

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN TALLER DE EDUCACIÓN
POR EL ARTE PARA DESARROLLAR HABILIDADES
LINGÜÍSTICAS BÁSICAS EN ALUMNOS(AS) DE QUINTO AÑO
BÁSICO**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN
PSICOLOGÍA Y AL TÍTULO DE PSICÓLOGO**

POR

PABLO CARVAJAL ORTIZ

PROFESOR GUÍA

DOMINGO ASÚN SALAZAR

VALPARAÍSO, CHILE

JULIO 2001

INDICE.

Pag.

CAPITULO 1: INTRODUCCION.....	4
CAPITULO 2: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
CAPITULO 3: OBJETIVOS.....	8
CAPITULO 4: MARCO TEORICO.....	9
4.1 EDUCACIÓN POR EL ARTE	
4.2 CONSTRUCTIVISMO, MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	
4.3 LENGUAJE Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS	
4.4 MODELO DE ECOUEN	
• CUADRO 1: ESQUEMA GLOBAL DEL PROCESO.....	24
• CUADRO 2: TRAMA DE PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA UN T.A.I.....	28
• CUADRO 3: TRAMA DE PREPARACIÓN DEL DOCENTE PARA UN TALLER DE INDOLE LINGÜÍSTICA.....	34
• CUADRO 4: ESQUEMA DE DESARROLLO PARA UN TALLER DE DICCIÓN.....	37
• CUADRO 5: GUÍA PARA PREPARAR LA DICCIÓN DE UN POEMA.....	40
• CUADRO 6: GUÍA ADICIONAL PARA PREPARAR LA DICCIÓN DE UN POEMA.....	41
• CUADRO 7: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS PARA LA DICCIÓN DE UN POEMA.....	43
CAPITULO 5:RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	45
CAPITULO 6: DEFINICIÓN DE VARIABLES Y SUPUESTOS.....	47
CAPITULO 7: METODOLOGÍA.....	49
7.1 SUJETOS DE ESTUDIO.	
• TABLA 1: CARACTERÍSTICAS DEL ESTABLECIMIENTO.....	49
7.2 AMBIENTE Y MATERIALES.	
7.3 DISEÑO.	
7.4 PROCEDIMIENTOS.	
7.5 TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.	
7.6 ANALISIS DE DATOS.	
7.7 PRESENTACIÓN DE DATOS.	
• TABLA 2: CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO CONTROL.....	56

• TABLA 3: CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	57
• TABLA 4: MEDICIÓN PRE INTERVENCIÓN DEL GRUPO CONTROL.....	58
• TABLA 5: MEDICIÓN PRE INTERVENCIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	58
• TABLA 6: MEDICIÓN POST INTERVENCIÓN DEL GRUPO CONTROL.....	59
• TABLA 7: MEDICIÓN POST INTERVENCIÓN DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	59
CAPITULO 8: RESULTADOS	60
8.1 GRÁFICOS DE MEDICIÓN PRE Y POST INTERVENCIÓN DE GRUPO CONTROL.....	61
8.2 GRÁFICOS DE MEDICIÓN PRE Y POST INTERVENCIÓN DE GRUPO EXPERIMENTAL.....	65
8.3 MEDIAS Y DESVIACIONES ESTANDAR	
• TABLA 8: MEDIAS Y DESVIACIONES PRE INTERVENCIÓN.....	69
• TABLA 9: MEDIAS Y DESVIACIONES POST INTERVENCIÓN.....	69
8.4 CALCULOS.....	70
8.5 GRÁFICOS DE LAS MEDIAS DEL GRUPO CONTROL PRE Y POST INTERVENCIÓN.....	82
8.6 GRÁFICOS DE LAS MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL PRE Y POST INTERVENCIÓN.....	87
• TABLA 10: RESUMEN DE RESULTADOS	92
8.7 INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	93
CAPITULO 9: CONCLUSIONES	96
BIBLIOGRAFÍA	103
ANEXO 1: B.E.V.T.A	105
ANEXO 2: TALLER	122
ANEXO 3: SÍNTESIS DE LIBRO PUBLICADO	140

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

Según el Informe Brunner (Brunner, 1994) en Chile la educación, en general, está marcada por una tendencia a la memorización y al contenido de las materias más que al desarrollo de estrategias y procesos cognitivos. Esto es preocupante en cuanto no se estimulan ni refuerzan actitudes emergentes en el proceso educativo tales como la curiosidad, el cuestionamiento o encontrar nuevas relaciones y una amplia gama de potencialidades del niño se coartan producto del contexto educativo.

Así, en 1996, el Ministerio de Educación inicia una dinámica de cambio bajo el nombre de Reforma Educacional, con una agenda de transformaciones de gran multidimensionalidad y complejidad, sumándose además un nuevo impulso para el fortalecimiento docente y las reestructuraciones curriculares de básica y media.

La Reforma Educacional tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en Chile. Esto implica una modificación teórica basada en la concepción Constructivista del aprendizaje escolar y la enseñanza, en la que el alumno aprende cuando él es el protagonista de su propio conocimiento; quien construye el aprendizaje es el propio alumno. Ni el profesor ni nadie puede sustituirlo. Esto significa que el alumno (a) tiene que ser capaz de darle una significación a lo que aprende y darle un sentido.

La Reforma también implica una modificación metodológica donde situaciones educativas basadas en la exploración, la investigación y el trabajo en equipos favorecerán que los niños (as)

desplieguen sus potencialidades cómo sujetos activos, lo cual les permite desarrollar habilidades superiores relativas a aprender a aprender.

Lo anterior implica que el aprendizaje, aunque es una construcción personal que cada uno realiza, se adquiere en un contexto interpersonal, lo cual implica fomentar las interacciones educativas entre alumnos como medio para potenciar su aprendizaje y su desarrollo personal, ya que, según Soler:

“ el marco de una tarea en grupo obliga a confrontar puntos de vista distintos, que facilita la demanda y el ofrecimiento de ayuda, que conduce a la distribución de roles. ” (Soler, 1997)

En este contexto, que considera la integración y la participación social como fines explícitos de la educación en una sociedad democrática, se inserta el presente estudio. Se pretende investigar en qué medida un Taller de Educación por el arte, basado en el modelo de Ecoen, favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) en un grupo de alumnos (as) de Quinto año básico de Educación Básica del Colegio municipal El Cobre de Rancagua, incorporado desde el presente año a la Reforma.

La metodología de esta intervención sitúa al Psicólogo Educacional como un Mediador (Feuerstein) en el proceso de desarrollo (específicamente en la Zona de Desarrollo Próxima) , incorporando elementos teóricos de la Psicología Moderna (Vigotsky) a un contexto educativo y considerando la relevancia de variables motivacionales y de aprendizaje significativo en la planificación y logro de objetivos.

CAPITULO 2

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El Informe Brunner (1994) plantea que la calidad de la educación general que recibe la mayoría de los niños chilenos es insatisfactoria. Esto se ve confirmado por investigaciones que muestran a más de un 40 por ciento de alumnos entre Cuarto y Octavo Básico con habilidades lingüísticas bajo el nivel elemental. (Eyzaguirre y Le Foulon, 2001).

Esto último es preocupante ya que según Monedero (1984) las dificultades del aprendizaje escolar están relacionadas con las alteraciones en el desarrollo del lenguaje, siendo estas últimas predictivas de una deficiente escolarización.

Según Coll (1997), la escuela básica tiene un rol primordial en el proceso de adaptación del alumno. Debe entregar los instrumentos que permitan desarrollar el pensamiento y la comunicación, para así adquirir conocimientos a lo largo de toda la vida. Estos instrumentos se identifican con el dominio y uso funcional de los diferentes tipos de lenguajes, por ejemplo, verbal, matemático, artístico.

La Reforma Educacional aborda este problema señalando como competencia esencial y prioritaria en el mejoramiento de la calidad de la educación a la lengua castellana, oral y escrita. En el programa de Estudio de Educación Básica (MINEDUC, 1999), se plantea que la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje debe darse en un contexto funcional y significativo para los alumnos y alumnas. Estos aprendizajes son tanto más densos cuanto que se apoyan en la interacción del leer/escribir y del escuchar/decir y cuanto que conciernen las caras complementarias de una misma relación con la lengua (Jolibert, 1992).

Enfatizando lo anterior, el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas debería enfocarse a situaciones de real intercambio comunicativo. Al respecto Jean (1989) señala que escribir un texto, e incluso decirlo, producirlo, - y especialmente un texto poético- es para el niño una manera de proyectarse como otro ante sus semejantes. En ese sentido, la creación, o más precisamente la producción de un lenguaje, de un objeto de lenguaje como un poema, puede tener una función de socialización y de afirmación de la persona como tal; en este sentido la formación de niños lectores y productores de poemas tendría una influencia significativa en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Relacionando lo anterior con la existencia de una zona de desarrollo potencial Vigotsky (1982) se refiere a la posibilidad de un desarrollo de las potencialidades del niño en la medida que se establezca una adecuada mediación con un otro significativo.

Considerando la influencia que la lectura y producción de poemas ejerce en el desarrollo del lenguaje del niño y la amplia potencialidad de aprendizaje del alumno, así como la existencia de una zona de desarrollo potencial; nos planteamos la siguiente pregunta: **¿ es posible mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas, en el marco de la Reforma, en alumnos(as) de 5º año básico en un colegio municipalizado, a través de un Taller de Educación por el Arte?**

CAPÍTULO 3

OBJETIVOS

Objetivo General : Evaluar con un diseño semi-experimental el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas en un grupo de 15 alumnos (as) de 5° año básico por medio de un Taller de Educación por el arte basado en el modelo de Ecoen.

Objetivos específicos:

1. Establecer si existen diferencias significativas estadísticamente en la evaluación previa y posterior a la intervención de las habilidades lingüísticas básicas en el Grupos Control .
2. Establecer si existen diferencias significativas estadísticamente en la evaluación previa y posterior a la intervención de las habilidades lingüísticas básicas en el Grupo Experimental.

CAPITULO 4

MARCO TEÓRICO: ANTECEDENTES

4.1 EDUCACIÓN POR EL ARTE

La Educación por el arte es un enfoque pedagógico propuesto por el inglés Herbert Read en la primera mitad del siglo veinte, quién basándose en Platón postuló que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Educación por el Arte no se refiere al limitado campo de la educación artística (que busca formar pintores o poetas) con alcance exclusivo a lo visual o plástico sino que a la Educación Estética como teoría que enuncia todos los modos de expresión individual, literaria y poética no menos que musical o auditiva. Propone un enfoque integral de la realidad con el objetivo de suscitar hombres y mujeres capaces de vivir la vida en forma significativa.

El valor del arte en esta investigación deriva de considerarlo como un medio de comunicación del niño consigo mismo y con las personas que lo rodean, lo cual contribuye a acercarlo a sus propias experiencias, haciendo de estas últimas, la materia prima de un proceso pedagógico, bajo el principio de que todo niño, debe considerarse como un individuo.

La relevancia del arte en la educación general está basada en que la práctica artística implica, según Gardner (1997), una dimensión expresiva y comunicativa, en cuanto el arte tiene relación directa con los símbolos (líneas, sonidos, colores), los cuales tienen la capacidad potencial de aludir, ejemplificar o expresar algún aspecto del mundo. Las dimensiones expresivas y comunicativas del arte contribuyen al proceso de adaptación social del alumno, en cuanto le

permiten plasmar sus ideas, sentimientos y conceptos en un medio que pueda transmitir significados a otras personas.

El mismo autor plantea que los niños no pueden acercarse solos al mundo del arte y que requieren de un mediador que los estimule a descubrir distintos significados a cada uno de ellos, en dinámicas pedagógicas que preserven la intensidad original de las reacciones infantiles ante las cualidades sensibles de la experiencia, ante los colores, superficies, formas y ritmo.

El arte ofrece una posibilidad de que el niño en una comunicación significativa consigo mismo, seleccione todas aquellas cosas de su medio con las cuales se identifique, organizándolas en un todo nuevo y con un sentido que le permita tener contacto con sus potencialidades, ya que el arte proporciona al niño una amplia gama de posibilidades, y su desarrollo no está restringido dentro de los límites predeterminados por el sistema educacional (Lowenfeld y Lambert, 1972).

Esto se enfocará a tres actividades estéticas, concebidas para introducir la valoración en un mundo de hechos, las cuales son:

- Autoexpresión : necesidad del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones.
- Observación : deseo del individuo de registrar sus impresiones personales, de clarificar su conocimiento conceptual, de construir su memoria, de elaborar cosas con las cuales ayudar sus actividades prácticas.
- Apreciación: la respuesta del individuo a los modos de expresión con que otras personas se dirigen o se han dirigido a él, y generalmente la respuesta del individuo a los valores del mundo de los hechos.

