Dinamiza la autoevaluación de los procesos, logros y dificultades del estudiante.</li> <li>• Facilita la formación de valores como el respeto por la opinión del otro, tolerancia, responsabilidad y cooperación.</li> </ul>
<p><b>b) Actividades</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expositivo: por el docente (magistrales) y los alumnos (temáticas)</li> <li>• Tutorías</li> <li>• Dialógicas: interacción en el aula, intercambio de información</li> <li>• Trabajo en plataforma virtual</li> <li>• Trabajo individual: producciones escritas</li> <li>• Trabajos en grupo: confrontación de saberes</li> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Trabajos de investigación y producción</li> <li>• Portafolio: recopilar producciones y evaluar su desempeño</li> </ul>	<p><b>b) Rol del estudiante:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepara pequeños temas de investigación e informes orales y escritos de diversos temas.</li> <li>• Crea materiales y presentaciones en equipo, utilizando medios tecnológicos (trabajo en plataforma virtual) .</li> <li>• Realiza simulaciones en aula .</li> <li>• Lleva una bitácora (portafolio) de sus trabajos y reescrituras (proceso de metacognición).</li> <li>• Activo y reflexivo frente a los desafíos planteados (solución de problemas).</li> <li>• Respetuoso, tolerante, responsable y colaborador.</li> </ul>
<p><b>c) Transversalidad</b></p> <p><b>Competencias Disciplinarias</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Valora las TICs en la gestión de la información y construcción del conocimiento en el quehacer educativo de la Educación Inicial.</li> <li>• Crea espacios para la discusión y resolución de problemas.</li> <li>• Exhibe un discurso y una práctica que aseguren la aceptación de la diversidad (inclusión).</li> <li>• Demuestra capacidad para motivar a niños y niñas con dificultades de aprendizaje.</li> </ul>	<p><b>d) Contexto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación inicial (preescolar)</li> </ul>

<p><b>6. Créditos: 8</b>  <b>Horas: 54</b>  <b>Propuesta: 14</b></p>
--

<p><b>7. Requisitos</b></p>
-----------------------------

<p><b>No tiene</b></p>
------------------------

### 8. Bibliografía

- Albukrek, S. (2009). *El taller de los duendes. Una guía para ayudar a los niños a imaginar, ilustrar y realizar su propio libro*. España: Ediciones Obelisco
- Andricaín, S. y Rodríguez, A. (2003). *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?* Buenos Aires: Lugar.
- Beuchat, C. (1997). *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Santiago: Andrés Bello.
- (2006). *Narración oral y niños. Una alegría para siempre*. Santiago: Ediciones UC
- Centro Cultural de España (2006). *Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum*. Santiago [En línea] Recuperado en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [2009, 1 de diciembre]
- Cervera, J. (1985) *la literatura infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma
- Fox, M. (2003). *Leer como por arte de magia*. Barcelona: Paidós
- Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer. B.A.: Edhasa*
- López, A. y Encabo, E. (coord.) (2004). *Didáctica de la Literatura*. Barcelona: Octaedro
- MINEDUC (2005) *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago
- Peña, M. (1984). *Para saber y cantar...el libro del folklore infantil*. Santiago: Huelén
- (1994). *Folklore infantil en la educación*. Santiago: Andrés Bello
- (1995). *Alas para la infancia*. Santiago: Universitaria
- (1999). *Juguemos al hilo de oro*. Santiago: Arrayán
- Plath, O. (1999). *Folclor chileno*. Santiago: Grijalbo
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Planeta
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue
- Volosky, L. (1995). *Poder y magia del cuento infantil*. Santiago: Universitaria

- Revista *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (CLIJ)*. Madrid
- Revista *La educación en los primeros años*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

## RECURSOS DIGITALES

- Biblioteca electrónica, Instituto Cervantes  
[www.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/](http://www.cervantesvirtual.com/seccion/bibinfantil/)
- Colomer, T. (2005). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 203-216. [En línea] Recuperado en:  
[http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace\\_cuentos\\_ejemplo\\_literatura\\_infantil\\_juvenil\\_colomer.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace_cuentos_ejemplo_literatura_infantil_juvenil_colomer.pdf)
- Fundación Germán Sánchez Ruipérez  
[www.fundaciongsr.es/](http://www.fundaciongsr.es/)
- Ministerio de Educación  
[www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl)
- Revista Babar  
[www.revistababar.com](http://www.revistababar.com)
- Revista Cuatrogatos  
<http://www.cuatrogatos.org/index.shtml>
- Revista Imaginaria  
[www.imaginaria.com.ar/](http://www.imaginaria.com.ar/)

## 5.7. Tipos e instrumentos de evaluación

Al inicio de cada semestre se realiza una evaluación diagnóstica para evidenciar los conocimientos previos que las alumnas puedan tener respecto de los contenidos del módulo y también sus expectativas frente al curso. De igual forma, al finalizar el semestre se aplica una autoevaluación que da cuenta de la propia percepción del estudiante frente a su comportamiento académico y los logros obtenidos durante el curso.

A continuación se presentan los instrumentos empleados durante la unidad de *Estrategias de animación a la lectura literaria* para la evaluación sumativa de las competencias determinadas.

### 1. TALLER DE FOLCLOR POÉTICO

1. Investigar el siguiente concepto: adivinanzas, retahílas, trabalenguas, matutines, rondas, oraciones, nanas, villancicos, juegos de prenda (se asigna uno por grupo) (1 punto).
2. Buscar tres ejemplos de estas formas poéticas recurriendo preferentemente a sus recuerdos infantiles (3 puntos).
3. Proponer dos actividades didácticas para trabajar con la forma asignada (2 puntos).

*Bibliografía sugerida (referencias en el programa del curso)*

Beuchat, C. (1997). *Poesía, mucha poesía en educación básica*.

Andricáin, S. y Rodríguez, A. (2003). *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?*

Peña, M. (1984). *Para saber y cantar...el libro del folklore infantil*.

(1994). *Folklore infantil en la educación*.

(1999). *Juguemos al hilo de oro*.

Plath, O. (1999). *Folclor chileno*.

Soriano, M. (1999). *La literatura para niños y jóvenes*.

## 2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA CREACIÓN DE TEXTOS POÉTICOS

### *-Diccionario poético*

Se forman grupos de cuatro o cinco personas quienes deben elegir cuatro palabras. Cada palabra es definida individualmente, sin embargo, esta definición cumple con un requisito: ser divergente, es decir, busca dar una mirada nueva a un objeto particular. Posteriormente, el grupo escoge una definición para cada palabra y construye una estrofa con las definiciones de sus términos (3 puntos).

Ej.:

*Dulce: Juguete de mi boca.*

*Limón: Sol de mi mesa.*

*Campo: Espacio infinito del trigal.*

*Paloma: Nube blanca que vuela.*

*“En el espacio infinito del trigal*

*Una nube blanca vuela*

*Y el sol de mi mesa alumbra*

*El juguete de mi boca”.*

### *-Construyamos poesía jugando con las palabras*

Se forman grupos de cinco personas. Cada grupo construye una tabla con los siguientes criterios: objeto, seres animados, colores, sabores y sentimientos, emociones o intenciones. Luego deben ir

llenando cada una de las filas, con el objetivo de construir enunciados poéticos. (2 puntos).

Ej.:

<b>Objetos</b>	<b>Seres animados</b>	<b>Colores</b>	<b>Sabores</b>	<b>Sentimientos, emociones o intenciones</b>
ÁRBOL	HOMBRE	AMARILLO	DULCE	AMOR
ESPEJO	GATO	NEGRO	ÁCIDO	ODIO

*“El árbol se pone amarillo con el dulce amor que le da el hombre”.*

*“Un gato negro es tan ácido como el odio visto en el espejo”.*

Se recomienda complementar la actividad con la investigación del concepto y la lectura de algunas greguerías de Ramón Gómez de la Serna. También se deja a disposición de las alumnas el texto de Alfonso Alcalde (ed.) (1984). *Neruda pregunta*, que registra las respuestas de los niños de un 3° Básico a las interrogantes que formula el poeta en su obra *El libro de las preguntas*.

### 3. CUENTO ILUSTRADO

Elaborar grupalmente un cuento ilustrado apropiado para la educación preescolar y con un tema acorde a las nuevas tendencias de la LIJ.

*Bibliografía sugerida (referencias en el programa del curso)*

Albukrek,S. (2009). *El taller de los duendes. Una guía para ayudar a los niños a imaginar, ilustrar y realizar su propio libro.*

Rodari, G. (2006). *Gramática de la Fantasía.*



*Rúbrica para la evaluación del cuento ilustrado*

<b>Cuento ilustrado</b>	4	3	2	1
<b>Tema</b>	El tema está acorde con las nuevas tendencias de la LIJ y es apropiado para la educación preescolar	El tema está acorde con las nuevas tendencias de la LIJ, pero no es apropiado para la educación preescolar	El tema es apropiado para la educación preescolar, pero no está acorde con las nuevas tendencias de la LIJ	El tema no está acorde con las nuevas tendencias de la LIJ ni es apropiado para la educación preescolar.
<b>Adecuación</b>	El lenguaje, la extensión y el formato son apropiados para la educación preescolar. El vocabulario destaca por ser preciso y variado.	El lenguaje, la extensión y el formato son apropiados para la educación preescolar. El vocabulario es preciso y variado	Existen algunas fallas en el uso del lenguaje y/o la extensión o el formato.	Existen muchas fallas en el uso del lenguaje y/o la extensión o el formato.
<b>Ilustraciones</b>	Las ilustraciones se destacan por ser originales, coherentes con la historia y de excelente calidad.	Las ilustraciones son originales, coherentes con la historia y de buena calidad.	Las ilustraciones son poco originales, poco coherentes con la historia y de regular calidad.	Las ilustraciones son estereotipadas, incoherentes con la historia y de baja calidad.
<b>Redacción</b>	No hay incorrecciones gramaticales y ortográficas.	Se admiten hasta dos incorrecciones gramaticales y/u ortográficas.	Se admiten hasta tres incorrecciones gramaticales y/u ortográficas.	Existen muchas incorrecciones gramaticales y/u ortográficas.
<b>Formato</b>	Cumple con todas las partes y la estructura del cuento.	Cumple con casi todas las partes y la estructura del cuento	Existen fallas en la estructura del cuento.	El cuento no cumple con las partes y la estructura solicitadas

#### 4. CUENTACUENTOS

Cada alumna realizará al finalizar el semestre un Cuentacuentos para sus compañeras. El cuento seleccionado debe ser apropiado para la educación preescolar.

#### *Rúbrica para la evaluación del Cuentacuentos*

Cuentacuentos	3	2	1
<b>Categoría</b>			
<b>Selección</b>	El cuento es completamente apropiado para la educación preescolar y para realizar un cuentacuentos.	El cuento no es muy apropiado para la educación preescolar y/o para realizar un cuentacuentos.	El cuento es completamente inapropiado para la educación preescolar y/o para realizar un cuentacuentos.
<b>Preparación</b>	Muestra conocimiento profundo del texto y una buena preparación de éste.	Conoce el texto, pero falta mayor preparación.	Lo tiene mal preparado.
<b>Creación de atmósfera</b>	Al comenzar genera una atmósfera que motiva a la lectura, la mantiene durante el relato y la cierra adecuadamente.	Al comenzar genera una atmósfera que motiva a la lectura, pero no la mantiene durante el relato y/o no la cierra adecuadamente	Al comenzar no genera una atmósfera que motiva a la lectura, no la mantiene durante el relato y no la cierra adecuadamente.
<b>Uso de la voz: respiración y volumen</b>	Adecuado. Se oye muy bien	Bajo / A veces, grita.	No se oye
<b>Uso de la voz: dicción y ritmo</b>	Excelente dicción. Variedad y buen ritmo	A veces no modula claramente. No siempre hay variedad.	Mala dicción. Monótono, sin ritmo o muy

			rápido
<b>Expresión corporal: mirada y manos</b>	Apropiado contacto visual (dirigido a todos). El movimiento de las manos es oportuno y variado.	Escaso contacto visual (mira al techo, al apoyo o al piso). El movimiento de las manos es escaso o inoportuno.	No hubo contacto visual. El movimiento de las manos no existe.
<b>Expresión corporal: movimiento y uso del espacio</b>	Excelente manejo del espacio.	Adecuado, pero falta variedad.	Excesivo o inexistente.
<b>Actitud</b>	Desenvuelto y seguro. Autodominio.	Natural, pero falta desenvoltura.	Nervioso e inseguro.

## 5. INFORME DE LECTURA INDIVIDUAL

Elegir, entre los libros de la colección de LIJ de la biblioteca, tres títulos para responder las preguntas que se presentan a continuación:

1. Libro-álbum: A partir de las siguientes lecturas (Andricaín, S. *El libro infantil: un camino a la apreciación de las artes visuales*; Díaz, F. *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*; Centro Cultural de España. *Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum*, desarrolle alguna de las características del texto seleccionado (intertextualidad, función de la imagen, el libro como objeto estético) y presente dos actividades didácticas señalando el destinatario.

2. Folclor literario: Escoger un cuento popular, mito o leyenda e identificar el género literario al que pertenece. Señalar la importancia de este repertorio para la educación preescolar.

3. Nuevas tendencias de la LIJ: Seleccionar un cuento contemporáneo y de acuerdo al artículo de Colomer, T. *El desenlace de los cuentos*

como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil, identificar el tipo de desenlace del texto leído y fundamentar.

4. Reflexionar acerca de los siguientes puntos:

- Importancia del contacto temprano e intensivo del niño con la LIJ.

- Relevancia de la literatura en la propia formación profesional.

*Evaluación:* Cada pregunta tiene 3 puntos. La presentación del informe tiene 1 punto y la redacción 2 puntos.

A continuación se presenta la Pauta para la autoevaluación de las alumnas del módulo.

### **COMUNICACIÓN VERBAL Y APRENDIZAJE SOCIAL**

Prof.: María Teresa González M. – Carolina Merino R.

2º semestre 2009

Reflexione en torno al trabajo desarrollado por usted en el módulo durante este semestre, considerando el desarrollo de sus competencias en el área de lenguaje oral, lenguaje escrito y literatura.

A continuación se presenta una serie de indicadores frente a los que debe calificarse con un puntaje de 1 a 7, considerando el puntaje 1 como insatisfactorio (nunca), 4 como el mínimo suficiente (ocasionalmente) y 7 como excelente (siempre).

