

COLECCION
CURRICULO

4

Leer y escribir desde la sala cuna

lectura estratégica interactiva

Junta Nacional de Jardines Infantiles
Leer y escribir desde la sala cuna.
Lectura estratégica interactiva
Autora: Alejandra Medina Moreno
Primera edición: junio de 2005

© Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
Providencia, Santiago de Chile
www.junji.cl
Fono: 676 98 00
Registro de propiedad intelectual: N° 152.225
ISBN: 956-8347-11-9

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito del propietario de los derechos.

Diseño y producción:
Olivares & Espinoza, Diseño y Publicidad Ltda.
Eureka@entelchile.net
Fono: 379 3156

Impresión:
Editora e Imprenta MAVAL
ventas@mavalchile.cl
Fono: 944 3550

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 5 |
| ¿Para qué es esta guía? | 7 |
| Capítulo I | 9 |
| I. Programa Integrado de Desarrollo de Competencias Lingüísticas y Comunicativas: estrategias básicas | 11 |
| 1. Ofrecen un ambiente estimulante | 12 |
| 2. Abren espacios diarios y sistemáticos de real escucha | 14 |
| 3. Hacen visibles para los niños los textos del entorno | 15 |
| 4. Comparten con los niños y niñas el placer de leer | 16 |
| 5. Invitan a los niños a interrogar textos | 18 |
| 6. Trabajan diariamente la conciencia lingüística | 19 |
| 7. Abren espacios diarios para que los niños produzcan textos | 20 |
| 8. Abren espacios para que los niños se autoevalúen | 22 |
| 9. Apoyan a las familias para que contribuyan al desarrollo del lenguaje oral y escrito | 23 |
| Capítulo 2 | 25 |
| I. Lectura estratégica interactiva | 27 |
| II. Objetivos | 27 |
| III. Textos a utilizar | 28 |
| IV. Características de la lectura estratégica interactiva | 29 |
| 1. Actividades de procesamiento o construcción del significado antes de la lectura | 30 |
| 2. Lectura y actividades de procesamiento del significado durante la lectura | 31 |
| 3. Actividades de procesamiento del significado después de la lectura | 32 |
| 4. Mini-lección | 34 |
| 5. Planificación | 35 |
| Ejemplos planificación de la lectura estratégica interactiva | 36 |
| El flautista de Hamelin | 38 |
| Referencias bibliográficas | 39 |



Introducción

La elaboración de las Bases Curriculares, en el contexto de la Reforma de la Educación Chilena, marca un hito importante en la historia de la Educación Parvularia y, ciertamente, provocará un profundo cambio tanto en los objetivos y contenidos de aprendizaje en el ámbito de la Comunicación como en las prácticas pedagógicas de los educadores y en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños y niñas. Pero... ¿por qué cambiar?

Una poderosa razón que incita a cambiar es la constatación de que la lectura y la escritura, más allá de un conjunto de mecanismos para identificar o producir sonidos, letras y palabras, son actos de movilización de la inteligencia, que permiten el acceso del lector a un vasto mundo de significados y, al mismo tiempo, lo llevan a desarrollar sus capacidades intelectuales más complejas para "leer el mundo". Enfrentar un texto, además de decodificar, implica, sobre todo, activar los conocimientos y experiencias del lector, establecer relaciones, anticipar su contenido, formular hipótesis, realizar inferencias, plantearse interrogantes, elaborar respuestas.

De acuerdo a lo anterior, cuando la decodificación se enseña, como se ha hecho, al margen de este desafío de construcción de significado, el acto lector pierde su vitalidad y su interés y se transforma en un conjunto de mecanismos, desvinculados de los intereses del lector y carentes de esta cualidad enriquecedora de los conocimientos y habilidades intelectuales de los niños para leer el mundo¹. Asimismo, la infantilización sistemática de los niños, al ofrecerles una lectura permanente de

historias rudimentarias y poco interesantes, sólo despierta en ellos intereses superficiales y provoca una desmotivación que, equivocadamente, se atribuye a que ellos aún no son capaces de comprender².

Del mismo modo, enseñar a escribir en la Educación Parvularia, no quiere decir comenzar con la práctica de cómo tomar el lápiz, reproducir letras, copiar oraciones y párrafos; los niños, antes de saber caligrafiar las letras, pueden comenzar a producir textos, a través de la estrategia de dictarlos a un adulto, quien modela la forma de hacerlo, explicitando las marcas y características específicas del lenguaje, que sirven para expresar un significado en una situación determinada³.

En un mundo crecientemente letrado, los niños y niñas que han sido alfabetizados poniendo énfasis sólo en la enseñanza del código, aunque muchos de ellos considerados buenos lectores en los primeros años de Educación Básica, no son capaces de comprender lo que leen ni de comunicarse eficazmente por escrito para responder a situaciones surgidas de sus vidas cotidianas⁴. Más aún, algunas investigaciones revelan que la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial, tiende a determinar el éxito o fracaso escolar⁵, dado que es durante este encuentro de los niños con los textos, cuando ellos se forman un concepto de cuál es el real desafío implícito en los actos de leer y escribir.

La relación del niño con el lenguaje escrito se construye en los usos que observa en su familia y también en su escuela⁶; de ahí la importancia, especialmente en

¹ Chauveau, G. (2000) Comment réussir en ZEP; París Ediciones Retz.

² Devanne, B. (1997) Lire & écrire; des apprentissages culturels; París, Ediciones Armand Colin.

³ Chartier, AM.; Clesse, Ch.; Hébrard, J. (1998) Lire & écrire. 2. Produire des textes; París, Ediciones Hatier; David, J. (1991) La dictée à l'adulte; Études de linguistique appliquée; N° 81.

⁴ Idem 2.

⁵ Cook-Gumperz, 1988, en Elichiry, N. (1991) Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas; Santiago, UNESCO/OREALC.

⁶ Cf. Rockwell, E. (1986) Los usos escolares de la lengua escrita; en Ferreiro, E.; Gómez-Palacio, M.: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI editores.

niños provenientes de sectores desfavorecidos, de ofrecerles, permanentemente, situaciones complejas e interesantes de lectura y producción de variados textos que contribuyan a una mayor riqueza del lenguaje y provoquen su curiosidad por el conocimiento. En la medida que los niños desde su más temprana edad, se ven enfrentados a expresarse oralmente, a leer y producir textos con sentidos y propósitos claros y no unidades fragmentadas del lenguaje, se les da la oportunidad de poner en juego sus conocimientos previos, favoreciendo la construcción activa de significados, transmitiéndoles, además, la idea de que la lectura y la escritura son fuentes inagotables de satisfacción y aprendizaje⁷. Actualmente, saber leer y aprender a leer es leer libros; del mismo modo que saber escribir y aprender a escribir es producir textos⁸. La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son el objetivo inmediato e imperioso.



⁷ Anderson, A.; Teale, W. (1986) La lecto-escritura como práctica cultural; en Ferreiro, E.; Gómez-Palacio, M.: Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI editores; Elichiry, N., 1991.

⁸ Chauveau, G. (1997) Comment l'enfant devient lecteur; París, Ediciones Retz.

¿Para qué es esta guía?

Esta guía pretende invitar a las educadoras y educadores a poner en práctica la Lectura Estratégica Interactiva como una estrategia que permite enseñar a los niños y niñas, desde el nivel de sala cuna, a procesar la información de los textos, al mismo tiempo que ofrece oportunidades para expresarse, escuchar, leer y escribir.