El funcionamiento de este tipo de dinámicas pedagógicas está basado en una moral de reciprocidad, donde la actitud hacia la ley emana de una voluntad colectiva de igualdad y respeto

mutuo, en constante equilibrio, donde la cooperación es fundamental para el desarrollo intelectual, no menos que para el moral, pues implica la elaboración de las experiencias. Los buenos resultados dependen de la creación, en la escuela o clase, de una atmósfera comprensiva y espontánea, donde el trabajo infantil pueda desarrollarse. Estas condiciones ambientales coinciden con las propuestas por Rogers (1954) como básicas para desarrollar la creatividad, es decir, aceptación incondicional, ausencia de evaluación externa y comprensión empática. Por último, recientes investigaciones sobre proyectos alternativos de educación que pretenden desarrollar la creatividad, demuestran la relevancia de factores ambientales, como son, la existencia de un fuerte vínculo afectivo con el profesor, un estilo de relación democrático, el fomento de iniciativa individual, la tolerancia a los errores y el uso de métodos de enseñanza innovadores, capaces de integrar lo lúdico dentro del proceso de enseñanza formal.

4.2 CONSTRUCTIVISMO SOCIAL, MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

El enfoque que se refiere a la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes es el Constructivismo, que concibe el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción. Este enfoque enfatiza la naturaleza esencialmente social de la educación, afirmando que las relaciones entre el desarrollo personal y el proceso de socialización constituyen el encuadre en que hay que situar el proceso de construcción del conocimiento en la escuela. Si bien el proceso de desarrollo está concebido como poseedor de una dinámica, como han puesto de relieve los trabajos de Piaget, el despliegue, o mejor aún, la forma que toma esta dinámica interna es inseparable del contexto cultural en el que está inmersa la persona en desarrollo. Esto último se

enmarca dentro del Constructivismo Social que plantea que todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos, ya que toda función aparece primero a nivel social y más tarde a nivel individual (Vigotsky, 1987). La dirección del desarrollo no puede ser atribuida solo a condiciones biológicas internas del individuo, ya que el papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación vendrían a ser determinantes.

Se perfila de este modo un esquema de conjunto en el que los procesos de desarrollo y de aprendizaje, lejos de compartir compartimentos estancos, mantienen complejas y estrechas relaciones entre sí, donde los aprendizajes de los alumnos (as), para ser una fuente creadora de desarrollo, deben posibilitar el doble proceso de socialización e individualización, es decir, debe permitirles construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado.

Vigotsky (Vigotsky,1987) plantea que el niño(a) solo se beneficia de una experiencia de aprendizaje si esta se sitúa en el nivel potencial de su desarrollo y que es necesario conocer el nivel potencial de un niño(a) para prever las ayudas que van a favorecer su desarrollo. Para esto propone el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que engloba todas las funciones mentales que no han alcanzado un estado de maduración. Está definida como la distancia entre el nivel actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Así las experiencias de aprendizaje no se diseñarán exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado por el niño, sino que será deseable que se incluyan también aquellas experiencias de enseñanza y aprendizaje más difíciles pero resolubles con la ayuda de otros más capaces. De ser una experiencia individual el aprendizaje se

convierte en un proceso social donde los otros pueden ser agentes de desarrollo. Es el aprendizaje el que posibilita el desarrollo.

Esta Zona de Desarrollo Próximo, además de indicar la zona óptima en donde debe ocurrir el aprendizaje, posibilita evaluar el potencial de este aprendizaje manifestado por el niño(a), es decir, evaluar su propensión al aprendizaje antes de iniciar el proceso de mediación.

La evaluación dinámica del potencial de aprendizaje implica:

- Llegar a las capacidades ocultas, proporcionando al niño(a) ciertas condiciones internas y externas tales como aumentar el tiempo que el sujeto invierte en la tarea, calmando la ansiedad o reforzando el interés y la motivación, que pueden ser suficientes para denotar un potencial oculto hasta entonces (Astudillo, 1997).
- Generar condiciones externas tales como la Experiencia de Aprendizaje Mediado, donde la situación provoque en los sujetos conductas que previamente no existían en sus repertorios (Astudillo, 1997).

La evaluación de este potencial requiere un énfasis sobre los procesos de aprendizaje y para esto es fundamental la observación directa en situaciones que requieran aprendizaje. Los pasos incluyen:

- Medición de los niveles iniciales de eficacia en relación a una tarea. (Línea de base)
- Entrenamiento.
- Evaluación de la aplicación de los procesos recién adquiridos.

La importancia del conocimiento previo en la realización de nuevos aprendizajes es un principio ampliamente aceptado en la actualidad. La diferencia entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo remite a la existencia o no existencia de un vínculo entre el material a

aprender y los conocimientos previos: si el alumno(a) consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, será capaz de atribuirles significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo, y en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo; si por el contrario, no consigue establecer dicha relación, el aprendizaje será repetitivo o mecánico: el alumno(a) podrá recordar el contenido aprendido durante un período de tiempo más o menos largo, pero no habrá modificado su estructura cognoscitiva, no habrá construido nuevos significados.

Para que el aprendizaje sea significativo, el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, relevante y organizado claramente, además de ser susceptible de ser asimilado. Pero lo más importante es que el alumno(a) tenga una disposición favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. El elemento motivacional es fundamental para el éxito de este proceso porque cuando se habla de aumentar la motivación del niño(a), sin darle las herramientas cognitivas que le permitan la comprensión de esta motivación, se pueden generar condiciones de frustración, pudiendo provocar, en el niño(a) el desinterés por la tarea (Astudillo, 1997). No hay que olvidar que un buen aprendizaje cognitivo produce una respuesta afectiva positiva (Novak, 1982).

Aquí se implican tres elementos para el logro del aprendizaje significativo: el niño(a), el contenido y el mediador. Si bien es cierto que el niño es el responsable último del aprendizaje, es imposible entender el proceso mismo de construcción al margen de las características propias del contenido a aprender y de los esfuerzos del mediador por conseguir que el alumno construya significados relacionados con dicho contenido. Las interacciones que se establecen entre los tres vértices del triángulo del proceso de construcción se resuelven en que el mediador lleva a cabo su

función entre la actividad constructiva del alumno (a) y el saber colectivo culturalmente organizado.

La memoria comprensiva – por oposición a la memorización mecánica o repetitiva – es un componente básico del aprendizaje significativo. La memoria es comprensiva si los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento modificándolos y enriqueciéndolos, por este motivo también recibe el nombre de memoria profunda.

Por otra parte, la modificación de los esquemas de conocimiento producida por la realización de aprendizajes significativos se relaciona directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado, es decir, con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y para realizar nuevos aprendizajes. El lenguaje, por ejemplo, es una construcción, un instrumento que se usa con el propósito de adaptarse al medio (Gallego – Badillo, 1996) o que en el caso de las habilidades lingüísticas básicas, permite adaptarse a situaciones comunicativas accediendo a distintas funciones del lenguaje (MINEDUC, 1998). Para desarrollar estas habilidades de forma satisfactoria ambas deben ser practicadas con frecuencia y en diferentes situaciones y contextos.

Esta dimensión funcional del aprendizaje debe ser considerada en la evaluación, por ejemplo, observando los procesos de aprendizaje de los niños con el fin de conocer como adecuan las estrategias a los diferentes propósitos y contenidos comunicacionales de las situaciones escolares de aprendizaje.

Cuanto mayor sea la riqueza de la estructura cognoscitiva del alumno - cuanto más ricos e interconectados sean sus esquemas de conocimiento – tanto mayor será la funcionalidad de las estrategias integradas en los mismos y más capaz será el alumno de realizar aprendizajes significativos por si solo utilizándolas en una amplia gama de situaciones y de circunstancias.

Al momento de revisar objetivos en educación debemos tener en cuenta todo lo anteriormente expuesto.

Tanto la Educación por el arte como el Constructivismo destacan las virtudes del trabajo colectivo, en cuanto los procesos de interacción son básicos para favorecer un aprendizaje significativo y una sólida socialización. En este sentido el trabajo en grupo o cooperativo constituye un medio idóneo para lograr que los alumnos tomen conciencia del punto de vista de los demás. La puesta en marcha de estrategias de colaboración, de distribución de roles, de reparto de funciones y otras a las que conduce el abordaje conjunto de una tarea constituyen ocasiones de socialización y de establecimiento de relaciones constructivas en un contexto real.

En sus diferentes contactos con el grupo escolar, el niño inicia su socialización: choque de su pensamiento con el de otros, resistencias opuestas a su voluntad. Esto le exigirá darle a su lenguaje una dimensión comunicacional urgente, exigiéndole una maduración de la función del lenguaje, y este será el momento en que atisbos de expresión, artística por ejemplo, se convertirán en auténtico lenguaje, lo cual puede desembocar en que el niño le otorgue un sentido a su expresión transformándola en lenguaje.

En este sentido, toda práctica educativa que contemple la socialización de las elaboraciones de los alumnos – como lo hace la Educación por el arte y el modelo de Ecoen – contribuye al logro de aprendizajes significativos.

Esto también es válido para el adecuado manejo de las emociones en la práctica educativa, en el sentido de que una emoción compartida es una emoción más intensamente vivida. El educador debe explotar este aspecto de comunión en la dinámica de clases: si un buen cuento o una bella melodía son escuchados en común sus virtudes afectivas aumentan (Glotón, 1978). El clima afectivo de la clase acaba modificando la sensibilidad individual.

Pero no basta con poner juntos a los alumnos en la sala de clases para que se produzca un aprendizaje rico y significativo.

La aparición y resolución de un conflicto cognitivo cuando los alumnos trabajan en grupo puede tener un valor positivo para el aprendizaje (Martí, 1997), porque para que aparezca una tensión entre dos posturas o más, hace falta que estas posturas se formulen, se expliciten y se comuniquen. Esto requiere que los diferentes puntos de vista o soluciones se comparen entre sí de forma pertinente, lo cual implica una elaboración. El valor del conflicto cognitivo (o mejor sociocognitivo, pues su naturaleza es tanto social como cognitiva en sentido estricto) radica en que las personas que se opongan sean personas con cierta igualdad y que no impongan de forma arbitraria sus actuaciones; que junto a la voluntad de encontrar la solución teniendo en cuenta lo que aporta el otro hacen que las diferencias puedan ser provechosas.

Según Coll y Onrubia (1995) los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son esencialmente situaciones interactivas y comunicativas, en las que unas personas (los agentes educativos) ayudan a otras (los alumnos y las alumnas) a construir, diferenciar y enriquecer sus conocimientos en relación a determinadas parcelas de la realidad física y social.

Existen muchas dificultades para delimitar de manera completa las condiciones que faciliten la puesta en juego de las pautas, procesos y mecanismos que definen los escenarios genuinamente cooperativos que alienten el aprendizaje significativo, pero Onrubia (1997) propone tres requisitos básicos para que estos propósitos puedan darse de manera suficiente:

- 1- La existencia de una tarea grupal, es decir, de una meta específica que los distintos alumnos (as) que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo.
- 2- La resolución de esa tarea o problema común requiere necesariamente la contribución de todos y cada uno de los participantes, de manera que la responsabilidad grupal en relación

con la meta por alcanzar descansa, se apoya y se construye sobre la responsabilidad individual de cada alumno.

- 3- El grupo debe disponer de recursos suficientes para mantener y hacer progresar su propia actividad tanto desde el punto de la regulación de las relaciones interpersonales entre los distintos miembros como en lo relativo al desarrollo y realización de la tarea planteada.

Los alumnos participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados y atribuyendo sentido a los contenidos que aprenden y a la manera en que aprenden.

4.3 LENGUAJE Y HABILIDADES LINGÜÍSTICAS.

Según Morales (1998) se puede concebir el lenguaje en un sentido amplio como cualquier sistema de comunicación entre seres, mediante símbolos convencionales (signos verbales, gestuales, artísticos... etc.). En este aspecto, el lenguaje se articula con el concepto de comunicación, en cuanto código por el cual se representan ideas sobre el mundo a través de un sistema arbitrario de signos (Triadó y Forns, 1992) que se desarrolla a partir de orígenes sociales y, una vez adquirido, posibilita una mayor y más flexible participación en las interacciones sociales (Gartón, 1994). El lenguaje, además de ser instrumento que ayuda a la generación de representaciones, también sirve como instrumento para comunicar sentimientos, emociones, estados de ánimo, recuerdos, expectativas; para obtener y ofrecer información y para promover o realizar una acción o un conjunto de acciones. En este sentido se puede señalar que el lenguaje está al servicio de la comunicación (Morales, 1998).

Vigotsky otorga preeminencia a las fuerzas sociales que influyen sobre el desarrollo, afirmando que el lenguaje y la cognición no son unidades discretas sino partes de un espectro más amplio

de capacidades que surgen durante el desarrollo, que se da en un contexto sociocultural que no puede ser ignorado. En el caso del lenguaje, este se origina primero como medio de comunicación entre el niño y el adulto, después como lenguaje interior se transforma en función mental interna que proporciona los medios fundamentales al pensamiento del niño. Esto permite afirmar que la comunicación, a su vez, contribuye al desarrollo del lenguaje, ya que según Garton (1994) la interacción social es fundamental para el desarrollo del lenguaje y la cognición, al permitir que se establezca una relación en la que tiene lugar la comunicación.

