

# PRESENTACIÓN

La Reforma Educacional en curso busca de manera central que niñas, niños y jóvenes accedan a una educación pública gratuita y de calidad, como un derecho garantizado. Esto implica un proceso de mejoramiento educativo integral, en el que las comunidades educativas reflexionen participativamente sobre los cambios que es necesario implementar en los establecimientos y en las aulas para avanzar en calidad e inclusión.

En este contexto, el Ministerio de Educación, a través de diversos recursos y acciones, se ha propuesto intencionar un proceso de diálogo pedagógico a partir del currículum y su implementación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan cada día en las aulas.

El Cuaderno Conversemos se entregará a cada educadora, educador y docente, de manera de ir conformando una creciente biblioteca personal que pone a disposición un conjunto de artículos en los que se abordan temas centrales, estrategias y experiencias, a partir de los cuales es posible revisar las propias prácticas en instancias periódicas de encuentro en la escuela, facilitando así compartirlas y enriquecerlas.

Cada uno de estos Cuadernos intencionará diferentes temas curriculares. En este primer número, el tema central es la lectura como eje transversal al currículum y base de todos los aprendizajes.

Los documentos incluidos en este Cuaderno incluyen algunas preguntas orientadas a propiciar conversaciones entre docentes de los diferentes niveles escolares, con el objetivo de compartir y contrastar sus visiones acerca de la lectura e ir consensuando modos de enfrentar esta modalidad de lenguaje con sus estudiantes. Sin duda, serán muy importantes las preguntas que surjan en cada establecimiento, porque centrarán la reflexión en las necesidades particulares del contexto.

Esta reflexión sobre la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de la lectura en todos los niveles de escolaridad, implica necesariamente discutir la importancia de la lectura en la escuela, cómo niños y niñas aprenden a leer en los actuales contextos comunicativos, qué modelos o métodos se implementarán, y qué responsabilidades corresponden a cada docente en la enseñanza de estrategias para la comprensión de textos en las distintas asignaturas del currículum, entre otras consideraciones.

En definitiva, este material busca reunir al conjunto de agentes educativos en torno a una reflexión crítica sobre el rol e importancia de la lectura comprensiva dentro de la escuela y en cada asignatura, así como fuera de la escuela, en tanto la lectura es parte de un derecho ciudadano que permite comprender el mundo en que vivimos. Por otra parte, la reflexión activa y crítica debe ser capaz de traducirse en medidas y acciones concretas que puedan ser incorporadas en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), de manera de asegurar que los procesos de aprendizaje lector de niños y niñas se desarrollen en las mejores condiciones, para todas las asignaturas y en todos los niveles educativos.



*GONZALO MUÑOZ STUARDO*  
**Jefe División de Educación General**

# ÍNDICE

## MARCO INTRODUCTORIO

---

LA LECTURA, UNA PRÁCTICA SOCIAL QUE SE INICIA FORMALMENTE EN LA ESCUELA	03
--	----

## ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

---

¿CÓMO AVANZAR DESDE LA COMPRENSIÓN ORAL A LA COMPRENSIÓN LECTORA?	10
KAMISHIBAI: UNA HERMOSA Y ANTIGUA FORMA DE NARRAR	13
LA CONVERSACIÓN LITERARIA, UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN	16
LIBRO ÁLBUM Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA VISUAL	22
REALIZAR INFERENCIAS: UN DESAFÍO PERMANENTE AL LECTOR	28

## COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

---

LOS ESCRITORES EN AULA: UNA EXPERIENCIA DE LETRAS DE CHILE	34
CLUB DE MAMÁS LECTORAS: UNA INICIATIVA EN LA COMUNA DE TALTAL	37

## TEMAS / TALLERES

---

POR QUÉ LEER LITERATURA EN LA ESCUELA	40
DESARROLLO DEL VOCABULARIO Y COMPRENSIÓN LECTORA	42
ADAPTACIÓN DE TEXTOS PARA KAMISHIBAI	45

## INFORMACIÓN COMPLEMENTARIA

---

RESEÑA DE LIBROS	48
RECURSOS WEB SUGERIDOS	50

## LA LECTURA, UNA PRÁCTICA SOCIAL QUE SE INICIA FORMALMENTE EN LA ESCUELA

SONIA JORQUERA CALVO, EQUIPO COORDINACIÓN ESCUELA

*Desde que nacemos tenemos necesidad de entender lo que pasa en el entorno y hacernos entender, dos procesos que implican diferentes modalidades de lenguaje. En este contexto, la lectura y escritura son consideradas como prácticas sociales y culturales, es decir, una marca de ciudadanía para participar con profundidad en los debates sociales.*

Cada vez que necesitamos comunicarnos, distintas modalidades de lenguaje nos permiten comprender el mundo y expresarnos acerca de él. Es así que a través de los procesos de escuchar, hablar, leer y escribir, se nos facilita la comunicación.

Tradicionalmente, la escuela se ha encargado de desarrollar en forma explícita dos de estos procesos psicolingüísticos: leer y escribir. La lectura se ha relevado más que la escritura, quizás por requerimientos vinculados a evaluaciones tanto nacionales como internacionales, que exigen ciertos estándares cuantitativos. Esto ha generado variadas críticas al sistema escolar por destacar solo una parte de este importante proceso.

Sin embargo, lo cierto es que niños y niñas leen y escriben antes de comenzar la escuela. Lo que aparece como un juego para los adultos es un ensayo sistemático de levantamiento de hipótesis acerca del significado de los textos de su entorno. Es posible ver a niños muy pequeños reuniendo pistas, memorizando cuentos, dando vuelta páginas, escribiendo letras o palabras, tratando de construir sentidos.

Se inicia así, desde muy temprano y de manera activa, un proceso de aprendizaje de la lectura que continúa en desarrollo a lo largo de la vida, y que se compone de múltiples dimensiones, desde las vinculadas al disfrute personal y al gusto por la reflexión, hasta las más instrumentales relacionadas con la cotidianidad, utilizando distintos formatos y soportes.

### ¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta cuando hablamos de lectura y escritura?

La primera, desde un punto de vista general, es tener conciencia de que vivimos en una sociedad inmersa en una cultura escrita y, en ese contexto, ambas modalidades son prácticas sociales y culturales. Por lo tanto, leer y escribir son procesos constitutivos del ser humano actual y tienen características de derechos ciudadanos. En nuestra sociedad, quien no sabe leer y escribir pierde la capacidad íntegra de ejercer ciudadanía y está más lejos de la posibilidad de participar y tomar decisiones.

La segunda, desde el contexto escolar, es la necesidad de que la escuela profundice en ciertos aspectos fundamentales del desarrollo del proceso lector y del lenguaje, que dicen relación con generar consensos acerca de su importancia para la futura inserción de los y las estudiantes en la sociedad; qué se entenderá por el lenguaje en general y la lectura en particular; cuáles son las necesidades de lectura y escritura que tienen niños y niñas en los actuales contextos sociales; cómo se enfrentará el desarrollo de la comunicación oral, la lectura y la escritura en los diferentes niveles

escolares para que se conviertan en herramientas útiles para la vida; cómo y quién enseñará a leer; cuándo se enseñará a leer y por qué; cómo se desarrollará este proceso en los niveles escolares y cómo se involucrará toda la escuela en esta tarea.

La tercera, es asumir la convicción de que todos los niños y niñas pueden aprender a leer comprensivamente y beneficiarse de programas de lectura que fortalezcan su personalidad para actuar en el mundo y definir proyectos de vida. De esta manera, se ha de definir cómo asumirá la escuela un rol activo para que niños y niñas aprendan a leer en forma crítica y se preparen para la vida académica, laboral, social y afectiva, considerando que la lectura no es solo un medio para acceder al conocimiento, sino una herramienta fundamental para vivir, pensar, aprender y disfrutar. Este compromiso implica reconocer que no hay razones para que un niño o niña no aprenda a leer de manera competente, si cuenta con los recursos y las modalidades pertinentes a sus características personales.

Una cuarta consideración se relaciona con la necesidad de aprender a leer los nuevos soportes tecnológicos, que implican prácticas diferentes de lectura. Participar en la sociedad del conocimiento implica poseer competencias sociocognitivas y tecnológicas que favorezcan una lectura comprensiva y crítica de las TIC. Un tema a reflexionar es si estos medios de comunicación digitales implican necesariamente un cambio en las modalidades de lectura, de acuerdo a investigaciones sobre este tema. La reflexión que realice la escuela debe hacerse desde la experiencia de los diferentes actores del establecimiento, y el conocimiento de insumos formales y sistematizados.

En primer lugar, conocer las Bases Curriculares de Educación Básica 2012, documento legal que rige para todas las escuelas del país y que enfatiza que la prioridad de la escuela es “formar lectores activos y críticos, que reconozcan la lectura como un medio de información, aprendizaje y recreación”. Agrega que los lectores competentes construyen el significado de los textos escritos extrayendo información de distinto nivel de complejidad, asumiendo un rol muy activo en esta tarea. Para que se desarrolle esta competencia, el lector debe ser capaz de relacionar sus conocimientos previos con los contenidos de los textos que lee, comprender que las palabras se componen de sonidos, reconocer el significado de las palabras, adquiriendo un vocabulario cada vez más amplio, utilizar estrategias que le permitan extraer información literal e inferencial de los textos y ser capaz de interpretarlos de manera profunda. Finalmente, el objetivo es formar lectores activos que puedan satisfacer múltiples propósitos a través de la lectura.

La lectura y su enseñanza no se remite solo a métodos, sino a nuevas actitudes frente a ella como proceso y frente al lenguaje como medio de comunicación social.

Por otra parte, la OCDE (2009), define la competencia lectora como “la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por los textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales, y participar en la sociedad”. Definición ambiciosa, ya que en el buen sentido de la palabra no restringe la lectura solo a la comprensión del contenido de los textos que niños y niñas leen, sino que permite realizar articulaciones con proyectos personales que implican crecimiento, desarrollo e inserción social.

De acuerdo con Bettelheim (1983), saber leer permite comprender una serie incalculable de mensajes, apropiándose del mundo de las palabras y, por lo tanto, de las cosas que ellas representan.

Para Jolibert (1993), en el proceso lector el significado y sentido de los textos se construye en la interacción entre texto y lector real, cuyo mediador es un(a) docente que intenciona la interrogación

de los textos a través de preguntas de distinto nivel de complejidad, utilizando estilos flexibles y estrategias de aprendizaje cooperativo.

Dado que los estudiantes se enfrentan a la lectura de textos que contienen gran cantidad de información, Smith enfatiza que leer no es un asunto de “cómo mirar el texto, sino de saber qué es lo que hay que buscar” (en Quintero, 1993).

*El profesor o profesora que enseña a leer se transforma en aquel que libera del silencio a sus estudiantes. (Cajiao, 2006)*

Si bien la lista de autores es bastante extensa, lo claro es que con cada visión es posible modelar experiencias de lectura ofrecidas a los destinatarios. Por lo tanto, la enseñanza y fomento de la lectura requiere una profunda reflexión que permita seleccionar y utilizar metodologías coherentes con la realidad de cada establecimiento y la diversidad de comunidades que coexisten.

En el caso de la implementación de programas de lectura, una propuesta ampliamente validada por el sistema es la que realizó la educadora Mabel Condemarín, Premio Nacional de Educación 2003, en la década de los 90. Corresponde a un Modelo equilibrado, que incluye una mirada holística o global y el desarrollo de destrezas. Condemarín incorpora ambas miradas en su propuesta, argumentando que desea contribuir a desarrollar un proceso lector enriquecido al utilizar contextos significativos y lecturas completas.

Desde esta perspectiva, enfatiza que lo que se propone es un modelo o diseño estructurado que no constituye un método y cuya finalidad es que profesores y profesoras construyan grados más profundos de comprensión sobre la naturaleza de la lectura y de sus prácticas.

Al analizar esta propuesta se pueden describir separadamente los aportes de los dos modelos al Modelo equilibrado, lo que permite comprender cuán relacionados se encuentran en el complejo proceso de aprendizaje de la lectura.

El Modelo holístico considera los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas, los que se resumen de la siguiente manera:

- El aprendizaje de la lectura se realiza sobre la base de competencias lingüísticas, en conjunto con escuchar, hablar y escribir.
- Cada lector es un ser activo en la construcción del significado de los textos, y pone al servicio de la comprensión sus conocimientos semánticos, sintácticos y fonológicos.
- Cada lector aplica diferentes estrategias frente a un texto.
- Niñas y niños son usuarios competentes del lenguaje.
- Niñas y niños son capaces de abstraer las reglas de funcionamiento del lenguaje, porque están inmersos en este.
- Ambientes ricos en lenguaje escrito facilitan la inmersión en el mundo letrado.

- Las experiencias de escuchar narraciones y otros textos, facilitan que niñas y niños aumenten su vocabulario y su conocimiento del mundo.
- El lenguaje cumple un uso funcional primordial.
- Textos y contextos deben ser parte de situaciones de comunicación reales.
- Los diferentes propósitos para leer deben ser explicitados.
- Se enfatiza la gramática textual por sobre la gramática oracional.
- Los textos tienen diferentes estructuras, que deben ser claras, con sentido y significativas.