Sin embargo, la Lectura Estratégica Interactiva no basta por sí sola para desarrollar el lenguaje de los niños y niñas; por ello, se presenta en el marco de un Programa Integrado de Desarrollo de Competencias Lingüísticas y Comunicativas de los niños y niñas. Esta propuesta se sustenta en la investigación y la experiencia sobre didáctica del Lenguaje⁹, las cuales revelan que maestros y maestras, de acuerdo al enfoque planteado anteriormente, ponen en práctica, diaria y sistemáticamente, un conjunto de estrategias metodológicas integradas, logran aprendizajes de calidad en sus alumnos en el área de Lenguaje y Comunicación. Hemos sintetizado estas estrategias en nueve puntos que presentamos brevemente en las páginas siguientes, para desarrollar más extensamente la estrategia N°5: Lectura Estratégica Interactiva.

⁹ Chartier et al 1998; Chartier et al 1999; Condemarín, Medina, 1999; Chauveau, G. 2000; Medina, A. 2002.



Leer y escribir
desde la sala cuna

Capítulo 1

**Programa Integrado de Desarrollo de Competencias
Lingüísticas y Comunicativas:
Estrategias Básicas**



I. Programa Integrado de Desarrollo de Competencias Lingüísticas y Comunicativas: Estrategias Básicas

Para desarrollar el lenguaje de los niños y niñas se requiere poner en práctica una serie de estrategias que integren las distintas habilidades del lenguaje: escuchar, expresarse oralmente, leer y escribir. Se presentan a continuación nueve estrategias para ser puestas en práctica diaria y sistemáticamente.

Las educadoras y educadores:

1. Ofrecen un ambiente estimulante que invita a pensar, a expresarse, a leer y a escribir.
2. Abren espacios diarios y sistemáticos de real escucha, para que los niños y niñas tomen la palabra e interactúen sobre temas significativos.
3. Hacen visibles para los niños los textos del entorno letrado y los utilizan, explicitando sistemáticamente sus características.
4. Comparten con los niños y niñas el placer de leer, leyéndoles diariamente cuentos y otros textos y prestándoles libros para su plan lector personal.
5. Invitan a los niños y niñas a interrogar colectivamente variados textos, aplicando estrategias de comprensión (antes, durante y después de la lectura) y ofreciéndoles un modelo de lectura en voz alta: lectura estratégica interactiva.
6. Trabajan diariamente la conciencia lingüística, la conciencia fonológica, el conocimiento de los fónicos y la decodificación de las claves de los textos leídos.
7. Abren espacios diarios para que los niños produzcan textos escritos y transcriban textos orales producidos por ellos colectivamente.
8. Abren espacios para que los niños y niñas se autoevalúen y coevalúen de acuerdo a criterios explícitos (evaluar para aprender).
9. Apoyan a las familias para que contribuyan al desarrollo del lenguaje oral y escrito.

1. Ofrecen un ambiente estimulante que invita a pensar, a expresarse, a leer y a escribir.

El lenguaje es una práctica cultural que, como tal, se aprende en el uso que el niño y la niña observan en los adultos que los rodean. Por esta razón, la sala de actividades y el jardín infantil deben ofrecer múltiples invitaciones para que los niños piensen, escuchen, hablen, lean y escriban, para responder a situaciones comunicativas significativas.

La progresiva complejidad en la expresión de los niños y niñas, será adquirida por ellos en la medida que vivan en contextos comunicativos diversificados, que les permitan aprender a responder a diferentes situaciones comunicativas, familiarizarse con el lenguaje escrito, así como ampliar el campo de sus conceptualizaciones y su corpus lingüístico, es decir, su vocabulario disponible para referirse a temas específicos, de manera precisa.

Un jardín que:

escucha

investiga

lee

registra

comunica

escribe

con proyectos

Por ejemplo, crear y presentar una obra de teatro implica reflexionar e intercambiar ideas sobre cómo realizar la obra, crear los parlamentos, escuchar a los demás, leer o jugar a leer diciendo de memoria lo que se ha escrito, observar cómo el educador lee y escribir o dictarle al educador diferentes textos que él o ella transcribe frente a los niños y niñas, explicitando sus características.

Otros ejemplos de este tipo de "invitaciones" pueden

ser, proyectos de investigación, exposiciones, disertaciones, concursos, radio escolar y otras experiencias, todas las cuales deben generar espacios para que los niños y niñas reflexionen, escuchen, se expresen, lean y escriban.

La huella escrita de estas actividades debe observarse en los muros, estantes, paneles y cuadernos del jardín y debe utilizarse diariamente para retomar dichas actividades.

Proyecto: obra de teatro

**HOY
PRESENTAMOS**

Realizan una obra

**OBRA:
El lobo y los
siete cabritos**
**Hermanos
Grimm**

Escriben la obra

**Invitamos a la gran
presentación de la obra**

**El lobo
y los siete
cabritos**

Hermanos Grimm

Sala multiusos
Viernes, 15 de abril
a las 18 hrs.
Entrada \$100

Crean, realizan y publican afiche

ENTRADA

**OBRA
EL LOBO Y LOS SIETE
CABRITOS**

Función viernes 15 de abril de 2004,
18 hrs.

\$100

Jardín Infantil Queremos leer

Planifican, organizan, realizan.

2. Abren espacios diarios y sistemáticos de real escucha, para que los niños y niñas tomen la palabra e interactúen sobre temas significativos.

Estos espacios diarios y sistemáticos para que los niños y niñas tomen la palabra e interactúen, requieren que se genere un ambiente de escucha activa, donde la educadora acoja, respete y contribuya a expandir su lengua materna; donde se diversifiquen las situaciones comunicativas; donde se promueva la precisión de los conceptos, de las palabras y expresiones empleadas de acuerdo al tema abordado; donde se modelen formas de escucha y de expresión. Ejemplos de espacios de este tipo pueden ser:



- ▶ Conversaciones en la sala de actividades. Proyectos de aula.
- ▶ Anécdotas, experiencias, historias de familia.
- ▶ Conversaciones sobre los libros u otros textos leídos.
- ▶ Juegos de roles y dramatizaciones.
- ▶ Entrevistas.
- ▶ Lenguaje expositivo: disertaciones, debates.
- ▶ Tradiciones y leyendas.
- ▶ Juegos lingüísticos: rimas, juegos de palabras, adivinanzas, trabalenguas.
- ▶ Recitación de poemas.

3. Hacen visibles para los niños los textos del entorno letrado y los utilizan, explicitando sistemáticamente sus características.

Los educadores pueden contribuir sistemáticamente a hacer visibles para los niños, los textos del entorno. Por ejemplo:

- Haciéndolos tomar conciencia de que sus vestimentas tienen etiquetas (¿Por qué en tus zapatos hay un número 28? ¿Para qué lo habrán puesto?)
- Mostrando diariamente el calendario (Hoy es lunes 8 de noviembre, ¿cuánto falta para el domingo? ¿Qué día es mañana? ¿Cuánto falta para Navidad?)
- Destacando que en la ciudad existen letreros con los nombres de las calles (¿Cómo se llama tu calle? ¿Qué número tiene tu casa? ¿Por qué las casas tienen números? Mira, ahí dice "permitido virar con luz roja y precaución").
- Mostrándoles que existen nombres de tiendas (Mira, esta tienda se llama "Susy", está con mayúscula porque es el nombre de una persona, empieza igual que "sala").
- Poniendo letreros en la sala para indicar, por ejemplo, las categorías de libros o los materiales que hay en ella (material de pintura, juegos, lápices, cuentos, libros de información, etc.).
- Destacando contenidos de los diarios (Mira, en la tarde dan el programa 31 minutos).