La interacción social es un mediador poderoso en la adquisición del lenguaje, tanto hablado como escrito, y la adquisición de ambas habilidades lingüísticas llevan a un progreso cognitivo en cuanto el lenguaje refleja el nivel de desarrollo y funcionamiento cognitivo (Triadó y Forns, 1992).

Las interacciones sociales que tienen un efecto de facilitación sobre la cognición y el lenguaje están basadas en la diversidad, que significa que los participantes en estas comparten diferentes estados de conocimientos ya sean explícitos o implícitos (Triadó y Forns, 1992), así como la comunicación de dichos estados (como lo propone la Educación por el arte, el Constructivismo y el modelo de Ecoen).

Al concebir el lenguaje de esta forma, se hace referencia a que este contribuye al desarrollo de una visión de mundo socialmente compartida y comunicable, ayudando con ello también a la socialización del niño, a su integración social y cultural.

Si trasladamos estos principios a la comunicación, debemos concebir actividades pedagógicas basadas en la discusión grupal que específicamente se funda sobre criterios de aprendizaje y desarrollo del respeto y valoración de ideas y creencias distintas de las propias; y del diálogo

como fuente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad (MINEDUC, 1999).

En este contexto el lenguaje sirve de instrumento básico para la construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes, así como para el dominio de otras habilidades y capacidades que incluso no son lingüísticas (Morales, 1998), funcionando como base para la adquisición de todo tipo de aprendizaje.

En el Programa de estudio de Quinto año básico (MINEDUC, 1998) se plantea que la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito debe realizarse en un contexto funcional y significativo, en el cual puedan desarrollarse en forma integrada las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Se añade que estas habilidades se desarrollarán en forma satisfactoria cuando sean practicadas con frecuencia y en diferentes situaciones y contextos. Se espera que el desarrollo de las habilidades lingüísticas se realice acrecentando la imaginación y creatividad de los alumnos (as) en la producción de textos. El objetivo global apunta a lograr una creciente conciencia de la capacidad del lenguaje para contribuir a la construcción de un mundo en el que primen los aspectos éticos y valóricos positivos.

4.4 MODELO DE ECOUEN

Todos los elementos teóricos anteriores confluyen en el modelo del grupo de investigación de Ecouen, que se inscribe en una política de investigación – acción que busca contribuir a una reflexión que facilite nuevas prácticas pedagógicas, especialmente en los ámbitos del aprendizaje de la lectura y de la producción de textos.

El objetivo general es trabajar simultánea y conjuntamente el poema como tipo de texto y el funcionamiento poético de la lengua, con las siguientes hipótesis de trabajo (Jolibert, 1997):

- Existen aprendizajes por realizar para encontrarse con la poesía. Estos son, al mismo tiempo e inseparablemente, de orden lingüístico y de orden afectivo e imaginario.
- Estos aprendizajes son tanto más densos cuanto que se apoyan en la interacción del leer/escribir y del escuchar/decir y cuanto que conciernen las caras complementarias de una misma relación con la lengua.
- Estos aprendizajes tienen alguna posibilidad de ser efectivos en la medida en que no se limiten a sesiones puntuales y compartimentadas, sino que se inscriban en una vida de clase donde todo es hecho para que la comunicación poética tenga la posibilidad de estar presente de manera constante en todas sus dimensiones.

Los objetivos de aprendizaje son:

- Objetivos experienciales, que apuntan a aprender a convivir cotidianamente con poemas, sobre todo en niños que pertenecen a un medio familiar en el que se lee poco o nada, y en el que las urgencias funcionales esconden las necesidades de lo imaginario. Aquí la escuela cumple una función mediadora, que pretende crear una relación que no existe.
- Objetivos de tipo afectivo e imaginario. Salomón citado por Jolibert (1997) dice que el imaginario no es una evasión, una huida, un refugio fuera de lo real, sino una mirada diferente sobre lo real. En este sentido, la producción de un texto poético es para el niño una manera de proyectarse. Así la creación, o más precisamente, la producción de un lenguaje, de un objeto de lenguaje como un poema, puede tener una función de socialización y de afirmación de la persona como tal. Es por ello que todas las prácticas (juegos, lecturas, etc.)

que permiten desbloquear el imaginario y estructurarlo a través de la escritura (entre otros medios) tienen una gran importancia formadora.

- Competencias lingüísticas por construir. Consiste en proporcionarle a los niños claves lingüísticas para entrar en un poema, es decir, en un tipo de texto que tiene un funcionamiento totalmente particular en relación con otros textos frecuentados más corrientemente por los niños. Estas son las características de la superestructura de un poema:

- La arquitectura global del texto: poema con estrofas, poema en versos libres, poema en prosa, etc.

- Especialización particular de las letras en la página, uso arbitrario de sintaxis.

- Esquema dinámico: los versos no son dispuestos en cualquier orden. Hay una obertura, tanto para la superestructura del texto, como para el (los) campo (s) semántico (s) – las redes de sentidos – y para las opciones enunciativas.

- Un poema es elaborado a partir de un funcionamiento particular del lenguaje, y hay que poner atención a las estructuras del lenguaje, a su combinación y a sus efectos de sentido (estructuras enunciativas, sintácticas, léxico – semánticas, fónicas, rítmicas, gráficas, espaciales). Enfatizar la connotación de las palabras, es decir sobre todas las resonancias afectivas que, más allá del sentido simplemente informativo del léxico, son sugeridas o puestas en vibración por una palabra o por una combinación de palabras. Las connotaciones, sus combinaciones, sus armónicos, conforman la ambigüedad del texto poético.

- Consecuentemente, un poema exige una lectura plural, tabular, en vez de una lectura lineal, simplemente informativa. Un poema no tiene un significado, por lo tanto se debe romper el esquema de que todo el curso coincida con el sentido del texto que el profesor propone,

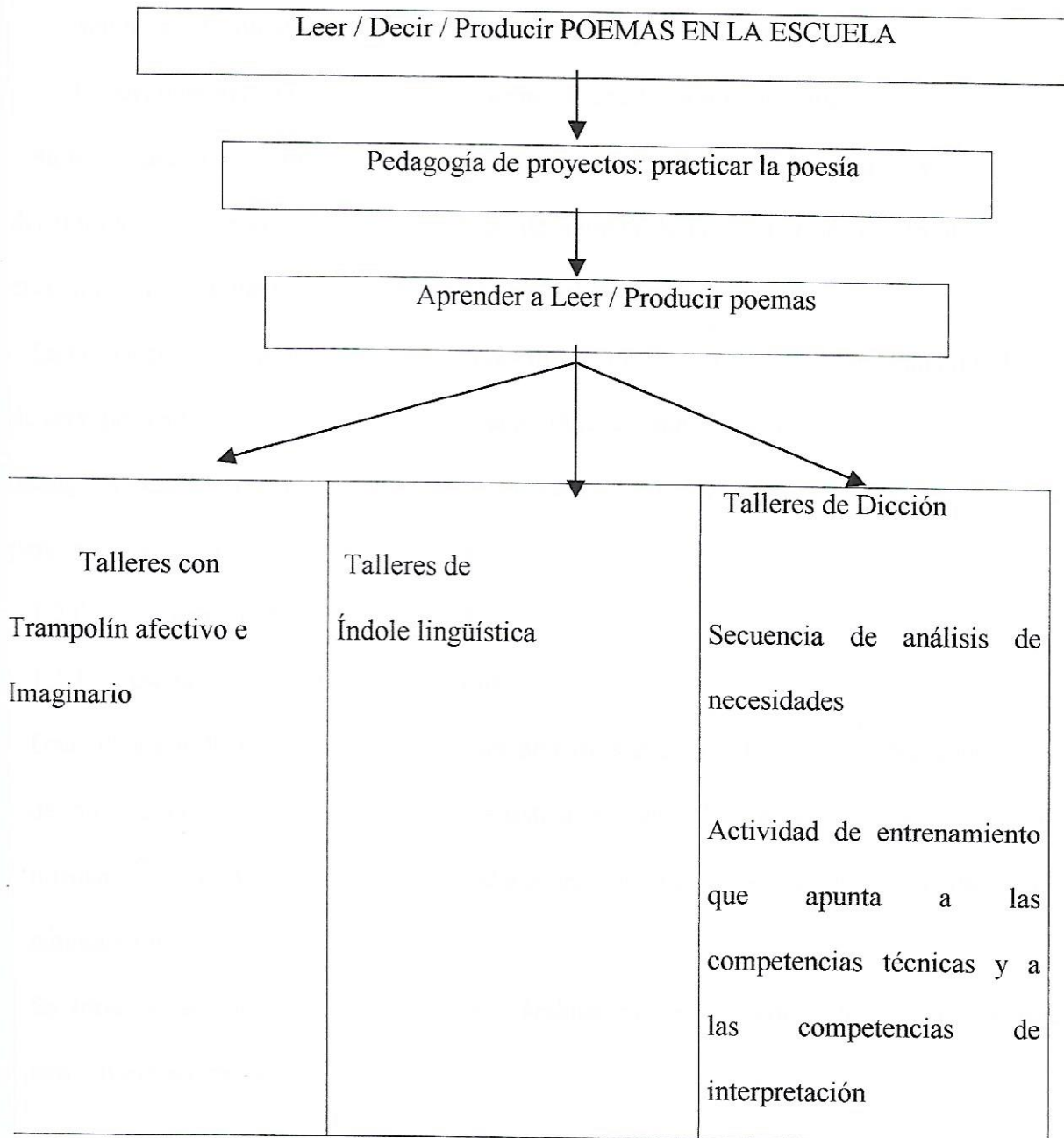
dándole la principal importancia a las múltiples interpretaciones. La palabra en sí es una pluralidad de sentidos (Paz, 1993). Las opciones enunciativas aparecen como el lugar de todos los poderes del autor de poemas. La comprensión de su importancia y su funcionamiento es la llave maestra para penetrar en la poesía.

Paz (1993) plantea que la creación poética se inicia como violencia sobre el lenguaje, que puede ser entendida como una recreación del idioma o una reconstrucción de un sistema de símbolos. En esta plasticidad del lenguaje poético reside la máxima posibilidad de desarrollo de aprendizajes lingüísticos en contextos educativos como los planteados en los segmentos anteriores de este marco teórico, ya que implica una instancia susceptible de facilitar incalculables procesos de construcción de significados para los alumnos (as), en cuanto los mediadores sean capaces de proponer actividades que apunten a estimular y cultivar la imaginación, el deseo y la memoria profunda.

4.4.1 ESTRATEGIAS: ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE ORIENTADAS

El trabajo poético es posible en una atmósfera no de ilusión eufórica, sino simplemente de trabajo. (Jean, citado por Jolibert, 1997). Para esto es necesario encontrar situaciones de llamado, crear un campo energético, proponer situaciones de aprendizaje que llevarán a los niños a encontrarse con la poesía durante actividades diversificadas y complementarias, interactivas. Para esto se proponen actividades de aprendizaje orientadas a aprender a leer/decir/producir poemas para volverse lector/productor autónomo a través de tres tipos de actividades puntuales.

CUADRO 1: ESQUEMA GLOBAL DEL PROCESO PROPUESTO (Jolibert, 1997)



4.4.1.1 TALLERES DE TRAMPOLÍN AFECTIVO E IMAGINARIO (T.A.I.)

1.1 Objetivos y papel de un taller de T.A.I.: corresponden a una finalidad doble. Permiten que los niños:

- pongan a trabajar su imaginario a partir de una situación de impulsación que hemos denominado situación trampolín, aprovechada o provocada por el profesor.
- Experimenten su poder de creación sobre la lengua en producciones originales de poemas.

Se trata para el profesor de poner en efervescencia el imaginario individual y colectivo, a partir del trampolín que escoge o que se impone, de manera de poner a cada niño frente a una tarea de escritura cuyas obligaciones son determinadas por él mismo.

Es la exigencia de la producción de un poema-texto llevada hasta una presentación llamada obra de arte, por cada uno de los niños de un curso. Pues un imaginario que no lleve algo que lo exprese de alguna manera no cumple su función esencial, a saber, contribuir al desarrollo equilibrado de la persona (Jean, citado por Jolibert, 1997).

1.2 Proceso general de un taller de T.A.I.

1.2.1 Fase de activación del imaginario

Una situación de arranque, que puede ser de naturaleza bien diversa (acontecimientos de la vida de la clase o de la escuela, actividades artísticas o corporales, noticias de actualidad, fragmentos musicales, cuadros, afiches, frases inductoras, palabra o asociación de palabras con fuerte connotación) va a servir de gatillador.

Se trata de activar el imaginario provocándolo mediante incitaciones: los trampolines, para suscitar emociones y provocar imágenes.

Es función del profesor crear, dentro de la clase, la atmósfera y las condiciones materiales para que el trampolín pueda desempeñar plenamente su papel. Se crea una ruptura con el marco escolar para que el niño consiga aislarse en su realidad interior.

1.3 Primera fase de escritura individual

Tras esta concentración esencial, el profesor les pide a los niños que apunten palabras o fragmentos de frases sugeridos por el trampolín.

Cada una de estas huellas es el reflejo de una estampería interna que depende de los juegos de la experiencia de vida, de la memoria, de los deseos, de los medios de cada cual.