<b>Aspecto a evaluar</b>	<b>Apreciación</b>
- Asistí al 80% de las sesiones de clase.	
- Asistí puntualmente a todas las clases.	
- Participé en las clases, efectuando comentarios o aportes relevantes para el grupo según la temática	

abordada.	
- Consulté las dudas e inquietudes en forma oportuna y profundicé en aquellos aspectos más interesantes para mí o que me causaban alguna duda.	
- Leí comprensiva, crítica y oportunamente la bibliografía complementaria indicada en clases.	
- Consulté bibliografía complementaria por iniciativa personal, tanto para realizar los trabajos como para profundizar sobre los temas abordados.	
- Asumí con responsabilidad las tareas, actividades y compromisos que se desprenden del curso.	
- Colaboré en los trabajos en grupo, aportando ideas, resolviendo interrogantes, estableciendo discusiones y analizando puntos de vista con mis compañeras.	
- Mantengo una actitud positiva frente al aprendizaje, hago esfuerzos por superar mis debilidades y por cumplir con las exigencias establecidas.	
- Apliqué en forma constante en la práctica los diferentes contenidos revisados en el módulo, así como las tareas solicitadas desde éste.	
- Participé en las actividades indicadas en la Web sistemáticamente.	
<b>Total (sumatoria puntajes)</b>	
<b>Nota (70%)</b>	

- Mencione las 2 actividades que fueron más significativas en lo personal, considerando los aprendizajes que obtuvo en ellas:

1.

2.

- A partir del trabajo desarrollado en el módulo, ¿cuáles son los aprendizajes más relevantes que usted considera haber alcanzado durante este semestre?

- Considerando su futuro desempeño profesional, ¿qué importancia asigna usted a los temas abordados en el módulo?

## CAPÍTULO SEXTO

### FASE DE VALIDACIÓN

La propuesta se sometió a validación a través de juicios de expertos académicos. A continuación se presenta la pauta de evaluación y sus resultados. Cabe señalar que los expertos no conocieron el texto de la investigación, lo que explica algunas observaciones. La propuesta anteriormente presentada incorpora estas recomendaciones.

#### **6.1. Evaluador (1)**

##### **6.1.1. Datos curriculares del evaluador**

Nombre: Felipe Munita Jordán

Título profesional: Profesor de Castellano y Licenciado en Letras (PUC).

Grado académico: Máster en Promoción de la Lectura y Literatura Infantil (U. de Castilla-La Mancha).

Área temática de especialización: Literatura infantil y Educación literaria para la escuela básica.

Institución donde se desempeña laboralmente: UC Temuco / U. Austral de Chile.

Correo electrónico: [fmunita@uct.cl](mailto:fmunita@uct.cl)

### 6.1.2. Pauta para validación de la propuesta

Frente a cada criterio, marcar la alternativa que mejor lo represente:

4: Excelente

3: Bueno

2: Aceptable

1: Insuficiente

<b>CRITERIOS</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Coherencia de la propuesta con el tema		X		
Estructura general		X		
Adecuación al destinatario	X			
Factibilidad de su aplicación	X			
Innovación de la propuesta		X		
Adecuación de las competencias y subcompetencias	X			
Pertinencia y actualización de los contenidos	X			
Adecuación de la metodología	X			
Claridad en el planteamiento de las actividades		X		
Pertinencia de los tipos e instrumentos de evaluación		X		
Pertinencia y actualización de la		X		



bibliografía				
--------------	--	--	--	--

### Observaciones de la propuesta didáctica

Me parece una propuesta adecuada y pertinente para el logro de los objetivos planteados. Muestra diversas fortalezas, como el centrarse en el goce estético como eje articulador del módulo, el relevar la importancia de la iniciación temprana del niño en el discurso literario, y el paso que se sugiere desde la oralidad a la palabra escrita, entre otras.

Me parece, sí, que puede avanzar todavía más en algunos puntos que están sugeridos en la propuesta, pero que pueden profundizarse más, a saber:

-el adulto como modelo lector, y esto asociado al concepto teórico de mediador de lectura literaria (recomiendo usar el apellido, para remarcar el enfoque). Asimismo, sugiero anclar el concepto de mediación lectora en el concepto vygotskiano de “mediación”.

-La pertinencia de la LIJ en la formación integral del niño

- Explicitar bajo qué teorías se hará la lectura crítica de los textos de LIJ, pues así todavía queda un poco en el aire.

Además, dado el énfasis que se observa en la escritura creativa, sugiero agregar a la bibliografía los textos de M<sup>a</sup> Teresa Andruetto: *La escritura en el taller*. Anaya (con Lilia Lardone). Y otro que no recuerdo ahora el nombre, pero que acaba de publicar en Comunicarte de Córdoba, algo así como *Taller de escritura creativa en la escuela*.

## **6.2. Evaluador (2)**

### **6.2.1. Datos curriculares del evaluador**

Nombre: Roberto Cabrera Valderrama

Título profesional: Magíster en Literatura (P. Universidad Católica de Chile).

Grado académico: Licenciado en Letras (P. Universidad Católica de Chile).

Área temática de especialización: Literatura infantil, libro álbum, posmodernidad, intertextualidad.

Institución donde se desempeña laboralmente: Universidad Católica del Maule / P. Universidad Católica de Chile.

Correo electrónico: [rcabrev@uc.cl](mailto:rcabrev@uc.cl) / [rcabrera@ucm.cl](mailto:rcabrera@ucm.cl)

### 6.2.2. Pauta para validación de la propuesta

Frente a cada criterio, marcar la alternativa que mejor lo represente:

4: Excelente

3: Bueno

2: Aceptable

1: Insuficiente

<b>CRITERIOS</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Coherencia de la propuesta con el tema		X		
Estructura general	X			
Adecuación al destinatario		X		
Factibilidad de su aplicación	X			
Innovación de la propuesta		X		
Adecuación de las competencias y subcompetencias	X			
Pertinencia y actualización de los contenidos		X		
Adecuación de la metodología	X			
Claridad en el planteamiento de las actividades		X		
Pertinencia de los tipos e instrumentos de evaluación	X			
Pertinencia y actualización de la bibliografía		X		

## **Observaciones de la propuesta didáctica**

En líneas generales, me parece una propuesta acertada y pertinente, elaborada a partir de un diagnóstico que constituye, desafortunadamente, la tónica en el escenario nacional. Tal vez por lo mismo, este trabajo debiera explicitar (en la redacción y en la bibliografía) conceptos como el de competencia literaria, que permite advertir los nexos entre el corpus amplio de la LIJ y las eventuales estrategias de animación lectora.

Junto a lo anterior, cabría dar un espacio más claro y decidido a la discusión sobre la literatura como concepto y producto de la interacción social. En el trabajo se hace mención a los recuerdos infantiles de las futuras educadoras y, así, hay una pista que se puede desarrollar más productivamente. Por ejemplo, sería interesante constatar, formalmente, por medio de un instrumento, qué textos efectivamente han leído, cuáles han escuchado y a qué otros han llegado por medio de otros soportes, como las películas basadas en cuentos clásicos. Los resultados de una consulta de este tipo serían útiles tanto en la elección de un corpus actualizado de LIJ, como en las estrategias pedagógicas que se pueden aplicar en el terreno del aula, para conseguir los objetivos trazados. Además, a partir de los textos recordados por las alumnas, se puede especular respecto de qué concepto de literatura manejan y así –asumiendo la probable precariedad del mismo – implementar políticas de paliación del problema.

En otro ámbito, se advierte cierta confusión al interior de la propuesta, cuestión que se produce al contrastar que esta investigación busca “incentivar la lectura literaria con fines estéticos y placenteros en los niños”, a la vez que plantea la ejecución de prácticas escriturales. Si bien en el ámbito del fomento lector pueden ser actividades que no necesariamente se oponen, es igualmente importante aclarar de qué manera se establecerá la progresión entre ellas.

## CAPÍTULO SÉPTIMO

### CONCLUSIONES

#### 7.1. Respuestas a las preguntas que guiaron la investigación

Este capítulo final concentra las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de las observaciones y entrevistas, en diálogo con el marco referencial, que definieron el diseño de una propuesta didáctica.

Con el fin de organizar las conclusiones se intenta dar respuesta a las preguntas que guiaron esta investigación. Finalmente, se presenta una conclusión final que sirva de aporte al debate en torno a la Didáctica de la Literatura a nivel preescolar en nuestro país.

Esta investigación partió del siguiente supuesto: los niños en edad preescolar de cinco y seis años, emplean el lenguaje con múltiples funciones, entre ellas, la función imaginativa y distinguen un discurso literario de uno no literario (Condemarín, 2004; Halliday, 1982; Hermosilla, 2004).

1. Los resultados arrojan un escaso uso del lenguaje con función imaginativa. Se constata el empleo del lenguaje principalmente en su carácter funcional e instrumental. Las razones anidarían en el contexto socio-cultural y económico de alta vulnerabilidad que rodea a los preescolares involucrados.

2. La capacidad de simbolizar a través del lenguaje se ve afectada en los niños de contextos socio-culturales y económicos de alta vulnerabilidad, porque sus padres no construyen simbólicamente, tienen un difícil acceso a los libros, les leen y les narran escasamente. En otros términos: el medio en que están insertos los niños en situación de vulnerabilidad no permite la construcción simbólica, sino solamente la construcción literal por razones socioeconómicas y emocionales.

3. Esta situación genera una pobreza discursiva (*Código Restringido*) como consecuencia de la limitación del léxico. La falta de vocabulario, la carencia de palabras, restringiría el desarrollo del lenguaje como actividad simbólica y creadora (Coseriu, 1977).

Pregunta 1. ¿Cómo construyen los preescolares de segundo ciclo de Educación Parvularia (cinco y seis años) el discurso narrativo y poético de la ficción?

1. Los preescolares del estudio construyen un discurso narrativo y poético de la ficción tomando como modelo los cuentos narrados y los poemas declamados por las profesoras y raramente por los padres.

2. Otros actores involucrados en este proceso son los programas de televisión y las películas. El uso del silabario se presenta como una herramienta que contribuye al logro de la lectura y acarrea otros beneficios como el aumento del vocabulario y un discurso narrativo mejor elaborado en sus distintos niveles.

3. En la construcción de este discurso se otorga gran relevancia al valor afectivo y social de la lectura. En aquellos niños que se encuentran en etapa de decodificación, contribuye además al reforzamiento de la autoestima.

4. Los niños tienen dificultades para reconocer los elementos característicos de los cuentos y las poesías debido a la escasez de lecturas y de relación con los libros, en el contexto familiar y escolar.

5. El discurso narrativo y poético de la ficción construido por los preescolares de la investigación presenta las siguientes particularidades: se asemeja más a un discurso descriptivo que a uno narrativo, en el sentido de que más que estructurar una narración se señalan aisladamente acontecimientos y se describen los hechos observados. Son discursos que fallan en la cohesión y en su

descontextualización. Su pobre capacidad expresiva los asocia con los discursos propios de los niños deprivados social y emocionalmente.

6. Se reconoce la tradición de la oralidad (tradición oral-folclor-archivo cultural de los niños) como paso para la construcción del discurso narrativo y poético de la ficción de los infantes. Refuerza este hallazgo la elección de los cuentos que los niños relataron, ya que, la mayor parte de ellos pertenece al reservorio de los cuentos populares y maravillosos.

Pregunta 2. ¿Qué estrategias didácticas emplean las Educadoras de Párvulos para establecer la distinción entre lenguaje funcional y lenguaje literario?

7. Las Educadoras de Párvulos emplean estrategias didácticas especiales para trabajar el lenguaje funcional y el lenguaje literario, dando mayor relevancia al uso funcional del lenguaje.

8. La construcción literal, esto es, el uso del lenguaje con función prioritariamente instrumental, es reforzada por la escuela (nivel preescolar y de educación básica). Allí se persigue como meta la formación de la competencia comunicativa por dos razones fundamentales: acabar con el analfabetismo funcional instalado desde hace décadas en los países de Hispanoamérica y porque los propios educadores no cuentan con estrategias para formar hábitos lectores, realizar una lectura con fines placenteros y más difícilmente aún de goce estético (Barthes, 1982).

9. Esta mirada funcionalista prima en el Currículo de Lenguaje y Comunicación en nuestro país en todos sus niveles educacionales (educación básica y media). Corresponde a un reduccionismo que presenta riesgos porque en las primeras etapas de la vida los beneficios de la animación lectora son fundamentales para el posterior desarrollo, como personas y como futuros lectores.

Pregunta 3. ¿Cuál es la vinculación que existe entre las estrategias didácticas empleadas por las Educadoras de Párvulos y la lectura con fines de goce estético?

10. Las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, si bien explicitan la preocupación por el lenguaje literario, como lenguaje artístico, lo hacen mayoritariamente desde el punto de vista del incentivo de la expresión y la fantasía. Vale la pena mencionar la inclusión de la invención de chistes como aprendizaje esperado para el segundo ciclo dentro del núcleo *lenguajes artísticos*. También en las entrevistas encontramos valoraciones de lo gracioso y absurdo como juego. La presencia del humor en el aula sería una experiencia gratificante para los niños mientras desarrollan el lenguaje oral y la creatividad (Hermosilla, 2004; Walsh, 1995).

11. Es de gran relevancia estimular el discurso narrativo y poético de la ficción en la educación preescolar por las siguientes razones: narrar organiza la memoria y se transforma en la expresión coherente del lenguaje interno. Cuando el ser humano no logra poner en palabras lo que piensa y lo perturba, la violencia del cuerpo toma el lugar de la expresión verbal con sus funestas consecuencias. Además la estimulación del pensamiento divergente y creativo que se logra a través del discurso literario constituye también una forma de educación.

12. El rol de los educadores en la escuela pública reviste características de urgencia. El debate teórico sostiene que la necesidad expresiva, la capacidad creadora y el uso del lenguaje con función estética dependen, además de las particularidades individuales, del capital o archivo cultural (Coseriu, 1977; Bordieu, 1998). Cuando la familia y el contexto social más inmediato no proveen de experiencias que construyan este acopio, los agentes sociales del entorno educativo tienen la responsabilidad de brindarlas.



13. Desde el análisis de la vulnerabilidad social, cobra pertinencia el planteamiento de Bordieu (1998) y Brauchy (2008) respecto de cómo la escuela reproduce las diferencias sociales. En este sentido, las bajas expectativas de padres y profesores respecto de los alumnos y el contexto confirman las estadísticas que señalan la gran distancia que existe entre los alumnos de familias que pueden pagar por su educación y entre quienes deben hacerlo en el sistema público y gratuito. Esto refleja que las políticas educacionales no han logrado reducir la brecha de equidad en los resultados de aprendizaje.

14. Aquí cobra especial urgencia el papel de los educadores en cuanto a estimular capital cultural para compensar esas deficiencias. Partiendo de la premisa de que los niños aprenden por medio de sus propias experiencias y descubrimientos solamente cuando se respeta su lengua materna y su entorno cultural, los profesores deben realizar una mediación eficiente (andamiaje). Para ello se deben diseñar situaciones de aprendizaje desafiantes a través de actividades que promuevan la creatividad, la imaginación, la investigación. En este sentido, se recomiendan estrategias como crear adivinanzas, metáforas y diccionarios poéticos (algunas de ellas mencionadas por las profesoras entrevistadas).