Simultáneamente con llamar la atención sobre la existencia del mundo letrado, es importante que la educadora o educador hable en forma sistemática sobre las características del lenguaje escrito con los niños y niñas. Por ejemplo: -Mira, aquí dice "Alameda", empieza igual que tu nombre "Alberto"; o bien, ¿de dónde vendrá la palabra naranjal...?

4. Comparten con los niños y niñas el placer de leer, leyéndoles diariamente cuentos y otros textos y prestándoles libros para que realicen su plan lector personal.

La lectura diaria y sistemática de cuentos y otros textos, constituye una actividad fundamental para desarrollar el gusto de leer, además de contribuir al aprendizaje de la lectura y la escritura. Para ello, el educador o educadora:

1. Selecciona cuentos interesantes para el nivel de los niños.
2. Antes de leerlos a los niños, se apropia del cuento, leyéndolo varias veces, hace un esquema de su estructura, recuerda su secuencia, se detiene para imaginar los personajes, los ambientes, los momentos descritos.
3. Lee el cuento en una atmósfera relajada, utilizando un volumen y timbre de voz agradable, sin exagerar demasiado para no cansar a los niños.
4. Se detiene en algunas partes para dar cabida a preguntas, comentarios o exclamaciones de los niños y niñas o, incluso, a un momento de silencio.
5. Abre espacios para comentarios, para enriquecer la comprensión de algunas partes, para anticipar, para imaginar, para describir las imágenes mentales que cada uno se forma.
6. Retoma las ideas, hechos, fragmentos del cuento en otros momentos, establece relaciones con situaciones de la vida real o de otros cuentos.
7. Invita a los niños y niñas a realizar otras actividades a partir del cuento, sin abusar de esto para no generar rechazo a la lectura.

En el caso de niños más pequeños, es conveniente sentarlos en la falda y leerles mostrando las ilustraciones. Por ejemplo, mostrar el perro y decir: "guau, guau, el perro", o bien, "ahí va la Caperucita a ver a su abuelita".

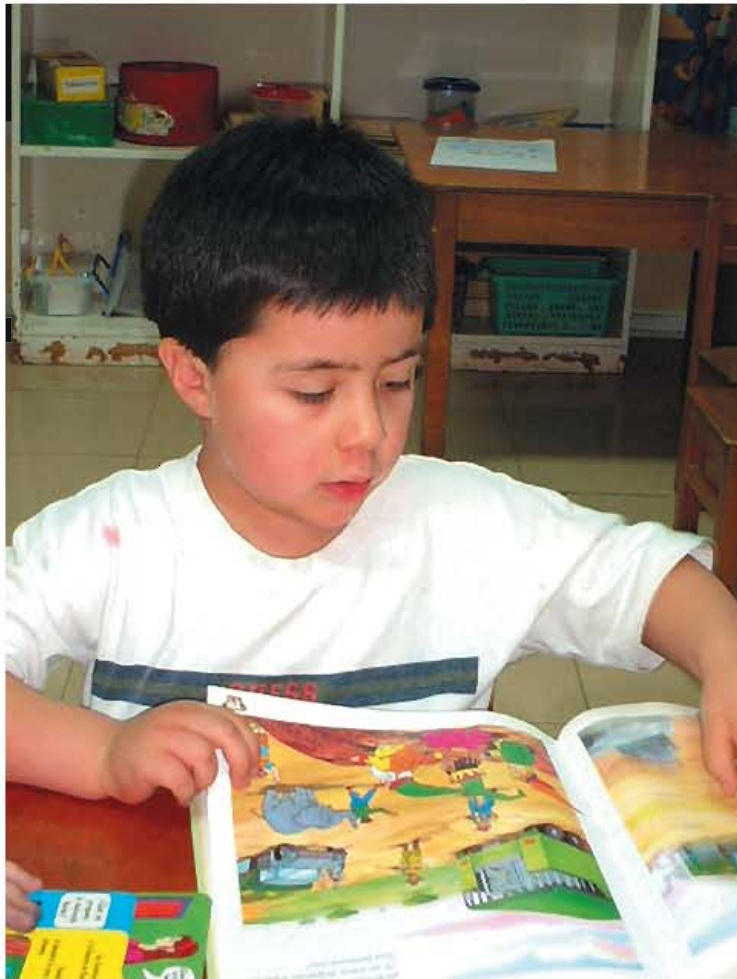


Plan lector

Respecto al plan lector personal:

- **Lectura silenciosa sostenida**¹⁰

El educador ofrece espacios, en un ambiente grato, para que los niños y niñas lean en la sala de actividades un libro escogido por ellos durante cortos períodos de tiempo (diez minutos), durante los cuales ellos tienen libertad para hojear el libro como deseen y no se les formulan preguntas después de la lectura. Durante ese período, el educador también lee, con el fin de mostrar un modelo de lectura placentera.



- **Préstamo domiciliario**

El educador posee una colección de libros en el rincón biblioteca de la sala de actividades, de donde los niños eligen uno semanalmente para llevárselo a sus casas. Previamente, registran el préstamo en una lista publicada en la sala, donde ellos pueden escribir o pegar etiquetas con sus nombres.

Cada semana se realizan diferentes actividades con el fin de que los niños den cuenta de alguna forma sobre el libro que leyeron. Esto puede ser un dibujo, una historieta, contar el cuento con sus palabras, dibujar sus personajes, etc.

¹⁰ Condemarín, M.; Galdames, V.; Medina, A. (1995) Taller de Lenguaje; Santiago, Dolmen Ediciones.

5. Invitan a los niños a interrogar colectivamente variados textos, aplicando estrategias de comprensión (antes, durante y después de la lectura) y ofreciéndoles un modelo de lectura en voz alta: lectura estratégica interactiva.

Este espacio diario y sistemático de interrogación de textos constituye una estrategia que llamaremos Lectura Estratégica Interactiva. Esta estrategia se diferencia de la lectura de cuentos, abordada en el punto cuatro, la cual está destinada específicamente a desarrollar el placer de leer. En este caso, la estrategia apunta a enseñar a los niños y niñas a procesar la información de los textos, mostrando claramente que el desafío del acto lector es la construcción del significado.

Ella consiste en un espacio de 30 minutos de duración, en el cual la educadora o educador lee un texto en voz alta —presentado en gran formato— y ofrece un modelo de lectura fluida y expresiva. Simultáneamente, realiza con los niños, actividades antes, durante y después de la lectura, durante las cuales los niños y niñas interactúan muy activamente para procesar la información del texto y construir colectivamente su significado.

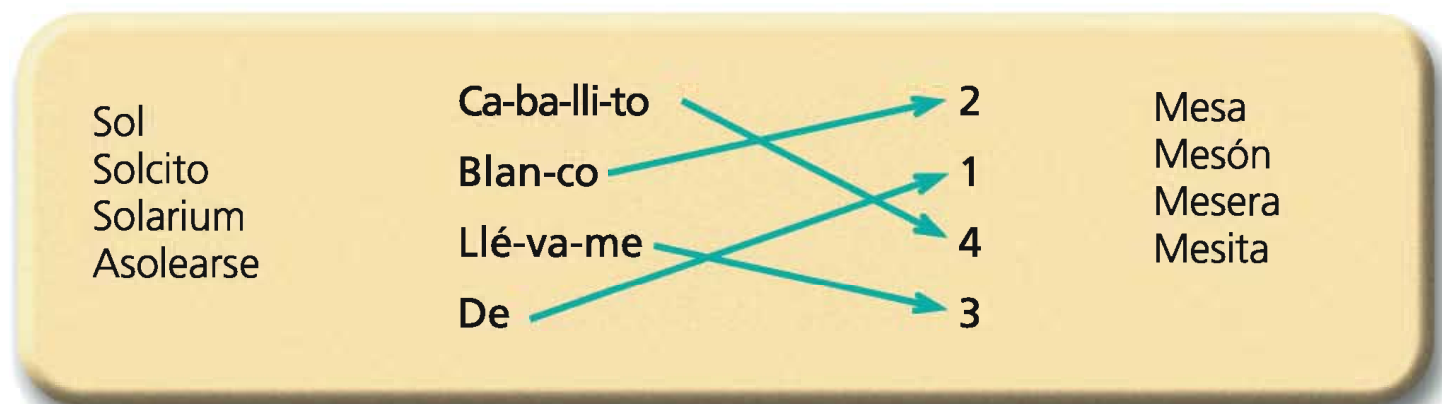
Esta estrategia se presenta de manera más detallada en la página N° 25



6. Trabajan diariamente la conciencia lingüística, la conciencia fonológica, el conocimiento de los fónicos y la decodificación de las claves de los textos leídos.