El Modelo de destrezas se basa principalmente en la psicología conductista y, aunque está superado, brinda aportes que aún son útiles. Considera la lectura como una destreza constituida de una serie de subdestrezas, las que deben ser aprendidas de manera secuenciada y con una instrucción docente directa y sistemática. Se relevan los siguientes aspectos:

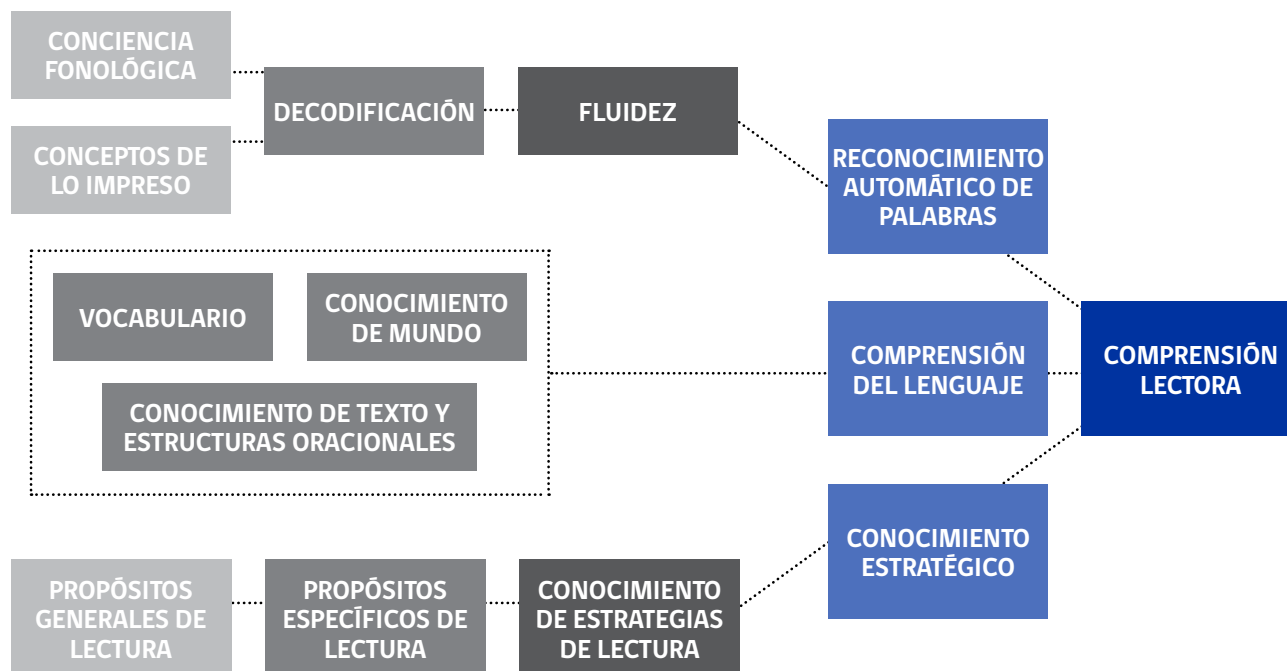
- El lenguaje se descompone en una serie de subdestrezas.
- Las subdestrezas deben ser observables y evaluables como señal de haber sido aprendidas.
- Las destrezas y subdestrezas están secuenciadas desde las más simples a las más complejas, de manera que el conjunto de estudiantes avance con ritmos similares.
- La adquisición de una destreza permite avanzar hacia la siguiente.
- Se avanza gradualmente hacia niveles más altos de aprendizaje.

La propuesta integrada de Condemarín permite una mirada más global del proceso de enseñanza de la lectura y su desarrollo en los primeros años.

También es pertinente considerar la descripción de un modelo cognitivo para entender en profundidad la comprensión lectora y sus diversos aspectos, tal como proponen Mckenna y Stahl (2003), que muestran este proceso estructurado en tres grandes componentes: el reconocimiento automático de palabras, la comprensión del lenguaje y el conocimiento estratégico, tal como muestra el cuadro.

**Cuadro 1.**

Modelo cognitivo: componentes y procesos de la comprensión de lectura (Mckenna y Stahl, 2003).



Cabe destacar que los tres componentes del modelo no se suceden cronológicamente, sino que se desarrollan de manera interrelacionada en los distintos momentos del aprendizaje. Al mismo tiempo que los estudiantes van desarrollando la conciencia fonológica, avanzan en el reconocimiento del vocabulario, el conocimiento de estructuras textuales y el conocimiento de mundo, y son capaces de organizar un pensamiento estratégico para el logro de la comprensión lectora. Por lo tanto, hay un ir y venir de los distintos aspectos que componen este modelo y que va dando forma al proceso lector. Cada docente debe enfatizar los distintos componentes de este proceso de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes.

La implementación de cualquier modelo de lectura requiere que profesores y profesoras estén interiorizados del significado profundo de este proceso y su desarrollo en niños y niñas. Solo un conocimiento acabado permite implementar una metodología de lectura con flexibilidad, organizando los diferentes aspectos de manera coherente.

Por lo tanto, el modelo lector que se utilice y cómo dicho modelo se implementa en la sala de clases serán aspectos relevantes en este proceso. Si bien es cierto que la responsabilidad de la tarea de enseñar a leer recae principalmente en el o la docente de primero básico, se apela a que toda la escuela asuma un rol activo en esta tarea. Al respecto, es importante tener en cuenta que los estudiantes se enfrentan a textos tan diversos como mapas, instrucciones, enunciados de preguntas, poemas, cuentos, descripciones, opiniones, cálculos, textos expositivos y argumentativos, novelas, propaganda, etc. Todos estos textos requieren lectores que posean distintos niveles de lectura, acordes a diferentes propósitos.

Es responsabilidad de la comunidad, en todos los niveles escolares, formar buenos lectores que den sentido a los textos, que desarrollen habilidades superiores de pensamiento, como inferir, interpretar, integrar información y comprobar la comprensión, recapitular, sintetizar, contrastar y, eventualmente, ampliar la información. Es tarea común brindar oportunidades de lectura para que niños y niñas disfruten de los textos y obtengan las herramientas que les permitan elaborar y defender opiniones propias, expresar interpretaciones críticas personales y colectivas de lo que leen y observan. Esto se consigue, principalmente, promoviendo intercambios nutritivos en el aula en todas las asignaturas del currículum.

Es tarea colectiva dar oportunidades para que todos los estudiantes se transformen en lectores eficientes, capaces de decidir qué estrategia es la más adecuada en los distintos contextos para lograr una lectura profunda, para leer entre líneas de manera reflexiva y crítica, para construir significados globales y profundos.

Asimismo, es una tarea colectiva favorecer la formación de lectores críticos, capaces de interpretar los textos, de sentirse interpelados por ellos y de reflexionar acerca de lo que comprenden.

Finalmente, si comunicarnos es una necesidad básica, entender qué pasa y hacernos entender son procesos que se enriquecen mutuamente; en consecuencia, la escuela debe abocarse a focalizar conjuntamente la lectura y la escritura desde la compleja simplicidad de la realidad. El trabajo en las aulas debe incorporar situaciones verdaderas de comprensión y producción escrita, tanto cotidianas como literarias, que brinden a los estudiantes un amplio panorama para su aprendizaje a través de la vida.

### *Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---





## ¿CÓMO AVANZAR DESDE LA COMPRENSIÓN ORAL A LA COMPRENSIÓN LECTORA?

### AMPLIACIÓN DE VOCABULARIO EN LOS NIVELES DE TRANSICIÓN

CLAUDIA TORRES SEGOVIA / VERÓNICA CHAVERINI MORENO, **EQUIPO COORDINACIÓN ESCUELA**

*Hablar de comprensión lectora en los Niveles de Transición e incluso antes, podría parecer propio del aprendizaje formal de la lectura, sin embargo, este proceso se inicia principalmente cuando familiares o adultos leen textos a sus niños o niñas.*

Para el logro de la comprensión lectora es muy relevante motivar desde temprana edad el gusto por la lectura, creando contextos propicios y experiencias significativas. En este escenario se intenciona que niños y niñas escuchen activa y atentamente, cuestionando el texto con diversas preguntas, haciendo relaciones entre ese texto y otros conocidos, cuestionando los sucesos, imaginando personajes o situaciones, hipotetizando respecto a un conflicto o solución, disfrutando de los sonidos de las palabras, deteniéndose en la lectura para comprender sus significados.

Esta forma de contar cuentos proviene de una práctica originada alrededor del siglo XII en templos budistas japoneses. Ya entrado el siglo XX se popularizó como recurso para iniciar a niñas y niños pequeños en el mundo de la literatura y fomentar la lectura, la escritura, el desarrollo del lenguaje y la narración oral.

Los niveles NT1 y NT2 brindan el contexto ideal para ampliar el vocabulario. Si se les lee habitualmente, siempre surgirán palabras que no se comprenden fácilmente. Se utilizan diversas estrategias que incluyen indagar sobre los conocimientos previos para intentar inferir el significado. Si es necesario, se puede utilizar el diccionario, pero más que aprender el significado de una nueva palabra, lo importante es que sea incorporada al vocabulario cotidiano de niños y niñas.

#### **Amplieemos el vocabulario. Algunas sugerencias.**

Para desarrollar el vocabulario en el aula, los autores Beck, McKeown y Kuncan<sup>1</sup> distinguen tres niveles de palabras:

Las palabras de **nivel 1** son aquellas de uso frecuente, fácilmente reconocidas y comprendidas; las palabras de **nivel 2** son aquellas que si bien no son de uso común, no son sofisticadas como para no aplicarlas en el lenguaje cotidiano; y las palabras del **nivel 3** se refieren a aquellas de uso poco frecuente o que corresponden a un lenguaje técnico o especializado.

Para el trabajo de aula se pueden utilizar **las palabras del nivel 2**, aplicadas al lenguaje cotidiano utilizado en las conversaciones de la escuela o la familia, pero intencionando su uso a fin de ampliar las posibilidades de comprensión oral y lectora cuando la niña o niño se enfrente nuevamente a ella en un texto o conversación.

<sup>1</sup> Beck, I.L., McKeown, M.G., Kuncan, L (2002) Bringing Words to life. Robust Vocabulary Instruction. New York: Guildorf, en "Líneas estratégicas para los Niveles de Transición. Orientaciones técnicas. Equipos de Aula". Mineduc 2012.

## ¿Cómo se incorporan en la enseñanza formal?

Preparación de la lectura:

1. Seleccione la palabra de nivel 2 para ampliar explícitamente el vocabulario, busque el significado en el diccionario, escoja la acepción más adecuada al contexto y realice una definición amigable a partir de la definición formal.
2. Si decide aclarar la palabra durante la lectura, identifique el momento preciso en que se detendrá para precisarla.
3. Considere una o más posibilidades de interacción y planifique su implementación en la experiencia de lectura. A continuación se ofrecen algunas sugerencias:

### Interacciones con la nueva palabra de vocabulario:

- a. **Preguntas**, que lleven a profundizar sobre la definición de la palabra, por ejemplo, ¿dónde puedo observar reflejos?
- b. **Razones**, son interrogantes que pretenden buscar explicaciones: ¿por qué crees que a los osos se les dice perezosos?
- c. **Ejemplos**, se refieren a situaciones que ilustran el significado de una palabra; en una primera instancia se pueden dar varios ejemplos y luego invitar a niñas y niños a crear los propios. Por ejemplo, “el azul del océano se asemeja al cielo”; “el color de sus ojos negros es semejante al carbón” “su cara redonda se asemeja a la luna llena”, etc. Pida que den otros ejemplos con la palabra “asemejar”.
- d. **Elecciones**, implica ofrecer situaciones u oraciones donde en una de ellas está bien aplicada la palabra; cuando no lo está, dar un ejemplo de buen uso del término. Por ejemplo: “de cerca diviso tus ojos” y “en el fondo del agua diviso una moneda”. Cuando el uso es adecuado, como en la segunda oración, se invita a las niñas y niños a repetir en voz alta la palabra; en la primera oración, deberían cambiar a “de lejos diviso tus ojos”.
- e. **Motor**, cuando las palabras se puedan representar en acciones o imitaciones. Invite al grupo a realizarlas cuando se mencionan dentro de un texto, por ejemplo, “Él frotó la lámpara mágica y un genio apareció; entonces, como el genio no podía verlo, tuvo que limpiar sus anteojos frotando los lentes...”. Cada vez que se menciona la palabra, niñas y niños imitan la acción de frotar.

### Durante la lectura:

1. Presentar previamente la palabra nueva.
2. Indagar sobre el conocimiento que niñas y niños tengan respecto a la palabra.

3. Señalar el significado literal del diccionario en la acepción más correcta y parafrasearlo de un modo simple.
4. Detener la lectura, retomar el fragmento donde aparece la palabra, y ayudarlos a deducir su significado a partir del contexto. Ofrezca sinónimos de fácil comprensión mediante palabras de nivel 1, o una adecuación del significado literal del diccionario, complementando con la lectura de la acepción más pertinente, a fin de confrontar las deducciones a partir del contexto.
5. Clarificar la palabra a partir de claves contextuales o a través de breves precisiones como explicaciones o sinónimos:
  - ¿Qué crees que significa esta palabra? ¿A qué palabra se parece?
  - Leamos nuevamente la frase. ¿Qué crees que quiere decir esta palabra? ¿De qué otra forma podemos decir lo mismo?

## Después de la lectura

1. Retomar el texto en que se cita la palabra, siguiendo las mismas orientaciones ofrecidas en el punto 4 anterior.
2. Escribir la palabra en un cartel e invitar a una niña o niño a posicionarla en el muro de palabras o abecedario mural, en la letra inicial correspondiente.
3. Ofrecer posibilidades de interacción con la palabra y utilizar este recurso cada vez que sea necesario.
4. Utilizar la nueva palabra de manera intencionada y en distintos contextos, cada vez que sea pertinente.
5. Reforzar positivamente cada vez que una niña o niño use la palabra en la escuela.

## *Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

### *Taller entre docentes*

¿Cómo podríamos modelar el desarrollo del vocabulario en contexto de manera sistemática en las aulas? Acuerden un modelo para aplicar a diario.