15. La pobreza discursiva que presentan los niños social y afectivamente vulnerables no se debe exclusivamente a la responsabilidad familiar sino que es asimismo resultado de la calidad del trabajo pedagógico que los niños reciben en la escuela. Ello se refrenda con el diagnóstico de los especialistas que advierten fallas en aspectos básicos de la formación inicial de los docentes (Bastías, 2008; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Ferrada et al. 2009; Gil, 2007).

16. A las universidades y centros de formación inicial les compete la responsabilidad de preparar educadores y profesionales para desempeñarse exitosamente en contextos de vulnerabilidad. En el caso de la educación preescolar chilena se requiere de educadores que

ofrezcan igualdad de oportunidades de aprendizaje, tanto de saberes sociales como instrumentales. Se trata de formar a los estudiantes de Educación Parvularia y Básica en el conocimiento de la tradición oral de modo de conectar el archivo cultural de los educandos (no son portadores de una tradición de lectura ni escritura) con la literatura infantil.

17. La tarea de las universidades no excluye el rol que debe desempeñar el Estado. Si los objetivos de la educación en Chile son la Equidad y la Calidad, esto demanda una mayor participación del Estado y una mayor inversión pública.

18. Actualmente se reconoce equidad en el acceso a la educación, incluso desde los primeros años. Respecto de la calidad se destacan algunas iniciativas, como la entrega de Bibliotecas CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje) a los establecimientos públicos. Frente a ejemplos concretos de aumento de la cobertura, las esporádicas campañas populistas de lectura muestran su ineficacia.

19. Lo anterior no reemplaza la importancia de contar con bibliotecas públicas emplazadas en sectores populares, toda vez que el conocimiento que tienen los profesores y encargados de bibliotecas escolares es muy deficiente. La mayor parte de ellos no actúa como modelos lectores y menos mediadores de la lectura literaria. Desconocen el material de las bibliotecas, los criterios de selección y las estrategias didácticas de animación lectora.

20. La lectura permite revertir las situaciones de exclusión y de desesperanza aprendida. Algunos jóvenes acuden a las bibliotecas públicas para tratar de salir de la huella marcada que los conduce del fracaso escolar a la desocupación y a la delincuencia (Petit, 2001) Con propósitos semejantes, existen en nuestro país fundaciones dedicadas a la promoción de la lectura en sectores vulnerables. Instituciones como Belén Educa, Fundación La Fuente, Fundación Arauco y

Fundación Astoreca, por nombrar algunas, han venido a sumarse a la labor que desempeña el MINEDUC en estas materias.

A modo de cierre, se puede señalar que en este trabajo de investigación se ha establecido un diálogo entre una postura de índole más cognitiva (Condemarín, 2001 a; 2001 b; 2004) con otra mirada de carácter más social (Petit, 1999; 2001). El horizonte que guía este esfuerzo apunta a recuperar la democratización de la lectura, la tradición de las repúblicas lectoras. Se trata de volver a leer (Giardinelli, 2006), de hacer valer este derecho cultural, tal vez de manera renovada, en formatos diferentes, y en un mundo complejo, globalizado, empapado de tecnología y cambios vertiginosos en muchas dimensiones.

El poder de la lectura y especialmente de la lectura literaria es una de las herramientas que logra penetrar aquel círculo que repite su desesperanza. Es así como el derecho a la metáfora, al goce estético y a la creatividad no es un recurso exclusivo de las minorías, sino patrimonio de cada uno de todos los miembros del país desde sus primeros años.

## 7.2. Recomendaciones y sugerencias

Como proyecciones que se desprenden de la presente investigación, se propone la realización de estudios de narración, poesía y género, debido a que en las mediciones nacionales e internacionales sobre lectura (SIMCE y PISA) las niñas aventajan a los varones. La OCDE <sup>13</sup> señala, en un informe presentado en mayo de 2009, que la distancia de género en Lenguaje aumentó mundialmente de 32 a 38 puntos, entre PISA 2000 y 2006 (18.7%).

---

<sup>13</sup> Carrasco, P. (2009, Mayo, 31). Poco interés en lo que leen provoca que los niños rindan menos que las niñas en Lenguaje. *Diario El Mercurio*, p. A29.

Sería también de gran relevancia replicar la investigación en un contexto diferente, es decir, con preescolares de cinco y seis años que concurren a establecimientos particulares para establecer un estudio comparativo entre sujetos de niveles socioculturales opuestos.

Ciertamente y retomando lo expuesto en las conclusiones de la investigación, se sugiere potenciar el rol del Estado en el tema del fomento y promoción de la lectura literaria a través de la formación inicial docente y la creación de bibliotecas públicas, a cargo de especialistas, especialmente, en sectores de mayor vulnerabilidad social.

Incorporar en este desafío a los diversos miembros de la comunidad, especialmente, a la familia y a la escuela, parte por valorar el capital cultural de los niños que concurren a los establecimientos educacionales. Se trataría, en los términos de Ferrada et al.(2008), de desplazar la concepción del lenguaje desde el paradigma funcional, fracturado e interesado exclusivamente por el desarrollo de competencias funcionales desligadas de todo contexto real y simbólico, a uno socialmente solidario. Ello pasa por integrar a padres y parientes, como agentes que ayuden en la construcción de saberes sociales tan relevantes como los instrumentales.

## BIBLIOGRAFÍA

Alzate, M. V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: de la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*, 23, 116-126. [En línea] Recuperado en <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm> [2008,18 de junio]

Andonie, M.E. (2007). Desigualdad en Chile: Subversión silenciosa. *Revista Mensaje*, 556, 42-45.

Andricaín, S. y Rodríguez, A. (2003). *Escuela y poesía: ¿y qué hago con el poema?* Buenos Aires: Lugar.

Barthes, R. (1982). *El placer del texto*. México: Siglo XXI.

Bastías, E. (2008). Enlazando Mundos: una propuesta pedagógica que rompe con el fatalismo educativo en contextos adversos. Una experiencia en Educación Parvularia. *Revista REXE* (Vol.7), 13, 17-27.

Bermeosolo, J. (2001). *Psicología del Lenguaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.

Bettelheim, B. y Zelan, K. (2001). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Beuchat, C. (1997). *Poesía, mucha poesía en la educación básica*. Santiago: Andrés Bello.

Beuchat, C. (2006). *Narración oral y niños. Una alegría para siempre*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo veintiuno editores.

Brauchy, J. (2009). Una experiencia educativa que reformula la promesa vacía de equidad y desarrollo de la década del noventa. En Insauro, M., Misuraca, M. y Vior, R. (compiladores). *Formación de profesores Cono Sur*. Pp. 269-284. Buenos Aires: Editorial Baudino.

Brauchy, J. y Ferrada, D. (2009). Categorías Curriculares en el Subsector de Lenguaje y Comunicación para una educación promotora de igualdad de aprendizaje (En prensa).

Brunet, M. (1958). El mundo mágico del niño. Atenea, 380/381 [En línea]. Recuperado en [http://www.brunet.uchile.cl/estudios/marta\\_brunet\\_mundo\\_magico\\_nino.htm](http://www.brunet.uchile.cl/estudios/marta_brunet_mundo_magico_nino.htm) [2009, 5de mayo].

Butler, J. (1999). *Gender Trouble. Feminism and subversion of identity*. New York: Routledge.

Campos, R. (2006). ¿Cómo seleccionar un libro álbum? En Centro Cultural de España. Laboratorio Internacional Construyendo Lectores Compartiendo el libro-álbum. Santiago. [En línea] Recuperado en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [2009, 1 de diciembre].

Castro, V. (2006). Entrevista a Teresa Colomer. Portal educar. [En línea]. Recuperado en [http://educ\\_ar.mht](http://educ_ar.mht) [ 2009, 23 de julio].

Cassany, D. et al. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.

Cervera, J. (1985). *La literatura infantil en la educación básica*. Madrid: CINCEL.

Cervera, J. (1989). Presencia de la literatura en Preescolar y en E.G.B *Revista Educadores*, 150 , 259-273 [En línea]. Recuperado en: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/.htm> [2008, 8 de junio].

Cerrillo, P. (2004). Promoción y animación a la lectura: la importancia del mediador. En López, A. y Encabo, E. (coord.) *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.

Céspedes, A. (2007). *Cerebro, Inteligencia y Emoción*. Santiago de Chile: Fundación Mírame.

Cirianni, G. y Peregrina, L. M. (2007). *Rumbo a la lectura*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

Colomer, T. (2004). ¿Quién promociona la lectura? *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 168, 7-18.

Colomer, T. (2005 a). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 203-216 [En línea]. Recuperado en:

[http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace\\_cuentos\\_ejemplo\\_literatura\\_infantil\\_juvenil\\_colomer.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/desenlace_cuentos_ejemplo_literatura_infantil_juvenil_colomer.pdf) [2008, 1 de agosto].

Colomer, T. (2005 b). *Andar entre libros*. México: FCE.

Condemarín, M. (2001 a). *El poder de leer*. Edición especial para el programa de las 900 escuelas. República de Chile: Ministerio de Educación. [En línea] Recuperado en:

[http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El\\_Poder\\_de\\_Leer.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/doc/200510031317130.El_Poder_de_Leer.pdf) [2008, 10 de septiembre].

Condemarín, M. (2001b) *Desarrollando el lenguaje y comunicación de niños y niñas*. Santiago: MINEDUC.

Condemarín, M. (2001c). Redefinición de la literacidad y sus implicaciones en el rol mediador del profesor frente a la tecnología digital. [En línea] Recuperado en:

[www.educarchile.cl/medios/20031015213140.doc](http://www.educarchile.cl/medios/20031015213140.doc) [2007,2 de marzo].

Condemarín, M. (2004). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a familias pobres. [En línea] Recuperado en:

[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143\\_Falsas\\_Concepciones.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1143_Falsas_Concepciones.pdf) [2009, 24 de abril].

Coseriu, E. (1977). *El hombre y su lenguaje: estudios de teoría y metodología lingüística*. Madrid: Gredos.

Culler, J. (2004) *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.

Chambers, A. (1991). ¿Qué hacemos con la basura? *Imaginaria*, 183, 21 de junio de 2006. [En línea] Recuperado en <http://www.imaginaria.com.ar/18/3/chambers.htm> [2009,28 de agosto].

Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.

Díaz, M. (2005). El concepto de placer en la lectura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (III), 3, 21-32.

Diener, M., Kay, S. y Wright, Ch. (2000). School readiness o low-income at risk for school failure. *Journal of Children & Poverty*. 6 (2), 99-117



Egan, K. (1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Morata.

Eguinoa, A. (1999). Didáctica de la literatura como práctica comunicacional. *Colección Pedagógica Universitaria*, 31, 1405-4736. [En línea] Recuperado en [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n\\_31/did%C3%A1ctica\\_de\\_la\\_literatura.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_31/did%C3%A1ctica_de_la_literatura.htm) [2008, 1 de octubre]

Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la Educación en Pobreza. *Estudios Públicos*, 93, 249-277.

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

Ferrada, D. et al. (2008). La formación inicial de profesores en Lenguaje y Comunicación: hacia una didáctica dialógica de la disciplina. En Insauro, M., Misuraca, M. y Vior, R. (compiladores). *Políticas, currículos e instituciones para la formación de profesores. ¿Qué cambió después de los '90?* Cap. 2 Currículos para la formación de profesores. Pp. 12-25. Buenos Aires: Editorial Fonsur.

Ferrada, D. et al. (2009). Competencias profesionales en Lenguaje y Comunicación para un desempeño exitoso en contextos de vulnerabilidad. En: *Evidencias para políticas Públicas en Educación: Selección de Investigaciones del Segundo Concurso FONIDE*. Pp.61-104. Santiago: FONIDE, MINEDUC.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. (23° edición). México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (s/f) Leer y escribir en un mundo cambiante. [En línea] Recuperado en

[http://www.oei.es/fomentolectura/leer\\_escribir\\_mundo\\_cambiante\\_ferreiro.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/leer_escribir_mundo_cambiante_ferreiro.pdf) [2009, 13 de noviembre].

Fox, M. (2003). *Leer como por arte de magia*. Barcelona: Paidós.

García G. (2004) .Didáctica de la Literatura. Cuestiones Generales. En: López, A. y Encabo, E. (coord.) *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.

Gasol, A. (2005). La familia, modelo e impulsora de la lectura. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 182, 14-21.

Giardinelli, M. (2006). *Volver a leer. Propuestas para ser una nación de lectores*. Buenos Aires: Edhasa.

Gil, C. (2004).Acercar la poesía a los niños. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 168, 19-27.

Gil, R. (2003). La lectura: un sentimiento para compartir (Consejos para transmitir el hábito lector). *Revista Educación y Biblioteca*, año 15, 135.  
[En línea] Recuperado en <http://www.imaginaría.com.ar/12/3/gilalvarez.htm> [2007, 3 de mayo].

Gloton, R. y Jolibert, J. (2003). *El poder de leer*. Barcelona: Gedisa.

Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y Vida*, año 22,4 ,2-15.  
[En línea] Recuperado en <http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/goldin.pdf> [2009, 2 de abril].

Gómez, J. et al. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Barcelona: El Roure.

Goodman, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida*, año 12, 1, 5-9.

Granada, M. y Pellizzari, E. (2009). *Manual de componentes del lenguaje: niveles fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático*. Talca: Ediciones Universidad Católica del Maule.

Hacker, D. (2009). *A pocket style manual*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Halliday, M.A.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: F.C.E.

Hermosilla, B. (2004). Promoviendo la comunicación: alternativas estratégicas para fortalecer las habilidades lingüísticas en la temprana infancia. *Foro Educativo*, 5, 120-139.

Hernández R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Herrera, M. O., Mathiesen, M. E. y Pandolfi, A. M. (2000). Variación en la competencia léxica del preescolar: algunos factores asociados. *Estudios Filológicos*, 35, 41-59.

Huizinga, J. (1990). *Homo Ludens*. (3ª edición) Madrid: Alianza Editorial. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s/f). Las estrategias y técnicas didácticas en el rediseño. [En línea] Recuperado en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/> [2009, 4 de noviembre].

Ispizua, M. y Ruiz, J. (1989). *Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.

Jesualdo (Sosa) (1982). *La literatura infantil*. Buenos Aires: Losada.

Jiménez, J. (2004). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, 273-294 [En línea]. Recuperado en:

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338\\_17.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf) [2009, 5 de enero].

Jofré, M. (1990). *Teoría Literaria y semiótica*. Santiago: Editorial Universitaria.

Jofré, M. (1995). *Tentando vías: semiótica, estudios culturales y teoría de la literatura*. Santiago: Universidad Católica Blas Cañas y Universidad Andina Simón Bolívar.

Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.