1.4 Intercambios e interacciones

Para que todos los niños puedan cultivar su imaginación, nos parece indispensable socializar los hallazgos como microtrampolines que reactivan los imaginarios individuales. Cada niño se comunica con el grupo a través de un afiche donde convergen palabras, expresiones y frases de todo el curso. La imaginación, que se ha vuelto interactiva, alimenta cada uno de los imaginarios infantiles al provocar una reacción en cadena : hay rebotes sucesivos de las palabras de los demás a las imágenes personales que sugieren, de las imágenes a las sensaciones, de las sensaciones a las expresiones y de las expresiones a las nuevas formulaciones.

1.5 Puesta en texto

La puesta en texto es una actividad de estructuración del imaginario que debe desembocar en una creación original: un poema. Cada niño organiza los elementos generados por la efervescencia imaginativa gracias a las herramientas lingüísticas que se ha construido durante otras actividades de aprendizaje para producir un poema.

El trabajo se hace a partir de reglas y de obligaciones determinadas por el mismo niño al movilizar sus competencias (elección de una dinámica, reapropiación de estructuras, invenciones, transgresiones).

El docente aporta una ayuda individualizadora para desbloquear situaciones y hacer explicitar individualmente las elecciones realizadas, los motivos de tales opciones, facilitando de este modo lograr una coherencia del texto. Propone la elección de los materiales necesarios para la realización de las obras y cuida hasta el último detalle la limpieza ortográfica.

1.6 Evaluación, socialización y valorización

Los poemas producidos pueden demostrar un grado de apropiación del funcionamiento poético de la lengua: uso voluntario, consciente, de una o más estructuras lingüísticas en combinaciones restituidas u originales, utilización de metáforas u otras figuras, búsqueda de una coherencia textual, presencia de una dinámica interna.

Los poemas producidos ocuparán un lugar en la clase de acuerdo con la libre elección de cada uno de los niños, ya sea en las paredes de la sala, en el libro de poemas de la clase, en el fichero o, de manera más íntima, en el cuaderno personal del autor.

CUADRO 2 :Trama de preparación del docente para un Taller de T.A.I.(Jolibert,1997)

Fase de	Trampolín	
Activación del Imaginario	Motivo de la elección	
	Gestión del tiempo	
	Preparación del lugar	
	Puesta en escena	
Puesta en texto	Modalidades de los intercambios interactivos	
	Ayudas complementarias O actividades de Desbloqueo posibles	
	Modalidades de socialización Valorización de las Producciones finales	

4.4.1.2 TALLERES DE INDOLE LINGÜÍSTICA

2.1 Objetivos y papel de los módulos

Un módulo es un taller de aprendizaje para la producción de un tipo de texto particular. Un módulo – poema debe permitir a cada uno de los niños de un grupo aprender a producir un poema a partir de un texto de referencia. O sea, encontrar las claves lingüísticas de acceso a un poema de referencia para escribir un poema a la manera de diversos poetas.

El papel del taller-poema es volver atentos a los niños respecto de las particularidades de un poema que funciona como un texto. Estas particularidades corresponden a diversos niveles de enfoque lingüístico, entre los cuales puede mencionarse:

- La situación de la comunicación poética (¿ quién escribe?, ¿ para quién? o ¿ qué está en juego?)
- la superestructura: cada poema posee una superestructura caracterizada por una arquitectura global, una espacialización particular, un esquema dinámico.
- El juego original sobre las principales estructuras de la lengua. estructuras enunciativas, sintácticas, léxico – semánticas, fónicas, rítmicas, melódicas y gráficas.

Estos niveles de conceptos lingüísticos pueden ser, al mismo tiempo, puntos de anclaje para los niños en los textos de diversos poetas.

Un módulo-poema es un taller de aprendizaje cuyos objetivos dependen de las características propias de cada poema-texto referencia.

Por lo tanto, un encadenamiento de módulos y la diversidad de los poemas propuestos por el profesor permitirán que en el tiempo de por lo menos de un año cada niño adquiera un comportamiento de lector de poemas autónomo.

Los módulos permiten a los niños construir para sí mismos los instrumentos y las competencias lingüísticas que reutilizarán durante las otras actividades poéticas de la clase, talleres de T.A.I., encuentros poéticos, dicción y, sobre todo, una producción personal de poemas llamada libre por ser realizada por iniciativa propia de cada niño.

2.2 Procedimiento general de un taller poema

Implica un trabajo en el tiempo, planeado con el grupo, que incluye etapas sucesivas, entre las cuales están:

- encuentro con un determinado poema (escogido por el docente). Es ante todo un momento individual, privilegiado, que lleva a una comunicación poética lo más rica posible entre cada niño y un texto que le ha sido propuesto. Permite a cada niño rehacer el texto para sí apropiándose de él, construyendo su sentido del poema. El intercambio oral, animado posteriormente por el profesor, tiene como único objeto el compartir emociones como si se tratara de esas imágenes fotográficas, así como también mostrar, al confrontarse varias interpretaciones, que no puede haber un sentido colectivo, único y compartido del texto. Los textos propuestos son, por tanto, poemas densos que nos parecen portadores de emociones fuertes y creadoras de imágenes. Estos textos son siempre presentados en su versión integral. Son acompañados por referencias que permiten situarlos (autor, año de edición, libro del cual cada uno de ellos es extraído).
- Trabajo de cuestionamiento sobre lo que se vuelve, solo en ese momento, texto de referencia. Estas sesiones de cuestionamiento del texto son colectivas y conducidas por el docente. Ocurren en el momento en que los niños aprenden a construir competencias, a organizar sus captaciones de indicios y a hacerlas interactuar. La construcción de esas competencias se nutre de la confrontación, de los aportes de cada uno y de las contradicciones por resolver.

Durante este período, el profesor desempeña el papel de catalizador de las captaciones de indicios lingüísticos de los niños y de sus interacciones. Los lleva a explicitar sus estrategias de elaboración de instrumentos metodológicos, en suma, a construir comportamientos de lectores autónomos de poemas. Los niños reciben dos ejemplares fotocopiados del poema: un ejemplar de referencia, que debe permanecer intacto, sin anotaciones ni adiciones; un ejemplar de trabajo que llevará las marcas de los hallazgos de los niños en los distintos noveles. Una síntesis metodológica permite, tras haber escuchado las múltiples propuestas de los niños, realizar un balance de lo que, en definitiva:

- se retiene como puntos de aprendizajes significantes para el poema – texto de referencia;
- se escoge como normas de producción – lo que se conserva del poema inicial – para escribir a la manera de alguno de los poetas utilizados;
- se fija como criterios de evaluación para el texto de cada uno y para los demás;
- se construye como herramientas para leer, producir, evaluar.

Cuando los niños saben cuestionar individualmente un poema, es decir, cuando se han apropiado de claves lingüísticas de acceso a un número suficiente de poemas – textos, cuando han prácticamente automatizado estrategias de abordamiento, esos momentos colectivos de análisis, necesariamente largos y dirigidos al inicio de los aprendizajes, dan pie a un trabajo individual dominado, que permite a cada uno fijar rápidamente sus propias reglas de escritura.

- Trabajo de producción
- La primera escritura individual: Después de haber recordado las reglas de producción y haber realizado el inventario de las herramientas puestas a disposición de cada uno, se puede iniciar el trabajo individual de escritura a partir de una consigna del docente que aliente a producir

un poema a la manera de otro poeta, disponiendo de un determinado tiempo para elaborar su texto.

- Evaluación de las primeras escrituras: Después de la primera escritura, cada niño está apto, solo o con la ayuda de los demás, a través de las herramientas construidas (trama, inventario) o por la comparación con las producciones de los compañeros, para evaluar su producción en función de las reglas previamente definidas. Esa es una etapa fundamental, en la cual cada uno puede: comprobar que tomó efectivamente en cuenta las características del poema de referencia; interrogarse, reevaluarse, ante los contrastes y contradicciones, sobre tales características; explicitar las razones de las elecciones personales hechas, tanto desde el punto de vista de la arquitectura global y de la dinámica interna del texto, como desde el punto de vista de las combinaciones de estructuras reproducidas, recompuestas o incluso transgredidas; recurrir a los compañeros para encontrar una palabra que falta, un sinónimo, una rima..., que permitirá iniciar una reescritura.
- Reescritura - pero no copia - (evitar el carácter tedioso e inútil de la copia). Las reescrituras corresponden , cada vez, a una profundización del trabajo.
- Producto final: maqueta y obra maestra
- La maqueta: es sobre el último estado de las reescrituras que se hace la última e intransigente limpieza ortográfica.
- La obra maestra: Se dudaba en un inicio de ocupar este término en la clase, pero luego se comprobó que a los niños les gustaba y que formula perfectamente la meta perseguida.
- Una evaluación lingüística sistemática.

Cada niño puede proceder a dos autoevaluaciones: la de su producción final (valiéndose de una ficha de relectura de su texto en la que se recapitulan los criterios que se han establecido a lo

largo del módulo-poema) y la de sus progresos como resultado de la simple comparación entre su primera escritura y la obra maestra.

Del mismo modo, con los mismos criterios explícitos que corresponden a los que ha retenido en su trama de preparación, el docente puede proceder a una evaluación a la vez global y personalizada de las producciones, de los progresos y de lo que queda por trabajar. Recordemos que son los mismos criterios que sirven para: definir criterios de aprendizaje; preparar los módulos poemas; realizar una evaluación formativa.

Los poemas producidos son intercambiados dentro del grupo. Pueden ser reunidos en un libro, valorizados en el marco de una exposición en la sala o fuera de ella. Cada niño puede elegir decir su texto durante un encuentro poético o en una velada poética.

Los niños conservan una carpeta individual de cada módulo-poema que incluye: el poema de referencia; las herramientas elaboradas durante el taller; su primera escritura y sus reescrituras significantes; su producción final.

- Para la buena preparación de un módulo poema el docente debe pensar en:
- Escoger el texto de referencia en función de criterios explicitados.
- Hacer un minucioso análisis previo de las particularidades del poema de referencia sobre las cuales los niños podrán apoyarse para sus producciones.
- Delinear el o los objetivos pedagógicos preponderantes que él atribuye a la sesión: apropiación por parte de los niños del funcionamiento particular de un poema en cuanto texto: ¿ cuáles van a ser las prioridades?, ¿ Los puntos de aprendizajes significantes?, ¿ La arquitectura global del texto de referencia en relación con los otros?, ¿ su dinámica interna?, ¿ una combinación particular de las estructuras?

- Verificar la concordancia entre los objetivos pedagógicos, la elección del texto y el nivel de competencias de los niños del grupo en ese momento del año, en ese estadio de su aprendizaje.
- Recapitular las herramientas de referencia: presentes en la sala y que se pueden aprovechar en el trabajo de análisis; por construir para que los niños puedan producir y evaluar sus poemas.
- Prever el material necesario para la fase colectiva del análisis (texto en un cartel, texto duplicado), para la tarea individual de la escritura.
- Prever la gestión del tiempo.

La trama de preparación presentada a continuación puede ser una herramienta de ayuda en esta tarea

CUADRO 3: Trama de preparación para el docente para un taller de índole lingüística (Jolibert, 1997)

Poema de referencia	
Motivo de la elección	
Gestión del tiempo	
Modalidades del encuentro con el poema	
Por parte de los niños	
Características lingüísticas del poema	
Puntos de aprendizaje significantes para ese texto u objetivos pedagógicos dominantes	

Normas de producción retenidas	
Herramientas por Construir	<ul style="list-style-type: none"> - Para producir - Para evaluar
Ayudas complementarias o actividades de relanzamiento	
Modalidades de socialización	
Valorización de las producciones finales	

4.4.1.3 TALLERES DE DICCIÓN

Existe una dialéctica constante entre el hecho de producir poemas y el de recibirlos a través de la lectura y de la escucha. Por eso es que, alternando con las secuencias de lectura/escritura (módulos-poemas-talleres de trampolín afectivo e imaginario) se dedican momentos específicos a la dicción.

Existen aprendizajes específicos que realizar en el campo de la dicción, los cuales apuntan, simultáneamente, a las competencias técnicas de comunicación oral y a las competencias de interpretación del texto por leer. Para que los niños puedan construir sus aprendizajes, se organizan los encuentros poéticos de la siguiente forma:

- secuencias de análisis de las necesidades y de construcción de las competencias en la dicción, cuya meta es apropiarse de un texto, aprendiendo a decirlo;
- actividades de entrenamiento muy técnicos (en articular, postura, articulación y control de la respiración y de la voz).

4.4.1.3.1 Secuencias de análisis de las necesidades en dicción

Estas secuencias, centradas en la dicción de un determinado poema, solo cobran sentido cuando son precedidas por el descubrimiento individual del poema. Por otro lado, los aprendizajes de la dicción solo pueden ser efectivos si el poema de referencia ha sido el objeto de un trabajo de cuestionamiento del texto, en el sentido en que cada lector cuestiona un poema y no en el sentido según el cual el profesor haría preguntas de comprensión del texto.