## KAMISHIBAI: UNA HERMOSA Y ANTIGUA FORMA DE NARRAR

### PLAN NACIONAL DE LECTURA

*Kamishibai, significa "teatro de papel" y es una antigua técnica para narrar historias, originaria de Japón. Se apoya en el uso de un teatrino o teatrillo, que es una especie de bastidor de madera, que simula el frontis del escenario de un teatro. Es pequeño y liviano y tiene una ranura especialmente diseñada para insertar un set de láminas con dibujos, las cuales son presentadas a la audiencia. Generalmente, en la parte posterior de estas láminas va escrita la historia, la que avanza a medida que el narrador va pasándolas.*

Debe ser ubicado sobre una superficie estable de mediana altura, como una mesa o escritorio. Este recurso educativo fue entregado por el Plan Nacional de la Lectura a todos los establecimientos educativos subvencionados durante el año 2013.

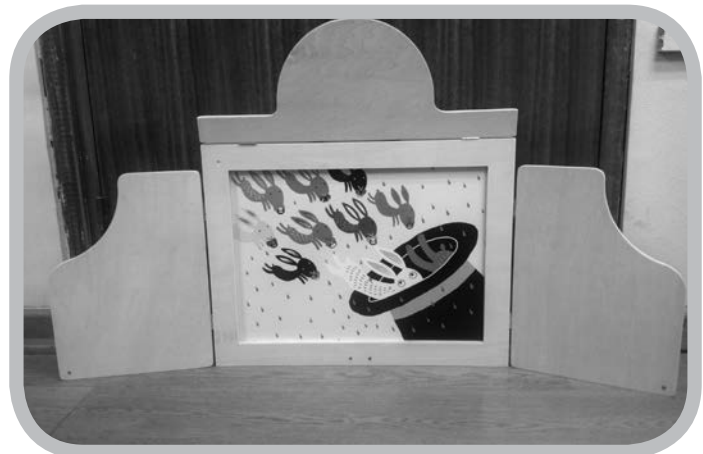
Esta forma de contar cuentos proviene de una práctica originada alrededor del siglo XII en templos budistas japoneses. Ya entrado el siglo XX se popularizó como recurso para iniciar a niñas y niños pequeños en el mundo de la literatura y fomentar la lectura, la escritura, el desarrollo del lenguaje y la narración oral.



### La narración en el kamishibai

Los textos deben ser adecuados al nivel de comprensión y los temas de interés de la audiencia, pero se sugiere que las narraciones sean relativamente sencillas, de manera de evitar confusiones y pérdida de interés en la actividad.

Una historia de kamishibai para educación parvularia y primeros años de educación básica debe tener no más de doce episodios, cada uno ilustrado. También, pocos personajes para no interferir con el desarrollo lineal de la historia.



Para las primeras experiencias se sugiere utilizar los textos que acompañan al teatrino (El rey mocho, Conejo y sombrero y La otra orilla). Más adelante, se pueden adaptar historias a partir de otros textos que se consideren pertinentes, promoviendo la participación de los grupos en temas de ilustración y otros.

## Preparación del mediador o mediadora

- Seleccione un texto pertinente a las características del grupo y léalo en silencio, para familiarizarse especialmente con el contenido y las imágenes.
- Practique una lectura en voz alta para ensayar la proyección adecuada de la voz, pues cuando el narrador se ubica detrás del teatrino, este actúa como biombo. La voz se debe proyectar hacia arriba.
- Ordene las láminas en orden correlativo cada vez que va a contar el cuento.
- Practique la manipulación del teatrino y el paso de las láminas, de manera que la narración o lectura sea fluida y no interfiera con la concentración de los espectadores.
- Busque un espacio adecuado para instalar el teatrino y vea que no haya elementos distractores de la atención.

## Con los niños: antes, durante y después de la lectura

- Invite a niños y niñas a ubicarse de manera cómoda para escuchar el cuento, y con buena visión del teatrino.
- Presente el título de la historia, nombre del autor(a) y del ilustrador(a) antes de empezar el relato.
- Favorezca un ambiente acogedor, que promueva la atención y la expectación. Para esto puede pedir a una pareja que abra las puertas del teatrino.



- Ubíquese al lado o detrás del teatrino al comenzar la lectura o la narración. Es recomendable que el tiempo de exposición de cada lámina sea de alrededor de 15 segundos, dependiendo también del ritmo del relato.
- Realice la narración o la lectura de manera fluida y expresiva, con pausas y silencios para captar la atención.
- Finalice la narración utilizando algún recurso que indique que la historia ha concluido. Por ejemplo, otra pareja puede cerrar las puertas del teatrino.
- Al terminar la lectura, anime a niños y niñas a comentar el cuento escuchado.

## Adaptar cuentos e historias

Dado que esta actividad une lectura, escritura, comunicación oral, arte, imaginación, y encuentra sus materiales en el CRA y bibliotecas de aula, puede realizarse con cierta periodicidad. Es muy positivo involucrar a niñas y niños en el proceso, quienes expanden sus procesos de aprendizaje al crear e ilustrar sus propias historias, al trabajar de manera individual o en grupo, con apoyo de quien hace la mediación. Esta actividad puede realizarse durante varias sesiones.

En general, la adaptación resulta mejor cuando los textos tienen varios episodios, pocos personajes, argumento claro. Identificados los episodios clave que permitan una buena narración, se deciden las ilustraciones. Se sugiere ensayar a partir de borradores.

El kamishibai es un recurso ideal para recuperar la tradición de contar cuentos de un modo innovador, ya que combina de forma muy atractiva el aspecto visual con la narración oral, pudiendo adaptarse al ritmo de la realidad del curso.



## *Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## *Taller entre docentes*

1. ¿Qué lecturas abordadas en su curso podrían ser exitosamente adaptadas para el kamishibai?
2. Elaboren una rúbrica para evaluar la adaptación de textos para el kamishibai.

### Referencias bibliográficas:

Leer, adaptar e interpretar narraciones. Guía de apoyo para las educadoras de párvulos. Ministerio de Educación: Plan Nacional de la Lectura, Santiago: 2013





## LA CONVERSACIÓN LITERARIA, UNA PROPUESTA DE MEDIACIÓN

### PLAN NACIONAL DE LECTURA

*La mediación de la lectura es la actividad genérica en que una persona, a través de diversas estrategias, establece un vínculo entre un potencial lector y un texto. Desde esta consideración, la posibilidad de transformarse en mediador o mediadora pasa por conocer a los lectores y los libros posibles. Cuando llevamos esta actividad al aula, usualmente se presenta el problema de que el rol de mediador de la lectura se ve interferido por la obligación de profesores y profesoras de enseñar determinados contenidos y habilidades y, sin duda, por el hecho de que en muchas ocasiones la lectura de textos -literarios o no- está indisolublemente ligada a una evaluación que se traduce en una nota.*

En las siguientes páginas presentamos una particular forma de mediación de lectura, que se puede trabajar en la escuela con niños y niñas de distintas edades, en la que se conjuga aprendizaje y fomento de la lectura: la conversación literaria.



## “Dime”

Después de años de conversar con niños, niñas, profesores y amigos acerca de sus experiencias tempranas con la lectura, el escritor británico Aidan Chambers llegó a la convicción de que, junto al acceso a libros variados y de calidad, la conversación acerca de los libros es el factor más determinante en la formación de lectores. Desarrolló un enfoque o propuesta a la que llamó “Dime”<sup>1</sup>, que busca generar conversaciones literarias en las aulas, a partir de un repertorio de preguntas que facilitan que niños y niñas se sientan cómodos, dispuestos a elaborar sus ideas acerca de lo que han leído y a disfrutar de esta experiencia compartida.

### Enfoque “Dime”

Consiste en sesiones mediadas, en que la conversación tiene características singulares:

- Es una conversación sobre textos literarios.
- Ocurre dentro del aula.
- Está mediada por un adulto.
- Su periodicidad es semanal.



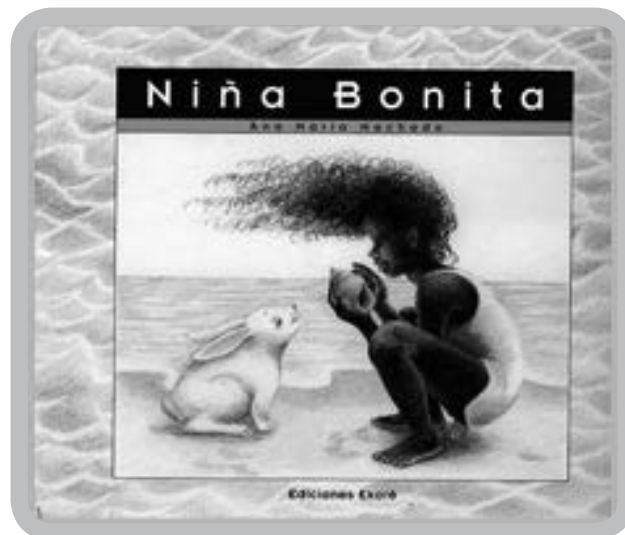
### El nombre “Dime”

Aidan Chambers reemplazó la clásica pregunta “¿por qué?”, por la invitación “dime”. Su observación de conversaciones literarias le evidenció que al preguntar a niños y niñas por qué les gustaba un libro, a menudo la reacción era de pérdida de entusiasmo, mutismo, como si los obligaran a conocer el porqué de algo que quizás apenas intuían en esa etapa. Por otra parte, “¿por qué?” suele ser una pregunta demasiado abarcadora, y para hablar de un libro es aconsejable empezar por los detalles, construyendo poco a poco una interpretación, y no al revés. Así, la situación se transforma en una invitación a contar: “dime” qué notaste, qué te pareció, qué te llamó la atención, qué te sugirió...

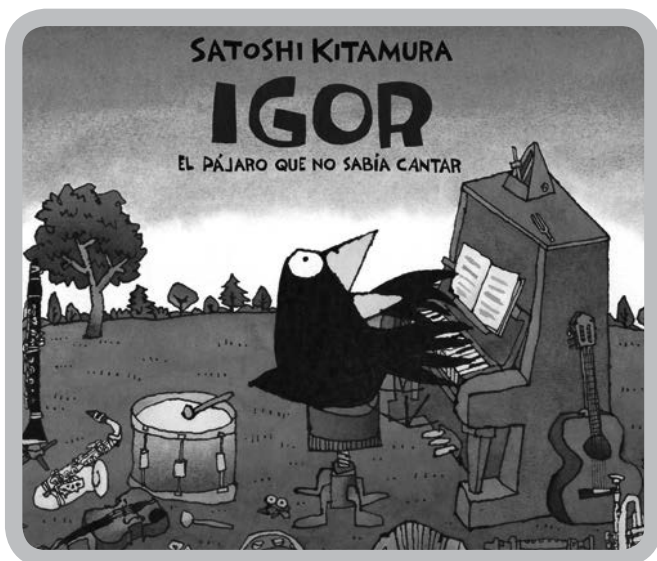
<sup>1</sup> Chambers desarrolla esta propuesta en su libro *Tell Me: Children, Reading and Talk, How Adults Help Children Talk Well about Books*. (Londres: Thimble Press, 1993). La traducción literal de este título es “Dime: Niños, lectura y conversación. Cómo los adultos ayudan a los niños a hablar bien sobre libros.” La primera edición en español, de la editorial Fondo de Cultura Económica, optó por el sencillo “Dime” (México D.F., 2007).

## Selección de los libros

Se debe cuidar, en primer lugar, la calidad de los textos y las imágenes, y que estos sean apropiados para el nivel de desarrollo del grupo. Es importante que los textos muestren experiencias diversas y novedosas, ir más allá de los lugares comunes que los niños fácilmente encontrarán en la televisión o libros y revistas a los que podrían acceder fuera de la escuela. En la escuela es donde se da la oportunidad de trabajar con textos de alta calidad, sobre todo si hay una biblioteca escolar CRA bien dispuesta y se cuenta con las colecciones de aula entregadas por el Plan Nacional de Lectura.



En segundo lugar, el o la mediadora debe cuidar que la lectura del libro genere el mayor número posible de conexiones en el grupo. Esto es, que puedan asociar el contenido del libro con aspectos de sus propias vidas, con lecturas anteriores, con otros contenidos que estén aprendiendo en clases, con asuntos que les estén preocupando por un motivo u otro y de los que conversen al interior del aula o fuera de ella.



Por ejemplo, si en la conversación del grupo ha aparecido el tema de la muerte y del paso del tiempo, pueden acudir a libros de las Bibliotecas de aula o de CRA, como *El mejor truco del abuelo*, sobre una niña que pierde a su abuelo o *Un pasito... y otro pasito* sobre la relación entre un niño y su abuelo; si anteriormente han tenido una sesión entusiasta sobre un libro protagonizado por un lobo pueden escoger otro libro con este personaje; si ha habido algún problema de discriminación en la escuela se los puede invitar a optar entre *Niña bonita*, *Cuándo se irán estos*, *Igor, el pájaro que no sabía cantar*, *El patito feo*, libros a partir de los cuales podrían llegar a conectar su experiencia reciente a la lectura.

Finalmente, ninguna selección es infalible. Siempre es posible que los libros escogidos no generen una conversación rica, y que, por el contrario, las conexiones que niños y niñas realicen a partir de sus lecturas, sus ideas y opiniones, se agoten muy pronto, incluso si el libro les gustó. Que una conversación no “encienda” depende de muchos factores: del ánimo del día, de que había menos que decir sobre el libro de lo que el mediador había pensado, de nuestra preparación para guiar las sesiones, de la confianza del grupo.

## Orientaciones para mediadores

Niños y niñas son los protagonistas de las sesiones “Dime”, pero necesitan de una mediación que los oriente y que guíe una buena conversación literaria. En educación parvularia y básica, la responsabilidad recaerá en la educadora de párvulos o docente a cargo. Las siguientes son las principales tareas del rol, para lo cual entregamos algunas orientaciones.

- *Haber leído el libro de manera atenta y reflexiva*

Las y los mediadores deben haber leído y releído el libro, conocer a los personajes, imaginar los espacios. También, haber reflexionado acerca del sentido de la historia y que ciertas imágenes hayan quedado grabadas en su mente.