López, J. (2004). Por una educación literaria a partir de la LIJ. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 17, 167,7-13.

Machado, A. (2007). Derecho de ellos y deber nuestro. Literatura infantil: ¿para qué? *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 210, 48-57.

Mansilla, S. (2002). Sobre la enseñanza de la literatura. (Reflexión a partir de los objetivos y contenidos mínimos de la Reforma Educacional. *Revista Alpha*, 18, 317-348.

Martos, E. (2004) Didáctica de la literatura infantil y juvenil. En: López, A. y Encabo, E. (coord.) *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro.

Mata, J. (2007). Ojos de poeta, oídos de niño. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 304, 54- 61.

Medina, A. (2006). Enseñar a Leer y Escribir: ¿En qué conceptos fundamentar las Prácticas Docentes? *Psykhé*, 15, 2, 45-55. [En línea]. Recuperado en:

<http://www.scielo.cl/scielo>. [2008, 28 de agosto].

Mekis, C. (2006). El Ministerio de Educación, las bibliotecas CRA y la lectura del libro álbum. En: Centro Cultural de España. Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum. Santiago. [En línea] Recuperado en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [2009, 1 de diciembre].

Mendoza, A. (coord.)(2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson.

MINEDUC (2005). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Maval.

MINEDUC (2003). *Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación*. Santiago de Chile: s/e

Miretti, M.L. (2004). Por una renovada Didáctica de la LI. *CLIJ, Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 17, 67,22-26.

Mistral, G. (1977). *Magisterio y Niño*. Santiago: Andrés Bello.

Montes, G. (1999). Ilusiones en conflicto. 0 a 5 *La educación en los primeros años*, 11, 2-9.

Moreno, J. (2005). De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. *Revista Espéculo*, 31, 1-8 [En línea]. Recuperado en:

<http://www.ucm.es/info/especulo/numero36/didalite.html> [2008, 18 de junio].

Ostria, M. ( s/f ). *La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren.* [En línea]. Recuperado en [www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/14/tx26mostria.html](http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/14/tx26mostria.html) [2010,5 de enero]

Pelayo, A. (2006). Herramientas de la ilustración para construir significados. En: Centro Cultural de España. Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum. Santiago. [En línea] Recuperado en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [2009, 1 de diciembre]

Pennac, D. (2001). *Como una novela.* Barcelona: Anagrama.

Peña, M. (1995.) *Alas para la Infancia.* Santiago: Universitaria.

Peña, M. (2006). Prólogo. El libro álbum: un objeto cultural. En: Centro Cultural de España. Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum. Santiago. [En línea] Recuperado en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [2009, 1 de diciembre]

Plath, O. (1946). Folclor chileno. Aspectos populares infantiles. *Anales de la Universidad de Chile*, 61-62,203-315.

Plath, O. (1994). *Folclor chileno.* Santiago: Grijalbo.

Quintero, A. (s/f). *Sentido y necesidad de la poesía.*

Pellizari,G. (1999). Poesía en una escuela despoetizada. 0 a 5 *La educación en los primeros años*, 11, 54-74.

Petit, M. (1999). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: F.C.E.

Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México: F.C.E.

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, pp.143-152. [En línea] Recuperado en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0071-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-) [2008,3 de abril].

Rama, A. (1985). *La crítica de la cultura en América Latina*. Venezuela: Biblioteca Ayacucho.

Reis, C. (1995). *Comentario de textos. Fundamentos teóricos y análisis literario*. Madrid: Ediciones Colegio de España.

Rodari, G. (s/f) La imaginación en la literatura infantil. *Perspectiva Escolar*, 43. [En línea]. Recuperado en: <http://www.imaginaría.com.ar/12/5/rodari2.htm> [2004, 31 de marzo].

Rodríguez, G. et al. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rojo, G. (2006). De la Crítica y el Ensayo. *Taller de Letras*, 38, 47-54.

Rondal, J. (2001). *El desarrollo del lenguaje*. Barcelona: ISEP.

Sharan M. (2009). *Qualitative Research. A guide to design and implementations*. San Francisco: Jossey-Bass

Silva-Díaz, C. (2006). La función de la imagen en el álbum. En: Centro Cultural de España. Laboratorio Internacional Construyendo Lectores. Compartiendo el libro-álbum. Santiago. [En línea] Recuperado en: <http://www.bibliotecas-cra.cl/uploadDocs/200610121947140.libro.pdf> [2009, 1 de diciembre].

Silveyra, C. (2005) Marcas de las primeras lecturas. En Imaginaria, 162. [En línea] Recuperado en <http://www.imaginaria.com.ar/16/2/marcas-de-las-primeras-lecturas.htm>. [2005, 31 de octubre]

Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires: Colihue.

Tardif, J. (2006). *L'Évaluation des Compétences*. Canadá: Chenélier Éducation.

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Vigotsky, L. (1997). *El aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique

Walsh, M.E. (1995). *Desventuras en el país-jardín de-infantes*. Buenos Aires: Seix Barral.



## ÍNDICE DE ANEXOS

### Anexo1

#### Entrevistas Educadoras de Párvulos

##### *Tía Prekinder (TP1)*

Formación profesional: Instituto Profesional del Maule

Años de experiencia docente: 10 años

Establecimientos educacionales privados y públicos donde se ha desempeñado anteriormente: Integra, JUNJI

*Categorías: lenguaje funcional y lenguaje literario*

#### **¿Qué entiende por competencia comunicativa?**

Habilidades que tienen las personas a través de la comunicación (léxico, semántico, fonológico...).

#### **¿Qué valor le otorga al logro de la competencia comunicativa en los niños?**

Tiene un valor relevante, lo cognitivo y emocional.

#### **¿Realiza actividades para propiciar el uso funcional del lenguaje?**

Periodos de conversación individual y grupal. Modelamos las conductas verbales.

Trabajamos las buenas costumbres, normas de convivencia. Vemos el calendario, los colores, relacionamos los conceptos en las distintas actividades.

Para mí, en mi forma de trabajar, el primer nexo es la afectividad.

**De acuerdo a su experiencia, ¿cree que los niños distinguen entre el lenguaje literario y el funcional? ¿Cómo se evidenciaría esta distinción?**

Es un lenguaje diferente para ellos, lo perciben. Saben que al ser un cuento, es magia. Lleva a la fantasía, al sueño. Se adentran en este cuento, juegan, conversan, hacen descripciones, asociaciones. Cuando uno termina el cuento y empieza a hacer preguntas, toman otra actitud. Yo en eso me doy cuenta que para ellos hay una diferencia bien clara. Es una de las cosas que les otorga más concentración. Los lleva a la fantasía. Todos los días tienen contacto con los cuentos de la biblioteca de aula. Después que se los contamos, yendo por las mesas, ellos los cuentan como leyendo y hablan con palabras diferentes y asumen actitudes distintas.

**¿En qué se diferencian, a su juicio, el lenguaje narrativo y el lenguaje poético?**

Por la forma de la escritura y de graficarlo. La narrativa que puede ir con prosa o con verso, comenta y tiene un enlace, un nexo que está comunicando una situación puntual; cuenta hechos o situaciones. Y puede hacerlo de manera estética. Todo gira en torno a ese eje. En cambio en la lírica, en la poética, son palabras que aunque giren en torno a un eje, van rimando aunque no tengan un sentido lógico como en la narrativa, que hay un principio, un final y todo eso. En la poética es solamente describir en forma estética, en cualidad.

**De acuerdo a su experiencia, cree que los niños distinguen estos dos tipos de lenguaje? ¿Cómo se evidenciaría esa distinción?**

Sí, lo hacen. En realidad uno tiene que hacer que se den cuenta. Tienen que ser estimulados igual que con la conciencia fonológica. Ellos distinguen una canción, un cuento o una poesía, por la silueta del texto. La estimulación tiene que ser continua. Igual que la expresión oral.

Reconocen la portada, las partes. Saben que lo que está subrayado es un título. Ya distinguen lo que es una adivinanza. Les cuesta descubrir qué significa. Reconocen el chiste y el absurdo como juego. Jugamos a las rimas, a las adivinanzas, a los trabalenguas, a las retahílas. Hay que dejarlos que descubran. Para todo hay que ser sistemático. Es la manera de formar competencias.

*Categoría: estrategias didácticas*

### **¿Qué entiende por estrategias didácticas?**

Formas de metodología que yo utilizo a través de mi planificación. Los recursos que yo selecciono para entregar a los niños. Son las formas en que lo doy a conocer: hay un inicio, un desarrollo y un cierre. En el inicio se ven los aprendizajes previos y se dan las instrucciones. Por ejemplo, ordenar las secuencias, que ellos cuenten el final, que señalen lo que podría ocurrir o lo que les gustaría que pasara.

### **¿Qué estrategias didácticas emplea para desarrollar el lenguaje funcional?**

Lectura interactiva: leer rótulos, jugar a leer, dictado (hacer lo que se dicta), ver láminas para describir lo que está aconteciendo.

Las canteras: esquemas conceptuales (qué sabes, qué quieres saber, qué aprendiste), son organizadores gráficos. Ellos distinguen

que yo voy anotando lo que ellos dicen y nosotros mostramos las palabras y ellos las repiten.

**¿Cree que es importante incorporar habitualmente a la programación de la jornada la narración de cuentos? ¿Cuál sería su efecto?**

Sí. Mejora el lenguaje verbal, la expresión, ellos empiezan a hacer distinciones, muestran su vocabulario, su concentración, señalan lo que aconteció antes y después. El cuento es muy rico para trabajar. Trabaja todo, es demasiado transversal, es lo máximo, uno puede hacer muchas cosas con ellos. Es magia, no pierde la experiencia de juego. En cambio, en los aprendizajes más formales cuesta la concentración. En los cuentos se pueden adaptar situaciones conflictivas de los niños, la autonomía, la solidaridad, formar valores y conceptos.

En general se incorpora todos los días. Tenemos los recursos. La hora del cuento este año no la he tenido. La estoy tomando como juego didáctico. Las alumnas en práctica ocupan mucho la concentración de los niños, actividades pasivas, y falta el espacio lúdico. El juego es mágico para ellos. Asocian canciones y cuentos.

**¿Le otorga un espacio a la lectura de poemas y al folclor literario (trabalenguas, adivinanzas, refranes...) dentro de su programación?**

Sí, en la muralla hay ejemplos. Ellos distinguen. Asocian la canción a la poesía. Saben que la canción es cantada y la poesía es hablada y para repetirla.

**¿Qué estrategias emplea para trabajar los textos narrativos de ficción (cuentos, mitos, leyendas, fábulas...)?**

Tenemos dos set de cuentos: para leer y para pintar. Ellos los distinguen. También hay enciclopedias. Cuando les toca pintar, le cuentan la historia que leyeron al compañero y lo hacen como si fueran leyendo. Cuentan cosas de sus vivencias, las mezclan. Distinguen entre revista, diario y cuento. Antes le decían cuadernos a los libros.

La idea es que uno corrija, no que no acepte su lengua materna sino vaya enseñando que las palabras se dicen como corresponde. Para que aprendan vocabulario y conceptos. Yo les hago notar a los papás. Les doy la tarea de un cuento diario. Si no tienen en su casa, les ofrezco prestarles o les digo que se los inventen.

### **¿Nota alguna diferencia en los niños con mamás que les leen cuentos?**

Sí. Esos niños se concentran más fácilmente, tienen más vocabulario, terminan, son perseverantes, siguen las instrucciones en forma perfecta. Esos niños ya escriben su nombre, tienen más habilidades y capacidades. Los niños que tienen dificultad con la conciencia fonológica (separación silábica) son de hogares donde no hay lectura ni conversación. Yo les digo a las mamás que les tienen que hablar a los niños mirándolos a la cara para que vean cómo se articulan las palabras. Hay que aprovechar todas las instancias (cuando van a su casa, cuando hablan con la vecina, cuando van al centro). Hay que mostrarles cómo se escriben las palabras y hacerlos describir.

### **¿Cuál es el rol del profesor en este proceso?**

Hago la analogía con lo que pasa con mis hijos. Los papás de otros colegios son más comprometidos con el rendimiento. En un colegio municipalizado los padres se dejan estar porque saben que van a pasar de curso. Las expectativas son más bajas. Aunque según la encuesta JUNAEB, el 80% quiere que su hijo llegue a la universidad.

Deben transmitirle que hay metas y para eso hay que esforzarse. Eso los motiva. Nosotros se lo decimos a los niños.

La televisión es dañina y los padres no supervisan lo que ven sus hijos. Presenta ausencia de valores y vicios en el lenguaje. Nosotros tenemos un rol mucho más exigente porque debemos educar a los padres, hacerlos que colaboren, buscar estrategias, tratar de que cumplan con lo que les pedimos porque en la escuela no existe la posibilidad de abarcar todos los aspectos.

Para trabajar con los niños y los padres hay que tener vocación. Eso requiere de cercanía. Transmitir a los padres que el colegio ayuda a adquirir aprendizajes significativos y valores. Así se motivan para trabajar en la casa.

*Categoría: Didáctica de la Literatura y lectura literaria.*

### **¿Qué le sugiere el concepto Didáctica de la Literatura?**

Vendrían siendo los recursos que se utilizan. Es algo palpable (manual, audiovisual).

### **¿Qué entiende por animación lectora?**

Es lo que yo como educador mediador transmito a los niños con respecto a la lectura. Didáctica sería, por ejemplo, tener los textos y animación, acercar a la lectura de esos textos.

A los niños les gusta lo gracioso y la magia. Cuando están inquietos yo les digo “escuchen el viento y lo que nos quiere decir; ya vienen las letras...”. Para los niños ver las imágenes es leer.

**¿De qué forma se estimula la creatividad verbal de los niños en el aula?**

Por un lado, ellos tienen acercamiento a través de las canciones de moda; por ejemplo, hay cumbias con temáticas amorosas y de sentimientos. La letra tiene una cierta forma estética, pero el ritmo las distorsiona. Ellos preparan el oído. Yo creo que la música les estimula la parte poética y literaria.

Los niños son muy creativos porque son animistas. Es fácil conectarse con la fantasía.

**Los niños quieren aprender a leer y cuando lo hacen les quitan el amor por la lectura, por los textos y las tareas que les exigen. ¿El paso a la escuela formal sería el responsable de este cambio?**

Sí. Yo creo que la articulación con la escuela básica no es buena. Como que se rompe la fantasía y empieza lo formal.

**¿Tal vez, las profesoras básicas no hacen esta articulación? Porque ustedes sí la hacen ya que preparan para la lectoescritura.**

Yo siempre he reclamado que les falta en primero básico el espacio del juego. No pueden llegar a sentarse y copiar de la pizarra solamente. Se presionan por el rendimiento y las calificaciones. Dejan de lado esa otra parte. Hay que valorar las emociones sobre todo en este ambiente. Si yo logro conectarme afectivamente con ellos, tendré logros. Si yo no cambio las estrategias y la metodología, el niño pierde el interés por aprender.