La dicción de un texto es una situación de comunicación oral que coloca:

- a niños enunciadores que disponen de un tiempo de preparación individual para adaptarse al texto a ser leído, para concentrarse, efectuar elecciones de interpretación, frente a oyentes entrenados para una escucha activa, esto es, aptos, porque han construido herramientas apropiadas, para evaluar cada una de las dicciones que les son propuestas, en función de las especificidades lingüísticas del poema de referencia (superestructura y estructuras) y de las competencias técnicas que entran en juego en la oralización.
- Durante el momento de la comunicación poética, el docente conserva registros (grabaciones magnéticas o videos) de las diferentes dicciones, que servirán para la reflexión colectiva.

A continuación se presenta una secuencia de análisis de las necesidades en materia de dicción que puede servir de trama de preparación para el docente(Jolibert,1997)

CUADRO 4: Esquema de desarrollo para un taller de dicción

ENCUENTRO DE CADA NIÑO CON EL POEMA	<p>Descubrimiento y apropiación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por lectura (s) individual (es) silenciosas u orales - por intercambios entre niños 		
CUESTIONAMIENTO DEL TEXTO POR PARTE DE LOS NIÑOS	<p>Análisis colectivo de la superestructura y de las principales estructuras del poema y sus efectos</p> <p>Producción o no de un poema a la manera de los módulos de poemas (ver página 21)</p>		
TRABAJO DE PREPARACIÓN PARA LA DICCIÓN	<p style="text-align: center;">Para todos</p> <p>Recordatorio de los objetivos, de los parámetros de la situación de dicción y de las herramientas de las que dispone el niño:</p> <p>El texto de referencia, el inventario (construido en la clase) y de las competencias específicas (técnica, interpretación) puestas en juego.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">EN FUNCIÓN DE LOS PAPELES DE CADA UNO</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center;">AUDITORES</td> <td style="width: 50%; text-align: center;">ENUNCIADORES</td> </tr> </table>	AUDITORES	ENUNCIADORES
AUDITORES	ENUNCIADORES		

	-Elaboración individual o colectiva de una herramienta para escuchar -Pauta de "observación oral" de la dicción de los compañeros construida a partir de los criterios establecidos en el cuestionamiento anterior	-Aislamiento -Preparación individual -Elaboración de una herramienta para decir: marcación eventual del texto.
COMUNICACION	ESCUCHA DEL POEMA	DICCION DEL POEMA
ANALISIS DE LAS PRODUCCIONES (DICCIONES)	<p>Inventario después de cada dicción individual de las observaciones hechas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - por el niño mismo acerca de las facilidades y dificultades que encontró en la preparación o en la presentación oral; - por los auditores con o sin pauta de observación elaborada previamente; - síntesis de las observaciones bajo forma de propuestas 	
IDENTIFICACION DE LAS COMPETENCIAS - a reforzar - a adquirir	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el punto de vista técnico (articulación, respiración) - Desde el punto de vista de la interpretación : utilización de las competencias técnicas para traducir su propia representación del poema. 	

INVENTARIO DE LAS ACTIVIDADES DE ENTRENAMIENTO O DE REFORZAMIENTO A REALIZAR
--

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE

colectivas o por grupos diferenciados

Para cada secuencia de este tipo, es indispensable alternar los papeles enunciador-oyente para que todos los niños puedan tomar conciencia de que:

- un poema puede dar lugar a varias interpretaciones;
- la voz es un instrumento que se trabaja, al igual que la respiración;
- se puede disfrutar hablando frente a otros niños y recitando un poema para los demás;
- de la misma manera, se puede disfrutar viendo como los demás prestan atención.

4.4.1.3.2 La secuencia de dicción en sí misma

- Preparación para la dicción en grupo – curso completo: los niños tienen frente a ellos el poema de referencia y el cuadro de las estructuras y particularidades de ese texto, que fue elaborado durante un Módulo de Poema específico.
- Instrucciones del profesor: el docente actúa como secretario en la pizarra y anota las observaciones de los niños, marcando un tiempo entre cada frase y entre dos palabras (se resalta los guiones dentro de los versos).

4.4.1.3.3 Preparación individual para la dicción

El docente pide a cinco niños voluntarios que preparen solos, durante diez minutos, en otro lugar, por ejemplo en el patio, la dicción de un poema específico con la ayuda de:

- los instrumentos contruidos en las secuencias anteriores;
- el texto y sus particularidades definidas en un Módulo Poema específico;

- la lista de observaciones que acaba de ser elaborada;
- cualquier otro instrumento que pudiera necesitar (lápiz, papel).

Mientras los cinco voluntarios se preparan individualmente afuera, el docente precisa el papel de cada uno de los demás en cuanto oyentes. Se define en conjunto una pauta “ de observación oral ” de la dicción de los compañeros

4.4.1.3.4 Dicción propiamente tal y evaluación de las necesidades de aprendizaje que ella pone en evidencia

Los niños del pequeño grupo de voluntarios entran uno a uno y dicen su poema.

Al final de cada dicción, los secretarios comunican las observaciones anotadas.

El enunciador explicita las dificultades que encontró, tales como:

- ausencia de puntuación
- forma de pronunciar los adjetivos no evidencia énfasis.

4.4.1.3.5. Síntesis: el análisis global de las observaciones de los niños permitió la construcción de un referente común de trabajo(Jolibert,1997):

CUADRO 5: Guía para preparar la dicción de un poema

PARA PREPARAR LA DICCIÓN DE UN POEMA, DEBO PENSAR EN:

1. aprender el texto
2. practicar la articulación de las palabras difíciles para no tropezar en ellas durante la dicción
3. marcar mi texto para ayudarme en la dicción
4. saber variar el tono
5. marcar o no los silencios para resaltar las particularidades del poema

CUADRO 6: Guía adicional para preparar la dicción de un poema(Jolibert,1997):

¿ TE ACORDASTE DE ?	SI	NO
Antes		
- aprender tu texto?		
- articular las palabras difíciles?		
- codificar tu texto para ayudarte?		
- releer el cuadro de particularidades del poema?		
Durante la dicción		
- mirar al público?		
-ligar las palabras		
- hacer variar el tono?		
- marcar silencios?		

4.4.1.3.6 Actividades de aprendizaje más allá de la sesión de identificación de las necesidades

La grabación magnética de secuencia (con cinta) servirá más adelante para que cada niño identifique sus buenos momentos y sus fallas, de modo de orientar su trabajo.

Es así como cada enunciador construye, con la ayuda del profesor, una ficha de trabajo y se inscribe en uno o más grupos de necesidades:

Grupo A – Trabajo sobre la postura; Grupo B – El dominio de la voz; Grupo C – La articulación; Grupo D – La respiración; Grupo E- El ritmo, Grupo F- La entonación.

4.4.1.3.7. Actividades de entrenamiento

Estas son actividades técnicas, cortas, cuyos soportes no son necesariamente poemas, pudiendo ser frases, palabras, sonidos. Sus objetivos son:

- ayudar a los niños en el mejor uso de los recursos que ya tienen a su disposición
- adquirir nuevos recursos

Apuntan, cada vez, lo más finamente posible, a una competencia.

El niño debe poder escoger solo, en función de las observaciones y dificultades encontradas durante las secuencias Análisis de necesidades en dicción, los ejercicios que le son necesarios para progresar.

A continuación se presenta un cuadro recapitulativo de competencias específicas necesarias para la dicción de un poema(Jolibert,1997):

CUADRO 7:Competencias específicas para la dicción de un poema

<p>Competencias específicas de la dicción</p>	<p>Las competencias técnicas :</p> <ul style="list-style-type: none">- Elección y dominio de la postura – posición del cuerpo, del rostro, de la mirada.- Dominio de la voz: Proyección, pose, adaptación.- Dominio de la respiración. <p>Las competencias de interpretación (opciones):</p> <ul style="list-style-type: none">- Opción del ritmo: determinación de los grupos respiratorios, lugar y duración de las pausas, velocidad de elocución.- Opción de la entonación:- Entonación lingüística: obligatoria, puesto que viene inducida por las estructuras y los signos de puntuación.- Entonación afectiva: que descansa en las opciones personales de la persona que dice el poema y que debe traducir sus intenciones.- Opción eventual de la gestualidad: como complemento de la voz, puede reforzar la interpretación.- Apropiación personal: el niño transmite, durante la dicción, su propia representación del poema.
---	---

Los tres tipos de actividades estructuradas son los medios con que el grupo de investigación-acción de Ecoeuén (Francia) pretenden lograr el objetivo de formar niños (as) que, como resultante de esos múltiples encuentros, sean capaces solos – o sea, por iniciativa propia – de leer, decir, producir poemas, simplemente porque, al haber vivido esa experiencia, tengan el deseo y la posibilidad de hacerlo.

CAPITULO 5

RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación pretende contribuir desde la Psicología Educacional al desarrollo de la Reforma Educacional proponiendo, aplicando y evaluando dinámicas pedagógicas y evaluativas que buscan alcanzar objetivos de educación que no son la acumulación de conocimientos, sino aprender a aprender, es decir, utilizar de manera eficiente el pensamiento para adaptarse a las circunstancias, considerando como fundamental la naturaleza adaptativa del aprendizaje. Esta investigación se plantea de manera interdisciplinaria y crítica frente a las estrategias y metodologías que se aplican en la mayoría de nuestras escuelas, en las que se evalúan productos (como por ejemplo la inteligencia, tomándose como índice la capacidad de memorización) y no procesos. El contexto escolar adquiere así características negativas para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos (as), configurándose como un ambiente inhibitorio de la creatividad.

Se propone acá un papel del Psicólogo Educacional como un investigador práctico del trabajo colectivo de la institución escolar, asumiendo la función de mediador en las dinámicas pedagógicas, contribuyendo a optimizar estas organizando rigurosos módulos de construcción de competencias (que llamamos talleres).

Pero lo más relevante de un Taller de educación por el arte es la posibilidad de facilitar un proceso donde se desarrollen elementos expresivos y comunicativos que contribuyan a un equilibrio entre el desarrollo emocional o afectivo y el intelectual, siendo que el desarrollo de habilidades artísticas está estrechamente ligado al desarrollo intelectual hasta la edad de 10 años (Lowenfeld y Lambert 1972). Esto último tiene un valor práctico preventivo en cuanto a que

casi todas las perturbaciones afectivas o mentales están relacionadas con una falta de confianza en sí mismo, por lo tanto es fácil comprender que el estímulo apropiado de la capacidad creadora puede proporcionar una defensa contra tales perturbaciones (Lowenfeld y Lambert, 1972). Este aspecto está estrechamente ligado con el concepto de desarrollo de sí mismo, uno de los principales objetivos de la Educación por el arte.

Por último Pol(1995) afirma que si bien el arte en la educación es un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva, la presencia de este en el curriculum de la enseñanza obligatoria sigue siendo escasa. Esta investigación es un paso para descubrir herramientas y proponer situaciones de aprendizaje en esta área.

CAPITULO 6

DEFINICIÓN DE VARIABLES Y SUPUESTOS

6.1 Definición de Variables

Variable Dependiente

a) Habilidades lingüísticas básicas: Se entenderá por habilidades lingüísticas básicas las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir, concibiendo que se es mejor escritor en la medida que se es mejor lector y viceversa y que ambas, a su vez, contribuyen a una expresión oral más clara, precisa y comunicativa.

Habilidad 1: Atender, retener y comprender la información oral más simple que se entrega en la sala de clases.

Habilidad 2: Leer un texto y abstraer lo esencial de dicha información.

Habilidad 3: Establecer asociaciones entre elementos pertenecientes a la misma categoría verbal.

Habilidad 4: Recepción y comprensión de textos con información ordenada secuencialmente.

Se considera como criterio operacional de las Habilidades Lingüísticas Básicas, los resultados arrojados por la Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (B. E. V. T. A.)— ver anexo 1-.

Variable Independiente:

La variable independiente la constituye un taller de Educación por el arte basado en el modelo de Ecoen, cuyas dinámicas pedagógicas se basan en los principios del constructivismo y en la lectura y producción de textos poéticos.

6.2 Supuestos

Supuesto 1: Las habilidades lingüísticas básicas de los integrantes del Grupo Experimental van a presentar diferencias significativas luego de aplicada la intervención

Supuesto 1: Las habilidades lingüísticas de los integrantes del Grupo Control no van a presentar diferencias significativas luego de aplicada la intervención

CAPITULO 7

METODOLOGÍA

7.1 Sujetos de Estudio

La población considerada en la presente investigación estuvo conformada por alumnos de Quinto año básico, pertenecientes al colegio municipal El Cobre de Rancagua durante el primer semestre del año 2001.

La siguiente tabla da cuenta de las características del establecimiento educacional de donde se obtuvo la muestra.

TABLA 1: Características del establecimiento

CARACTERÍSTICAS	COLEGIO MUNICIPAL EL COBRE
Antigüedad de la escuela	70 años
Número de profesores	46 (considerados directivos y docentes)
Número de alumnos	1.398
Promedio de alumnos por curso	45
Actividades extra-programáticas	Talleres de Folklore, Coro, Radio y Gimnasia.