- *Ayudar a niños y niñas a expresarse con libertad*

Niñas y niños deben sentir que lo que dicen es, como dice Chambers, “honorablemente válido”, que serán escuchados con atención e interés, que lo que digan será considerado un aporte a la conversación por todo el grupo.

- *No revelar su opinión sobre el texto*

La conversación literaria implica que niños y niñas piensen por sí mismos y construyan el sentido de los textos en forma colectiva. Por ello, se recomienda que el adulto no revele su opinión sobre el texto para no inducir las opiniones del grupo. Por ejemplo, si una niña ha encontrado aburrido un cuento, debe atreverse a expresarlo, pero le resultará más difícil si quien media ha opinado que es maravilloso. Si se atreve a decirlo, será posible conversar sobre eso, analizar si sintió rabia o pena por un episodio que le recordó algo de su propia vida, o desconcierto por contenidos que no logró comprender.

- *Seleccionar sin imponer los temas de la conversación*

Es muy relevante que los temas de la conversación surjan del grupo y no del mediador o mediadora. Para seleccionar los temas de los cuales se hablará y en cuáles detenerse y ahondar, Chambers da una receta: recoja las primeras impresiones de los lectores, probablemente ellas contengan intuiciones poderosas. Y de las múltiples primeras impresiones, escoja aquellas que se repitan. En lo posible, ponga en relación las primeras impresiones de distintos niños y niñas y luego haga preguntas que permitan profundizar.

- *Ayudar a niños y niñas a escucharse mutuamente*

Las personas se sienten escuchadas cuando, al terminar de hablar, otro toma en consideración lo que acaba de decir antes de responder. En una conversación literaria los participantes van enriqueciendo sus ideas a partir de lo expresado por los otros. El mediador debe escuchar las respuestas con mucha atención e invitar al grupo a compartir sus opiniones: ¿Les ha pasado algo parecido a lo que cuenta Juan? Ana, ¿estás de acuerdo con Juan en que los monstruos no existen?

- *Sintetizar lo dicho por el grupo, consolidando el saber*

Cada cierto tiempo la mediadora debe sintetizar lo dicho por el grupo, de modo que cada participante tenga la oportunidad de recordar e integrar la información. Es importante relacionar las ideas más importantes expresadas, de modo de dar coherencia y sentido de unidad a la conversación, apoyando que el grupo genere sus propias conclusiones.

- *Llevar la conversación de regreso al libro*

En las sesiones se hablará de muchas cosas. Los libros y la misma conversación llevarán a niños y niñas a realizar asociaciones acerca de sus vidas, de lo que han visto y oído, de sus lecturas anteriores y otras experiencias. Pero como se trata de “conversaciones literarias” acerca de un libro específico, quien media debe llevar la conversación de regreso al texto y realizar nuevas preguntas que inviten a profundizar las interpretaciones.

- *Ayudar a niños y niñas a precisar sus respuestas*

Según Chambers, uno no sabe lo que piensa hasta que lo dice en voz alta, por lo que es muy importante que el mediador ayude a niños y niñas a expresarse con claridad y precisión. No debe “traducir” lo que han dicho, agregando ideas propias o adjudicándoles ideas que no les pertenecen, sino motivar que expliquen lo que quisieron decir. También, explicitar distintas alternativas, cuando las ideas expresadas o el vocabulario utilizado han sido confusos o imprecisos.

- *Compartir entusiasmos, desconciertos y conexiones*

Chambers señala que cuando niños y adultos cuando hablan de sus lecturas, comparten entusiasmos, desconciertos y conexiones. Comúnmente, lo primero que se comenta es lo que gusta o no gusta, un personaje o episodio que llama la atención, que disgusta. También, las dificultades al leer, lo que no se entiende. Compartir estas dificultades es un buen comienzo para conversar y lograr una interpretación que le dé sentido al texto.

Finalmente, dice Chambers, al conversar sobre libros se comparten conexiones, es decir, patrones, relaciones, asociaciones. Se establecen relaciones entre los distintos elementos del texto entre sí, pero también con elementos de otros libros leídos y con situaciones experimentadas u observadas. Solo así se van construyendo significados.

## Las preguntas

Las preguntas serán la caja de herramientas del mediador durante las sesiones. Chambers propone un esquema de preguntas que considera tres momentos: las preguntas básicas, las generales y las especiales. Estas preguntas no son un plan rígido, y dependerá de cada mediador adaptarlas de acuerdo a los libros y necesidades de cada grupo, tomándose la libertad de parafrasearlas, cambiarlas, agregar las que le parezca que faltan y saltarse aquellas que no considere pertinentes.

### *Las preguntas básicas*

Las preguntas básicas sirven para abrir la conversación y recoger las reacciones más inmediatas y, por lo mismo, más poderosas, que la lectura provocó en niños y niñas. Tienen que ver con las situaciones compartidas respecto de las cuales ya se ha hablado (conexiones, entusiasmos, desconciertos), pero en un nivel aún de primeras impresiones, sin elaborar. Y pueden ser aplicadas a cualquier libro, lo que significa que no requieren de una preparación especial por parte del mediador. Por ejemplo: ¿Hubo algo que te gustara en este libro? ¿Hubo algo que te disgustara? ¿Hubo algo que te desconcertara? ¿Descubriste alguna conexión?

## *Las preguntas generales*

Las preguntas generales corresponden a un segundo momento, en el que se traen a la conversación temas, referencias a otros libros, ideas, opiniones, información, que pueden ayudar a comprender mejor el libro del cual se está hablando. Este tipo de preguntas también sirve para profundizar los temas que han aparecido de manera recurrente en el momento de las preguntas básicas. Por ejemplo: ¿Has leído alguna vez otra historia como esta? La primera vez que viste el libro, ¿cómo te imaginaste que iba a ser? ¿Qué les dirías a tus amigas y amigos sobre el libro?

## *Las preguntas específicas*

Cada libro posee sus peculiaridades de lenguaje, de forma, de contenido. Niños y niñas son capaces de reconocer estas particularidades, pero, como a todos, a veces se les escapa algún detalle que resulta importante. Es entonces cuando el mediador(a) puede ayudarlos con una “pregunta específica”.

Para ello debe conocer muy bien el libro, de modo de ayudar a los lectores a descubrir los aspectos relevantes de esa historia en particular. Por lo tanto, a diferencia de lo que ocurre con las preguntas básicas y las generales, este momento requiere, sin duda, de un proceso previo de lectura y relectura del libro que haya permitido un óptimo grado de comprensión.

## *Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## LIBRO ÁLBUM Y EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA VISUAL

MÓNICA BOMBAL, **EQUIPO COORDINACIÓN ESCUELA**

*Vivimos una época de oro de los libros ilustrados y de los libros álbum. Por un lado, abunda el talento de ilustradores y artistas que se ve reflejado en la extraordinaria calidad y variedad de libros que llegan a nuestras bibliotecas escolares y a las bibliotecas de aula. Por otro, estamos en un mundo cada vez más visual, en el que se acepta de buen grado que las imágenes superen a las palabras como el medio de comunicación predominante. Niños, jóvenes e incluso adultos, nos maravillamos por estos atractivos y fascinantes libros con “monitos”. Pero, ¿vislumbramos su potencial? ¿Seguimos utilizándolos con quienes ya leen por su cuenta o sugerimos prescindir de las ilustraciones y pasar a libros con más palabras? ¿Reconocemos en este tipo de libros una real posibilidad de enseñar a leer en el siglo XXI?*

Se dice que los niños y niñas de hoy son “nativos digitales”, es decir, que tienen gran facilidad de aprehender y procesar rápidamente la información visual que el medio les entrega. Pero, ¿significa esto que no requieren del apoyo y el andamiaje de adultos para comprender las imágenes? En absoluto. Las imágenes están sujetas a convencionalismos que deben ser aprendidos para poder apreciar su significado, y **enseñarlos en la escuela**. Así, de la misma manera que hay que conocer los signos para poder descifrar un texto y comprenderlo, se debe también conocer el código para leer imágenes.

Al leer en voz alta y compartir un libro con un niño o una niña le estamos mostrando el juego de reglas en que se desarrolla la lectura, sus convenciones. Pero, ¿qué ocurre con las imágenes? ¿Cómo entienden la narrativa a través de la ilustración? ¿Cómo se desarrolla la competencia visual?

La función de las imágenes en los libros infantiles varía según la importancia que tengan para el desarrollo de la narración. Desde esta consideración, se pueden distinguir los libros ilustrados y los libros álbum.

Un **libro ilustrado** es cualquier libro que incorpore imágenes pero donde el **texto lleva el peso de la historia**, y las palabras predominan sobre las imágenes. En general, las ilustraciones funcionan como apoyo y acompañamiento. Esto no significa que no sean importantes, sino que se utilizan para representar, reflejar o interpretar lo que el texto dice, pero si se prescinde de ellas, aún se puede comprender la historia.

Un libro álbum es un producto editorial particular y relativamente nuevo que se encuentra en permanente innovación. Autores e ilustradores están experimentando, estimulados por las editoriales y el público (no solo infantil), por lo que todavía no existe acuerdo en dar nombre, definir y establecer la genealogía de este tipo de libros.

Generalmente, se trata de libros de 24 a 32 páginas, la mayoría ilustradas, que pueden tener o no tener texto (en general, siempre hay al menos un título que interacciona con la secuencia de imágenes). La característica central de un libro álbum es que se utilizan **dos códigos para narrar: el texto y la imagen**. No se puede entender el texto sino a partir de su relación con la imagen, ya que



ambos se reparten la tarea de narrar o de sugerir significados. De los dos códigos, la ilustración es primordial en relación al texto. Los elementos gráficos ligados a un soporte material, tales como la portada, portadilla, guardas, tipo de papel y tinta, plegados y troqueles, también son claves.

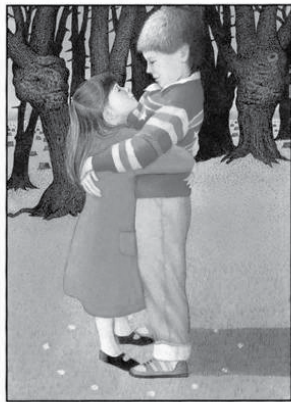
La combinación texto-imagen no es nueva en la literatura infantil, pero sí lo es el juego de tensiones y diálogos que se producen al atribuir a las ilustraciones parte importante del discurso narrativo. En el libro álbum el texto está para complementar las imágenes, contarnos qué debemos buscar en ellas, interrogarlas, incluso, el texto puede contradecir las imágenes (por ejemplo, llamando la atención sobre lo que falta en la imagen). Algunos teóricos han comentado que se produce una relación de sinergia en la que ambos códigos en unión significan más que cada uno por separado.

## La ilustración respecto de lo que dice el texto puede ser:

- **Redundante:** El túnel, Anthony Browne, Ed. Fondo de Cultura Económica. Biblioteca de aula Primero Básico- 2015



Abrazó la figura dura y fría y lloró. Poco a poco, la figura empezó a cambiar de color y se hizo más suave y más tibia.



Entonces lentamente empezó a moverse. Era su hermano.  
—¡Rosa!, yo sabía que vendrías —le dijo.  
Corrieron de regreso, atravesaron la selva y cruzaron el bosque, entraron al túnel y salieron de él. Juntos, los dos.

- **Complementaria:** Coco y Pío, Alexis Deacos, Ed. Ekaré. Biblioteca de aula NT2-2015

Cuando Coco despertó, Pío estaba sentado sobre algo.  
 -¡Oh! -dijo Coco-. ¿Qué es?



-Es nuestra casa -dijo Pío.

- **Contradictoria:** Los tres cerditos, David Weismar, Ed. Juventud



Para reconocer un buen libro álbum, algunos autores sugieren que las palabras y las imágenes cuentan dos historias diferentes y es la distancia entre estas la que hace al libro interesante. Las palabras nos empujan hacia adelante, queremos saber qué es lo que va a pasar, queremos descubrir el completo significado de lo que nos están diciendo, de manera que debemos continuar, terminar la oración, terminar el párrafo, pasar la página. Las imágenes, por el contrario, nos detienen para que exploremos en más detalle las escenas específicas que ilustran. Se produce, entonces, una tensión entre estos dos lenguajes, una brecha que el lector debe completar.



**Quien escribe un libro álbum debe:**

- Decir mucho en poco espacio.
- Utilizar un léxico sugerente y conciso.
- Saber prescindir de los textos descriptivos.
- Hacer buen uso de la elipsis (omisión).

**Quien ilustra un libro álbum debe:**

- Ilustrar la historia analizando lo que el texto dice y no dice.
- Escoger un registro gráfico (estilo, técnica artística).
- Utilizar de manera significativa los elementos del lenguaje visual (luz, color, trazo, perspectiva).
- Caracterizar a los personajes (vestuario, definir si son de ficción o retratos más o menos fidedignos).
- Determinar el tiempo (cuándo): época, estación, clima, iluminación (interior/exterior; nocturna/diurna; etc.).
- Localizar las escenas (dónde) construyendo una escenografía (según su propio criterio creativo, a la moda de la época o de manera atemporal).
- Marcar e imponer el ritmo narrativo (secuencialidad), lo que dirigirá la mirada del lector.

**CLAVES PARA LEER IMÁGENES**

Las imágenes se “leen” considerando elementos como la perspectiva, el trazo, el color, la luz, etc., a los que hay que sumar otros relacionados con convencionalismos sociales y culturales. Estos convencionalismos son los que, por ejemplo, determinan que los niños de Occidente pinten amarillo el sol y los japoneses, rojo.

Si el texto escrito se vale de recursos fonéticos, métricos y sintácticos para crear significados, el texto visual (ilustraciones que serían una secuencia de imágenes) se vale de la línea, el color y la perspectiva para crear representaciones que utilizan o rompen determinadas convenciones. Estos elementos, junto al tamaño, la nitidez de foco, el contraste tonal, la ubicación en el campo visual, son los recursos con los que cuentan los ilustradores para narrar visualmente, por lo que el lector debe interrogarse sobre la utilización de estos elementos o signos que configuran la composición.