*Tía Prekinder (TP2)*

Formación profesional: UTAL

Años de experiencia docente: 22 años

Establecimientos educacionales privados y públicos donde se ha desempeñado anteriormente: Privados y municipales. Tuvo un Jardín particular.

*Categorías: lenguaje funcional y lenguaje literario*

### **¿Qué entiende por competencia comunicativa?**

No lo sé en la parte educación, pero sí lo veo en la parte comercial es ser competitivo entre pares. Por ejemplo, yo nunca me quedo con lo que hago. Trato de hacerlo mejor que donde lo vi. Para mí, ser competente es hacerlo cada vez mejor.

### **¿Qué será ser competente a nivel de lenguaje?**

No quedarme con cosas tan básicas y tratar de que además los niños usen conceptos más elaborados, por ejemplo, tengo dos niños muy avanzados en el lenguaje. A mí me sorprende porque no creía que niños de este sector pudieran; entonces si ellos son capaces, creo que los demás también y trato de inculcárselos a los otros.

### **¿Qué valor le otorga al logro de la competencia comunicativa en los niños?**

Somos bien tozudas, funcionamos bien como equipo. Tratamos de ir más allá.

### **¿Y siempre hay actividades de lenguaje en la rutina?**



Todos los días. Desde que partimos en la mañana. Partimos con cortinas cerradas y, cuando las abrimos, los niños tienen que disponerse a trabajar. Cuando se me revoluciona la sala, cerramos las cortinas y apago la luz. Empezamos de nuevo. Trato de cambiar el tono de la voz, trato de moverme por todo el espacio. Otra cosa que podríamos incorporar como competencia es que yo voy por la sala y les digo: -Niños, estoy monitoreando, estoy viendo cómo lo están haciendo. Vamos a evaluar. Tratando de incorporar muchas cosas.

### **¿Qué valor le otorga dentro de su práctica docente a la literatura?**

Creo que es importante, creo que los niños pueden crear muchas cosas, con vuelo poético, pero también estoy convencida de que hay grupos. Con este grupo no hemos podido crear cosas muy elaboradas, pero sí están aprendiendo a expresar emociones, sobre el ambiente, sobre ese árbol que está desnudo, que en el otoño se quedó sin hojas. Y empiezo a crear un poco yo, luego surgen ideas de otros niños. Hay niños que pueden.

### **¿Realiza actividades para acercar a los niños al lenguaje propio de la literatura?**

Dramatizo mucho, soy muy histriónica y aparte de eso usamos mucho el humor. Yo tengo que lograr que los niños se sientan identificados conmigo, entonces en algún minuto, cuando estamos con chacota, incorporamos su lenguaje popular (ellos dicen *guatear*, *te echo ficha*). Pero saben que cuando se trabaja es otro el lenguaje.

### **¿Entonces el lenguaje de la calle es distinto del que se usa en la sala? Lo empiezan a distinguir...**

Sí.

**¿Y tratan por ejemplo de hablar un poco mejor? Yo sé que los hacen disertar.**

Tengo algunos niños que sí. Tengo algunas niñas que son muy expresivas gestualmente. Yo creo que es porque imitan lo que las tías hacemos, porque las mamás del curso no son así.

**Entonces las están tomando como modelos.**

Sí. Además de repente estamos hablando y ellos están gesticulando (*articulando*) lo mismo. Especialmente un grupo de niñas.

**De acuerdo a su experiencia, ¿cree que los niños distinguen entre estos dos tipos de lenguaje? ¿Cómo se evidenciaría esta distinción?**

Con un poco de dificultad, pero lo distinguen. Pero si yo les muestro el esquema de la poesía (*silueta*) lo distinguen visualmente. Les enseñamos la poesía y ellos preguntan si les voy a enseñar otra poesía, si vamos a decir otra. Los conceptos los manejan. Saben que la poesía está diciendo cosas que suenan parecidas y expresando sentimientos. Que va en cuatro líneas.

No he incorporado yo el concepto rima, pero aprendí que es importante incorporarlo. Estos niños aprenden los conceptos.

**De acuerdo a su experiencia, ¿cree que los niños distinguen estos dos tipos de lenguaje? ¿Cómo se evidenciaría esta distinción?**

Cuentan cuentos y la vida la convierten en cuentos. Queremos hacer un álbum de historias de cada niño. Ayer vino la mamá de Alonso y nos contó su rutina.

Ellos dibujaron la historia y se la llevaron a la casa para contarles la historia a sus mamás. Y ellas escribieron el relato. Esta experiencia se repetirá con otras mamás.

Por ejemplo: les pegamos un recorte chiquito de un paisaje y con ayuda de la mamá tienen que inventar un cuento, una historia para compartir en clases.

Yo siempre estoy en la postura de que ellos crean mucho. También hacemos uso del noticiero. Tienen que traer una noticia semanal. Algo que hayan visto solos o con la mamá en la Tele, en los diarios u oído en el barrio. La idea es que nos digan cuál fue la fuente de la información, cómo se enteraron de eso. Yo anoto en la pizarra la fuente, el canal y copio lo principal de la noticia.

Después hacemos un recuerdo de las cuatro noticias del día (se seleccionan al azar cuatro noticias) y después le pido a un niño que me relate lo central de esa información.

*Categoría: estrategias didácticas*

**¿Qué estrategias didácticas utiliza para acercar a los niños al lenguaje literario? ¿Los niños crean a partir de la fantasía?**

Nosotros hacemos la lluvia de ideas. Un niño dijo: “Tía, debajo de la tierra hay monedas de oro”. Lo dijo uno y después todos empezaron a decir qué había, quién ponía las monedas de oro. Yo les dije que esa parte era imaginaria, que alguien la había inventado alguna vez, que eso correspondía a la fantasía. Hay cuentos que corresponden a la fantasía y hay historias que corresponden a la vida real.

Si yo les muestro una imagen, crean a partir de ella. Crean cuentos entre todos.

Cuando uno logra motivar a los niños, ellos cuentan en sus casas y las mamás se motivan.

En la reunión de apoderados yo trato de subirles el ego. No me voy en la negativa. Es lo mismo que trato de hacer con los niños. Partir de los logros.

**¿Le otorga un espacio a la lectura de poemas y al folclor literario (trabalenguas, adivinanzas, refranes...) dentro de su programación?**

Sí. Me cuesta que escuchen, que entiendan. Antes de que yo termine las adivinanzas, ellos responden y dicen cosas incoherentes. Yo les digo que las adivinanzas están en diferentes formatos.

No me dejan terminar de decir la adivinanza. No sé si es competitividad, quién habla más, impulsividad, falta de concentración. Les estoy enseñando a construir adivinanzas acerca de las unidades que estamos viendo. Les pedí que definiéramos sin decir la palabra. No en una forma elegante, rimada ni poética, pero tratar de adivinar el concepto por la descripción. Pero les costó mucho porque se les salía la palabra. Pero entendían que se habían equivocado. Creo que ahí hubo un aprendizaje.

Me cuesta mucho que saquen las enseñanzas de las cosas. Pero yo creo que es porque tienen muy poco espacio en la familia para reflexionar sobre las cosas. Les cuesta escuchar atentamente.

*Categoría: Didáctica de la Literatura y lectura literaria*

**¿Qué entiende por animación lectora?**

No he oído el término.

**(Explico distinción entre eventos y animación cotidiana).**

Yo me voy a llevar este libro para aprender bien el cuento.

**¿Cuándo les lee un cuento con ilustraciones? ¿Les muestra las imágenes, cuándo?**

Yo le incorporo a mi lectura sonidos, entonación. Yo no me puedo quedar solo con la lectura, le tengo que incorporar cosas más. Después me acuerdo de lo que incorporé porque no son grandes cosas. Siento que siempre me falta algo para que yo me sienta identificada con el texto. Siento que lo que produzco en ellos es bueno. Siento que si solo leyera se aburrirían, no sé si es porque yo me aburriría. Con esa actitud mantengo la atención de los niños. Trato de graficar gestualmente lo que leo. Ejemplifica con *Gulliver*. Y después les muestro la imagen. Hemos logrado muchas cositas con la lectura.

**¿Todos los días puede leerles o no hay espacio?**

No a diario. Yo aprovecho las unidades y les cuento, les narro historias. Ellos se suben a las historias.

El día lunes empezamos con algo de lenguaje: la noticia, la narración del cuento a partir de la imagen.

Habíamos instaurado la hora del cuento, pero los niños perdían la atención. Por ejemplo, si los niños no habían reposado no resultaba. Era una pérdida de tiempo, no se le sacaba el provecho. El ideal es tomarlos las primeras horas de la mañana.

Generalmente dos o tres días de la semana iniciamos con actividades de lenguaje. No necesariamente lenguaje literario.

**¿Los niños tienen biblioteca de aula?**

## **Sí. (Me muestra los rincones de libros)**

Hay revistas, cuentos (grandes y chicos), cuentos gordos (solo con imágenes y pueden inventar a partir de ellos), otros que la tía cuenta, otros que se ven con la tía.

Ellos deben aprender a valorar el cuidado del texto. No hemos instaurado la lectura silenciosa.

Con los Kinder siempre elaboramos un diccionario. Hacen un dibujo y escriben lo central de la definición (tratan de inferirla).

Ejemplos:

Ausente

No está

Ballenato

Hijo de la ballena

Al día siguiente se refuerza la definición. Después los niños emplean la palabra. A veces, hacemos dos palabras por semana. Depende de cuántas surjan en la unidad.

## **Los educadores se quejan de la vulnerabilidad del ambiente y de cómo afecta la educación de los niños. ¿Cree que es tan determinante el ambiente o es posible revertirlo?**

Creo que es posible y que depende de nuestra actitud. Siento que en el momento en que despegué, cuando descubrí que podía lograr cosas con los niños, cambié hacia una actitud de querer lograr más. Ahora reforzamos los cambios de los niños.

Tengo mamás analfabetas. Eso no significa ser poco dispuestas. La primera mamá que vino a compartir su vida fue excelente. Invité a otra mamá que es nana puertas afuera.

En las reuniones trato de que nos divirtamos. Siento que me responden. Cuando llegan al otro lado, las profesoras no creen que las mamás eran buenas conmigo.

**(Se queja de la falta de articulación con NB1).**

*Tía Kinder (TK1)*

Formación profesional: no responde

Años de experiencia docente: 10 años

Establecimientos educacionales privados y públicos donde se ha desempeñado anteriormente: Jardín privado y municipales rurales

*Categorías: lenguaje funcional y lenguaje literario*

### **¿Qué entiende por competencia comunicativa?**

Que se module y hable bien. Que tenga lenguaje expresivo y comprensivo. Vocabulario a la altura de los niños. Incentivarlos a buscar en el diccionario. Siempre a su altura. Las profesoras tienen que hablar bien.

### **¿Realiza actividades para propiciar el uso funcional del lenguaje?**

El lenguaje se usa en todas las áreas. Por ejemplo, en matemáticas, si uno habla mal, el niño también. Yo uso el lenguaje en todas las áreas. También uso mucho los cuentos, poesías, adivinanzas...Ellos disertan junto con las madres. De repente, el lenguaje de las madres es malo. Son madres con pocos estudios. Es un lenguaje pobre y eso yo no lo puedo...Yo les pido a los apoderados que les lean todos los días un cuento en la noche. Que les apaguen la tele.

Yo de repente realizo disertaciones y a las madres inclusive les da vergüenza hablar delante de los niños. No sé que les pasa. Tienen miedo a expresarse.

***Tal vez, se avergüenzan porque sus niños empiezan a hablar mejor que ellas.***



A las mamás con educación completa también les da vergüenza.

**¿Realiza actividades para acercar a los niños al lenguaje propio de la literatura?**

También se dramatizan los cuentos junto con las mamás. Ahí disfrazadas expresan más, tal vez pierden la timidez. De repente inventan cuentos o relatos históricos.

**De acuerdo a su experiencia, ¿cree que los niños distinguen entre estos dos tipos de lenguaje? ¿Cómo se evidenciaría esta distinción?**

Se fijan en los cambios de entonación, en la expresividad de la lectura. Apoya el movimiento de las manos y el cuerpo. Yo critico a los profesores que modulan mal. No sé si se ponen a la altura de los apoderados.

Los chilenos tenemos un lenguaje pobre porque no leemos. Y quién no sabe computación hoy...

*Categoría: estrategias didácticas*

**¿Qué estrategias didácticas utiliza para acercar a los niños al lenguaje literario?**

Ahora con el LEM, en Kinder trabajamos mucho con el lenguaje. Todos los días les leemos un cuento. Ellos crean a partir de imágenes. Tenemos la lectura silenciosa y en voz alta. A principios de año yo les pedí revistas y libros de cuentos.

El año pasado ellos tendían a romperlos. Tal vez porque no los conocían. En la casa no los motivan. Yo les pido que todas las noches les lean un cuento.

### **¿Qué estrategias usa después de la lectura del cuento?**

Que busquen los personajes, el análisis, interrogantes. ¿Qué les gustó? Que inventen el final.

### **¿Les inventa cuentos?**

Leo e invento.

En la mañana rezamos y ellos deben guiar la oración. En todo momento trabajamos el lenguaje. La expresividad. Ellos escriben su nombre, la fecha, nombre de los papás.

### **¿Le otorga un espacio a la lectura de poemas y al folclor literario (trabalenguas, adivinanzas, refranes...) dentro de su programación?**

Se hace más que nada en septiembre (por las payas). Ellos inventan adivinanzas o yo describo y ellos adivinan.

### **¿Qué estrategias emplea para trabajar los textos poéticos?**

El año pasado trabajamos que las mamás trajeran poesías cortas. Involucro mucho a las mamás. Trabajamos con álbumes: vocales, abecedario... Por el lenguaje bajo, si les cuesta el cuento, más les va a costar la poesía.

### **¿Pero a los niños les gusta la poesía?**

Por el ritmo, la entonación. Prefieren los cuentos. La poesía es más difícil de trabajar. Les cuesta comprenderla.

*Categoría: Didáctica de la Literatura y lectura literaria*

### **¿Qué entiende por animación lectora?**

Es dar énfasis a las lecturas. Ser más expresivo en el tono, la cara.

### **¿Cree que es importante desarrollar la creatividad literaria en los niños?**

Ellos imaginan mucho aunque no sepan leer. Inventan, a veces, sus historias de casa, cuentan de su realidad. A veces, sin fantasías. Tienen imaginación, pero hay que sacársela porque está escondida.

Nosotros leemos cuentos o poesías o historias y ellos las dibujan (no les pasamos plantillas). Ellos lo expresan según su mundo infantil.

Hoy no se despierta la creatividad. En los hogares solo se ve televisión.

Les pedimos que lleguen todos los días con una noticia, pero siempre son negativas.