La muestra inicial la constituyeron 24 alumnos, dividiéndose 12 en grupo experimental y 12 en grupo control. La muestra fue intencional y mixta.

Para seleccionar los integrantes del grupo experimental se realizó un concurso de poesía dirigido a todos (as) los alumnos (as) de los quintos años del establecimiento. El investigador

promovió el taller por estos cursos generando dinámicas que acerquen a los niños(as) a las dimensiones del lenguaje que se trabajarán en el taller, específicamente estimulándolos a escribir un texto poético tomando como referencia el texto de un poeta chileno (“Autorretrato” o “Defensa del árbol” de Nicanor Parra) . Luego se seleccionaron 12 niños(as) para participar en el taller según un criterio de selección de muestra de grupo experimental que implicara:

1. Motivación a participar en la dinámica generada por el investigador
2. Presentación de un trabajo
3. Que el trabajo/texto tenga una elaboración distinta del texto original, es decir, que no sea una copia del texto de referencia.

7.2 Ambiente y Materiales

Esta investigación se llevó a cabo en el Colegio Municipal El Cobre de Rancagua, establecimiento al que pertenecían los alumnos (as). Se utilizó para ello una sala dotada de las condiciones necesarias de espacio, iluminación y ventilación.

Los materiales que se utilizaron estuvieron referidos a las actividades específicas de cada sesión del taller y entre estos tenemos: libros de cuentos, poesía y arte; revistas; textos fotocopiados; lápices, cuadernos, cartulinas; radiocasete y grabaciones de poetas y cantantes.

7.3 Diseño.

La metodología del presente estudio pretende dar cuenta del resultado global que tiene un programa destinado a desarrollar habilidades lingüísticas básicas fundamentado en la Educación por el Arte, los principios Constructivistas y el modelo de Ecoen.

El diseño empleado en la presente investigación es de tipo Cuasi-Experimental cuyo nombre es Diseño Grupo Control no Equivalente y que consiste en mediciones pre-intervención de la variable dependiente (habilidades lingüísticas básicas) de los grupos Experimental (participantes del taller) y Control (no participantes del taller), haciendo uso del mismo instrumento de medición.

Tras la intervención se realizará una segunda medición (post-intervención), tanto al grupo Experimental como al grupo Control, con el mismo instrumento de la medición pre-intervención y en un mismo período de tiempo.

7.4 Procedimientos.

Con el propósito de lograr los objetivos planteados en este estudio se realizó el taller en el que participaron 12 alumnos (as) .

El taller se realizó en 24 sesiones de 120 minutos cada una, distribuidas a lo largo de 12 semanas comprendiendo el período de Abril a Junio del 2001. Una semana antes de comenzar con la aplicación se realizó una reunión con los apoderados de los (as) participantes, destinada a informar sobre la intervención, las características del taller y obtener su colaboración.

El estudio se realizó según el siguiente procedimiento:

1. Una semana antes de iniciar la ejecución del taller se aplicó el instrumento de evaluación tanto al grupo experimental como al grupo control con el objetivo de establecer una línea de base respecto a las habilidades lingüísticas básicas.

2. Se ejecuta el taller.

3. Una semana después de terminado el taller se evaluaron nuevamente las habilidades lingüísticas básicas (tanto al grupo experimental como al grupo control).

7.5 Técnicas de Recolección de Datos.

Para la evaluación de las habilidades lingüísticas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) se aplicará la Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (B. E. V. T. A.).

La prueba de Exploración Verbal para Trastornos del Aprendizaje fue laborada por Luis Bravo V. Y Arturo Pinto G. y tiene como objetivo determinar el funcionamiento de algunas áreas de rendimiento psicolingüístico que aparecen importantes en el rendimiento escolar básico.

Esta batería que explora las funciones verbales superiores está construida por 4 subtests (el TAVI, el 3 - S, el CAT- V y el S-V) cuyo objetivo es precisamente tratar de determinar cuales son las áreas de procesamiento verbal que aparecen deficientes en cada caso. Las edades entre las cuales se puede aplicar son de 7 a 12 años.

Las funciones psicológicas que se intenta evaluar con los tests mencionados son las siguientes:

A.) TAVI

- Recepción auditiva del lenguaje oral.

- Retención verbal inmediata.
- Comprensión oral de oraciones de estructura simple.
- Atención de corto tiempo a estímulos verbales.
- Verbalización de una respuesta.

B.) 3 – S

- Abstracción verbal.
- Deducción de relaciones abstractas.
- Reconocimiento de vocabulario.

C.) CAT – V

- Determinación de la categoría verbal a la cual pertenece un término.
- Asociación con conceptos pertenecientes a la misma categoría.
- Nominación de elementos a partir de la categoría verbal de la palabra inductora.
- Nivel de abstracción verbal.

D.) S – V

- Recepción y comprensión verbal.
- Retención verbal de series con significado.
- Percepción secuencial oral.
- Atención verbal.

La confiabilidad de los ítems fue calculada mediante la fórmula Kuder Richardson y Spearman-Brown y la estabilidad de los resultados mediante el sistema test-retest en grupos de niños de ambos sexos y nivel socioeconómico alto y bajo entre segundo y séptimo año básicos. La confiabilidad de los tests de la batería verbal es la siguiente:

TAVI (7 - 10 AÑOS)

- Correlación ítem-test total (K - R) 0,788 (n=112)
- Spearman-Brown = 0,813 (n = 40)
- Test Re Test (3 meses después) Pearson = 0,84 (n = 32)

3 - S

- Correlación ítem-test (K- R) (test total) 0,82 (n = 32)
- Spearman- Brown = 0,915 (n = 38)
- Test-Re-Test : Pearson = 0,85 (n = 48) (3 meses después)

CAT- V (8-12 años)

- Correlación ítem test (K-R)= 0,72 (n = 112)
- Correlación Test-Re-Test (Pearson) = 0,73 (n = 40) (3 meses después)

S - V (8 - 12 años)

- Kuder-Richardson = 0,72 (n = 50)
- Spearman-Brown = 0,70 (n = 40)
- No se efectuó cálculo Test-Re-Test.

El hecho que las cuatro pruebas están tipificadas en puntaje T, cuyo promedio es igual a 50, y su desviación estándar es 10 puntos, permite comparar los resultados de las diferentes pruebas y establecer perfiles.

7.6 Análisis de Datos.

Los datos obtenidos (resultados de las evaluaciones de las Habilidades Lingüísticas Básicas) se analizarán estadísticamente a través de la prueba “ t ” de diferencias de medias, con el objeto de comprobar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones pre y post – intervención en el Grupo Experimental y Control. Este cálculo se hará tanto con los resultados que arroje el B.E.V.T.A. como test global tanto con los 4 subtests que lo conforman (TAVI, 3-S, CAT-V y S-V). Además se compararán los resultados obtenidos por ambos grupos en cada una de las mediciones.

7.7 Presentación de datos.

Grupo Control y Grupo Experimental

TABLA 2:Características del Grupo Control

GRUPO CONTROL		
NOMBRES	EDAD (años)	SEXO
Natalia Aedo	10	Femenino
Pedro Carranza	10	Masculino
Rodrigo Cifuentes	10	Masculino
José Donoso	10	Masculino
Marcia Inostroza	10	Femenino
Raúl Jeria	10	Masculino
Jean Maturana	10	Masculino
Sergio Olea	10	Masculino
Patricia Rojas	10	Femenino
Luis Sánchez	10	Masculino
Hernán Sepúlveda	10	Masculino
Paula Vergara	10	Femenino

El Grupo Control está formado por 12 niños (as) cuya edad promedio es 10 años.

Hay un 33% de sexo femenino (4 niñas) y un 67% de sexo masculino (8 niños).

TABLA 3:Características del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL		
NOMBRES	EDAD (años)	SEXO
Valentina Aceituno	10	Femenino
Diego Barrales	10	Masculino
Cristian Cornejo	10	Masculino
Valentina Díaz	10	Femenino
Claudio Figueroa	10	Masculino
Nicolás Matus	10	Masculino
Luis Padilla	10	Masculino
Alejandro Perez	10	Masculino
Ricardo Peña	10	Masculino
Isaac Sánchez	10	Masculino
Xiomara Trujillo	10	Femenino
Cristofer Zamorano	10	Masculino

El Grupo Control está formado por 12 niños (as) cuya edad promedio es 10 años.

Hay un 25% de sexo femenino (3 niñas) y un 75% de sexo masculino (9 niños).

TABLA 4: Medición Pre-Intervención del Grupo Control

GRUPO CONTROL					
Nº	Nombres	TAVI	3-S	CAT-V	S-V
1	Aedo	48	49	56	80
2	Carranza	52	49	43	56
3	Cifuentes	44	45	34	74
4	Donoso	48	38	37	62
5	Inostroza	48	47	45	83
6	Jeria	48	49	48	77
7	Maturana	61	35	48	62
8	Olea	52	40	35	80
9	Rojas	38	47	51	80
10	Sanchez	44	45	53	77
11	Sepulveda	44	49	47	80
12	Vergara	35	54	34	77

TABLA 5: Medición Pre-Intervención del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL					
Nº	Nombres	TAVI	3-S	CAT-V	S-V
1	Aceituno	38	35	50	56
2	Barrales	52	49	51	83
3	Cornejo	52	47	47	83
4	Diaz	48	45	43	83
5	Figuroa	57	47	51	74
6	Matus	52	51	47	74
7	Padilla	57	49	56	74
8	Perez	52	51	35	83
9	Peña	57	47	48	77
10	Sanchez	38	60	48	62
11	Trujillo	61	40	48	80
12	Zamorano	44	40	48	80

TABLA 6: Medición Post Intervención del Grupo Control

GRUPO CONTROL					
N°	Nombres	TAVI	3-S	CAT-V	S-V
1	Aedo	48	49	55	80
2	Carranza	52	51	44	68
3	Cifuentes	48	45	37	74
4	Donoso	52	45	43	65
5	Inostroza	52	49	47	80
6	Jeria	57	51	48	74
7	Maturana	61	35	50	65
8	Olea	57	45	41	80
9	Rojas	44	45	53	80
10	Sánchez	48	47	51	80
11	Sepúlveda	48	54	50	80
12	Vergara	38	54	38	77

TABLA 7: Medición Post-Intervención del Grupo Experimental

GRUPO EXPERIMENTAL					
N°	Nombres	TAVI	3-S	CAT-V	S-V
1	Aceituno	61	54	50	77
2	Barrales	61	60	53	83
3	Cornejo	61	56	51	83
4	Díaz	53	51	53	83
5	Figueroa	61	51	55	77
6	Matus	57	63	47	80
7	Padilla	61	56	60	80
8	Pérez	57	58	56	83
9	Peña	61	51	51	77
10	Sanchez	52	63	48	83
11	Trujillo	61	51	59	80
12	Zamorano	57	54	56	83

CAPITULO 8

Resultados

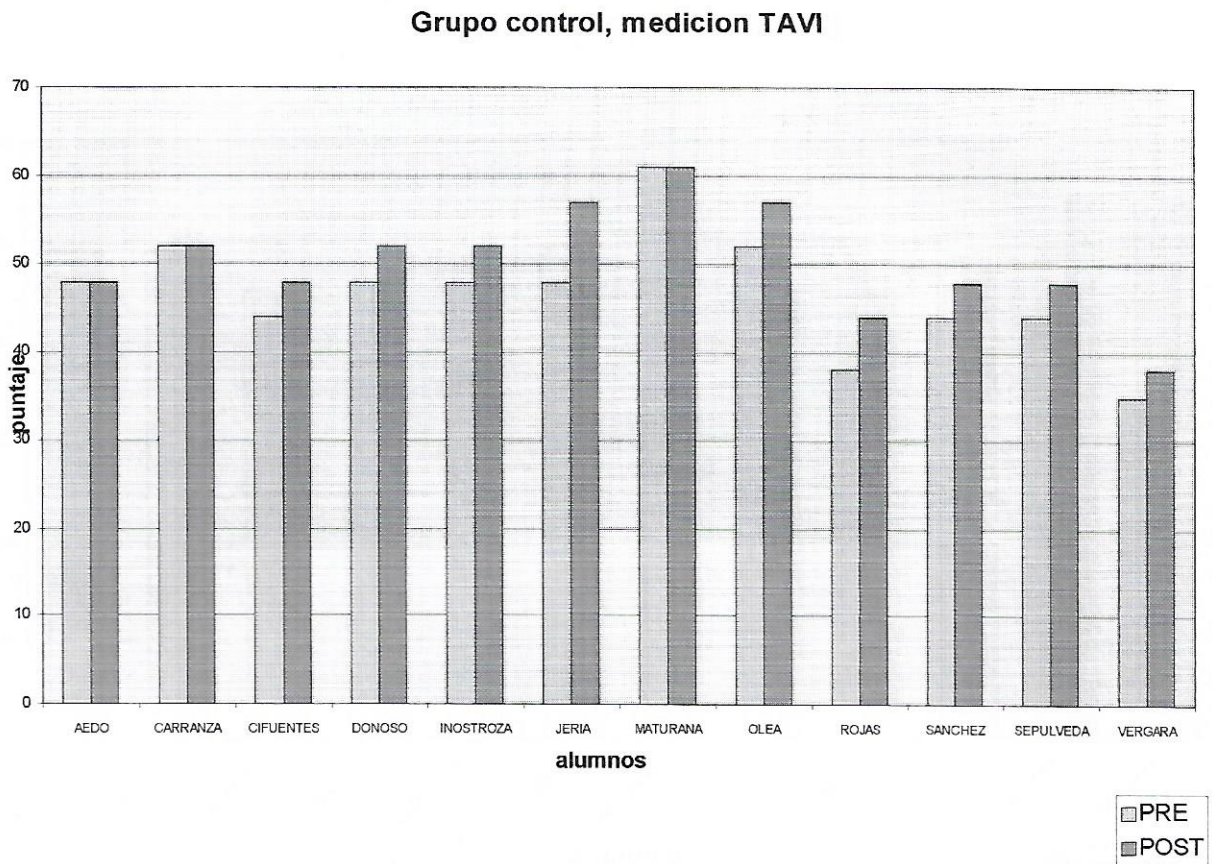
Dado el formato del cuestionario (respuestas abiertas) no es posible establecer la confiabilidad de dicho instrumento, por lo tanto las interpretaciones que se deriven de los resultados que aquí se presentan se aplicarán exclusivamente a la muestra con que trabajó esta investigación.