Esta estrategia se refiere a la toma de conciencia, por parte de los niños y niñas, de las unidades que componen el habla; por ejemplo, las palabras, las sílabas, los sonidos y también de los signos que las representan. Así, los niños descubren que "computador" termina igual que "refrigerador"; que "Camila" empieza como "casa";

que "mesa", tiene el mismo número de sílabas que "limón"; que el verso "Caballito blanco llévame de aquí" tiene cinco palabras; que la palabra "escritorio" viene de "escribir", etc.



7. Abren espacios diarios para que los niños produzcan textos escritos y transcriban textos orales producidos por ellos colectivamente.

La producción de textos es siempre trabajada por el educador en el marco de una situación comunicativa, mostrando claramente que el desafío del acto de escribir es comunicar a otros un significado y que para ello, existen ciertas convenciones (estructura, ortografía, sintaxis, etc.) que son los medios para lograr determinada intención comunicativa.

La actividad de escritura o producción de textos es llevada a cabo principalmente, en niños pequeños de dos formas diferentes:

- **Escritura independiente:** Abriendo espacios para que el niño o la niña escriba espontáneamente algún texto. Por ejemplo,

- *Le voy a escribir una carta a la Tita;*
- *le voy a contar que fuimos a la playa;*
- *hay que ponerla en un sobre;*
- *ponle la dirección; etc.*



En este caso, los niños escriben espontáneamente, utilizando las representaciones o los conceptos sobre el lenguaje escrito, que han construido hasta el momento¹¹, como puede observarse en la carta de Camila.

(Carta escrita por Camila, 3 años 9 meses)

¹¹ Ferreiro, E. (1986) Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso; Buenos Aires, Bibliotecas Universitarias.
Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño; México, Siglo XXI Editores.

• **Escritura compartida:** Consiste en transcribir, en presencia de los niños, los textos orales dictados por ellos y, al mismo tiempo, explicitar las marcas o características del lenguaje escrito que permiten transmitir significados.

Por ejemplo, elaboran un "diario del nivel", para lo cual el educador transcribe lo que dictan los niños y niñas y dice:

-Ongolmo va con mayúsculas porque es el nombre de una calle, o bien,

-Pondremos un guión para indicar que Eduardo está hablando.

Una condición fundamental de la producción de textos, es que éstos sean *socializados*; es decir, *que sean leídos por otros*. Para ello, es necesario crear situaciones como escribir "un libro de poemas del nivel", exponer los textos en un panel, enviar los textos a otro nivel, mandar cartas por correo electrónico, etc. Es en este acto de socialización de los textos, en el cual hay un destinatario que lee el texto, donde el mensaje cobra su real sentido para el niño.

DIARIO DEL NIVEL

- Ayer, mi perra tuvo seis cachorritos. ¡Son preciosos!

Eduardo

Vendo patines. Tratar Ongolmo
302 Fono: 204 127.

Paola

- Mi papá fue a Linares por una semana. Lo echo mucho de menos.

Toño

Cambio dos plantas de menta por una de amapola.

Fono: 241 286.

Roberto

Camila, te felicito por el dibujo que hiciste de la fiesta del 18 de septiembre.

Sofía

¡Gran Fiesta Gran!
Venga sin falta a la presentación de la obra "EL PRÍNCIPE FELIZ"

Actores: Primer Nivel Transición

Entrada: \$100

Sábado 6 de mayo a las 16 hrs.

8. Abren espacios para que los niños y niñas se autoevalúen y coevalúen de acuerdo a criterios explícitos (evaluar para aprender).

El educador explicita a los niños y niñas, los criterios que utilizarán para evaluar o, dicho de otra forma, les dice *qué significa hacer bien algo*. Por ejemplo, explicita los criterios que considera para trabajar bien en la lectura de un cuento, como aparece en el recuadro¹². En este

caso, estos criterios son: respetar y escuchar la palabra de cada uno, anticipar de qué se trata el cuento, describir a los personajes, contar el cuento con sus palabras, etc. Con estos mismos criterios, el educador crea momentos de interacción con el niño o la niña, en los cuales ambos evaluarán su trabajo:

Pauta de evaluación mensual

| | | Primera quincena marzo | | Segunda quincena marzo | |
|-------|---|------------------------|----------|------------------------|----------|
| Yo sé | | Párvulo | Educador | Párvulo | Educador |
| 1 | Respetar y escuchar la palabra de cada uno | | | | |
| 2 | Anticipar de qué se trata el cuento | | | | |
| 3 | Describir los personajes del cuento | | | | |
| 4 | Contar el cuento con mis palabras | | | | |
| 5 | Leer palabras y oraciones de lectura | | | | |
| 6 | Formar las frases de la lectura con las etiquetas | | | | |
| 7 | Pasar lista | | | | |
| 8 | Escribir la fecha con las etiquetas | | | | |

Educador: -¿Crees que escuchaste lo que dijeron tus compañeros cuando comentamos el cuento?

Niño: -Yo creo que no escuché lo que dijo María sobre los ratones.

¹² Piveteaud, D.; Forgerit, A. (2001-2002) Livret d'évaluation; París, École Élémentaire d'Application. (documento interno).

9. Apoyan a las familias para que contribuyan al desarrollo del lenguaje oral y escrito.

El educador o educadora convoca a las familias para explicarles su forma de trabajar el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura. Simultáneamente, les solicita apoyo enseñándoles estrategias muy simples y fáciles de llevar a cabo para apoyar a sus hijos durante un período determinado.

Por ejemplo, durante el mes de marzo, "la tarea" es:

Educador: *-Cuando salga con su hijo, llame su atención con los letreros de las calles, muéstrole dónde está escrito el nombre de la calle, el número, el nombre de un cine, una propaganda, un aviso, etc.*

Mamá: *-Mira, ahí dice que esta estatua corresponde a Andrés Bello.*

En abril, el educador les solicita:

- Cuando vaya a comprar con su hija o hijo, escriba con ella una lista, muéstrole que en la boleta aparece lo que costó un determinado producto, dígame dónde están indicado los precios en el mercado, etc.

En mayo, el educador les solicita:

- Juegue con el lenguaje: a contar sílabas, a buscar palabras que empiecen con un sonido, a hacer rimas, etc.



Leer y escribir
desde la sala cuna

Capítulo 2

Lectura estratégica interactiva
Una estrategia para enseñar a los niños y niñas
a construir el significado de los textos



I. La lectura estratégica interactiva

La lectura estratégica interactiva¹³ sirve para desarrollar las competencias lectoras de los niños y niñas. Consiste en un espacio diario y sistemático, de 30 minutos de duración, en el cual el educador lee un texto en voz alta, ofreciendo un modelo de lectura fluida y expresiva y, simultáneamente, realiza interactivamente actividades con los niños antes, durante y después de la lectura, para enseñarles a procesar interactivamente la información del texto y construir colectivamente su significado¹⁴.

