

Explorar la cultura escrita y construir la voz para participar de la vida social y académica en el aula de preescolar*

Una experiencia adelantada en el aula de Sandra del Pilar Rodríguez

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Sandra del Pilar Rodríguez, docente en su momento del grado transición, en la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Flandes, departamento del Tolima.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por la misma autora, junto con Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas y presentada en Congreso Internacional de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, Oaxaca, México, 2009.

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Sandra del Pilar Rodríguez, Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

A la orilla del río Magdalena, en el municipio de Flandes, departamento del Tolima, se encuentra la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán. A esta institución asisten niños de estratos socioeconómicos bajos. En el grado transición, el año 2009, se matricularon 37 estudiantes, entre niños y niñas.

La profesora Sandra del Pilar Rodríguez, encargada del grado transición, pertenece a la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, conformada por un grupo de maestras y maestros colombianos que trabajan en investigación de aula, sistematización de experiencias y reflexión didáctica, cuyo propósito consiste en generar alternativas

para transformar las prácticas de enseñanza del lenguaje en las aulas. La experiencia que se presenta a continuación se ha desarrollado desde el año 2006, de manera ininterrumpida, y ha sufrido algunas modificaciones y ajustes en atención a reflexiones, discusiones y hallazgos. Para la escritura de este texto hemos analizado las filmaciones de clase correspondientes a los años 2008 y 2009, así como las manifestaciones de la docente, registradas en entrevistas y ponencias recientes, presentadas en dos congresos nacionales y uno internacional.

Descripción de la experiencia

Para contextualizar un poco la experiencia, que se orienta hacia el desarrollo del lenguaje oral, veamos la forma como la docente organizó los tiempos (el horario) de trabajo pedagógico de la jornada, para el año 2009:

* La autoría de este apartado es de Catalina Roa, Sandra del Pilar Rodríguez y Mauricio Pérez Abril. Las fotografías son de Sandra del Pilar Rodríguez.



7:00 a 7:20 a.m.: Conversación libre (en grupos de seis estudiantes).

7:20 a 8:00 a.m.: Lectura silenciosa y lectura compartida (exploración de la cultura escrita por parte de los niños).

8:00 a 8:30 a.m.: Lectura por parte de la docente (en voz alta).

8:30 a 9:00 a.m.: Conversación en grupo (todo el curso en mesa redonda).

9:00 a 9:30 a.m.: Fecha y agenda.

9:30 a 10:00 a.m.: Asistencia

Recreo

Luego del recreo, se desarrollan diferentes actividades que varían en los distintos días: trabajo por proyectos (se exploran las diferentes dimensiones y procesos de la educación inicial), y profundización en aspectos pedagógicos específicos, no abordados en los proyectos. Se incluyen espacios para un trabajo particular en arte y expresión, música, juego y educación física.

Las actividades propuestas por la maestra, antes del recreo, se suelen nombrar como actividades permanentes, en la medida en que se trabajan todos los días, aumentando su complejidad al interior de cada una. Cada espacio tiene un propósito específico, una estructura y unas condiciones particulares. Veamos.

La *conversación libre* es un espacio abierto por la docente, en el que los niños eligen compañeros para conversar sobre temas de su interés, al inicio de la jornada escolar. El propósito didáctico consiste en abrir un espacio para que ellos construyan su voz, reconozcan las condiciones y límites de la conversación pública y, a la vez, avancen en el reconocimiento de las condiciones para el habla formal. Esta actividad la analizaremos en detalle más adelante.

La actividad denominada *lectura silenciosa* y *lectura compartida* (exploración de la cultura escrita por parte de los niños) consiste en abrir un espacio para explorar el mundo de la cultura escrita a través de diversas modalidades de lectura, por parte de los niños. En él los niños aprenden a reconocer los libros como portadores de historias, de información, de experiencias



“No se trata, en este espacio, de aprender a leer convencionalmente, se trata de ingresar a la cultura escrita, más concretamente ingresar a una práctica social: la lectura silenciosa”.

nuevas en el mundo de lo simbólico. Allí comienzan por aprender cosas básicas como tomar un libro, pasar una página, cuidarlo, identificar sus partes, explorar su contenido, sus páginas, sus imágenes, sus palabras. Con la orientación y las intervenciones de la docente, los niños van comprendiendo que los libros tienen autores, ilustradores, que son publicados por editoriales, etcétera.