A continuación se presentan gráficos para visualizar los rendimientos pre y post intervención de los Grupos Control y Experimental .

Después se presentan las tablas con las medias y desviaciones estándar de ambos grupos pre intervención. Con estos datos se procederá al cálculo de pruebas t , acompañando todo esto con los respectivos gráficos.

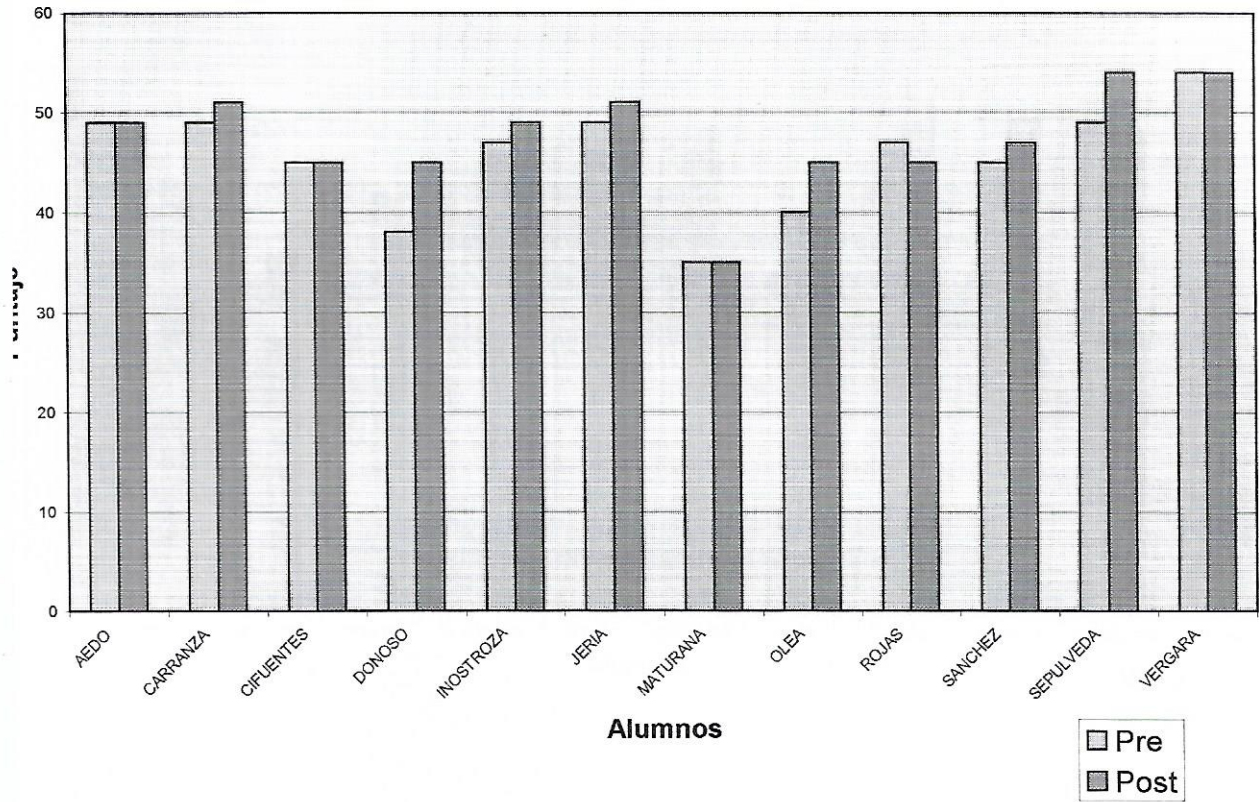
Por último se incluye una tabla resumen con los resultados finales de la investigación.

8.1 Gráficos de medición Pre y Post intervención de Grupo Control



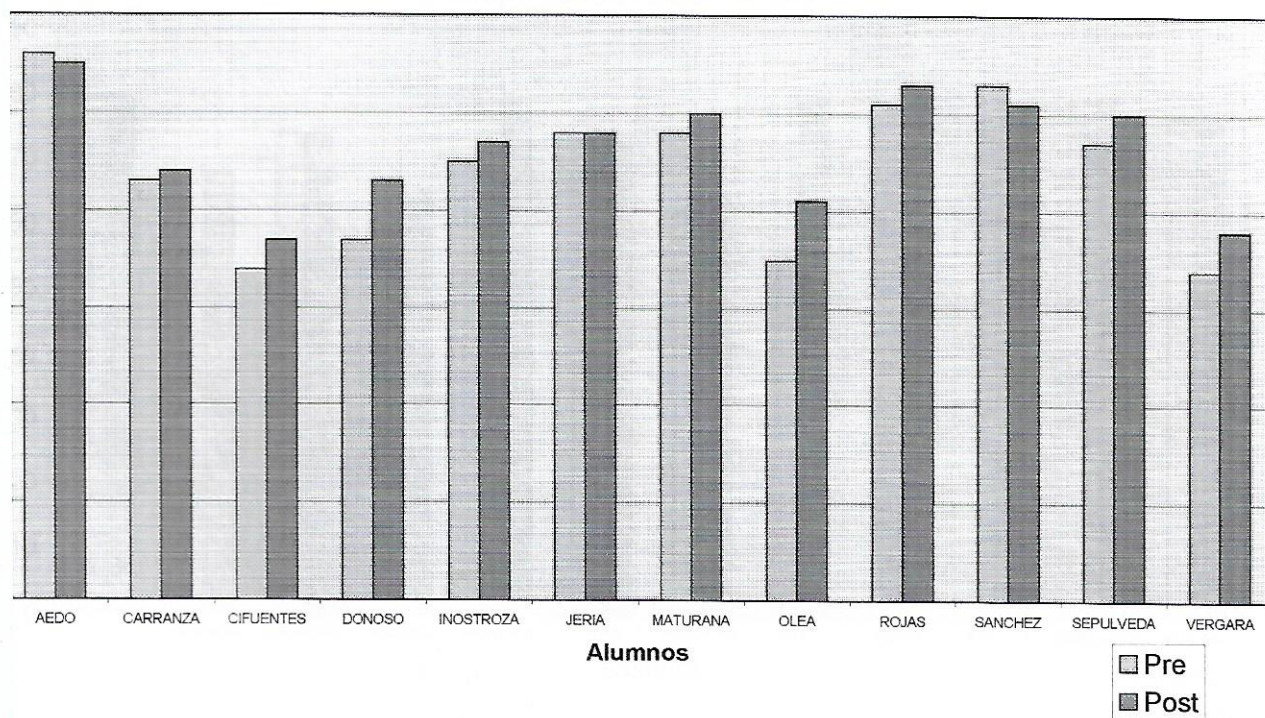
Un 25% de este grupo (3 sujetos) no presentó variaciones en su rendimiento, mientras que el 75% restante (9 sujetos) presentó variaciones en su rendimiento.

Grupo Control, medicion 3-S

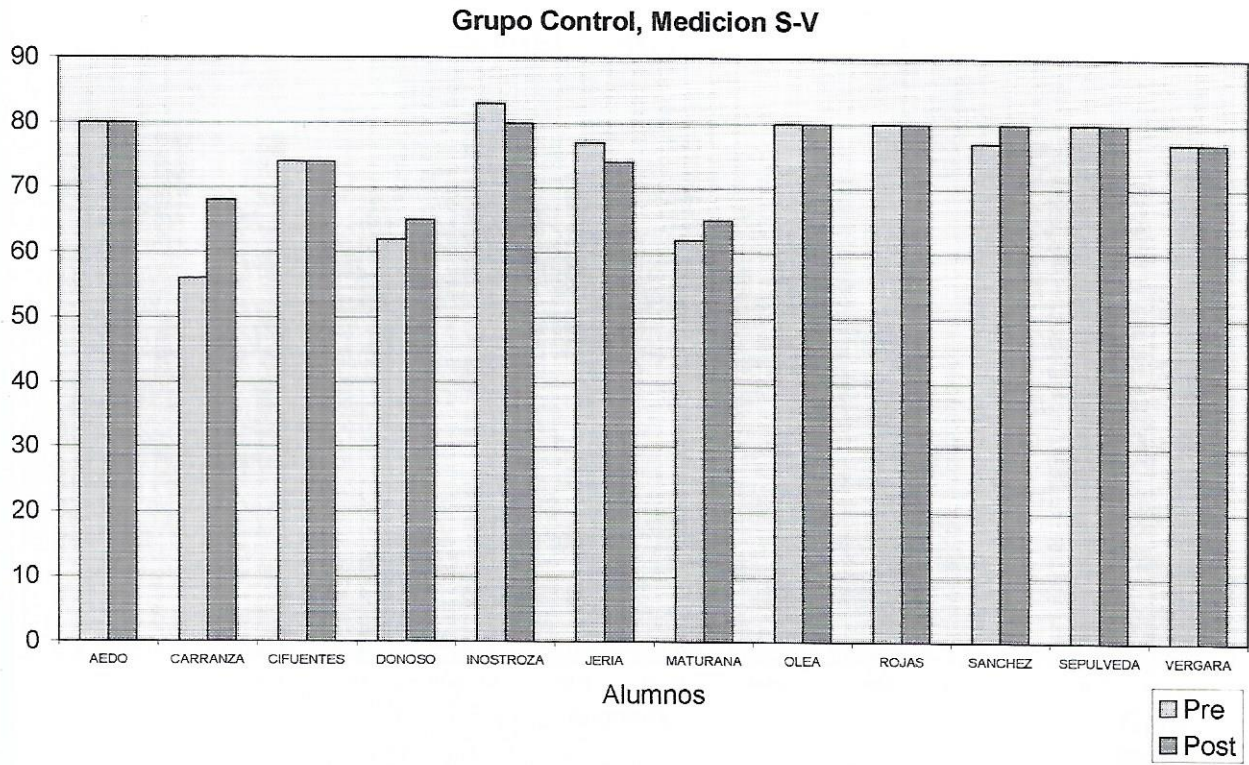


Un 33% de este grupo (4 sujetos) no presentó variaciones en su rendimiento, mientras que el 67% restante (8 sujetos) presentó variaciones en su rendimiento.

Grupo Control, medicion CAT-V



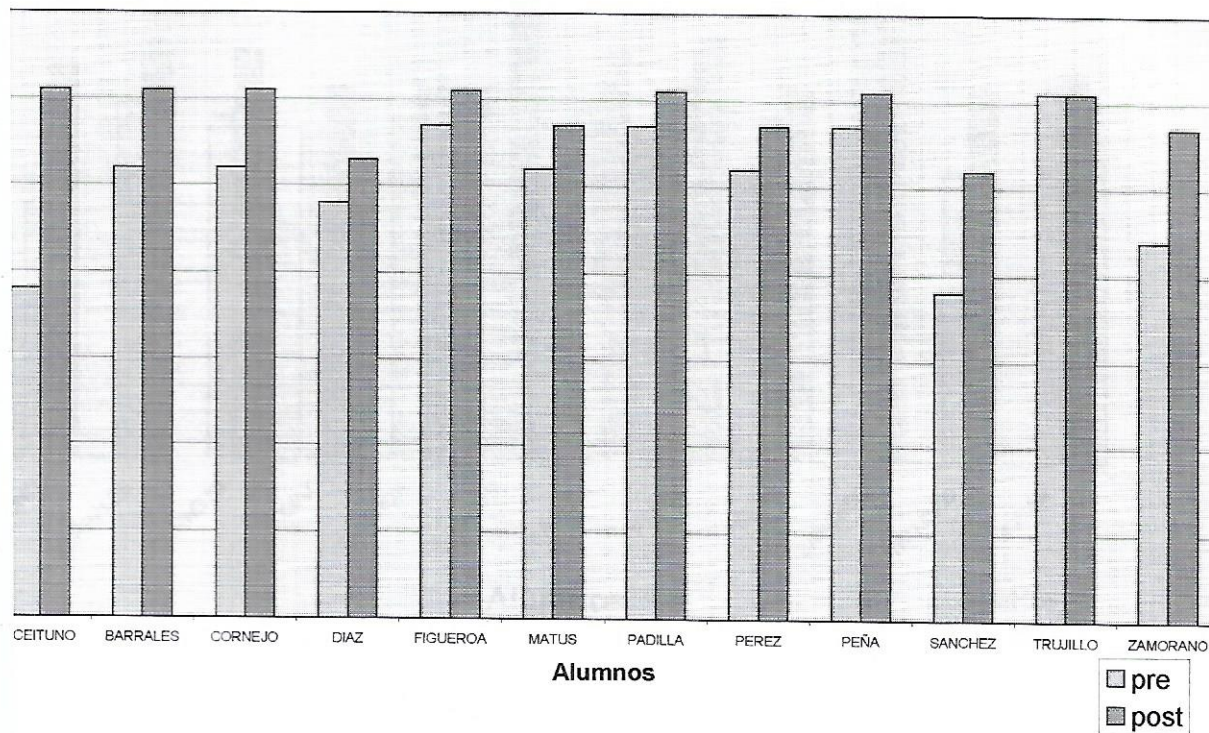
Un 8% de este grupo (1 sujeto) no presentó variaciones en su rendimiento, mientras que el 92% restante (11 sujetos) presentó variaciones en su rendimiento.