**La persona que lee debe hacerse preguntas del tipo:**

- ¿Por qué la imagen está tan iluminada?
- ¿Por qué se utiliza un trazo grueso y no delgado?
- ¿Por qué esta imagen tiene una mayor cantidad de colores fríos que cálidos?
- ¿Por qué se observa esta escena desde lejos y no desde cerca?

**Luz:** La presencia o ausencia de luz jerarquiza la información de una imagen. Por ejemplo, si en una página se resalta con mucha luz a un personaje y con poca a otro, se ve una intencionalidad en el énfasis de uno respecto del otro.

**Perspectiva:** Punto de vista a través del cual quien lee observa una escena (desde cerca, lejos, abajo, arriba, etc.). El ilustrador “inventa” un ojo, un lente, en donde no va a ser lo mismo mirar a

través de una vista panorámica que de una imagen en primer plano, por ejemplo. El ángulo produce cambios importantes en el significado de las interpretaciones que construimos.

**Color:** El significado de los colores depende de varios factores que deben ser analizados en su conjunto para construir sentido: significados culturales (por ejemplo, en algunas culturas el negro simboliza el luto, pero en otras corresponde al blanco); efectos emocionales (“días grises”, rojo pasión, pureza blanca, novelas negras); y gusto subjetivo.

**Diagramación del libro:** Ilustración, texto, diseño, formato y edición se conjugan para crear un objeto artístico. La imagen es portadora de significación en sí misma y está en diálogo con la palabra, nada puede ser dejado de lado. El diseño del libro, la tipografía y el tamaño de la letra, el formato, las portadas, las portadillas, el grosor del papel, la tinta, están cuidadosamente elaborados. Con frecuencia en un libro álbum confluyen un escritor, un ilustrador, un editor y un diseñador. Es por esto que se afirma que el libro álbum es considerado hoy un **objeto de arte sin edad**.

**En síntesis,** en los libros álbum se plantean interesantes desafíos para los lectores, ya que deben decodificar el texto considerando el juego que se propone con las imágenes.

Algunos libros intentan descolocar al lector con sus tensiones entre enunciados breves, distantes, asertivos y unas imágenes que desmienten cada mensaje construido con el código verbal. Otros, ni siquiera tienen texto<sup>1</sup>. Este tipo de formato es el más exigente y la participación del lector debe ser mucho más activa. Cuando este se da cuenta de la libertad que dicha ausencia le ofrece, comienza a disfrutar de sus posibilidades creativas. La destreza del lector para tejer la historia dependerá de sus experiencias previas con el libro álbum y también de la mediación que se le proporcione.

*“El niño mira las imágenes, el adulto lee la historia y ambos hacen la conexión. El espacio que queda entre las imágenes y las palabras es llenado por la imaginación de los dos. Eso es lo que hace que el libro álbum sea tan especial”.*

**Anthony Browne**

## *Leer imágenes con niños y niñas:*

- Leer con detenimiento texto e imagen.
- Dar tiempo para que observen las imágenes.
- Llamar la atención sobre el uso del color, la luz, la perspectiva, las proporciones, actitudes de los personajes, detalles significativos, y atender a su relación con el texto.
- Invitar a realizar comentarios, interpretaciones, críticas y a proyectar hipótesis.
- Permitir que se equivoquen y rectifiquen.

<sup>1</sup> En las bibliotecas de aula de NT1, NT2, 1º y 2º básico es posible encontrar varios libros álbum sin palabras: El globito rojo, Iela Mari, Ed. Kalandraka (colección NT1 2011); La sorpresa, Sylvia van Oman, Ed. FCE (colección NT2 2011); El niño y el aeroplano, Mark Petit, Ed. Gata Gorda (colección 1º básico 2015) y El arenque rojo, Gonzalo Maura, Ed. SM (colección 2º básico 2015), entre otros.

## Mis notas

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Taller entre docentes

1. Elaboren un listado de consideraciones a tomar en cuenta para preparar la lectura de los libros álbum disponibles en su escuela.

### Referencias bibliográficas:

Arizpe, Evelyn, "Imágenes que invitan a pensar: el "libro álbum sin palabras" y la respuesta lectora (Disponible en <http://reflexionesmarginales.com/3.0/22-imagenes-que-invitan-a-pensar-el-libro-album-sin-palabras-y-la-respuesta-lectora/>)  
 Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales, México: FCE, 2004.  
 Bosch, Emma, "Hacia una definición de álbum", Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, Número 5, 2007. Fundación Germán Sánchez Ruiperez (España), Documento 822. Disponible en: <http://www.fundaciongsr.org/documentos/8222.pdf>  
 Cabrera, Roberto, "Pluma y pincel: combinaciones, mixturas y juegos al interior del libro álbum" en Actas seminario ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia, Ministerio de Educación: Plan Nacional de la Lectura, 2013.  
 Ministerio de Educación: Guía Leer, adaptar e interpretar narraciones. Plan Nacional de la Lectura, 2013  
 Ver para leer. Acercándonos al libro álbum. Unidad de Currículum y Evaluación y Bibliotecas Escolares CRA, 2009.  
 Silva-Díaz, María Cecilia "¿Qué tú estás haciendo de mí? La lectura y el análisis de las narraciones visuales como una estrategia para la alfabetización crítica" en Actas del seminario Lecturas de juventud. Ministerio de Educación: Plan Nacional de la Lectura, 2015 (en edición).



## REALIZAR INFERENCIAS: UN DESAFÍO PERMANENTE AL LECTOR

MARÍA ELENA BUSTOS P. **EQUIPO COORDINACIÓN ESCUELA**

*La extensa literatura disponible y los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales indican que la realización de inferencias es uno de los desafíos más importantes que enfrentan lectoras y lectores en las distintas etapas de su desarrollo.*

Realizar inferencias es una tarea de lectura que requiere utilizar la información del texto para deducir información que no aparece escrita y así comprenderlo más profundamente. La coherencia semántica de todo texto se sostiene en la comprensión inferencial de las proposiciones que lo componen. Cada vez que leemos, completamos los vacíos de significación (lo que el texto no explicita), realizando múltiples inferencias. Así, los procesos inferenciales son fundamentales para construir el sentido de los textos.

Actualmente existe consenso sobre la necesidad de enseñar a comprender un texto a través de una mediación efectiva que no se restrinja solo a formular preguntas de comprensión. Esto implica explicar a las y los estudiantes las razones por las cuales una respuesta es o no correcta y enseñar, de manera explícita, estrategias para construir el sentido del texto.

Inferir es una habilidad que requiere ser abordada de manera explícita en la sala de clases. Muchas veces esperamos que los estudiantes infieran sin que hayamos mediado este proceso de manera apropiada. En consecuencia, enfrentados a una lectura y a una pregunta inferencial, algunos estudiantes pueden no encontrar la respuesta o bien, pueden intentar adivinarla ignorando las pistas contenidas en el texto.

## ¿CÓMO APOYAR A NIÑOS Y NIÑAS PARA DESARROLLAR LA COMPRESIÓN INFERENCIAL EN EL AULA?

Cada docente es un **lector experimentado** y es quien ofrece el principal **modelo de lectura** en el aula. La mediación de la lectura implica, entre otras tareas, modelar y hacer explícitas las estrategias que utiliza para procesar la información de un texto.

El **modelaje explícito** implica demostrar a los(as) estudiantes cómo enfrentar una labor particular. El profesor o profesora comparte con su curso el proceso de pensamiento que desarrolla cuando enfrenta la tarea de inferir información de un texto. Se sugiere contemplar las siguientes fases:

- **Definir la estrategia y explicar su utilidad**, por ejemplo, explicar que inferir es deducir información que no aparece escrita, a partir de los datos que contiene el texto, y eso permite comprenderlo con mayor profundidad.
- **Comunicar el proceso con transparencia**, explicitando cuáles son los procesos que desarrolla un lector competente para construir el sentido de un texto. Por ejemplo, señalar en voz alta: “Creo que no entendí este párrafo, antes de continuar volveré a leerlo”.
- **Sistematizar las claves que permiten lograr la comprensión**, es decir, expresar cómo se hace.
- **Intencionar la aplicación sistemática de la estrategia en las lecturas sucesivas**, buscando gradualmente la apropiación y la utilización autónoma de la estrategia.

## CÓMO ABORDAR LA INFERENCIA EN EL AULA: UNA PROPUESTA

Presente al curso un texto sencillo que permita ilustrar de manera directa cómo los lectores logramos construir el sentido de una lectura, aun cuando la información no esté explicitada. Por ejemplo:

*Hoy llevamos a Benito al veterinario por primera vez, en su jaula de transporte. Cuando llegamos a la consulta no paraba de maullar y dar vueltas, y me arañaba cuando trataba de tranquilizarlo. Al final se portó muy bien; por eso, cuando llegamos a casa le dimos como premio un trocito de pescado.*

Plantee preguntas sencillas que aludan a información implícita, tales como:

- ¿Qué animal es Benito?
- ¿Cómo lo supiste? ¿Qué palabras te permitieron saberlo?
- ¿Cómo se sentía Benito en la consulta del veterinario?

El texto no menciona qué animal es Benito. Sin embargo, es posible inferirlo a partir de pistas entregadas por el texto: Benito maúlla, araña y come pescado. Además podemos inferir que Benito estaba nervioso, porque daba vueltas y trataban de tranquilizarlo.

Comente que a partir de un texto se pueden realizar distintos tipos de inferencias, por ejemplo:

- Inferir el significado de palabras y expresiones en contexto.
- Inferir relaciones de causa y efecto.
- Inferir relaciones de problema y solución.
- Inferir sentimientos y motivaciones de personajes.
- Inferir finalidad de una acción, entre otros muchos tipos.

Para modelar la realización de inferencias paso a paso, se sugiere presentar a los estudiantes un texto con **sentido completo** y **adecuado a su desarrollo**:

## EL ELEFANTE Y SU SOMBRA

En la antigua India, un viajero arrendó un elefante con su dueño incluido. Quería que este lo acarreará al pueblo cercano para impresionar a su novia, que no conocía a esos animales.

Puesto que el día era muy caluroso y en el camino no había dónde cobijarse de los rayos del sol, el viajero se detuvo y se refugió en la sombra que proyectaba el elefante. De inmediato, el dueño del animal reclamó:

-Solo yo -dijo, molesto- tengo derecho a usar la sombra de mi elefante.

El viajero le repuso que le correspondía a él, ya que él había arrendado el animal con su sombra incluida. De palabra en palabra, la disputa fue creciendo y ambos hombres terminaron trezándose a manotazos. Entretanto, el elefante, aburrido de lo que sucedía, abandonó a buen trote aquel lugar.

Esopo

Cuaderno de trabajo Lenguaje Período 2, 4º año básico, 2013

Después de leer, plantee preguntas implícitas diversas que funcionen como gatilladores para desarrollar la comprensión inferencial. En este caso, se proponen preguntas correspondientes a **procesos inferenciales de distinto tipo** y luego se desarrolla una propuesta de modelaje para su abordaje en el aula.



## ESTRATEGIA 1: INFERIR EL SIGNIFICADO DE PALABRAS Y EXPRESIONES EN CONTEXTO

### Ejemplo de pregunta inferencial:

Lee el fragmento y responde:

En el camino no había dónde **cobijarse** de los rayos del sol, el viajero se detuvo y se refugió en la sombra que proyectaba el elefante.

- En el texto, ¿qué significa la palabra cobijar? ¿Qué partes del texto te ayudaron a encontrar la respuesta?

### Modelaje explícito

#### PASO 1: BUSCA PALABRAS CLAVE EN EL FRAGMENTO QUE CONTIENE LA PALABRA DESCONOCIDA: ¿QUÉ DICE EL TEXTO?

Ubica el fragmento donde aparece la palabra o expresión y busca en él datos o palabras que conozcas y te permitan responder la pregunta.

**En el texto leído como ejemplo**, dice que el viajero buscó dónde **“cobijarse” de los rayos del sol** y que el día estaba muy **caluroso**.

#### PASO 2: RELACIONA CON LO QUE SABES AL RESPECTO: ¿QUÉ SABEMOS SOBRE ESTE TEMA?

Analiza lo que sabes sobre lo que se menciona en el fragmento. Todos poseemos conocimientos que nos permiten una aproximación al significado que buscamos.

En el ejemplo, podemos realizar el siguiente análisis: sabemos que cuando hace calor, buscamos lugares de sombra para regular nuestra temperatura, fuera del alcance de los rayos solares.

#### PASO 3: DEDUCE LA RESPUESTA: ¿QUÉ PODEMOS CONCLUIR?

A partir de las palabras que sí conoces del texto y lo que sabes sobre el tema, deduce el significado de la palabra o expresión que buscas. Para inferir el significado de expresiones, debes utilizar **la misma técnica**.

**En el ejemplo:** Si hace calor, y el texto dice que el viajero buscó la sombra, entonces podemos concluir que **cobijarse** significa **resguardarse**.

### Aplica la técnica: ahora tú

Desafía a los estudiantes a inferir el significado de las siguientes palabras y expresiones, aplicando lo aprendido: **acarrear – disputa – a buen trote**.

Posteriormente, trabaje en profundidad el vocabulario aprendido, estimulando a su curso a sugerir diversos contextos de utilización de la palabra y realizando interacciones diversas que faciliten su incorporación al vocabulario activo.

## ESTRATEGIA 2: INFERIR RELACIONES DE CAUSA Y EFECTO

### Ejemplo de pregunta inferencial:

- ¿Por qué se produjo la disputa entre el viajero y el dueño del elefante?