Para ello, se utiliza un texto breve (de una o dos páginas) presentado en formato grande y dentro de un plástico, el cual es leído y procesado colectivamente por los parvulos, sentados cerca de la educadora.

Para lograr sus objetivos, es indispensable que esta estrategia se desarrolle en un ambiente grato, de confianza y, especialmente, de real escucha y acogida a la expresión de los pensamientos, sentimientos, experiencias y puntos de vista de los niños y niñas, así como a la interacción entre ellos.

II. Objetivos

La **lectura estratégica interactiva** apunta a:

1. Desarrollar habilidades para construir el significado de los textos, es decir, para comprenderlos al anticipar su contenido, formularse preguntas, formar imágenes mentales, comentarlo, resumirlo, etc.

2. Desarrollar el pensamiento de los niños y niñas y su lectura crítica, al estimular el procesamiento de la información de los textos, la conceptualización y la confrontación de sus planteamientos con los de los otros.

3. Desarrollar el gusto por la lectura, al generar un ambiente grato, acogedor y afectivo y evidenciar que la lectura puede ser una fuente de aprendizaje y de satisfacción.

4. Ofrecer un modelo de lectura fluida y expresiva, al leer el texto reiteradamente en voz alta con diferentes modalidades.

5. Desarrollar la expresión oral, al promover la interacción sistemática de los niños y niñas alrededor de los textos.

6. Desarrollar competencias de escritura o producción de textos, especialmente, al transcribir los textos orales de los niños y niñas, destacando explícitamente las marcas del lenguaje escrito que permiten transmitir sentidos.

7. Desarrollar la conciencia lingüística de los niños, al llevarlos a tomar conciencia de las características semánticas del lenguaje (significado), fonogramáticas (sonidos del habla y signos que los representan), sintácticas (la forma en que se ordenan los distintos elementos en una oración para expresar una idea), pragmáticas (cómo el lenguaje se adapta a las características de la situación comunicativa en la cual tiene lugar la expresión oral y escrita).

¹³ Medina, A. (2004) Lectura Estratégica Interactiva; Santiago, Fundación Educacional Arauco. Programa Raíces/Ránquil. (Documento de trabajo). Fundación Educacional Arauco (2003) Lectura compartida; Programa Raíces/Ránquil. (Documento de trabajo). Hagg Hagg, C.; Iñesta, M. Enseñanza inicial de la lectura y la escritura; Lectura Compartida; California Early Literacy Learning (Cell); www.cell-exll.com.

¹⁴ Condemarín, M.; Galdames, V.; Medina, A. (1995) Taller de Lenguaje; Santiago, Dolmen Ediciones.

III. Textos a utilizar

Los textos a utilizar deben ser principalmente narrativos, poéticos, informativos, pero también interactivos (cartas, correos electrónicos, avisos, etc.).

Es deseable, que la mayor parte de las veces, pueda mostrarse el libro o el soporte original del texto, con el fin de familiarizar a los niños con "el objeto libro", sus características, su utilización y establecer una relación afectiva con los libros.

Selección de los textos

Para seleccionar los textos, el educador debe considerar algunos criterios:

- **Calidad literaria e interés en cuanto al contenido.** Los textos deben elegirse principalmente apuntando al interés que despertarán en los niños. En

tal sentido, no deben utilizarse textos demasiado simples, que no planteen ninguna dificultad en su comprensión. Deben poseer calidad literaria, por lo tanto, los temas deben ser atractivos, estar bien desarrollados y utilizar un lenguaje rico.

- **Legibilidad.** Los textos deben ser adecuados al nivel lector de los párvulos, en cuanto a su complejidad conceptual, al vocabulario empleado, a su estructura y a su longitud. Textos demasiado simples, desmotivan a los niños dado que no les plantean desafíos. Por otro lado, textos demasiado complejos, provocan cansancio y frustración.

- **Tipos de texto.** Preferentemente se utilizarán textos narrativos (cuentos, leyendas), informativos (noticias, ensayos) y poéticos. Sin embargo, también puede trabajarse con textos para confeccionar algo (recetas, fichas), textos para convivir (mapas, gráficos), textos interactivos (avisos, cartas), textos publicitarios, etc.



IV. Características de la lectura estratégica interactiva

La lectura estratégica interactiva debe realizarse en una atmósfera acogedora y de real escucha, que favorezca la interacción. El educador y los niños trabajan 30 minutos diarios durante varias sesiones, alrededor de un mismo texto (la duración depende de la complejidad y extensión del texto). En cada sesión ellos:

- Desarrollan actividades de procesamiento o construcción del significado antes de la lectura.
- Leen el texto en voz alta y desarrollan actividades de procesamiento o construcción del significado durante la lectura.
- Desarrollan actividades de procesamiento o construcción del significado después de la lectura.
- Realizan una "mini-lección"¹⁵ para destacar algún contenido específico relacionado con la conciencia lingüística o el "conocimiento del lenguaje" (10 minutos).

Las actividades de procesamiento del texto o construcción colectiva del significado, son las instancias centrales de la lectura estratégica interactiva. A través de ellas, la educadora modela las conductas del lector que le permiten procesar y comprender el texto. En tal sentido, especial importancia revisten, por una parte, las ocasiones que ofrece el educador para que todos los niños expresen sus experiencias, sus preguntas y respuestas, sus puntos de vista, sus interpretaciones y, por otra parte, el ambiente de escucha activa que genera en la sala y de interacción a partir de los aportes de los niños y niñas.

Las alternativas que se presentan a continuación para cada uno de estos cuatro momentos no se realizan todas cada vez, sino que se seleccionan para ser puestas en práctica día a día durante el período en que se trabaja un mismo texto.



¹⁵ Fundación Educacional Arauco (2003) Lectura compartida; Programa Raíces/Ránquil. (Documento de trabajo). Hagg Hagg, C.; Iñesta, M. Enseñanza inicial de la lectura y la escritura; Lectura Compartida; California Early Literacy Learning (Cell); www.cell-exll.com.

1. Actividades de procesamiento o construcción del significado antes de la lectura¹⁶.

Este momento tiene particular importancia, dado que busca *activar y enriquecer los conocimientos y esquemas cognitivos de los niños y niñas* y ponerlos al servicio del acto lector, anticipando los contenidos del texto. Esta actividad es una condición básica de la comprensión y lleva al niño a adoptar conductas activas, alertas y de movilización de su inteligencia. La activación y enriquecimiento de los conocimientos previos se logran a través de:

- **Preguntar de qué tipo de texto se trata y por qué.**



¹⁶ Condemarín, M.; Medina, A. (1999) Taller de Lenguaje II; Santiago, Dolmen Ediciones.

- **Preguntar de qué creen que se trata el texto**, a partir del título o de las primeras oraciones o párrafos (anticipar el contenido).

- **Anticipar las acciones**, en el caso de un texto narrativo, preguntando: qué creen que va ocurrir, qué personajes aparecerán, dónde ocurrirá la historia, etc.

- **Anticipar el contenido**, en el caso de un texto informativo, preguntando: sobre qué creen que trata el texto, qué temas abordará, qué palabras aparecerán, etc.

- **Preguntar con qué relacionan el título o el tema del texto** y realizar una lluvia de ideas (activación y enriquecimiento de conocimientos previos).