El gran problema es que los padres son pesimistas respecto del futuro de sus hijos y del valor del estudio.

**Tal vez el gran enemigo de la creatividad y de que los niños no estén cerca de la literatura es el ambiente.**

Insisto que viene de la familia. Los padres no se motivan.

### **¿Los niños que ya leen serán hijos de hogares con libros o madres lectoras?**

Yo los motivo. El niño que lee recibe un juguete. Así se motivan.

### **Para los niños es un orgullo leer...**

Sí. Ya se están motivando. Los incentivo a leer siempre (patentes, letreros...). Además que yo les digo que pasarán a Primero y solo tendrán una tía.

### *Tía Kinder (TK2)*

Formación profesional: Instituto Profesional del Maule, Instituto del Valle Central y Universidad Autónoma

Años de experiencia docente: 16 años

Establecimientos educacionales privados y públicos donde se ha desempeñado anteriormente: Jardín Infantil privado, municipalizado (rural).

*Categorías: lenguaje funcional y lenguaje literario*

### **¿Qué entiende por competencia comunicativa?**

Buscar las estrategias mejores para que los niños se puedan expresar en forma oral y artística. Las competencias son para mejorar el vocabulario.

### **¿Qué valor le otorga al logro de la competencia comunicativa en los niños?**

Es fundamental aunque es un trabajo muy difícil porque el medio no es el más adecuado. A mí me cuesta corregir a los papás. Hay niños que hablan muy bien, pero otros no mantienen los aprendizajes. Hay niños muy agresivos verbalmente. Se supone que lo escuchan en su hogar o la calle. Son como esponja de las malas palabras.

### **¿Realiza actividades para propiciar el uso funcional del lenguaje?**

Todos los días, cuando llegamos, tenemos el compartir diario. Voluntariamente van contando lo que hicieron en sus casas, si escucharon una noticia, y surgen temas de interés de los niños (televisión, noticias, canciones). Es espontáneo.

Después de almuerzo tenemos la hora del reposo. Yo les cuento historias cortas, anécdotas, para que reflexionen. Ellos opinan y sacan conclusiones, pero sin preguntas directas. No todos hablan, a algunos no les gusta hacerlo delante de sus compañeros. Les falta vocabulario. Yo juego todos los días a las rimas, adivinanzas, pero de repente las estrategias se agotan. Compartimos ideas con las otras educadoras.

### **¿Qué valor le otorga dentro de su práctica docente a la literatura?**

En la edad preescolar se debe iniciar el trabajo con los cuentos para lograr la comprensión lectora y para que escriban bien. Yo todos los días trabajo con un cuento o poesías si me da tiempo. Yo les digo a las mamás que les cuenten cuentos en la noche, que se los inventen, también adivinanzas, en lugar de ver televisión en la noche. La tele presenta malos usos del vocabulario y la mayoría tiene como entretenimiento la televisión y la calle.

### **De acuerdo a su experiencia, ¿cree que los niños distinguen estos dos tipos de lenguaje? ¿Cómo se evidencia esta distinción?**

Sí, pero de forma muy sutil. Ellos dicen que los libros tienen dibujitos, hay personajes y se pueden pintar. Lo que conocen de los cuentos son las láminas y los finales. Saben que terminan bien y si no es así los cambian para que terminen bien. Les gustan los matutines. Pero esta distinción es muy sutil. En la casa no se habla de este tema. Diferencian la música de la literatura, como que la música se escucha de otras personas. Pero dicen que también los cuentos se pueden escuchar.

### **De acuerdo a su experiencia, cree que los niños distinguen entre la poesía y el cuento? ¿Cómo se evidenciaría esa distinción?**

Muy poco. Dicen que las poesías tienen partes (estrofas) y los menos

distinguen las rimas. Cuesta trabajarla. Yo les digo gato y ellos dicen perro. Si digo mesa, dicen silla. Les cuesta mucho hacerles entender lo que es una sílaba. Trato de hacerlo con dibujos, tarjetas, separando sílabas, naipes...

*Categoría: estrategias didácticas*

### **¿Qué entiende por estrategias didácticas?**

Formas innovadoras que uno busca para trabajar con los niños. Yo siempre había hecho las adivinanzas verbales orales y ahora las estoy haciendo escritas y con láminas. Eso motiva mucho a los niños. Van trabajando con el lenguaje escrito, van reconociendo sílabas y palabras. Algunos ya leen.

### **¿Ellos vendrán de hogares lectores con libros?**

No. Solo tienen el silabario. Tal vez, si uno lo usara sería efectivo. Otro caso: Cristófer ve muchas películas con lecturas. Eso podría explicar que reconoce las letras

### **¿Qué estrategias didácticas emplea para desarrollar el lenguaje funcional?**

A ellos les gusta mucho contar cosas vivenciales. Compartir lo que les pasa.

### **¿Qué estrategias didácticas utiliza para acercar a los niños al lenguaje literario?**

Todos los días hay una actividad fija de lenguaje. La hora del cuento no la tengo fija. Dos o tres veces a la semana, los últimos 20 minutos de la jornada, les cuento un cuento, a veces, alusivo a la jornada o les paso cuentos. Dicen qué ven en las láminas o me dicen

cómo creen que se llama, qué va a pasar al final. También inventan historias a partir de las imágenes de una carpeta que yo tengo. Se imaginan personajes.

### **¿Cuál es el rol del profesor en este proceso?**

Creo que lo más importante es ser un mediador que trabaje la expresión en el momento oportuno. Siempre hay que estar pendiente de la comunicación. También hay que motivar a los papás porque algunos no hablan mucho.

*Categoría: Didáctica de la Literatura y lectura literaria.*

### **¿Qué entiende por animación lectora?**

Se me imagina que puede ser trabajar con títeres, marionetas, manoplas, títeres de dedos, animar con cosas materiales diferentes a las cotidianas.

### **¿Se considera buena lectora?**

Sí, ahora trato de leer cuando entro a Internet porque no tengo mucho tiempo.

### **¿De qué forma se estimula la creatividad verbal de los niños en el aula?**

Ellos cuentan historias que tienen que ver con sus vivencias. Las transforman para que sean más bonitas o las transforman como ellos quisieran que fueran, cosas que quieren que pasen. Cuentan historias que ven en la Tele o de los monos que ven (cambian la historia).

Lo que más hacen es describir. Les falta vocabulario, está muy descendido.



Anexo 2

Entrevistas Niños (N)

**Transcripción N1**

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quién vives en tu casa?**

Con mi papá, mi mamá y mi hermano.

**¿Y tu hermano es más grande o más chico que tú?**

Tiene nueve años.

**Cuéntame, ¿y a ti te gustan los libros?**

Sí.

**¿En tu casa tienes libros?**

No.

**¿En el colegio ves los libros?**

Sí.

**¿Cómo son los libros? ¿Por qué son bonitos?**

Porque tienen colores.

**¿Qué más tienen? ¿Los cuentos te gustan?**

Sí.

**¿Por qué te gustan los cuentos?**

Porque son para leer.

**¿Te entretienes con las historias?**

Sí.

**¿Quieres que te cuente un cuento?**

Ya.

**(Leo el cuento *El pingüino adivino*)**

**¿Me quieres contar un cuento tú a mí?**

No sé leer.

**(Lo invito a contar cuentos con el cubo de las láminas. Invento una historia)**

**A ver cuéntame uno tú a mí ahora.**

No sé.

**¿Cuál te gusta? ¿Cuéntame qué está haciendo la niña?**

Está colocando una cosa para que no se...

**Es su toalla.**

Ah, sí.

**¿Y ahí qué están haciendo?**

Están jugando en la playa.

**Podemos imaginar que se metieron debajo del mar. ¿Qué vieron debajo del mar?**

Como un pulpo, un pez, un pez grande, ¿qué es eso?

**Un pulpo rosado o tal vez es una medusa.**

**¿Y después cómo podemos terminar el cuento? ¿Cuál lámina le viene?**

**Después que se salieron del fondo del mar los niños...**

Se tomaron un helado.

**Y colorín colorado, este cuento se ha acabado.**

**Mira, éste es un libro de poesías con las letras. ¿Tú conoces esa letra?**

Es la S de serpiente.

**Muy bien, S de serpiente (Leo). ¿Qué letra es esa? (Leo)**

La T.

**¿Te gustan las poesías?**

Sí.

**¿Por qué te gustan?**

Porque tienen colores.

**¿Cómo suenan las poesías? (Leo rimas). ¿Las palabras parecen iguales, cierto? Parece y remece.**

**(Mira las ilustraciones y reconoce los animales. Sabe leer).**

Un koala, un *murciégalo*.

**¿Qué te parece que para terminar nosotros inventemos una poesía? ¿Qué animal te gusta?**

El koala.

**Hagamos una poesía del koala. ¿Por qué te gusta?**

Porque camina en los árboles.

**¿Y qué está comiendo? ¿Cómo se llama esa fruta?**

Un kiwi.

**Poesía:**

**El koala come kiwis**

**Y se sube a los árboles**

**Es hermoso como un oso.**

**¿Y cómo podemos terminar la poesía?**

**Y parece un ratón.**

## Transcripción N2

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Y con quién vives en tu casa?**

Con mi papá, con mis hermanos y con mi mamá.

**¿Y tus hermanos son más grandes que tú o son más chicos?**

Más grandes que mí.

**Cuéntame, ¿hay libros en tu casa?**

Sí.

**¿Te gustan los libros?**

Sí.

**¿Y por qué te gustan?**

Para leer.

**¿Te gustan las historias que tienen?**

Sí.

**¿Y que más te gusta de los libros?**

Los éste que salen.

**Los dibujos.**

**(Muestro libros con ilustraciones).**

**¿Tú me puedes contar un cuento a mí?**

No sé contar.

**¿Te sabes algún cuento de memoria que me puedas contar?**

**(Le cuento una historia con el cubo de las láminas).**

**Inventa ahora tú una historia.**

Es que el niño con el abuelo estaban viendo los pajaritos y las palomas. Estaban sentados en una plaza con árboles y pajaritos. Estaba lloviendo. Después, el pajarito se escondió en su nido. Y después las flores estaban llorando. Y después las flores se estaban cayendo.

**¿Por qué estaban llorando las flores?**

Porque la lluvia les hace mal.

**Por eso se pusieron tristes.**

Cuando se acaba la lluvia, los pajaritos empiezan a comer manzanas.

**¿Y cómo podemos terminar el cuento?**

La niña...el niño estaba viendo un cocodrilo que quería tomar agua.

**¿Qué puede pasar después?**

El cocodrilo estaba en medio de la plaza y el niño se fue.

**El niño se fue y se quedó el cocodrilo...**

Solito.

**¿En qué son diferentes las poesías de los cuentos?**

Es que...

**(Muestro libro de poesías con las letras).**

**¿Tú sabes decir poesías?**

Sí.

**¿La de Arturo Prat?**

Me sé muchas.

**Dime alguna.**

Bailando está el pececito  
En su salón de cristal  
Brilla su traje bordado  
Con escamas de coral.

Otra del pececito...

En la punta de mi anzuelo  
Un pescado apareció  
Y con sus ojos saltones  
Asustado me miró.

Y la de Arturo Prat:

Hoy saludo muy contento  
A mi marino Arturo Prat  
Que el veintiuno de mayo  
Luchó por su libertad.

**Inventemos una poesía del murciélago...**

**El murciélago aletea como un ave por el...cielo  
Más parece un animal feo  
Como un feo ratonzuelo.**

### Transcripción N3

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quién vives en tu casa?**

Con mi mamá que se llama Francisca, con mi papá que se llama Juan. Mi hermana Michelle y mi otra hermana mayor.

**¿Tú eres el más chico de la casa?**

Sí.

**¿Te gustan los cuentos?**

Sí.

**¿Y tienes libros en tu casa?**

No.

**¿Ves los libros en el colegio?**

Sí.

**(Le muestro libros de cuentos).**

**¿Por qué te gustan los cuentos?**

Porque la tía me deja sacar cuentos lindos.

**¿Por qué son lindos los cuentos?**

.....

**(Muestro nuevamente libros de cuentos).**

**¿Me puedes contar alguna historia que tú conozcas?**

Sí, me sé *La Caperucita*.

**¿Cómo es *La Caperucita*?**

Que la Caperucita iba por el bosque, iba a ver a su abuelita. Después el lobo se disfrazó de la abuelita, porque tenía una máscara de la abuelita, y se disfrazaba pa' que se pudiera comer a la abuelita.

**¿Y qué pasó después?**

Atajó a la Caperucita Roja el lobo. Después salió la abuelita toda atrapada en una cuerda.

**¿Pero se salvó?**

Sí, se salvó.

**¿Y qué le pasó al lobo feroz?**

No, no se murió. Después llegó un cabrito guatoncito, fue empujado por un tronco, a onde se había quebrao un tronco y se había rompío. Se fue corriendo arriba del tronco y después fue chocado por dos árboles. No pudo caer el tronco por ahí. Después fue empujado y entró por la ventana. Pero menos mal que no lo mató, porque vendía *snitzer*.

Después llegaron la policía, pero no arrestaron al lobo. Les contó una historia así de la cabra. Era chistosa la cabra. Después la abuelita encuentra a la Roja volando. Es super larga. Le queda otra cuestión.

**(Narra la película *La verdadera historia de La Caperucita Roja*).**

**Sabe leer y me pregunta por las letras de Animaletas.**

**¿Por qué las poesías son distintas de los cuentos?**

Yo sabía leer a los cuatro porque mi mamá me había comprado un silabario para leer.



## Transcripción N4

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quién vives en tu casa?**

Con mi papá.

**¿Y tienes hermanos?**

Sí.

**¿Cuántos?**

Uno.

**¿Es más chico que tú o es más grande?**

Más grande. Tiene seis años y va en primero.

**¿Y tú tienes libros en tu casa?**

Sí.

**¿Qué libros tienes?**

De matemáticas. Cuadernos.

**¿Y tienes libros de cuentos?**

Sí.

**¿Qué cuentos tienes en la casa?**

*(Ca)perucita Roja y Las siete cabritas.*

**¿Tú me podrías contar *Las siete cabritas*?**

Si yo no sé leer.

**Pero tú te acuerdas porque te lo han leído. ¿Cómo empieza *Las siete cabritas y el lobo*? ¿Estaban escondidas las siete cabritas?**

Sí. Dijo la mamá: “*que si dejan muchos pelos, el lobo va a seguir la parte y si botan los pelos así pa’ acá, el lobo lo encuentra*”. La más pequeña se escondió en la caja del reloj adentro.

**¿Y el lobo las encontró?**

No. Porque se las comió. Y la otra, a la más chica, no se la comió.

**Se salvó porque se había escondido.**

Sí.