Una de las actividades en ese espacio, consiste en que la maestra lleva diversidad de libros y los niños pueden elegir uno y llevarlo a su mesa, explorarlo, intentar leerlo, conversar con sus compañeros sobre él. Se trata de una exploración no muy guiada, cuyo fin es que el niño se familiarice con el mundo del libro, se interese por sus contenidos y a la vez le vaya hallando el sentido a la lectura. En ese espacio suele surgir el interés explícito por leer: “Profe, léeme este libro”, “¿Me lo puedo llevar a la casa?”, “¿Mañana me lo prestas de nuevo?”, son expresiones usuales en la cotidianidad de la clase, sobre todo al comienzo del año, que indican el surgimiento de un interés por leer. La maestra retoma esos intereses y luego les leerá en voz alta algunos de esos libros y los prestará para llevarlos a casa, con algunas condiciones y orientaciones. De este modo se van generando condiciones para el ingreso a la cultura escrita, al patrimonio literario desde la exploración de los libros.

Otra actividad en ese espacio consiste en que los niños escojan un libro y lo exploren en silencio. Para esto, la maestra identifica los temas de su

interés y con base en su experiencia de trabajo con niños de esas edades, y del conocimiento de un buen número de textos, por su recorrido como lectora, les lleva al aula diversidad de libros, en atención a sus preferencias. En las filmaciones de clase se observa que los niños pasan las páginas, regresan, señalan las imágenes con el dedo, algunos tocan las palabras, otros se detienen en una imagen, dan vuelta al libro, lo cierran. Lo abren de nuevo. Algunos dicen palabras mientras pasan las páginas. La maestra observa la forma como interactúan con los libros y entre ellos. Esa observación le permite ir identificando su cercanía con el mundo de los libros, así como los niveles de construcción de la lectura y la escritura. Le permite hacerse una idea sobre la trayectoria de cada niño en la cultura escrita. No se trata, en este espacio, de aprender a leer convencionalmente, se trata de ingresar a la cultura escrita, más concretamente ingresar a una práctica social: la lectura silenciosa, modalidad que a los pequeños suele generarles cierta dificultad.

El sentido de este tipo de actividades consiste en reconocer prácticas de lectura, e ir construyendo el “gesto” del lector.

Estas actividades, dado su carácter permanente, se van constituyendo en rituales que ya no requieren de pautas rígidas por parte de la docente. Los niños saben que en ese espacio tomarán los libros y leerán, preferiblemente en silencio, o compartirán sus lecturas con sus pares. A medida que pasan los meses, allí va apareciendo

la lectura convencional, por supuesto apoyada por otro tipo de actividades, intervenciones y situaciones didácticas propuestas por Sandra del Pilar.

La tercera actividad, la *lectura en voz alta* por parte de la docente, funciona así: en el aula hay cojines y un espacio para ubicarlos de manera que los niños quedan muy cerca de la docente, formando un semicírculo. Ella se sienta en una silla a cierta altura, de tal modo que pueda tener contacto visual con todo el grupo; lee y va mostrando las imágenes con lentitud y girando el libro para que todos los niños puedan seguir la secuencia de imágenes. La maestra prepara, previamente, muy bien esa lectura: las entonaciones, las pausas, los tonos de voz, etcétera. Su lectura está cargada de emoción, la lectura de la docente no solo transmite una historia, construye lazos cálidos de cercanía entre ella, los niños y los libros. Los niños reclaman diariamente ese espacio de lectura en voz alta. En algunas ocasiones, la maestra realiza actividades de anticipación del tipo: “¿Sobre qué creen que trata la historia que leeremos?”, a partir de la lectura del título o de la observación de la portada. También les explica en qué lugar está el nombre del autor, el título del libro, el nombre del ilustrador, la editorial, etcétera. Eso lo hace siempre al comenzar a leer algún texto, pues es importante que los niños aprendan a reconocer que alguien inventa las historias, o las recopila, alguien escribe los libros, otro los

edita, otro (o en ocasiones el mismo autor) los ilustra, y se publican en un país, en un tiempo específico, etcétera. En el trabajo sobre lectura, no se trata solo de comprender las historias, se trata de comprender cómo funcionan las prácticas de lectura, las condiciones de producción, creación y circulación de los textos. De esto se trata el ingreso a la cultura escrita mediante las prácticas de lectura.