### Modelaje explícito

#### PASO 1: IDENTIFICA LA INFORMACIÓN REQUERIDA POR LA PREGUNTA.

La causa señala el motivo de un suceso, es decir, por qué sucede. Las preguntas que buscan identificar la **causa** pueden formularse de la siguiente manera:

- ¿Por qué...?
- ¿Cuál es la causa de...? O bien, ¿qué causó...?
- ¿A qué se debe...?
- ¿Cuál es la razón de...? O bien, ¿cuál es el motivo?

El **efecto** es el resultado o consecuencia de la causa. Las preguntas que buscan conocer el **efecto** pueden formularse como:

- ¿Qué efecto tuvo...?
- ¿Cuál fue la consecuencia o resultado de...?
- ¿Qué pasó cuando...?

**En el ejemplo**, la pregunta está encabezada con la expresión ¿Por qué?, es decir, busca conocer la **causa** de la pelea entre los hombres.

#### PASO 2: UBICA EXPRESIONES CLAVE EN EL TEXTO QUE INDIQUEN CAUSALIDAD (CONECTORES).

En el texto puedes encontrar **palabras que indican la causa** de un hecho o situación. Por ejemplo: porque, debido a, ya que, puesto que. La información que sigue a estas expresiones corresponde a la causa.

( Llegué tarde a clases ) ( **porque** me quedé dormido )  
EFECTO CAUSA

También, puedes encontrar **expresiones que indican el efecto**, como por eso, por lo cual, en consecuencia, por lo tanto. La información que sigue a estas expresiones corresponde al efecto.

( Me quedé dormido ) ( **por eso** llegué tarde a clases )  
CAUSA EFECTO

A veces, estas expresiones **no aparecen escritas en los textos**. En esos casos, ayúdate respondiendo las preguntas del paso 1.

**En el ejemplo**, el texto dice “El viajero le repuso que le correspondía a él, **ya que** él había arrendado el animal con su sombra incluida”. La expresión **ya que** introduce un suceso que está relacionado con la causa de la disputa.

#### PASO 3: CONCLUYE LA RESPUESTA A PARTIR DE LA INFORMACIÓN ANALIZADA.

**En el ejemplo**, podemos concluir que la disputa se produjo porque los hombres no quisieron compartir la sombra del elefante.



## ESTRATEGIA 3: INFERIR RELACIONES DE PROBLEMA Y SOLUCIÓN

### Ejemplo de pregunta inferencial:

- ¿Qué problema tuvo el viajero?

### Modelaje explícito

#### PASO 1: RESPONDE LA PREGUNTA ¿QUÉ PROBLEMA OCURRIÓ?

Un **problema** es un inconveniente o dificultad que enfrentan los personajes o personas de un texto: ¿Qué hecho o acción produce un quiebre en el texto? ¿Qué hecho representa un problema o inconveniente para las personas o personajes del texto?

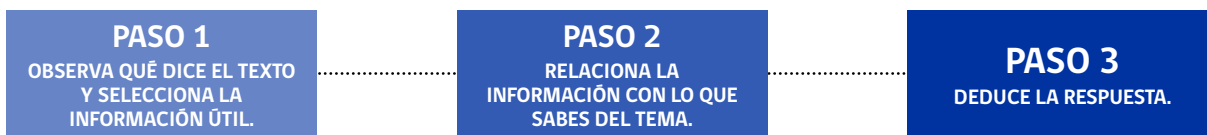
A veces, puedes identificar el problema en una narración gracias a conectores como **de pronto, de repente, de improviso** u otros que indiquen un cambio en la historia.

**En el texto leído**, la historia transcurría normalmente **hasta que** el viajero quiso utilizar la sombra del elefante para su beneficio, lo que provocó la oposición del dueño del animal. Por eso, podemos decir que el problema del viajero fue la disputa en torno a la sombra del elefante.

#### PASO 2: UTILIZA LA INFORMACIÓN DEL TEXTO PARA RESPONDER ¿CÓMO SE RESOLVIÓ EL PROBLEMA?

En otras ocasiones, deberás identificar la **solución** del problema, es decir, el recurso o acción que permite resolver el inconveniente identificado en la lectura.

En conclusión, la mediación de la comprensión inferencial consta de tres pasos generales y fundamentales para lograr un proceso consciente y activo durante la lectura de un texto:



Sin duda, también los textos informativos deben tener una presencia central en el modelamiento de estrategias de comprensión en el aula. Procure diversificar los tipos de textos y las preguntas formuladas, enfatizando siempre la importancia de identificar las pistas que el texto entrega para inferir.

### Taller entre docentes

1. ¿Desde qué edad es conveniente realizar preguntas inferenciales a los(as) estudiantes? Comenten.
2. ¿Qué diferencia existe entre las preguntas inferenciales y las preguntas personales o creativas?
3. ¿Qué otros tipos de inferencias se podrían modelar en el aula? Definan pasos concretos para su modelaje.

#### Referencias bibliográficas:

- Condemarín, M. & Medina, A. (1998). Lenguaje Integrado II. Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de 5° a 8° año de EGB: Fundamentos y estrategias. Santiago: Ministerio de Educación.
- Peronard, M., Gómez, L., Parodi, G. & Núñez, P. (1998). Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases. Santiago: Editorial Andrés Bello.

## LOS ESCRITORES EN AULA: UNA EXPERIENCIA DE LETRAS DE CHILE

---

DIEGO MUÑOZ VALENZUELA, CHRISTIAN PONCE VILLEGAS<sup>1</sup>

### Letras de Chile

Letras de Chile es una corporación de derecho privado sin fines de lucro, con personalidad jurídica desde el año 2000. Su finalidad es “contribuir al desarrollo de la cultura nacional, fundamentalmente desde la perspectiva del fomento del libro y la lectura, buscando la integración de los escritores como entes activos del proceso de difusión de la literatura y desarrollando el trabajo conjunto de agentes culturales relevantes”.

Desde su creación, la Corporación Letras de Chile ha desarrollado numerosas actividades por el fomento del libro y la lectura, ocupando un sitio de respeto como agente cultural dentro del ámbito nacional. Su sitio web [www.letrasdechile.cl](http://www.letrasdechile.cl) recibe numerosas visitas diarias, especialmente por sus contenidos literarios, comentarios, críticas y ensayos.

### Primer proyecto

En 2009, el proyecto **Letras en el Liceo** llevó a reconocidos escritores chilenos a diferentes colegios, realizando lecturas masivas, lecturas en aulas, conversaciones grupales y talleres literarios, con la finalidad central de promover la pasión por leer y escribir. Contó con el patrocinio de la Ilustre Municipalidad de Santiago y el financiamiento del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Su realización partió de la necesidad de acercar a escritores chilenos contemporáneos a la realidad escolar y entrar en contacto con la comunidad educativa.

Durante las lecturas, realizadas en cinco colegios de la Región Metropolitana, los estudiantes tuvieron la posibilidad de escuchar microcuentos, poemas y fragmentos de novelas en la voz de sus propios autores. Las lecturas fueron la base motivacional para, más adelante, proseguir el diálogo en la sala de clases con la presencia del jefe de UTP y el profesor de Lenguaje. En esta instancia, alumnos y alumnas compartieron sus puntos de vista, argumentaron, pudieron conocer y debatir acerca de la literatura y sus recursos y, sobre todo, ampliaron sus modos de comprender e interpretar textos.

El proyecto cultural Letras en el Liceo culminó con talleres literarios dirigidos por escritores con experiencia como monitores. Durante tres semanas, los jóvenes desarrollaron su talento en la escritura, con rigor, dedicación y belleza. La actividad finalizó con una publicación antológica en soporte papel y por medio de las redes sociales.

### El escritor: mediador y creador

El arte de la literatura combina la escritura, la lectura y la capacidad de escuchar. Al leer, recreamos el pensamiento del escritor, generando un mundo de relaciones y reflexiones, construyendo realidades complejas que nos permiten conocer vivencias que no hemos tenido y experimentar emociones que no podríamos vivenciar sin la ayuda de la literatura.

---

<sup>1</sup> Escritor y profesor respectivamente, integrantes de Letras de Chile.

En los liceos se apuntó a fomentar la lectura y la creación literaria entre los jóvenes. Se generó un espacio de aprendizaje innovador que motivó preguntas, opiniones y comentarios. Despertar y animar su interés por el libro y la lectura, es también una motivación para emprender sus propios procesos creativos, desarrollando todas sus competencias comunicativas.

Escritores nacionales como Pía Barros, Lilian Elphick, Alejandra Basualto, Fernando Jerez, Jorge Montealegre, Diego Muñoz Valenzuela, Darío Osés, Max Valdés y otros, motivaron a los estudiantes a disfrutar de la lectura y la escritura durante los cuatro meses del proyecto.

La actividad se coordinó con las autoridades del colegio, y se integró a toda la comunidad educativa. Durante el proceso de intervención en los colegios, los autores cumplen el rol de mediadores entre los estudiantes y el libro. Resultado de ello: jóvenes interesados por descubrir sus capacidades y por compartir sus vivencias de lectura. El espacio escolar se renueva y los docentes tienen un contexto más propicio, por ejemplo, para impulsar el plan lector.

### **Hacia una práctica permanente**

Letras en el Liceo reafirmó la idea, a partir de la experiencia de todos los participantes (profesores, estudiantes, escritores) de crear un vínculo permanente entre el mundo literario que ofrecen los autores y las instituciones educativas. Ciertamente, es perentorio realizar un trabajo conjunto para instalar en el currículum nacional la práctica de lecturas masivas y en sala, acompañadas de diálogos formativos y producción personal.

### **Una nueva experiencia: Letras en el Aula 2015**

Para 2015, con apoyo financiero del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y el patrocinio de la I. Municipalidad de Providencia, realizaremos una nueva versión del proyecto Letras en el Aula, en cinco liceos de la comuna de Providencia: Carmela Carvajal de Prat, N°7 de Niñas, José Victorino Lastarria, Tajamar y Arturo Alessandri Palma.

Durante seis meses se trabajará con cursos de II° a IV° Medio, los cuales participarán en lecturas masivas (cuatro por liceo), diálogos formativos y talleres literarios, dirigidos por escritoras y escritores chilenos. La comunidad educativa del colegio, jefes de UTP y profesores, contarán con el apoyo de un Coordinador General y un Asesor Pedagógico.

Escritoras y escritores realizarán ocho visitas a cada liceo, orientadas a abrir espacios de diálogo sobre la literatura, sus recursos, significación y valor para la vida humana. El proyecto culminará con un taller literario de tres meses para los grupos seleccionados. Se incluirá el uso de las redes sociales y otros medios tecnológicos para compartir el desarrollo del proyecto y publicar los trabajos literarios de los participantes.

Al finalizar el proyecto, estimamos necesario compartir con la comunidad nacional y los organismos públicos, especialmente con el Consejo del Libro y la Lectura y el Ministerio de Educación, nuestra mirada acerca del rol de los escritores como mediadores fundamentales en la promoción de la práctica de la lectura en los establecimientos educacionales. Sin duda, los escritores, con su experiencia de producción y oficio de lectores, son agentes culturales imprescindibles para provocar la pasión por la lectura y la escritura en nuestros niños, niñas y jóvenes.

## *Taller entre docentes*

1. ¿Piensan que este tipo de actividades sería positivo para estimular la lectura y la escritura?  
¿Por qué?
2. En su comunidad, ¿conoce a personas que escriban o cuenta cuentos, que pudieran colaborar y aportar al proceso lector de sus estudiantes?
3. Si han tenido este tipo de experiencias o similares, ¿cuáles serían los aportes más significativos?

## *Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## CLUB DE MAMÁS LECTORAS: UNA INICIATIVA EN LA COMUNA DE TALTAL

ROSA OVALLE FERNÁNDEZ, JEFA UTP ESCUELA VICTORINO QUINTEROS SOTO

*La iniciativa se gestó durante las capacitaciones que un grupo de profesores y profesoras de la Cuarta Región realizamos en el contexto de la estrategia LEM y cuyo objetivo era involucrar a las madres en el gusto y motivación por la lectura.*

Una vez que retorné a las actividades de mi escuela, invité a un grupo de madres y en diciembre de 2009 inauguramos el club con 16 integrantes. Realizamos un acto para dar formalidad a la iniciativa e invitamos a las supervisoras Janet Salvador, Alejandra Zamorano y a la encargada de Lenguaje de LEM en la Región, Sonia Jorquera

Comenzamos a reunirnos en alguna sala disponible, porque pensábamos que **“cualquier rincón servía para nuestro propósito”**. Era tan grande el deseo de recordar cómo habíamos adquirido el gusto por la lectura y volcarlo en nuestros hijos que, como expresó una mamá del grupo, **“aunque sea en la arena del desierto, leeremos”**.

Nuestros comienzos fueron con onces, pero pronto nos olvidamos de eso, porque se nos hacía poco el tiempo para leer, comentar y aprender nuevas forma de persuadir a nuestros niños y niñas de la maravilla que nos entrega la lectura diaria.



Iniciábamos las reuniones con una dinámica grupal, luego leíamos un pensamiento, una reflexión, un verso o una nota que cada una traía de regalo a otra, por turno. Durante ese año leímos desde pequeños textos hasta libros por capítulos; algunas madres traían los textos que sus hijos debían leer en la escuela para aclarar algunas interpretaciones o buscar más información para ayudarlos.

Nuestra gran pretensión era replicar esta maravillosa aventura durante el año siguiente. Lamentablemente, asuntos administrativos no nos permitieron continuar con el mismo modelo, aunque durante la planificación del PME de la escuela del año 2010 logré que se integrara como una acción de mejoramiento, nominándola como “Creación de un club de mamás lectoras”. De esta manera se esperaba influir y motivar a los hijos e hijas de estas madres al acercamiento de la lectura por medio del ejemplo.