**Era la más inteligente.**

Sí. Después cuando se lo comió se fue a dormir. Después llegó la mamá a la casa, estaba llorando la hermana chica porque el lobo se las había comido. La mamá fue a verlo y le dijo a su hija: “*Tráeme una aguja*”

y una tijera, con hilo". Después empezaron a cortar y después sacaron a todas las hermanas de la chiquitita (que se escondió en el reloj). Y después salieron todas las cabritas.

**¡Qué bueno, se salvaron!**

Sí. Después le pusieron piedras al lobo y después lo cosieron. Y después estaban sonando las piedras, estaban chocando. Fue a tomar agua y las siete cabritas lo tiraron al agua y se ahogó.

**(Muestro libros de cuentos y de poesías).(Leo).**

**¿Te gustan las poesías?**

Sí.

**¿Te sabes alguna?**

Sí.

**Dímela.**

Hoy saludo muy contento  
Al marino Arturo Prat  
El veintiuno de mayo luchó por su libertad  
El Huáscar y La Esmeralda combatieron sin cesar  
Mas la bandera chilena nunca dejó de flamear.

**¿En qué son distintas las poesías de los cuentos?**

En que tienen personajes.

**¿Los cuentos tienen personajes?**

Sí. Y las poesías tienen...

**¿Cómo suenan las poesías? Suenan parecidas, a veces, las palabras cuando terminan.**

Sí.

**¿Tú me podrías inventar una poesía? De la granja.**

**En la granja las vaquitas  
Todas fueron a pastar  
Y también las ovejitas  
Quisieron ir a jugar.**

**¿Cómo podría seguir la poesía?**

Es que mi hermano tenía una película de la granja...Los perros también hablaban.

**¿Cómo son los perros?**

Los perros se parecen a los gatos. Tienen uñas.

**(Cuenta la historia de su perrita que se perdió)**

## Transcripción N5

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Y con quién vives en tu casa?**

Con...mi papá falleció, pero vivo con mi mamá y con mi *nini*.

**¿Tienes libros en tu casa?**

Uno. Pero no es para leer, es para pintar.

**¿Y a ti te gustan los cuentos?**

Me gustan los de autos.

**¿Y tú me podrías contar un cuento a mí?**

Lo malo es que no sé leer.

**¿Pero conoces algún cuento que me puedas contar de memoria?**

Mi mamá me enseñó uno.

**A ver, cuéntame.**

Había una vez tres ositos, entonces estaban en la casa. Estaban tomándose su sopa. La del papá estaba muy caliente, la de la mamá estaba muy fría y la del hijo estaba caliente. Entonces, después salieron a dar una vuelta y apareció una niña que se llamaba Ricitos de Oro. Entonces vio la casita de osito y probó la sopa del papá, y probó la sopa de la mamá; pero no se la tomó todas esas sopas. Probó la sopa del hijo, se tomó toda la sopa y le rompió la silla. Después fue a probar las camas y se quedó en la del hijo. Después llegaron los ositos, miraron y el papá dijo: "*Alguien probó mi sopa*". La mamá dijo lo mismo. Y el hijo dijo: "*Alguien se tomó mi sopa*". Y entonces estaba la silla rota. Y revisaron las piezas, los cuartos. Entonces...

**¿Encontraron a Ricitos de Oro?**

Sí, la niña salió arrancando. Y después la niña se enamoró del osito.

**¿Y se casó con él?**

No sé.

**¿Por qué Ricitos de Oro se llamaba así? ¡Qué raro el nombre!**

**¿Por qué se llamaría así?**

No sé.

**A mí se me ocurre. Yo creo que tenía el pelo...**

De oro.

**Así brillante como el oro, rubio.¿Y las poesías te gustan?**

La tía me enseña, pero no me las aprendo.

**¿Sabes alguna de memoria?**

Meñique se fue de paseo  
Sin permiso del anular  
Cuando lo sepa le va a dar  
**Un regaño le va a dar.**  
Un regaño le va a dar  
Meñique busca a pulgar  
Meñique se fue de paseo  
Sin permiso del anular.

**¿Y en qué son diferentes las poesías de los cuentos? ¿Suenan diferentes?**

No sé.

**¿Encuentras que se parecen? Hay más personajes en los cuentos, más historias...**

Personajes.

**Hay personajes.**

**(Muestro un Abecedario poético).**

**La A de águila.**

**La B de búho.**

**La C de...Caballo.**

**La Ch de...chicharra.**

**La D de...Delfín.**

**La E de...Elefante.**

**La F de... ¿conoces ese pájaro?**

No.

**Se llama flamenco.**

**La G de...Gato.**

**La H de...Hipopótamo.**

**La J de...Jirafa.**

**La I de...Sapo.**

**Iguana.**

**La K de...Koala.**

**La L de...Foca.**

**Lobo marino.**

**La Ll de...llama.**

**La M de...Murciélago.**

**¿Qué parecen los murciélagos?**

Parecen unas ratitas con alas.

**La N de...nutria.**

**La Ñ de...ñandú.**

**La O de...Oso.**

**La P de...puma.**

**Mira, ese vive en el norte y se llama quirquincho.**

**La R de...Ratón.**

No es un ratón. Son ratones.

**La S de...Serpiente.**

**¿Cómo es la serpiente?**

Peligrosa.

**¿Y su forma cómo es?**

Larga.

**Parece un camino.**

Como si fuera una pista de autitos de carrera.

**La T de...No lo conozco.**

**Tucán.**

**La U de...urraca.**

**La V de...Vaca.**

**Este es un pájaro bien raro, que vive donde están los mapuches en el sur. Se llama wuenuraqui.**

**Y ese es un pavo...**

Real.

**En México se llaman *xolos* por eso lo pusieron en la X.**

**La Y de...yacaré.**

**La Z de...Zorrillo.**

**¿Tú crees que nosotros podamos inventar una poesía?  
¿Hagamos una poesía del murciélago?**

**Que murciélago tan feo, parece un...**

Ratón con alas.

**Vuela rápido por la noche...**

Y lento por el día.

**A mí me da mucho miedo...**

Pero chupan sangre.

**Arranquemos del murciélago...**

Que nos viene a chupar la sangre.

## Transcripción N6

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quién vives?**

Con mi mamá.

**¿No tienes hermanos?**

Sí.

**¿Cuántos hermanos?**

Dos.

**¿Y son más chiquititos que tú o más grandes?**

Uno tiene nueve y el otro tiene cinco.

**¿En tu casa hay libros?**

Sí.

**¿Qué libros hay?**

*La Caperucita Roja.*

**¿Y tú me podrías contar algún cuento de memoria? ¿Por ejemplo, me podrías contar *La Caperucita Roja*?**

Sí.

**Cuéntame, ¿cómo empieza?**

Con el lobo.

**Parece que comienza con que la mamá de Caperucita le dice que la abuelita está enferma.**

Sí, y le lleva una canasta con miel, con verduras y con naranjas.

**¿Qué le pasa a la Caperucita en el camino?**

Se encuentra con el lobo.

**¿Y qué le dice el lobo?**

Que se vaya por el camino largo.

**La quiere engañar. Le dice que se vaya por el camino corto, pero era es el más largo.**

Sí. El lobo se fue por otro...por el pequeño. Y después...

**¿Y qué pasó entonces? Llegó el lobo a la casa de la abuelita...**

Sí, y se vistió como la abuelita. Después llegó la Caperucita y le dijo: “¿Por qué tan ojos tan grandes tienes? Para verte mejor. ¿Y por qué dientes tan grandes tienes? Para comerte mejor.

**¿Se la comió? ¿Qué pasó después?**

Sí. Le pegaron un disparo en la cola al lobo.

**¿Y quién salió de adentro de la *guata* del lobo?**

La Caperucita y la abuela.

**¿Por qué te gustan los cuentos, las historias?**

Porque me gustan.

**¿Te gustan porque son entretenidos?**

Sí.

**¿Y te gustan los dibujos de los libros?**

Sí.

**(Muestro libro con ilustraciones: *Willy el soñador*. Describe las láminas y repite lo que yo digo).**

**¿A ti te gustan las poesías?**

No.

**¿Por qué no te gustan?**

Porque son muy fomes.

**¿Te gustan más los cuentos porque en ellos hay historias?**

Sí.

**Pero también las poesías pueden ser divertidas.**

**(Leo una poesía y el cuento *Pablo, el pintor*).**



## Transcripción N7

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco años

**¿Te gustan los libros?**

Sí.

**¿Y tienes libros en tu casa?**

Sí.

**¿Qué libros tienes?**

No me acuerdo.

**¿Te gustan los cuentos?**

Sí

**¿Y te gustan las poesías?**

Sí.

**(Le muestro libros de cuentos. Leo).**

**¿Sabes contarme algún cuento?**

Sí.

**(Narra *Caperucita Roja*, invirtiendo el orden de los acontecimientos).**

**¿Tú me podrías inventar una poesía?**

**El caballo corre rápido**

Porque no tiene látigo **(Me pregunta por el término)**

**Es grande y su pelo brillante**

**Y me parece elegante.**

**La vaca tiene colores**

**que son el negro y el blanco**

tiene leche dentro suyo

**y manchitas de colores.**

## Transcripción N8

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco años

**¿Te gustan los libros?**

Sí.

**¿Y tienes libros en tu casa?**

Sí.

**¿Qué libros tienes?**

El de Clifford.

**Te gustan los cuentos.**

Sí

**¿Por qué te gustan?**

Porque son suaves.

**¿Y te gustan las poesías?**

Sí. Son suaves

**(Le muestro libros de cuentos. Leo).**

**¿Sabes contarme algún cuento?**

No sé.

**¿Tú me podrías inventar una poesía?**

**Las olas del mar se mueven sin parar**

**Había una ballena que tenía la guata llena**

En su boca había un caballero barbudo

Que se llamaba Agustín Segundo. Es mi papá

Y era grande y bueno.

## Anexo 3

### Entrevistas Niñas (Ñ)

#### Transcripción Ñ1

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quién vives en tu casa?**

Con mi papa, con mi mamá y con mi hermano.

**¿Cuántos años tiene tu hermano?**

Doce y yo tengo cinco.

**¿Tú tienes libros en tu casa?**

Ahá. Tengo pocos cuentos.

**¿Y te gustan los cuentos?**

Sí.

**¿Por qué te gustan?**

Porque tienen puros dibujos lindos y algunos dibujos se pueden pintar.

**(Leo *Cuentiversos para reír y jugar*).**

**¿Tú sabes contar cuentos?**

No, no sé leer.

**(Narro historia con cubo de las láminas).**

**Invéntame tú a mí un cuento.**

**(Crea historia con cubo de las láminas).**

Había una vez, unas vacas con unas ovejas que estaban comiendo pasto. Pero un día, estaban cortando los árboles cuando las vacas estaban comiendo. Entonces, el niño fue a buscar a las vacas y a las ovejas para que coman sus árboles. Como se dio cuenta que sus árboles no estaban y que los habían cortado, entonces le dijeron a las vacas y las ovejas: "*A lo mejor mi mamá cortó los árboles. A lo mejor*", dijeron las vacas con las ovejas. Después, como las ovejas con las vacas tuvieron miedo de ver al gato y a su familia, como estaba malo, ellos se fueron.

## ¿Cómo podemos terminar el cuento?

Pero después, las ovejas con las vacas vieron a una niña con un niño peleando con el oso de la niña. Le decía al hermano: *“Préstamelo, préstamelo, es mío”*. Se puso a llorar la niña y se fue. Entonces después llegaron las ovejas y las vacas y entraron y vieron a toda su familia que estaban. *“Estrellas, estrellitas, estrellitas¿ me pueden regalar una flor?”*, y le regalaron una flor a la niña. *“Oh, qué bonitas flores. Gracias, estrellas, luna”*.

## ¿Te sabes alguna poesía?

Sí. Me sé...

Le regalo a mi mamá una sonrisa de plata  
Que es la que me brinda mi cara  
Cuando es de noche me tapa.

## Una sonrisa de plata. ¿Cómo es una sonrisa de plata?

-----  
**(Inventa nuevamente una historia con el cubo de las láminas).**

Había una vez dos niños que estaban jugando...pero se les hicieron tira las ruedas al camión...y al oso le estaban dando comida de cubos. Y el oso dijo: *“No me den de esa comida. No me gusta”*. Y después los niños se pusieron a llorar. Pero vino el otoño y una nube mala sopló y sopló y les sacó todas las hojas. Las flores comenzaron a caer. Y una flor rosada, como se enojó tanto, tanto, le llegaron unas cosas rojas.

## ¿Qué más? Veamos otra lámina.

*“Mamá, me dijo mi oso que no puedo jugar. Y no le puedo dar comida de la que comemos nosotros”*. La mamá dijo: *“No. Miren aquí le traigo un regalo a los dos”*.

## ¿Y qué era el regalo?

¡Un cocodrilo! Me dan miedo los cocodrilos.

Una niña se acercó al cocodrilo y le dijo: *“¡Vete, vete! Te voy a comer si no te vas”*. Pero luego llegó el verano y los pajaritos estaban comiendo puras guindas. *“Qué ricas las guindas”*. Hasta se comieron la última guinda, la mitad.

## Y entonces...

*“Hola, papi, hola, abuelo. ¿Cómo te va? Bien. Vamos a mi casa a comer una rica jalea”*.Y fin.

## Transcripción Ñ2

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quién vives en tu casa?**

Con mi mamá.

**¿Tienes hermanos?**

No.

**¿Te gustan los libros?**

Sí.

**¿Y tienes libros en tu casa?**

Sí.

**¿Qué libros tienes?**

Tengo de las sirenas, tengo de *Bambi* y de *Toy Story*.

**¿Y te gustan las poesías?**

Sí.

**¿Sabes alguna poesía?**

Sí. Me sé una, pero de la mamá. ¿Cómo era...? No me acuerdo mucho.

**¿Y cómo es tu mamá?**

Bonita.

**¿A qué se parece tu mamá? ¿Es bonita como qué cosa?**

Como las flores.

**¿Y por qué dices tú que es bonita como las flores?**

Porque ella estuvo de cumpleaños. Yo en agosto cumpla los seis años.

**(Le muestro libros de cuentos. Leo).**

**¿La poesía es distinta de los cuentos?**

Sí.

**¿Por qué es distinta?**

Porque tienen dibujos.

**¿La poesía o los cuentos?**

Los cuentos.

**Pero aquí también tenemos poesías con dibujos. ¿Tú me podrías inventar una poesía? De las estrellas...**

**Las estrellas en el cielo...están de noche  
Brillan muy fuertes para que se noten  
Y la señora luna...está de noche  
Y pasea a su hijita que va dentro de un coche.**

**¿Sabes contarme algún cuento?**

Sí. Es que trabajo con el silabario.

**¿Te acuerdas del cuento de *Bambi*?**

Sí.

Había una vez...la mamá de *Bambi*. Llegaron los cazadores.

**¿Qué pasó con los cazadores?**

Los querían matar.