E: ¿De qué creen que se va a tratar?
N1: ¡De un señor que toca flauta!
N2: ¡De un músico!
N3: ¡De una bruja!
E: ¿Veamos?
E: -"Hace mucho tiempo, en el pueblo de Hamelin, hubo una plaga de ratones".

E: ¿Qué es una plaga de ratones?
N1: ¡Que había muchos ratones!
N2: ¡Que todo estaba lleno de ratones!
N3: ¡Había "caleta" de ratones!
E: Sí el pueblo estaba invadido de ratones.

¿Cómo será cuando pasa eso? ¿Por qué pasa?
¿Cómo se sentiría la gente de Hamelin?
N1: ¡Tenían susto!
N2: ¡Tenían asco!
N3: ¡Los ratones andaban por todas partes!
N4: A lo mejor, había mucha basura, por eso llegaron los ratones...
E: Vamos a ver qué sucede, sigamos...

- **Escribir brevemente las hipótesis de los niños sobre el posible contenido del texto.**

E: ¿Qué irá a suceder?
 N1: ¡Los gatos se van a comer los ratones!
 N2: ¡Les van a poner trampas!
 N3: ¡La gente se va a arrancar!
 E: Veamos...

2. Lectura y actividades de procesamiento o construcción del significado durante la lectura.

Durante este momento, el educador puede modelar la lectura fluida y expresiva, indicando las palabras a medida que las lee. Para ello, lee el texto en voz alta y luego, invita a los niños a leer a coro o a leer con distintas modalidades, por ejemplo, leen asumiendo roles, leen imitando un noticiero de la radio o TV, leen en voz muy baja, con un ritmo especial, etc.

E: Hace mucho tiempo...
 Niños: Hace mucho

Al mismo tiempo, el educador va interrumpiendo la lectura para llevar a los niños y niñas a:

- **Formular inferencias y predicciones**, por ejemplo, preguntando después de leer los dos primeros párrafos: ¿cómo crees que reaccionarán? ¿Qué crees que va a suceder?

- **Plantear preguntas para conceptualizar y ampliar vocabulario** por ejemplo: ¿de qué otra forma se puede decir "madrigueras", "sin que nadie pudiera impedirlo"? ¿A qué crees que se refiere al decir "la cosa se puso más seria"?

E: ¿Cómo se puede decir de otra forma "madriguera"?

N1: ¡Hoyo!

N2: ¡Cueva!

N3: ¡Casa!

E: Claro, es una cueva que hacen los ratones para hacer su casa. Bien, sigamos...

- **Crear imágenes mentales** por ejemplo, preguntando: ¿cómo te imaginas el pueblo invadido de ratones? Imagina la escena del pueblo celebrando: en qué lugar estarían, cómo sería el ambiente, etc.

E: ¿Cómo se vería Hamelin con la plaga?

N1: ¡Con ratones por todos lados!

E: ¿Por ejemplo, en los techos?

N2: ¡Sí, y en las piezas!

E: ¿Y dónde más?

N3: ¡En las camas!

E: ¿Y cómo estaría la gente?

N1: ¡Con cara de terror!

E: ¿Quiénes, los niños?

N2: ¡Sí, y las señoras!

N3: ¡Y los gatos estaban felices,

decían -¡Ñam, ñam..!

E: Sí, a lo mejor se relamían los bigotes...

- **Confirmar o rechazar las hipótesis** que habían formulado anteriormente a partir del título o de la lectura de los primeros párrafos, etc.

- **Plantear preguntas** tales como ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿dónde?

Las respuestas de diversos niños a este tipo de preguntas, los lleva a conceptualizar, es decir, a construir y ampliar colectiva y progresivamente los conceptos, a ampliar su vocabulario, a construir el sentido del texto, etc., sin embargo, para ello es necesario dar tiempo para que todos los niños puedan expresarse, diferir, discutir, etc.



3. Actividades de procesamiento o construcción del significado después de la lectura.

Durante este momento pueden ponerse en práctica una o varias de las estrategias que se presentan a continuación. Cabe señalar, que es importante darles el tiempo que requieren, estimulando la expresión de los niños, el planteamiento de sus puntos de vista, sin que la educadora sea quien adelante “la respuesta correcta”. Esto conduciría a que los niños se resten de pensar, no se expresen y no desarrollen, por ende, la comprensión de los textos y el pensamiento.

Algunas de las estrategias son las siguientes:

- **Comentar el texto** en general, las actitudes de los personajes, la secuencia de hechos, el lugar donde ocurren, etc.

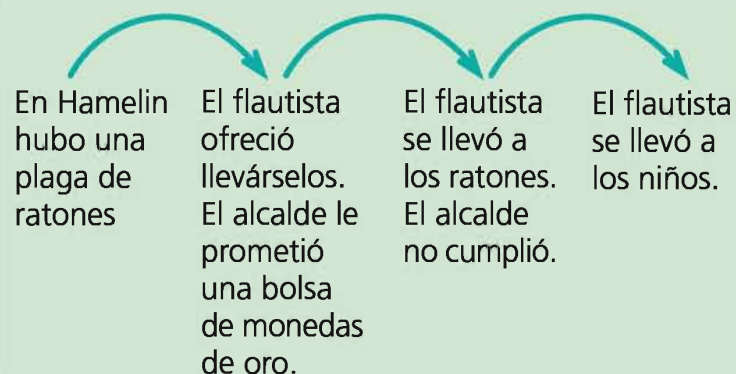
E: ¿Qué les parece lo que hizo el flautista?
 N1: ¡Muy mal, porque se llevó a los niños!
 N2: ¡Es que el alcalde no cumplió con lo que le había dicho!
 N3: ¡El alcalde era mentiroso!
 N1: ¡El flautista era malo!
 N2: ¡No, porque los niños vivieron felices en la montaña!

- **Parafrasear** o decir el texto con sus propias palabras.

- **Formular y responder preguntas** de distinto nivel de complejidad.

- **Elaborar esquemas y organizadores gráficos.**

Organizador gráfico: ¿qué sucedió en el cuento?



- **Dramatizar.**

- **Producir otros textos a partir del texto.** Por ejemplo, los niños y niñas dictan al educador resúmenes, cartas, cuentos, poemas, noticias, afiches, etc., a partir de la información del texto, tal como los que se muestran a continuación. El educador transcribe los textos orales, verbalizando las características del lenguaje escrito.

Oda al flautista de Hamelin

Flautista de Hamelin,
joven callado,
joven misterioso
joven honrado.
Flautista de Hamelin,
ropas raídas,
zapatos gastados,
voz desconocida.
Flautista de Hamelin,
músico hechicero,
músico salvador,
músico triste.

¿Habrán niños otra vez en el pueblo?

El Mercurio, 30 de abril de 1830

NOTICIA:
Misterioso desaparecimiento

En la tarde de ayer, todos los niños del pueblo de Hamelin desaparecieron siguiendo a un misterioso hombre que los llevó hasta una montaña hechizados con la música de su flauta. Las familias culpan al alcalde del pueblo, porque éste no le dio al flautista la recompensa que le había ofrecido por salvarlos de una plaga de ratones.

Hamelin, 3 de abril de 1830

Señor
Alcalde de Hamelin
Presente

Señor alcalde:

Le escribimos esta carta para rogarle que cumpla con la promesa que le hizo al flautista y le entregue la bolsa de monedas de oro. Pensamos que él cumplió con su compromiso de eliminar a los ratones de nuestro pueblo, por lo que sería muy justo que ud. cumpliera con el suyo.

Nosotros estamos en un lugar hermoso, donde todos nos quieren y nos cuidan. Sin embargo, echamos mucho de menos a nuestros padres y estamos seguros de que ellos deben estar muy tristes. Esperando su respuesta, le saludan cordialmente
Los niños de Hamelin

E: ¿A quién le escribieron una carta los niños del cuento?