En otras ocasiones la lectura se va interrumpiendo con comentarios de parte de la docente o con la invitación a que los niños hagan comentarios y anticipaciones del tipo, “¿y qué creen que pasará ahora?”. Otras veces se lee el libro sin interrupciones ni comentarios ni anticipaciones. La idea es variar las modalidades de lectura en voz alta en función de los propósitos que la docente persigue y en atención a las características del libro, de la historia, de las imágenes. En una investigación reciente (Reyes y Vargas, 2010), un grupo de niños de 4 y 5 años tuvo la oportunidad de vivir cuatro experiencias de lectura, lideradas por diferentes lectoras (mediadoras), en las que se cambiaba la modalidad en cuanto a si se hacían anticipaciones o no, variando el tipo de comentarios, de interrupciones, de intervenciones, de preguntas, etcétera. Al entrevistarlos y preguntarles cuál modalidad preferían, manifestaron que al menos para el caso de las historias de terror, preferían que la docente leyera sin interrupciones, porque se perdía la gracia si se interrumpía la lectura.



“En este recorrido de actividades y experiencias, trascurridos dos o tres meses, la maestra invita a los niños a prepararse para leer en voz alta, asumiendo el lugar de la docente (la lectora en voz alta)”.

Liliana Moreno, directora de la Fundación Letra Viva, para el caso de ciertas historias de “miedo” propone modalidades como las “lecturas en la oscuridad”, con música de fondo, que producen diversidad de efectos y de vivencias en los niños.

Como vemos, no hay formas estándar de leer, pues ello depende de las intenciones que se tienen, del tipo de libro, de la función comunicativa, de los propósitos didácticos que se persiguen, de las condiciones particulares de los niños, de la trayectoria y los gustos de la docente, de las posibilidades de acceso a cierto tipo de textos. Recordemos que el acercamiento a la lectura lo proponemos al menos en cuatro ámbitos: a) las lecturas funcionales, orientadas a cumplir con propósitos comunicativos específicos: informarse, indagar un tema, seguir una instrucción, aprender, buscar información, etcétera; b) las lecturas cuya finalidad es explorar el lenguaje escrito: leer, y mientras se lee, explorar las características y funciones sociales de los textos, y las regularidades del sistema escrito (de la lengua escrita); c) la lectura como experiencia (Larrosa, 1998) cuyo fin es que los niños vivan verdaderas experiencias de lectura ligadas a su universo de expectativas, emociones, gustos, y d) la lectura de literatura como una especificidad, para comprender la particularidad del lenguaje literario, para acceder al patrimonio de la humanidad, a la cultura hecha texto, para construir un sentido estético que permita valorar, elegir y aproximarse a las elaboraciones cuidadas del lenguaje literario.

En este recorrido de actividades y experiencias, transcurridos dos o tres meses, la maestra invita a los niños a prepararse para leer en voz alta, asumiendo el lugar de la docente (la lectora en

voz alta). Para los niños esa actividad resulta muy retadora. Con ese objetivo eligen el libro que quieren leer a sus compañeros, el día y hora en que lo harán. Llevan el libro a casa y se preparan frente a su familia. Pueden leer un fragmento, una página o solo el título. Eligen la modalidad de lectura (la práctica), a partir de las vivencias que han experimentado en el aula y fuera de ella. Esto en función del nivel de exploración e interés de cada uno. Se trata de ir construyendo el interés por leer en voz alta y de ir construyendo el gesto del lector en voz alta.

La cuarta actividad: *conversación en grupo*, consiste en que la maestra organiza a los niños en mesa redonda para conversar sobre un tema de interés común. El propósito consiste en construir las reglas y condiciones para el habla formal, colectiva. Aprender a tomar la palabra, escuchar al otro, hacer una pregunta, hacer un comentario, responder una pregunta, etcétera, son asuntos prioritarios en esta actividad que analizaremos en detalle más adelante.