Actualmente, esa acción se reemplazó por los **Cafés literarios**, que se realizan cada año en el mes de noviembre y donde participan madres, padres, docentes, funcionarios(as) y estudiantes, leyendo o entregando mensajes, poemas, cuentos propios o de autores chilenos.

Es interesante señalar que los estudiantes cuyas madres pertenecieron al club, avanzaron en sus rendimientos académicos, algunos un poco y otros notablemente. Las madres se integraron con más confianza a las actividades de la escuela a las que eran invitadas. Dos de ellas integraron la directiva del Centro de Padres del año 2011; otras dos fueron contratadas como asistentes de aula; tres se incorporaron como manipuladoras de alimentos de la escuela. Otras participantes del grupo aún manifiestan que fue así como lograron vencer el temor de hablar en público y todas, de alguna manera, continúan ligadas a la escuela y guardan hermosos recuerdos de esa experiencia.

De repente preguntan: Profesora, ¿y cuándo? Sabemos implícitamente la respuesta. Los tiempos están cada vez más estrechos... La jefa de UTP atiende numerosas tareas y requerimientos cotidianos... Sin embargo, seguimos pensando en que volveremos a leer y encantarnos juntas, ¿pero cuándo? Ya quisiera yo ser dueña de esa respuesta.



*Taller entre docentes*

1. ¿Qué beneficios tiene esta iniciativa?
2. ¿Creen posible implementar un Club de madres y padres lectores en su escuela?
3. Si es así, ¿cómo lo harían?
4. ¿Cómo podrían implementar un Club de docentes lectores en su establecimiento? Consideren los insumos que se requieren para esta tarea.

*Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



## POR QUÉ LEER LITERATURA EN LA ESCUELA

NATALIA GARCÍA CÉSPEDES, **EQUIPO COORDINACIÓN ESCUELA**

*Resulta indiscutible el hecho de que en la escuela se enseña a leer y a escribir y que estas actividades deberían desarrollarse a lo largo de toda la vida escolar. Sin embargo, al preguntar por la enseñanza de la lectura y la producción de textos literarios, la respuesta no siempre resulta tan evidente. Algunos grupos importantes de docentes, curriculistas y académicos piensan que debe privilegiarse la lectura y producción de textos no literarios y más bien funcionales, ya que ese es el tipo de lectura y escritura que supone el mundo del trabajo. En las siguientes líneas nos referiremos a la importancia de leer literatura en la escuela y a las consecuencias que tiene para la formación de futuros ciudadanos y personas íntegras y libres.*

Como manifestación de la cultura, la literatura es el lugar fundamental donde se encuentran la escritura y la lectura. Es también una posibilidad de aproximarnos a otros acervos culturales y de instalarnos a la vez en nuestra cultura. De hecho, la literatura supone sofisticadas formas de lectura, en tanto implica que nos acercamos a la comprensión de otras vidas y de otras experiencias. Como ninguna otra forma de lectura, la lectura de obras literarias –considerando como obra literaria un corpus muy amplio que, además de la poesía, los cuentos y las novelas incluye cómics, eslóganes, canciones, refranes, etc.– es en sí misma una experiencia, en tanto nos acerca a un especial uso del lenguaje donde la forma importa tanto como el contenido.

Hace un tiempo asistí a una presentación de Alejandra Michelsen quien, desde la Fundación Ítaca, hace talleres literarios con jóvenes privados de libertad. Ofrece bellos libros y un espacio de tranquilidad y sosiego a jóvenes que se acercan voluntariamente a participar de la experiencia de la literatura. En esa oportunidad, me sorprendió mucho que un participante de 18 o 20 años, se ofreciera para contestar preguntas. Tenía muchas dificultades de expresión, de vocabulario y se veía incómodo.

Alguien le preguntó cuál era su libro preferido. El chico sonrió, por primera vez levantó la mirada y dijo “Hansel y Gretel”. A continuación, ocurrió algo alucinante: comenzó a narrar la historia de los dos hermanos que vivían las penurias de la pobreza y de una madrastra mala y egoísta que convenció al padre para abandonarlos; se detuvo para describir el tipo de ilustraciones del libro (había leído la bellísima edición ilustrada por Lorenzo Mattotti). Comentó que, al igual que su padre, el padre de Hansel y Gretel era bondadoso y manipulable, habló del bosque y de lo asustados que estaban los niños cuando se vieron perdidos. Contó la historia con detalles, comentarios y con gran propiedad. Ese joven, encontró en ese libro una voz y fue esa voz potente y segura la que emergió cuando habló del cuento.

Creo que esa es la enseñanza literaria más relevante. Una enseñanza que implica enseñar a hablar y a pensar sobre textos literarios, que permita pasar desde una lectura comprensiva y más bien referencial, hacia una lectura interpretativa y dialógica, que construya hipótesis de sentido. No es fácil, por cierto, pero una parte de la tarea docente es seducir a sus estudiantes para que acepten el esfuerzo y preocuparse por conocer y apoyar las interpretaciones que realizan. Enseñar a leer literatura en la escuela requiere leer en conjunto, acercando la literatura a los estudiantes y



procurando que vayan apropiándose de esas formas como posibilidad de expresión. Leer es una actividad lenta, escribir también lo es y deben ser enseñadas por docentes preparados para llevar a cabo esa tarea.

La enseñanza de la lectura literaria en la escuela permite desarrollar visiones de mundo más complejas por parte de los estudiantes. En “La perspectiva de los otros”, Guillermo Soto reflexiona sobre la relación entre la capacidad de ponerse en el lugar de otros con la habilidad para comprender historias. Siguiendo a Jerome Bruner, plantea que “las narraciones construyen dos panoramas: el de la acción -físico, directamente observable- y el de la conciencia -lo que sucede en la mente de los personajes-. De la articulación entre ambos emerge el sentido y supone por parte del lector el reconocimiento de perspectivas distintas de las propias”.

Por lo tanto, la literatura como experiencia sería fundamental en la comprensión de la realidad a través de perspectivas distintas de las propias y permitiría también que, a medida que se van complejizando las historias, los lectores complejicen y profundicen su comprensión del mundo. Eso es lo que necesitamos en la escuela hoy.

## *Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### **Referencias bibliográficas:**

- Álvarez, Ignacio. “Repensar un canon literario para la escuela”, en Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia, Ministerio de Educación, Santiago, 2013.
- Ferreiro, Emilia. Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Fondo de Cultura Económica, México D.F, 2001.
- Soto, Guillermo. “La perspectiva de los otros”, en Actas del Seminario Internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia, Ministerio de Educación, Santiago, 2013.

## DESARROLLO DEL VOCABULARIO Y COMPRENSIÓN LECTORA

SONIA JORQUERA CALVO, EQUIPO COORDINACIÓN ESCUELA

### “LA PALABRA ES INSEPARABLE DE QUIEN LA DICE, DE A QUIÉN VA DICHA Y DE LA SITUACIÓN EN QUE ESTO ACONTECE” (JOSÉ ORTEGA Y GASSET)

*En los hogares de escasos recursos, las familias tienen menos herramientas para exponer a sus hijos(as) a un vocabulario amplio y más desarrollado, y la estructura de las oraciones que utilizan en sus intercambios comunicativos son muy simples en comparación con familias de hogares de niveles socioeconómicos más altos. Basil Bernstein grafica esta situación denominando código restringido al primero y código elaborado al segundo.*

La palabra es el elemento fundamental del lenguaje, ya que permite designar todas las cosas, individualizar sus características, reconocer acciones y establecer relaciones. Es un instrumento del pensamiento que permite ordenar, clasificar y categorizar para comunicar a otros. Es una herramienta fundamental para relacionarse con el mundo.

Las palabras que utilizamos cotidianamente conforman el vocabulario. El léxico es el conjunto de todos los vocablos de una lengua. Para desarrollar el léxico y el vocabulario, la escuela se hace cargo de su aprendizaje sistemático, en contraposición a lo que sucede en la familia y la sociedad en las que su aprendizaje es asistemático y sirve de base para el que se desarrollará en la etapa escolar.

Desarrollar el vocabulario es una tarea multifacética y juega un papel crucial en la comprensión lectora. A través del desarrollo del vocabulario se construye el conocimiento de palabras y por ende, el conocimiento del mundo. Pero no se trata de aprender palabras descontextualizadas a ritmos acelerados ni de medir cuántas palabras conoce cada niño o niña. No basta con conocer el significado de las palabras. Por el contrario, el desarrollo del vocabulario se relaciona con la necesidad de los seres humanos de denominar todo lo que hay en el entorno para **utilizarlo en contextos de verdaderas situaciones de comunicación, tanto orales como escritas**, estableciendo relaciones semánticas necesarias para la comprensión de lo que se lee o escucha y facilitando la fluidez de lo que se dice.

#### ¿Cómo enfrenta la escuela este tema?

Aunque en la escuela tradicionalmente se han intencionado aspectos más relacionados con la pronunciación y escritura de las palabras, el reconocimiento de su morfología y sus funciones sintácticas, avanzando lentamente hacia el reconocimiento de significados y las relaciones semánticas, en la actualidad se releva la necesidad de **usar las palabras en contextos con propósitos determinados** y de interpretar o inferir significados a partir de lo dicho o leído. Es decir, si por mucho tiempo se ha enfatizado solamente el ámbito lingüístico, en la actualidad hay una fuerte tendencia a abordar el vocabulario desde el ámbito de la pragmática, lo que permite una respuesta global.

De esta manera **el aprendizaje del vocabulario en la escuela no se traduce en realizar listados de palabras conocidas por los estudiantes sino en confirmar cómo utilizan las nuevas palabras en sus textos orales y escritos para dar legibilidad a lo que desean comunicar.**

Lo anterior se relaciona directamente con la necesidad de **brindar múltiples oportunidades** de lecturas de textos con diferentes propósitos: resolver un problema práctico, informarse sobre un tema de interés, escribir sobre algún tópico, buscar información específica o ingresar a mundos ficticios, entre otros. Por lo tanto, a diferentes propósitos, distintos tipos de textos y diferentes modalidades de lectura, cada una de las cuales requiere del conocimiento de un vocabulario pertinente a cada fin y del uso de estrategias para extraer significados de palabras o expresiones según el contexto. Así, la comprensión que se hará de cada texto tiene un componente indispensable, el vocabulario.

De esta manera, si un lector conoce el significado de las palabras o es capaz de extraerlo del contexto, es altamente probable que comprenda cabalmente la idea central de los textos. Es la misma estrategia que utilizan niños y niñas, a temprana edad, cuando escuchan textos que les son leídos realizando una serie de actividades lingüísticas como reconocer palabras, establecer relaciones semánticas de semejanza, diferencia, jerarquía, entre otras, aumentando de esta manera su vocabulario.

Por lo tanto, la gran diferencia entre un estudiante que maneja menos palabras de vocabulario y uno que tiene un buen promedio de palabras incorporadas en su vida cotidiana, es la comprensión que logra alcanzar de los textos que lee. Este es un dato clave a la hora de reflexionar sobre la brecha entre estudiantes provenientes de familias de altos y bajos ingresos, respecto del desarrollo del vocabulario.

Otros dos elementos importantes a considerar en este tema son el contexto y los conocimientos previos. Con respecto al primero, es importante conocer la situación de comunicación para seleccionar aquellas palabras pertinentes al momento, al propósito y al destinatario. En cuanto a los conocimientos previos, su consideración también favorece la comprensión ya que se construye desde lo que se conoce. Por ejemplo, cuando los(as) docentes incorporan figuras literarias como la metáfora o la ironía del lenguaje cotidiano utilizado por niños, niñas y sus familias.

Es por esto que la tarea de la escuela es realizar todos los esfuerzos para que niños y niñas se transformen en **lectores experimentados a través de un buen desarrollo del vocabulario** que les permita comprender el significado profundo de los textos correspondientes a las distintas asignaturas curriculares. Del mismo modo, es muy importante proveer de espacios para que niños y niñas realicen intercambios comunicativos progresivamente más elaborados que les permitan avanzar en su desarrollo lingüístico.

Finalmente, también hay que considerar que el desarrollo del vocabulario permite mejorar las habilidades de escritura, ya que exige organizar las ideas y utilizar las palabras y expresiones precisas que permitan comunicar mejor aquello que se quiere comunicar.

*Implementar en la escuela mejores y más eficientes modos de desarrollar el vocabulario, necesariamente implica planificar un programa de lectura sistemático en todos los niveles escolares.*

*Mis notas*

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Taller entre docentes*

1. El modelo de lectura utilizado en su aula, ¿facilita el desarrollo del vocabulario? Explique ejemplificando con actividades.
2. ¿Qué plan de desarrollo sistemático del vocabulario propondría para su escuela?

**Referencias bibliográficas:**

Teberosky, A., Portilla, C. (2010) Aprender vocabulario por medio de la producción de textos y la generación de tablas de doble entrada . Revista Lectura y vida, 31 (1), 50-67.

Corvo de Greco, M., Isuaní, M., (2000), La adquisición y desarrollo del vocabulario desde un enfoque pragmático. Revista Lectura y Vida, 21 (2), 36- 42.

Lerner, Delia. Conferencia Segundo Congreso Nacional de Lectura, Bogotá, mayo 1995.

Hirsch, E.D. (2007) La comprensión lectora requiere de conocimiento de vocabulario y del mundo. Centro de Estudios Públicos, N°108.

## ADAPTACIÓN DE TEXTOS PARA KAMISHIBAI

Numerosas experiencias han mostrado el gran efecto motivador del kamishibai, ya que permite la activa participación de niñas y niños de los diferentes niveles educativos, en tanto la variedad de tareas y actividades a realizar utilizando las cuatro modalidades de lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir) facilita encauzar y aprovechar los talentos creativos particulares de cada estudiante, especialmente al trabajar de manera grupal y colaborativa, durante un número de sesiones.