N1: ¡A sus padres para decirles que estaban en un país fantástico!

N2: ¡No, mejor al alcalde para decirle que le dé la bolsa de oro al flautista!

E: ¿Cómo empezamos?

N3: Señor alcalde.

N2: ¡Pero falta la fecha!

E: Después de Señor alcalde le pondremos dos puntos para que comience la carta.

N1: Somos los niños del pueblo le escribimos para decirle...

E: Le pondremos coma después de pueblo para separarlo de lo que dice después...

- También pueden **realizar actividades escritas tipo fichas**, elaboradas por el educador.

Recorta y ordena:

Al principio, casi parecía entretenido

Hace mucho tiempo, en el pueblo de Hamelin

perseguían a escobazos a los ratones

Las dueñas de casa y los niños,

hubo una plaga de ratones

que corrían a esconderse en sus madrigueras

Recorta y pega la palabra que corresponde:

Hace mucho tiempo, en
el pueblo de Hamelin
hubo una plaga de...

aparadores
tazas
ratones
niños

Las estrategias de procesamiento o de construcción del significado se acompañan siempre de la elaboración de papelógrafos que dejan registro de los aportes de los alumnos y que constituyen "canteras" para hablar, leer y escribir sobre el contenido del texto leído o sobre el tema abordado por el texto.

4. Mini-lección (10 minutos)

Este momento apunta a tomar conciencia de determinadas características del lenguaje y debe apoyarse en el texto mismo y en "canteras" que destaquen el aspecto en estudio. Se trata de desarrollar los contenidos referidos a la conciencia lingüística o al conocimiento de la lengua. Durante una mini-lección puede trabajarse sobre aspectos tales como:

- Tomar conciencia de la estructura de los textos. Para ello preguntar ¿qué tipo de texto es este? ¿Por qué? ¿De qué otra manera puede empezar un cuento? ¿Por qué este afiche tiene estas letras grandes? ¿En qué fecha fue escrita la carta?

- Tomar conciencia de la intención comunicativa de un texto y la forma de responder a dicha intención. ¿Para qué escribió Cristina esta carta? ¿Hay alguna pregunta en esta página?

- Tomar conciencia de las opciones de enunciación de un texto y su coherencia. Por ejemplo, si está escrito en primera persona o si está escrito en tercera persona. (Quién habla cuando está en primera persona: -"Queridos hijos, voy al bosque a buscar comida..."; o bien, quién habla cuando se dice: "La cabrita salió...").

- Familiarizarse con conceptos tales como: oración, que empieza con mayúscula y termina con un punto (contar las oraciones de un párrafo, subrayar una oración, etc.), palabras dentro de la oración (contar las palabras, "leer" las palabras conocidas, etc.), signos de exclamación, de interrogación, guión para indicar que alguien habla, etc.

- Familiarizarse con las letras (reconocer todas las "a" de una oración, marcar todas las palabras que comienzan con "m" en un párrafo o en una página, etc.).

Es interesante que el texto en gran formato se introduzca dentro de un plástico, de manera de poder intervenirlo con plumones que puedan borrarse.

5. Planificación.

En la planificación, deben detallarse qué actividades conformarán los cuatro momentos mencionados.

Es imprescindible que al planificar:

- Se precisen los objetivos y aprendizajes esperados a los cuales se apunta.



- Se anticipe qué conocimientos incluidos en el texto, deberán aprender los niños y niñas, por ende, deberá preparar el educador. Por ejemplo: características de los ratones (tipo de animal, comportamiento, hábitat, alimentación, reproducción). Para ello, se puede consultar una enciclopedia, algún sitio de Internet, por ejemplo, en el buscador Google, buscar ratón, Hamelin, etc.

En la página siguiente, se presenta un ejemplo de planificación para cuatro días, pero que podría extenderse a un mayor número de días, dada la complejidad del texto El flautista de Hamelin.

En la planificación, la educadora o educador pondrá las preguntas que planteará a los niños, los productos que obtendrán (escritos, dibujos, etc.), las "canteras" que dejará puestas en el muro, etc.

Ejemplos de Planificación de la Lectura Estratégica Interactiva

| | | Día 1 | Día 2 | Día 3 | Día 4 |
|---|---|--|--|---|--|
| <p>Texto: El flautista de Hamelin</p> <p>OBJETIVOS Y APRENDIZAJES ESPERADOS</p> | <p>"Estrategias antes de la lectura"</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Precisan tipo de texto (ilustraciones, "hace mucho tiempo"). - Activan/enriquecen conocimientos previos: (flautista, ratones, plaga). - Anticipan contenido a partir del título y primera oración (papelógrafo). - Asociación de ideas: plaga de ratones. | <ul style="list-style-type: none"> - Anticipan contenidos después de leer las primeras líneas de la segunda página. Luego: ¿cómo los va a librar de los ratones? - Activan y enriquecen conocimientos previos: habitantes, alcalde. | <ul style="list-style-type: none"> - Anticipan contenido a partir de las dos primeras oraciones de la tercera página. Luego anticipan después de "flautista se alejó": ¿qué irá a hacer el flautista? | <ul style="list-style-type: none"> - Anticipan a partir de la primera oración de la cuarta página. |
| | <p>"Estrategias durante la lectura"</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Lee el educador/ niños y niñas en voz alta, por párrafos primera página. - Infieren (¿cómo se sienten los habitantes de Hamelin? ¿Por qué parecía casi entretenido?) - Conceptualizan: plaga, "en el momento menos esperado", aparadores. - Crean imágenes mentales: el pueblo invadido. | <ul style="list-style-type: none"> - Lee el educador/ niños y niñas en voz alta. - Infieren (¿quién era el hombre? ¿Cómo estaban los habitantes?) - Conceptualizan: ¿de qué otra forma puede decirse: habitantes, alcalde, "tiene que hacer algo", "yo los libraré de los ratones", "extraño personaje". - Crean imágenes mentales: escena de la plaza, habitantes, actitudes, etc. | <ul style="list-style-type: none"> - Lee el educador/ niños y niñas en voz alta la página 3. - Infieren (¿por qué los ratones salían de sus madrigueras?) - Conceptualizan: "extraña melodía", madrigueras, "aguas correntosas". - Crean imágenes mentales: ratones lanzándose al río. | <ul style="list-style-type: none"> - Lee el educador/ niños y niñas en voz alta - Infieren. - Conceptualizan. ¿de qué otra forma se puede decir: "sin que los padres lo pudieran impedir", "desfiladero". - Crean imágenes mentales: niños saliendo de las casas. |

| | | Día 1 | Día 2 | Día 3 | Día 4 |
|---|---|---|---|--|---|
| <p>Texto: El flautista de Hamelin</p> <p>OBJETIVOS Y APRENDIZAJES ESPERADOS</p> | <p>"Estrategias después de la lectura"</p> | <p>- Comentan.</p> | <p>- Comentan.</p> <p>-Parfrasean todo lo leído hasta ahora.</p> <p>-Formulan preguntas de distinto nivel de complejidad: ¿Dónde aparecían los ratones? ¿Por qué la cosa se puso seria? ¿Cómo era el alcalde? ¿Qué idea tuvo el alcalde? ¿Por qué era extraño? ¿Por qué le dijo hombrecillo? Etc.</p> | <p>-Comentan: ¿Qué les parece la actitud del alcalde? ¿Por qué no le dio la bolsa de oro?</p> <p>-Formulan preguntas: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Dónde?</p> <p>-Describen personajes.</p> | <p>-Comentan: actitud del flautista, de los padres, del alcalde.</p> <p>-Parfrasean el cuento completo.</p> <p>-Escriben línea de tiempo (organizador gráfico).</p> |
| | <p>Mini-lección</p> | <p>-Cuento (características: título, ilustraciones, "hace mucho tiempo").</p> <p>Título, editorial, autor, tapa, contratapa, colección...).</p> | <p>-Utilización de dos puntos y guión. ¿Por qué hay guión? ¿Quién está hablando?</p> <p>Crean oraciones dichas por los habitantes. Escribir en papelógrafo, destacar dos puntos y guión.</p> | <p>-Utilización de signo de interrogación.</p> <p>Crean preguntas formuladas por personajes del cuento. Escribir algunas, destacando el signo de interrogación</p> | <p>Oraciones: empiezan con mayúscula, terminan con punto. Contar, subrayar. (cantera/fichero).</p> |