Las otras actividades: agenda, asistencia, fecha, son espacios para explorar sistemáticamente la construcción de las hipótesis sobre el lenguaje escrito y el trabajo sobre la numeración. Diariamente, un niño pasa al tablero y escribe la fecha. Ese espacio se convierte en una posibilidad para la reflexión colectiva sobre las hipótesis que se van construyendo sobre el lenguaje escrito. Para el caso de la asistencia, los niños deben buscar su nombre en una cartelera y marcarla cada día. En otros momentos, escriben su nombre en tiras de papel, según la hipótesis en que se encuentran, y los pegan debajo de su nombre en la cartelera. Este tipo de espacios permite que al participar en prácticas concretas de lectura y

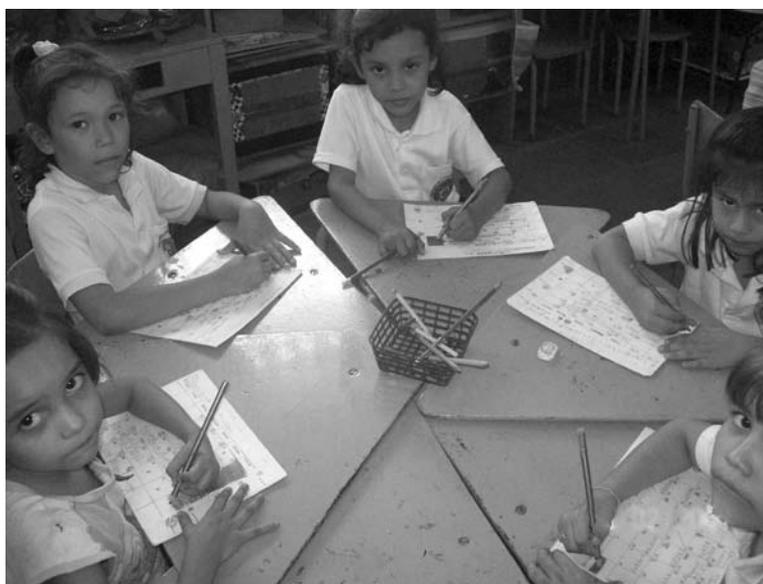
escritura se vayan preguntando por las regularidades y características del sistema escrito. Así van ajustando y modificando sus hipótesis, sus comprensiones sobre él. Esta clase de situaciones, así como el tipo de intervenciones de la docente y el tipo de interacción con los pares empuja la apropiación del sistema convencional de escritura, sin acudir a enfoques de corte mecánico centrados en la decodificación.

Comentarios sobre la experiencia

Una primera reflexión sobre el horario

En la tradición de la escuela, el tiempo escolar suele estar organizado en función de las áreas de conocimiento, o en algunos casos, de las dimensiones del desarrollo. En el caso de esta aula, los espacios y tiempos están pensados con un criterio que no necesariamente coincide con los límites de las disciplinas. La organización de este horario da cuenta de una postura de la docente, de un énfasis claro en su trabajo. Se evidencia una apuesta por el acceso a las prácticas del lenguaje, por la construcción de la voz, por el ingreso paulatino a la cultura escrita,

sin anteponer la adquisición del código escrito como requisito para esa exploración. Se privilegia que el niño construya una voz para participar de la vida escolar y social en general, que tiene que ver con elementos como el reconocimiento del otro, de su voz, de su perspectiva, pues en la conversación se evidencian los límites de nuestra propia voz, los niños aprenden a pedir la palabra, a estar en silencio activo mientras otro habla. En esta aula se privilegia que el niño descubra productor de textos, antes de iniciar un trabajo formal, directo, de enseñanza de los componentes del sistema escrito. Si el niño produce historias, investiga, elabora hipótesis y posteriormente tiene deseo de comunicarlas, de escribirlas, entonces se interesará por el lenguaje escrito, por dominar y comprender el código. Esta orientación sobre la escritura se evidencia en las funciones de las actividades permanentes que propone, pues su énfasis se relaciona con explorar los libros, ingresar al patrimonio literario, vivir experiencias de lectura, preguntarse por los usos y regularidades del sistema escrito, en el caso de la escritura de la fecha y la agenda diaria.



En la fotografía se observa un grupo de niñas de 5 años trabajando, desde sus hipótesis, la agenda de la semana, en la cual se registra diariamente la fecha, las actividades realizadas, así como las condiciones del clima y las dificultades de la jornada. Se emplean, además del registro escrito, símbolos y convenciones acordadas en el grupo. Este tipo de actividad permanente se constituye paulatinamente en un espacio de reflexión sobre las regularidades y elementos del sistema escrito. Por otro lado, tal como se señaló en el apartado sobre evaluación, esta forma de registro permite a la docente hacer un seguimiento del proceso de cada niño, pues allí queda registrado el proceso y los diferentes momentos por los que cada uno va pasando en su exploración del lenguaje escrito, y no solo de este, pues aprenden a ordenar la información en una estructura de tabla con más de una variable de organización.