### Objetivos:

- Elaborar adaptaciones de cuentos para presentarlas al el curso y/o escuela utilizando la técnica del kamishibai.
- Poner en práctica conocimientos sobre estructuras narrativas y segmentación en episodios relevantes.

### Materiales:

- 2 o 3 pliegos de cartón forrado (cada pliego alcanza para 5 láminas)
- tijeras
- regla
- lápices pastel o plumones de colores
- hojas blancas
- antologías de cuentos, leyendas o fábulas, Mis lecturas diarias, textos de las Bibliotecas Escolares CRA y bibliotecas de aula



### Descripción

El taller de adaptación para kamishibai tiene momentos bien definidos. Un primer momento de trabajo con el texto, otro momento de ilustración y, finalmente, el momento de ensayo y ajustes de texto o de sincronización entre texto e imagen, en caso de ser necesario.

#### Primer momento: Selección y análisis del cuento

Para seleccionar el texto que adaptarán, se debe contar con una variedad de narraciones, como cuentos, fábulas o leyendas. Es importante que sean textos narrativos que permitan trabajar con sucesiones de acciones organizadas en torno a un conflicto. La narración debe ser simple, sin historias secundarias que se desprendan de la principal y con un argumento sencillo y no demasiado extenso.

## **Segundo momento: Elaboración de las láminas**

- El material utilizado debe ser resistente, por lo que se sugiere el cartón forrado, que tiene cierta rigidez y no es demasiado grueso, de modo que permite que las láminas se deslicen por la fina ranura del teatrino. También pueden plastificarse.
- Las imágenes deben ser grandes, pintadas con colores fuertes y contrastantes para que se puedan distinguir bien desde cierta distancia (2 a 6 metros) y llamen la atención de los espectadores.

## **Tercer momento: Revisión y ensayo**

- Una vez que las láminas estén confeccionadas, se debe considerar especialmente el tiempo de ensayo antes de la presentación para lograr una sincronización adecuada entre la imagen y el relato.
- Al realizar la presentación de kamishibai es muy importante destacar la importancia de hacer un buen relato oral, cuidando el tono y las inflexiones de la voz, para captar la atención del público y comprender mejor el sentido.

## *Desarrollo del taller (150 minutos)*

### **Introducción (15 minutos)**

- Organizar los grupos y presentarles el kamishibai, explicando su origen y características principales.
- Presentar uno de los cuentos para kamishibai que están en la Biblioteca Escolar CRA, de manera que opere como modelo y se fijen en sus características principales.
- Entregar a cada grupo una antología de cuentos, leyendas o relatos e indicarles que seleccionen el texto que adaptarán, enfatizando algunos criterios: pocos personajes, trama sencilla y extensión breve, número de láminas (12 a 15).

### **Primer momento (30 minutos)**

- Cada grupo acuerda el texto que adaptará y uno de los integrantes lo lee en voz alta para que todos participen del análisis. Identifican personaje principal, espacios en que se desarrolla la acción y tiempo, definen el conflicto narrativo, y cómo se introduce y se resuelve (desenlace).
- Separan la historia en episodios y definen los que deberían ser ilustrados.

- Elaboran un plan de ilustración, realizan bosquejos para decidir aspecto de los personajes, ambientaciones (estaciones del año, momento del día).
- Revisan si las ilustraciones muestran acciones de la historia y colaboran a la comprensión.

### Segundo momento (60 minutos)

Se cortan las láminas definidas, de tamaño 30 cm x 44,4 cm. Se realizan las ilustraciones, procurando que tengan imágenes grandes, visibles, utilizando colores fuertes y contrastes, y se numeran. Se debe tener en cuenta que una vez que las láminas estén ubicadas en el teatrino, los bordes de madera cubrirán un pequeño margen de alrededor de 3 cm. La portada debe incorporar el título y autor.

### Tercer momento (15 minutos)

Corresponde a la puesta en escena, pero previamente deben elegir quién contará la historia y hará la presentación. Se debe poner especial atención a los siguientes aspectos:

- Sincronización entre las imágenes y el texto o relato que las acompaña.
- Tiempo de presentación de cada lámina apropiado para permitir la comprensión y mantener la atención.
- Manipulación del teatrino que permita pasar las láminas con fluidez.
- Ritmo de lectura o narración que contribuya a la comprensión.

### Conclusión (30 minutos)

Cada grupo realizará una evaluación de sus propias adaptaciones y determinará la necesidad de incluir o quitar láminas. Cada cambio realizado en la secuencia de láminas supone un nuevo ensayo hasta que lleguen a un consenso respecto del producto final, es decir, el desarrollo de un trabajo creativo que culmina en la presentación a otros.

En las variadas presentaciones a las que hemos asistido, es posible apreciar la fuerza motivacional del desarrollo de esta experiencia, que permite aunar capacidades, talentos específicos, lectura y escritura, toma de decisiones, entre otras. Además, permite visualizar y llevar a cabo una tarea desde el inicio hasta su etapa final, destacando la importancia de llevar adelante el conjunto de etapas de un proceso creativo, del cual podrán disfrutar y comentar, con vistas al desarrollo del siguiente.





## RESEÑA DE LIBROS



### **A VIVA VOZ. LECTURA EN VOZ ALTA.**

**Varios autores.**

**Ilustración: Isabel Hojas**

**Ministerio de Educación de Chile, 2013**

A viva voz es uno de los títulos de la serie de publicaciones destinadas al fomento de la lectura elaborado por el equipo de las Bibliotecas Escolares CRA. Dirigido a mediadores de la lectura, este libro indaga en la práctica de la lectura en voz alta como una poderosa herramienta para encantar a los niños y jóvenes y acercarlos al mundo de los libros. Los capítulos han sido redactados por los especialistas en la lectura: Cecilia Beuchat, Felipe Munita y Enrique Riquelme, Aidan Chambers, Jim Trelease y Angélica Edwards. Además el equipo del CRA entrevista a la bibliotecóloga francesa Geneviève Patte. En la última parte del texto, el comité de evaluación de libros del Centro Lector de Lo Barnechea entrega sugerencias de lecturas por edades.

Una estupenda guía con un diseño y diagramación amigable para revisar, recordar, reflexionar e implementar estrategias de lectura en voz alta.

Sugerimos revisar también los otros títulos de la colección CRA: Ver para leer y Leamos juntos, disponibles también en versión digital.



### **ACTAS SEMINARIO ¿QUÉ LEER? ¿CÓMO LEER?**

#### **PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA EN LA INFANCIA**

**Ministerio de Educación, 2013**

Contenidos fundamentales para quienes se interesen en la problemática de la lectura en la infancia. Servirá tanto a académicos que estudien este proceso como a responsables de políticas públicas, educadoras, docentes, escritores, editores y mediadores de la lectura.

Las actas recogen 32 ponencias de variados especialistas y profesionales tanto chilenos como extranjeros, presentadas en el seminario internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia, organizado por el Mineduc, la universidad Diego Portales (UDP) y la editorial Fondo de Cultura Económica en diciembre de 2012.

Las ponencias están organizadas en los siguientes capítulos: Nuevos paradigmas en la educación y lectura; ¿Qué leer en la escuela?; Lectura y construcción de identidad; Ver para leer; Edición y mercado del libro infantil; Fomento lector en la formación docente; Leer en pañales; El rol del mediador; Fomento lector en sectores vulnerables; Recuerdos de infancia.

Las ponencias de invitados extranjeros corresponden a Juan Carlos Tedesco (Argentina), Daniel Goldin (México), Silvia Romero (México) y Francisco Hinojosa (México). Las conferencias magistrales fueron dictadas por el destacado historiador francés, especializado en la historia del libro y la lectura, Roger Chartier y por la especialista en promoción del libro y la lectura española Gemma Lluch.

## RESEÑA DE LIBROS



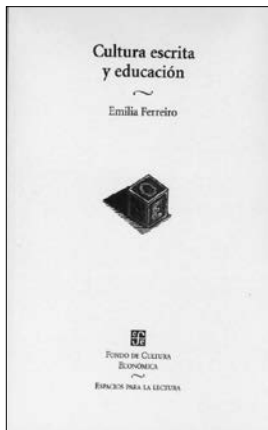
### EL LIBRO NEGRO DE LOS COLORES

Menena Cottin y Rosana Faría

Ediciones Tecolote, México 2006

En un contexto donde prima el sentido de la vista, este libro álbum invita a percibir la realidad de manera similar a una persona ciega. A través de ilustraciones en gris y negro, breves textos y el uso del sistema Braille, se ofrece a los niños videntes la oportunidad de acercarse a la experiencia del otro, imaginando los colores sin verlos. A pesar de que la escritura Braille no tiene aquí el relieve suficiente para el reconocimiento táctil, el libro sí cumple con la expectativa de sensibilizar la mirada de niños y adultos y con ello desarrollar la empatía con quienes tienen capacidades diferentes.

Este libro forma parte de la colección de bibliotecas de aula de Segundo Básico 2015.



### CULTURA ESCRITA Y EDUCACIÓN.

#### CONVERSACIONES CON EMILIA FERREIRO

FCE, Chile 2003

Este libro fue distribuido hace unos años por el PEIB, Programa Orígenes, Mineduc. Su autora ha trabajado desde la teoría psicolingüística, y tiene amplia experiencia en el tema de cómo los niños adquieren la lengua escrita, para proponer desde ahí nuevos modos (métodos) de enfrentar la tarea y los procesos alfabetizadores en general. Una de sus ideas centrales es que “la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés”. Eso marca su clara posición en el sentido de que **no es un objeto escolar**, sino un instrumento para la comunicación con sentido. Releva así la importancia de realizar los aprendizajes en contextos reales, con temas cotidianos, con sentidos y significados propios de la comunicación humana.

Por otra parte, analiza las relaciones entre escritura y lectura, que no son lo mismo pero se interrelacionan de variadas maneras; defiende el respeto intelectual hacia los niños y sus ideas y pensamientos como parte de los procesos de aprendizaje y sorprende con recomendaciones que luego de leerlas parecieran obvias; por ejemplo, pedir a niñas y niños que intenten escribir lo que no saben o lo que no les han enseñado, a diferencia de la petición tradicional que los interroga para comprobar sus conocimientos.

## RECURSOS WEB SUGERIDOS<sup>1</sup>

<a href="http://www.mineduc.cl">www.mineduc.cl</a>	Ministerio de Educación de Chile.
<a href="http://www.plandeleectura.cl">www.plandeleectura.cl</a>	Plan Nacional de la Lectura
<a href="http://www.dibam.cl">www.dibam.cl</a>	Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
<a href="http://www.bibliotecanacional.cl">www.bibliotecanacional.cl</a>	Centro bibliográfico patrimonial de Chile.
<a href="http://www.memoriachilena.cl">www.memoriachilena.cl</a>	Libros antiguos y valiosos de literatura, historia, artes, en PDF.
<a href="http://www.chileparaninos.cl">www.chileparaninos.cl</a>	Biblioteca Nacional, para estudiantes de Educación Básica.
<a href="http://www.bibliotecaspublicas.cl">www.bibliotecaspublicas.cl</a>	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.
<a href="http://www.elhuevodechocolate.com">www.elhuevodechocolate.com</a>	Literatura infantil, juegos de palabras, canciones, etc.
<a href="http://www.educarchile.cl">www.educarchile.cl</a>	Ministerio de Educación de Chile y Fundación Chile, contenidos para todos los niveles educativos.
<a href="http://www.bibliotecadigital.uchile.cl">www.bibliotecadigital.uchile.cl</a>	Recursos de información de la universidad: libros, tesis, revistas y artículos, objetos digitalizados (mapas, manuscritos, partituras, artesanías, fotografías, audios y películas).
<a href="http://www.uchile.cl/observatorio-libro">www.uchile.cl/observatorio-libro</a>	Iniciativa conjunta de la Universidad de Chile y la Cámara Chilena del Libro, orientada a la reflexión y el intercambio de experiencias en torno a la palabra escrita en distintos soportes y formatos.
<a href="http://www.crececontigo.gob.cl">www.crececontigo.gob.cl</a>	Asociado al Sistema de Protección Integral a la Infancia, desde el primer control de gestación hasta su ingreso al sistema escolar en el primer nivel de transición.
<a href="http://www.bibliometro.cl">www.bibliometro.cl</a>	Servicio de préstamo de libros, que funciona en estaciones de Metro de Santiago.
<a href="http://www.ibbychile.cl">www.ibbychile.cl</a>	Portal de la Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil, IBBY, que conforma una red internacional preocupada de vincular a jóvenes y niños con libros de buena calidad.
<a href="http://www.habiaunavezlibros.cl">www.habiaunavezlibros.cl</a>	Revista de libros y literatura infantil y juvenil.
<a href="http://www.leemeuncuento.cl">www.leemeuncuento.cl</a>	Cuentos y actividades para niños y niñas de Educación parvularia.
<a href="http://www.leamosmas.com">www.leamosmas.com</a>	Temas de fomento lector y creación de comunidades lectoras.
<a href="http://www.imaginaría.com.ar">www.imaginaría.com.ar</a>	Revista virtual argentina sobre literatura infantil y juvenil.
<a href="http://www.letrasdechile.cl">www.letrasdechile.cl</a>	Literatura chilena tradicional y contemporánea, ensayos, entrevistas, cuentos, crítica literaria.
<a href="http://www.escritores.cl">www.escritores.cl</a>	Literatura chilena, especialmente contemporánea.
<a href="http://www.bibliotecas-cra.cl">www.bibliotecas-cra.cl</a>	Artículos, información sobre las colecciones y sus cursos.
<a href="http://www.lecturaviva.cl">www.lecturaviva.cl</a>	Artículos, experiencias, escritores e ilustradores.
<a href="http://www.fundacioncrecer.cl">www.fundacioncrecer.cl</a>	Fundación educativa que apoya un grupo de escuelas.

<sup>1</sup> Considere que el contenido de estos sitios puede variar en el tiempo.