**¿Y mataron a la mamá de *Bambi*?**

Sí.

**¿Y qué le pasó a *Bambi*?**

Estaba con su papá.

**¿Y después qué más pasó?**

Corrió mucho hasta que quedó sólo.

**¿Y se encontró con alguien?**

No.

**¿Y cómo termina la historia? ¿No conoce a un conejito que se llamaba Tambor?**

Sí. Y había una tortuga.

**¿Y cómo era esa tortuga?**

Era redondita y escondía su cabecita.

**¿Y después de que *Bambi* se encontró con sus amigos, fueron a alguna parte?**

Sí, fueron a ver a su papá.

### Transcripción Ñ3

**¿Cuántos años tienes?**

Seis.

**¿Con quién vives en tu casa?**

Con mi abuela, con mi mamá y con mi hermana.

**¿Y tu hermana es más grande que tú o más chica?**

Más chica, tiene dos años.

**¿Te gustan los cuentos?**

Sí.

**¿Tienes libros en tu casa?**

Sí.

**¿Qué libros tienes?**

El de la *Minnie*, el de una bruja y el de *Winnie Pooh*.

**¿Me podrías contar el cuento de *Winnie the Pooh*?**

Iba caminando y se encuentra en un árbol con un vasito de miel.

**Le gusta mucho la miel a Winnie the Pooh, como a todos los osos.**

**¿Y qué hace?**

Se la come toda. Iba con el tigre, se encuentran con un chiquito, lo llevan... porque se estaba arrancando del lobo.

**¿Y ellos lo salvan?**

Sí, pero lo dejaron arriba de un árbol. Y ellos se subieron con él. El lobo ya lo sabía. Se arrancaron con él a la casa de él y le daban leche.

**¿Y cómo termina la historia?**

Con que un día ella tenía que ir. Le gustó, era muy grande; fueron a jugar y vivieron felices para siempre.

**(Muestro libros de cuentos. Leo *La Vaca Doralisa*).**

**¿Sabes alguna poesía?**

Sí, la de la pepita de ají.

Soy chiquitita como una pepita de ají  
Tengo el corazón grande para quererte a ti.

**Terminan igual (ají-ti)**

Sí.

**¿Y los cuentos?**

No.

**Inventemos una poesía de la jirafa...**

La jirafa es grande  
Y por grande que es, es como una escalera  
**Llega donde quiera.**

**(Leo poesía de la jirafa).**

**Inventemos de otro animal...**

Del elefante.

El elefante es muy grande  
Por su trompa sale agua  
Asusta a los pajaritos  
Y con su trompa te engaña.

**¡Bien! Hagamos la última poesía. Del delfín.**

Ya.

Soy un delfín  
Me tiro al agua  
Mis chispitas se caen  
Un hombre al agua.

**(La invito a crear una historia con el cubo de las láminas).**

Había una vez un campo que había muchos animalitos. La mamá fue a comprar un regalo que estaba de cumpleaños una vaquita. Y todas las vaquitas ya habían estado como crecieron, y fueron al bosque a ver unos cocodrilos quien ganaba de todos los cocodrilos. Y se entretenían viendo a los cocodrilos.

**¿Y cuál es la última lámina para que terminemos el cuento?**

Y después su familia fueron a bañarse a una piscina.



## Transcripción Ñ4

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quién vives?**

Con mi papá, con mi mamá y con mis hermanas.

**¿Y tus hermanas son más grandes que tú o son más chicas?**

Más grandes.

**¿Y tienes libros en tu casa?**

Sí.

**¿Qué libros tienes?**

La de *La lechera*.

**¿Te acuerdas de esa historia? ¿Me la podrías contar?**

Sí. Que la lechera estaba vendiendo leche.

**¿Y dónde llevaba la leche? ¿En un cántaro? ¿Se lo ponía en la cabeza?**

No, aquí (muestra la cadera).

**¿Y qué le pasó a la lechera? ¿Qué iba pensando mientras iba a vender la leche? ¿Ella iba pensando que iba vender la leche y que iba a tener plata? ¿Se quería comprar cosas?**

Sí.

**¿Y qué le pasó a la lechera en el camino?**

Botó toda la leche.

**¿Y se puso triste?**

Sí.

**Porque ya no iba a poder venderla ni comprarse nada.**

Sí.

**(Le muestro libro de cuentos *La vaca Doralisa*. Le enseño a crear una historia con el cubo de las láminas).**

**¿Quieres inventar tú una historia?**

Ya.

Había una vez una niña que estaba riéndose. Estaba viendo las estrellitas y la luna.

**¿Y qué pasó después?**

Vino una tormenta.

**¿Qué le pasó a los árboles?**

Se les cayeron las hojas.

**¿Qué pasó después de que terminó la tormenta? ¿Salió el sol?**

Salió el sol.

**¿Y qué hicieron? ¿Adónde fueron?**

Fueron a la plaza.

**Y ahí terminó la historia. Muy bien. ¿Tú sabes alguna poesía?**

Sí.

**¿Cuál?**

Arturo Prat Chacón.

**¿Cómo es?**

Hoy saludo muy contento a mi marino Arturo Prat,  
Que el veintiuno de mayo luchó por nuestra libertad.  
Covadonga y Esmeralda combatieron sin cesar,  
Mas la bandera chilena nunca dejó de flamear.

**¿Por qué son distintas las poesías de los cuentos? ¿Son más cortas? ¿Son más largas? ¿Suenan distinto?**

Suenan distinto.

**¿Algunas palabras se parecen?**

Sí.

**Algunas riman. ¿Podríamos inventar nosotros una poesía?**

Sí.

**¿De qué podríamos inventar una poesía?**

De una flor.

**Inventemos una poesía de una rosa. Yo voy a decir unas palabras y tú dices otras.**

**Esta rosa es muy hermosa porque parece... (repite)**

Una mariposa.

**Tiene muchos colores... (repite)**

Rojo, verde, amarillo y rosado.

**Y tiene muy rico aroma (repite)...que se parece a un pescado.**

## Transcripción Ñ5

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Tienes libros en tu casa?**

¿Libros? No.

**¿Y cuentos?**

Sí.

**¿Cómo se llaman?**

*Alicia en el país de las maravillas.*

**¿Y con quién vives tú?**

Con mi papá y con mi hermano.

**¿Y tu hermano es más grande que tú?**

Tiene siete.

**¿Sabe leer?**

Sí. Y sabe escribir.

**¿Por qué te gustan los cuentos?**

Porque mi hermano grande me lee las cosas.

**¿Te gustan las historias y los dibujos?**

Sí.

**¿Tú conoces algún cuento que me puedas contar?**

Sí.

**¿Cuál?**

Me sé el de *La Caperucita Roja*. Pero el de *Las siete cabritas* tiene igual algunas imágenes de *La Caperucita*. Porque mira...

Había una vez siete cabritas, que... La mamá le dijo a las siete cabritas: "*Cabritas, iré de compras y vuelvo.*" Entonces, la mamá fue a comprar y el lobo vio a la mamá. Entonces, después, él puso la voz como la mamá, fue donde las siete cabritas y les dijo: "*Soy su mamá. Niñas, ábranme.*" Entonces las siete cabritas dijeron: "*Sabemos que eres el lobo.*" Entonces él fue donde alguien y le pidió que le echaran harina. Le echaron toda la harina. Después fue para la casa, y las siete cabritas se escondieron. Una se escondió debajo de la cama y entonces quedó a salvo la chiquitita.

Después cuando la mamá llegó le dijo: "*Mamá, el lobo se comió a mis otras hermanas.*" Entonces, fue a donde un cartero, y le abrió toda la guata y le echó puras piedras. Fue a un río y dijo "*¡Uy, estas cabritas!*" y se cayó.

**Se cayó con el peso de las piedras. ¿Y qué le pasó al lobo?**

Se quedó hundido para siempre.

**¿Y por qué se parece a *Caperucita Roja* ese cuento?**

Yo sé por qué se llama *Caperucita Roja*. Porque ella tiene un capa roja.

**Se parece porque también en *Caperucita Roja* hay un lobo que se hace pasar por la abuelita. En *Las siete cabritas* el lobo se hace pasar por la mamá. Las quiere engañar. Y en la *Caperucita Roja* el lobo se disfraza de abuelita.**

**¿Te gustan las poesías?**

Sí.

**¿Sabes alguna?**

Sí. El dedito

El meñique se fue de paseo  
Sin permiso del anular  
Cuando el del medio lo sepa  
Un regaño le va a dar  
El índice lo está buscando  
Meñique se fue de paseo  
Sin permiso del anular.

**¿Y por qué es diferente la poesía del cuento?**

Porque en el cuento hay historias.

**¿Y en las poesías hay historias?**

No sé. Yo me sé otra poesía del río, pero no me acuerdo.

**¿Te acuerdas que dijimos que en las poesías había rimas?**

**(Muestro libro de poesías con las letras).**

**¿Tú crees que puedas inventar una poesía?**

Sí.

**¿De qué te gustaría inventar?**

Del cielo.

El cielo es azul  
Tiene nubes blancas  
Diosito está arriba...

**Cuidándonos...a nosotros.**

**(La invito a inventar una historia con el cubo de las láminas).**

## Transcripción Ñ6

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Con quien vives en tu casa?**

Con mi mamá y con mi *mami* Laura. Son dos mamás. Y con el pololo de mi Naty. Ah, no. Con el pololo de mi Naty, no

**¿Tienes libros en tu casa?**

No.

**¿Te gustan los libros de cuentos?**

Sí.

**¿Por qué te gustan?**

Porque algunas veces, cuando yo encuentro uno se los paso a mi mami; ella me los lee. Algunos son lindos cuando ella me los cuenta.

**¿Te vas imaginando las cosas que ella te va contando?**

Sí.

**¿Y en los cuentos qué pasa? ¿Hay personajes? ¿Pasan cosas?**

Sí.

**¿Y cómo son los finales de los cuentos, son buenos o son malos?**

Buenos.

**¿Te gustan los dibujos de los cuentos?**

Sí. Algunos los pinto porque me gustan los que pinto.

**(Muestro libro de cuentos *Pipito pichón*. Leo).**

**¿Tú sabes algún cuento que me puedas contar a mí?**

No sé leer.

**(Muestro libro de cuentos *El festín de Agustín*) (Describe las ilustraciones)**

**(La invito a crear una historia con el cubo de las láminas).**

Sólo yo sé pintar, pero sin leer.

Había una vez una niña que estaba mirando la luna. La luna tiene forma de plátano. Entonces...La mamá vendió hartas camisetas y le compró un helado.

## Transcripción Ñ7

**¿Cuántos años tienes?**

Cinco.

**¿Te gustan los libros?**

No.

**¿Y tienes libros en tu casa?**

No.

**Te gustan los cuentos.**

No.

**¿Me puedes contar algún cuento?**

No sé leer.

**¿Te gustaría aprender a leer?**

No.

**No participó en la experiencia.**

## Transcripción N°8

**¿Cuántos años tienes?**

6 años

**¿Te gustan los libros?**

Sí.

**¿Y tienes libros en tu casa?**

No.

**Te gustan los cuentos.**

Sí.

**¿Y te gustan las poesías?**

Sí.

**(Le muestro libros de cuentos. Leo).**

**¿Sabes contarme algún cuento?**

No.

**(Inventa un cuento con el cubo, con ayuda).**

**¿Tú me podrías inventar una poesía?**

**El sol es brillante**

Y se parece a una pelota

**Nos entrega calor**

Y nos quema

Entonces nos vamos al agua a nadar

**El sol es importante**

Y es de color amarillo

Anexo 4

Cuadro de categorías

Categorías	Subcategorías	Concepto
Competencia Comunicativa	Dimensión conceptual	Por competencia comunicativa se entiende un conjunto de habilidades y conocimientos que permiten que los hablantes de una comunidad lingüística puedan entenderse (Hymes (1971), citado en Pilleux, 2001).
	Valor otorgado	<p>Es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos. Se refiere a la habilidad para actuar.</p> <p>Implica conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir, a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada.</p>
Lenguaje Funcional	Distinción de lenguaje literario	<p>La lengua es un instrumento de comunicación que aporta las habilidades y conocimientos mínimos que son necesarios para desenvolverse en el mundo.</p> <p>La construcción del lenguaje es el resultado de muchas acciones e influencias que podemos agrupar en tres bloques: la familia, la escuela y el conjunto de la sociedad (Cassany, 2003).</p>
	Rol de la Familia	La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes solo instrumentales, que pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; “ellas son actividades intelectuales y se deben concebir como prácticas culturales, como actos de construcción y comunicación de significados y como actos de movilización de inteligencia “(Medina, 2006, p.45).



Lenguaje Literario	Valor otorgado dentro de la práctica docente	Los textos expresan experiencias individuales a través del uso artístico del lenguaje, capaces de despertar identificaciones emocionales y proyecciones psicológicas entre lector y escritor, de mover los espíritus, inquietarlos, suscitar nuevas preguntas, contradecir verdades indiscutibles (Machado, 2007).
	Distinción infantil entre poesía y narrativa	El lenguaje literario es autónomo, organiza y estructura mundos expresivos, instituye una verdad propia. En la narrativa y en la lírica prima la función poética del lenguaje. La labor poética enriquece el signo lingüístico al llevarlo al límite de sus posibilidades expresivas, haciendo uso del recurso de la connotación.
Estrategias didácticas	Dimensión conceptual	La estrategia didáctica hace alusión a una planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye un conjunto de decisiones que el profesor debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para llegar a las metas o a los resultados esperados.
	Lenguaje funcional	
	Lenguaje literario	La estrategia es flexible y resulta de la correlación entre la misión de la institución, de los cursos, contenidos y conocimientos y, finalmente, de la concepción que se tiene del alumno y de su actitud respecto al trabajo escolar.  La aplicación de la estrategia didáctica en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección y diseño son responsabilidad del docente.

Didáctica de la literatura	Animación lectora	La imaginación poética es una potencia mayor de la naturaleza humana. Las ensoñaciones poéticas despojan al lenguaje de su estricta función utilitaria colaborando con la emancipación del hombre (Mata, 2007).
	Rol del profesor	
	Creatividad literaria	<p>La lectura moviliza activamente la imaginación creadora (Condemarín, 2001 a), de modo que el acceso a la literatura es un medio privilegiado para utilizar el lenguaje de forma rica y creativa. Este potencial creativo se desarrollará y actualizará solo en la medida en que el medio lo favorezca.</p> <p>La presencia de un mediador es clave para un acercamiento gozoso a la literatura. Familia y educadores colaboran en esta tarea a través de su ejemplo, ya que solo un verdadero lector es capaz de transmitir la pasión por la lectura. El profesor es un mediador del aprendizaje de la cultura social, que provee un andamiaje al estudiante para la construcción de sus propios aprendizajes.</p>