Como se puede evidenciar, el horario se constituye en una huella de las concepciones de la docente, allí se visualizan ciertas decisiones fundamentales que otorgan al trabajo de aula un carácter particular.

Hablar con los pares para aprender a hablar: análisis de dos situaciones

En el aula hay 35 niños cuyas edades oscilan entre los 4 años y medio y los 6 años. Para la primera actividad, el aula está organizada en mesas en forma de hexágono (conformadas por mesitas triangulares individuales). Para la segunda actividad se organizan en mesa redonda.

La primera actividad, *conversación libre*, consiste en abrir un espacio, al comienzo de la jornada, para que los niños puedan interactuar con sus compañeros. En ese espacio las únicas reglas consisten en estar sentados, elegir los compañe-

ros con quienes se quiere conversar y tratar de no hablar en tono muy alto para no interferir a los demás. Veamos cómo transcurre un día, la primera semana de clases.

La docente al comienzo de la jornada explica el sentido y el propósito de la actividad. Les dice que cuentan con la posibilidad de hablar con sus amigos sobre cualquier tema de interés mutuo y que para eso tienen 20 minutos. Les aclara que el tema es decidido por ellos y que luego de finalizada la actividad, la docente no hará preguntas, ni se retomará el tema conversado, pues se trata de una conversación sobre un tema libre. La maestra les insiste en las reglas básicas de ese espacio y ayuda a organizar las mesas para conformar los grupos. Luego se sienta en su mesa, toma un libro y lee en silencio.

Los niños demoran unos cinco minutos en organizarse y comenzar la conversación. Se siente mucha expectativa, movimiento, ruido. Los niños corren, se sientan en una mesa, intercambian tres palabras con alguien, corren a otra mesa... Un niño no quiere sentarse en ninguna mesa, toma su silla y se acerca a la docente. La docente habla un rato con él, pero luego le dice que se una a un grupo. Le insiste. No lo logra. El niño se queda al lado de ella. La maestra le pasa un libro (al siguiente día ese niño ya se integra a una mesa, aunque no interviene en la conversación...). Transcurridos unos cinco minutos, se observa que algunos niños (tres o cuatro) cambian de mesa. Tres niños están vinculados a la mesa hexagonal, pero no han elegido un compañero para conversar. Se quedan solos. Observan la dinámica. Un buen número de niños conversa en parejas, y algunos en grupos de tres, cuatro, cinco o seis estudiantes. Al cabo de unos diez minutos algunos giran

su cuerpo y conversan con el compañero que tiene al lado, con quien no han conversado. Un niño se para, va a la mesa contigua, y pide que hablen en tono más bajo, porque los están interrumpiendo.

En una mesa se observa que dos niñas se encuentran jugando: chocan las palmas de sus manos, hacen ruido y dicen palabras cada vez más rápido y con mayor intensidad en el tono. La maestra se para de su mesa e interrumpe la actividad. Pregunta “¿en qué actividad estamos?”. Frente a esa pregunta, un niño responde “en el espacio de conversación libre”. Otro niño dice “es un espacio para conversar, no para jugar”. La docente pregunta, “¿y por qué no podemos jugar?”. Otro niño dice, “porque interrumpe a los demás”. De vez en cuando, la docente se para y desde su puesto dice, “por favor en tono más bajito”. Este es el tipo de intervenciones de la docente y solo ocurren dos o tres veces durante los 20 minutos.

Al finalizar la actividad se siente un aula distensionada, los niños ya no corren tanto por el salón, a pesar de que deben disponerse para una organización espacial diferente.

La actividad *conversación en grupo* (todo el curso en mesa redonda), consiste en que, una vez transcurrida la conversación libre, todo el grupo de la clase se organiza en mesa redonda. La maestra consulta, pregunta, a los niños por el tema sobre el cual quisieran conversar. Les

recuerda que esa conversación puede tratar sobre un problema común, una situación que quieren analizar o un tema de interés colectivo. La docente asigna la palabra. Insiste en las reglas básicas de la conversación: pedir la palabra. Hablar claro. Mirar a aquel a quien se dirigen sus palabras. No repetir lo que otro dice. Hacer preguntas. Responder las preguntas que se hacen. Intentar comprender lo que el otro dice, etcétera. La docente invierte grandes tiempos y esfuerzos en que los niños se escuchen, se miren cuando hablan, respeten el turno, etcétera.