El Flautista de Hamelin¹⁷



Hace mucho tiempo, en el pueblo de Hamelin, hubo una plaga de ratones. parecía entretenido. Las dueñas de casa y los niños perseguían a escobazos a los ratones, que corrían a esconderse a sus cuevas. Luego, la cosa se puso más seria. Los ratones aparecían por todas partes en el momento menos esperado.

Cuando la familia estaba comiendo, aparecían entre las tazas y los vasos de los aparadores. Apenas la familia se acostaba, comenzaban las carreras y los rasguños en el techo.

Alguien iba al baño, y ahí aparecía un ratón. Te ibas a poner un zapato, y ¡Zas! Que saltaba un ratón. Ibas a buscar un calcetín, y ¡horror! Se lo estaban comiendo los ratones.

Ibas a comer un pedazo de pan, y ¡guaj!, un ratón se te había adelantado. Así era: se lo comían todo, rompían todo y no te dejaban tranquilo en ninguna parte.

Un día, los habitantes de Hamelin se reunieron en la plaza y le dijeron al alcalde de la ciudad:

-¡Tiene que hacer algo para que se acaben los ratones!

-¡No sé qué hacer!- respondió el alcalde-. Pero al que libre a Hamelin de esta plaga, le daré una bolsa llena de monedas de oro.

-Yo los libraré de los ratones –dijo una voz desconocida.

El que hablaba era un hombre alto y flaco; su nariz era larga y sus cabellos, abundantes. Su traje estaba desteñido y sus zapatos estaban gastados.

-¿Y cómo lo harás, hombrecillo? –preguntó el alcalde.

-Confíen en mí –respondió el extraño personaje. Al llegar la noche, una extraña melodía se dejó oír por las calles del pueblo. El desconocido estaba tocando una larga flauta en la mitad de la plaza.

A medida que las notas sonaban, los ratones salían de sus madrigueras y corrían hacia la plaza.

El desconocido se puso en marcha en dirección al río y miles de ratones lo siguieron, lanzándose a las aguas correntosas. En pocos minutos todos los ratones de Hamelin habían desaparecido.

El flautista volvió a la plaza y se dirigió al alcalde que, junto con todo el pueblo, estaba bailando de alegría.

Con voz respetuosa, el flautista le pidió al alcalde que le entregara la bolsa de oro prometida.

-¿Una bolsa de oro por un poco de música? Estás loco, hombrecillo. Toma esta moneda de plata y aléjate de Hamelin.

Esa fue la respuesta del alcalde.

El flautista se puso muy triste y se alejó sin decir una sola palabra.

Cuando todos se fueron a dormir, las notas de la flauta se volvieron a escuchar. Se abrieron las puertas de las casas y, sin que los padres lo pudieran impedir, todos los niños empezaron a seguir al flautista.

Esta vez el músico no se dirigió al río; caminó hacia la montaña. La montaña se abrió y los niños pasaron a través de un angosto desfiladero. Apenas el último niño entró en la montaña, ésta se cerró. En Hamelin no quedó ningún niño.

FIN

¹⁷ Adaptación Felipe Allende.

Referencias bibliográficas

1. Clesse, CH. (1977) Apprendre à lire en parlant. Expérimentation dans un Cours Préparatoire, en Lentin, L. Du parler au lire, París, Ediciones ESF.
2. Chartier, A.M.; Clesse, Ch.; Hébrard, J. (1998) Lire, écrire. 2. Produire des textes, París, Ediciones Hatier.
3. Chauveau, G. (2000) Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique, París, Ediciones Retz.
4. Condemarín, M. (1991) Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, Lectura y Vida, N°4, Buenos Aires, 1991.
5. Condemarín, M., (1989) Lectura temprana, Santiago, Editorial Andrés Bello.
6. Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (1995) Taller de lenguaje, Santiago, Editorial Dolmen.
7. Condemarín, M., Medina, A. (1999) Taller de lenguaje II; Santiago, Editorial Dolmen.
8. Condemarín, M., Medina, A. (2000) Evaluación auténtica de los aprendizajes, Santiago, Editorial Andrés Bello.
9. Charmeux, E. (1988) L'écriture à l'école, París Ediciones Cedic.
10. Chartier, A.M.; Clesse, Ch.; Hébrard, J. (1997) Lire Écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit; París, Ediciones Hatier.
11. Chartier, A.M.; Clesse, Ch.; Hébrard, J. (1998) Lire Écrire. 2. Produire des textes, París, Ediciones Hatier.
12. Chauveau, G. (1997) Comment l'Enfant Devient Lecteur, París, Ediciones RETZ.
13. Chauveau, G. (2000) Comment réussir en ZEP, París, Editorial RETZ.
14. David, J. (1991) La dictée à l'adulte, Études de linguistique appliquée, N°81.
15. Devanne, B. et al. (1997) Lire et écrire: des Apprentissages Culturels, París, Ediciones Armand Colin.
16. Elichiry, N. (1991) Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas, Santiago, UNESCO/OREALC.
17. Ferreiro, E. (1986) Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso, Buenos Aires, Bibliotecas Universitarias.
18. Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, México, Siglo XXI Editores.
19. Fundación Educacional Arauco (2003) Lectura compartida, Programa Raíces/Ránquil. (Documento de trabajo).
20. Groupe EVA (1991) Évaluer les écrits à l'école primaire: Fiches pour faire la classe, París, Ediciones Hachette Éducation.
21. Groupe EVA (1996) Évaluation à la réécriture, París, Ediciones Hachette Éducation.
22. Hagg Hagg, C.; Iñesta, M. Enseñanza inicial de la lectura y la escritura, Lectura Compartida; California Early Literacy Learning (Cell); www.cell-exll.com.
23. Hébrard, J. (1977) Apprendre à lire et à écrire à l'école; en Lentin, Laurence: Du parler au lire, París, Ed. ESF.
24. Jolibert, J. (1991) Formar niños lectores de textos, Santiago, Editorial Dolmen.
25. Medina, A. (2002) Zonas de Educación Prioritaria: una apuesta a la excelencia y la democratización, Revista de Educación, N° 294, Santiago de Chile.
26. Medina, A. (2004) Lectura Estratégica Interactiva, Santiago, Fundación Educacional Arauco. Programa Raíces/Ránquil. (Documento de trabajo).
27. Rockwell, E. (1986) Los usos escolares de la lengua escrita, en Ferreiro, E.; Gómez-Palacio, M.:

Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura; México, Siglo XXI Editores.
28. Smith, F. (1990) Para darle sentido a la lectura, Madrid, Ediciones Aprendizaje Visor.
Smith, F. (1994) De cómo la educación apostó al caballo equivocado, Buenos Aires, Ediciones Aique.