“Como las clases se filman, las grabaciones se toman como objeto de reflexión colectiva. Los niños se observan en la conversación de la sesión anterior, reflexionan, se ríen, y van proponiendo los ajustes a las condiciones de la conversación”.

Esta actividad se realiza ininterrumpidamente todos los días del año. La docente dice que se trata de una actividad permanente.

Cuatro meses más tarde, hacia el mes de junio, se observa que, para el caso de la primera actividad, los

niños van llegando al aula y se van organizando en grupos de seis estudiantes. Comienzan su conversación en un tono de voz muy autorregulado y controlado. Durante esos 20 minutos se siente un aula con niños distensionados, que conversan fluidamente. Muy pocos se paran de su puesto. Se observa que algunos llevan libros, objetos, revistas. La maestra interviene de vez en cuando para pedir que hablen “más bajito”. En dos grupos se observa que hay alguien que da la palabra, algunos levantan la mano para pedir el turno. Los niños que la primera semana de clases no se vinculaban a la conversación ya están integrados, así hablen poco. Han emergido unas condiciones para la conversación, para la interacción.

En el mes de junio, para el caso de la segunda actividad, la mesa redonda (la plenaria del curso) se ocupa de problemas de interés del grupo. Se ha convertido en un espacio “multipropósito”. Unas veces se ocupan de un tema de interés de algunos. Argumentan en favor de x o y tema, como objeto de conversación para una futura jornada. Se persuaden al respecto. Se documentan, llevan libros para convencer a sus compañeros sobre un tema en particular. Hacen lista de temas prioritarios y les asignan tiempos. Por ejemplo, “el tema de los animales felinos lo abordaremos durante dos clases la próxima semana, debemos buscar información”. Se invita a alguien para conversar sobre un tema particular, etcétera. Se preparan para conversar, de manera documentada, sobre dichos temas. En otras ocasiones hablan sobre asuntos problemáticos del curso. En alguna sesión discuten sobre un caso de comportamiento inadecuado de un niño. Analizan colectivamente la situación. Un niño coordina la plenaria. Asigna los turnos. Regula la interacción. En el aula ha emergido ese espacio colectivo de plenaria, a modo de asamblea, que permite regular los intereses de conversación y hablar de problemáticas y situaciones que atañen al colectivo.

Estas actividades permanentes se orientan a generar las condiciones para que emerja la complejidad de la conversación, con el fin de generar reflexiones sobre las condiciones, derechos y responsabilidades que se deben construir y asumir en el aula para poder interactuar de modo pertinente. Las actividades están marcadas de modo fuerte por reflexiones y preguntas de la docente orientadas al metanálisis de las situaciones de conversación. Como las clases se filman, las grabaciones se toman como objeto de reflexión colectiva. Los niños se observan en la conversación de la sesión

anterior, reflexionan, se ríen, y van proponiendo los ajustes a las condiciones de la conversación. Como puede notarse, se trata de un continuo, de un espacio permanente no solo para vivir el diálogo con los pares, sino, todo de un espacio de reflexión y análisis de la conversación, es decir se trata de un espacio didáctico para aprender tanto a conversar como a conceptualizar sobre los factores que rigen una conversación.

Estas actividades permanentes se complementan con aquellas en las que la maestra propone otras modalidades del habla formal: prepararse para hablar de un tema de interés frente a los compañeros, durante tres minutos; preparar una presentación apoyada en Power Point o en unas notas, por ejemplo ligada a las indagaciones en un proyecto de aula; explicar una fotografía, una ilustración o una pintura a sus compañeros. Igualmente se varían las funciones del discurso oral, en ocasiones se diseñan situaciones para narrar, por ejemplo lo que se hizo el día anterior, o para persuadir, por ejemplo, de ver una u otra película, o sobre el libro que será leído en voz alta por la profesora.

En esta aula se trabaja por abrir situaciones de habla con diversidad de propósitos comunicativos, de temas y de registros de habla. Se trabaja sobre la elección del léxico en función del tipo de interlocutor, se analizan los modos de habla de diferentes grupos sociales, a partir de análisis de corpus de habla registrados por los niños, etcétera. En fin, se trata de un aula que dedica espacios, tiempos y esfuerzos generosos para la voz, para la oralidad. Un aula en la que se ha instalado una cultura de la conversación, de la argumentación. Un aula en la que los niños construyen la voz que los posicionará como sujetos, como ciudadanos en el pleno sentido del término.