Un 50% de este grupo (6 sujetos) no presentó variaciones en su rendimiento, mientras que el 50% restante (6 sujetos) presentó variaciones en su rendimiento.

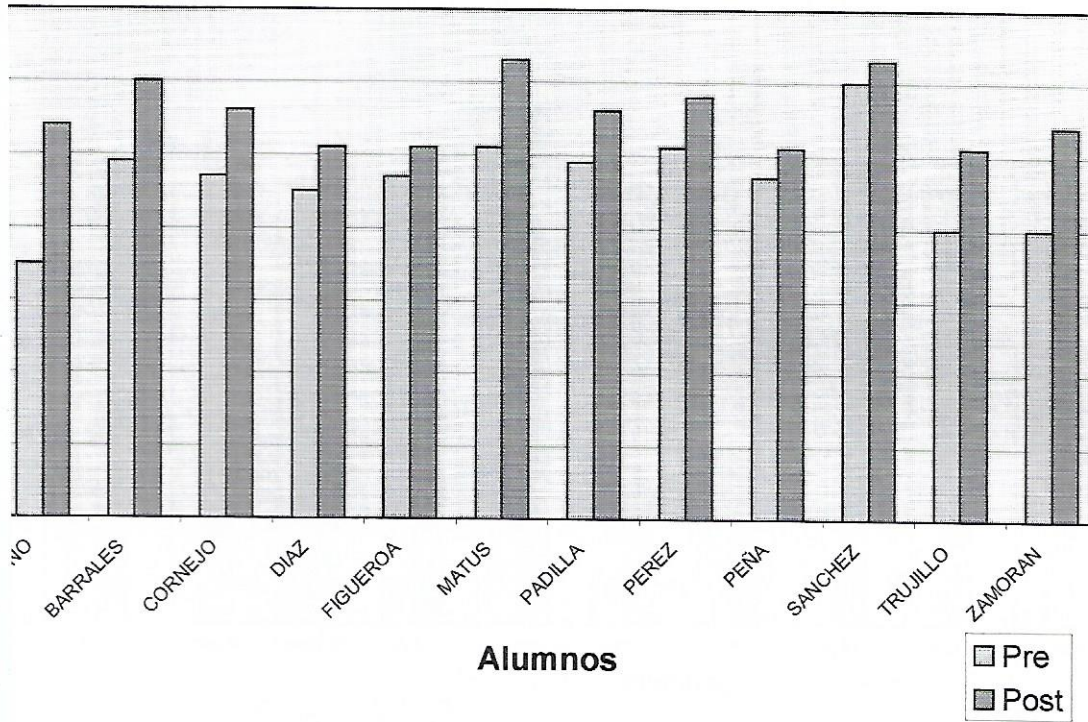
8.2 Gráficos de medición Pre y Post intervención de Grupo Experimental

Grupo Experimental, medicion TAVI



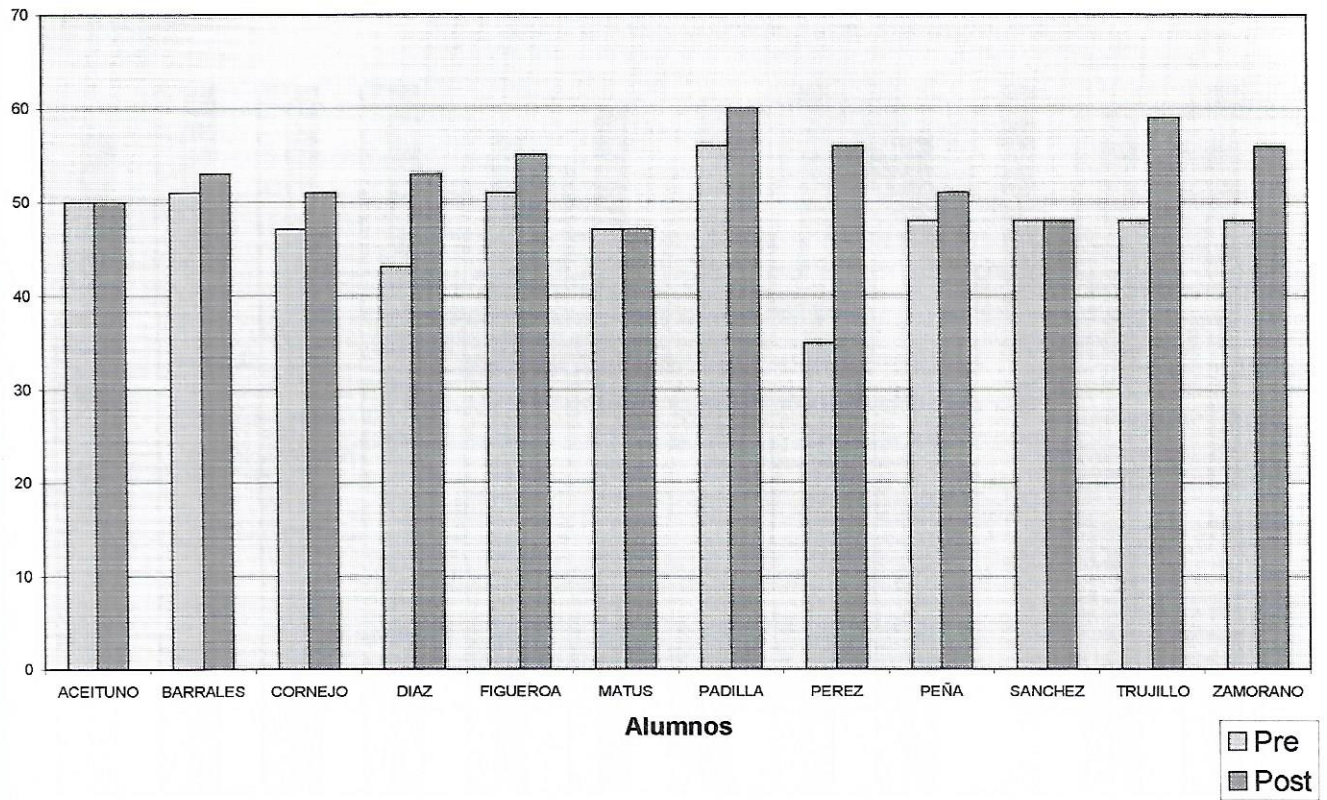
En 8% de este grupo (1 sujeto) no presentó variaciones en su rendimiento, mientras que el 92% restante (11 sujetos) presentó variaciones en su rendimiento.

Grupo Experimental, medicion 3-S



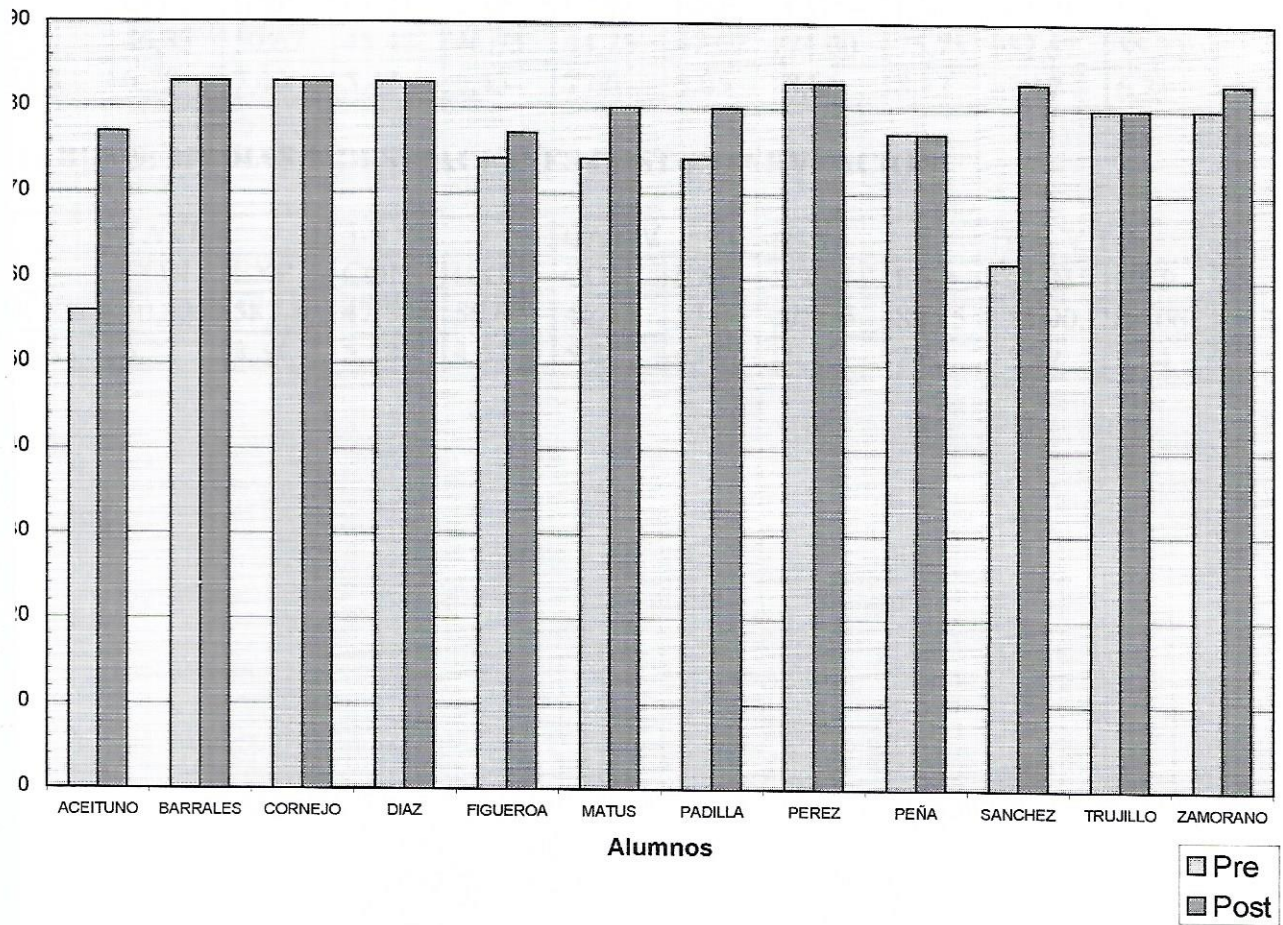
100% de este grupo (12 sujetos) presentaron variaciones

Grupo experimental, medicion CAT-V



Un 25% de este grupo (3 sujetos) no presentó variaciones en su rendimiento, mientras que el 75% restante (9 sujetos) presentó variaciones en su rendimiento.

Grupo Experimental, medicion S-V



Un 50% de este grupo (6 sujetos) no presentó variaciones en su rendimiento, mientras que el 50% restante (6 sujetos) presentó variaciones en su rendimiento.

8.3 Medias y desviaciones estándar

TABLA 8 : MEDIAS Y DESVIACIONES PRE-INTERVENCION

	TAVI		3-S		CAT-V		S-V		B.E.V.T.A.	
	CON	EXP	CON	EXP	CON	EXP	CON	EXP	CON	EXP.
X	46,83	50,67	45,48	46,75	44,25	47,67	74,00	75,75	52,67	55,21
D.S	6,75	7,43	5,42	6,43	7,66	5,05	8,86	8,72	7,17	6,21

TABLA 9: MEDIAS Y DESVIACIONES POST-INTERVENCION

	TAVI		3-S		CAT-V		S-V		B.E.V.T.A.	
	CON	EXP	CON	EXP	CON	EXP	CON	EXP	CON	EXP
X	50,42	58,58	47,50	55,67	46,42	53,25	75,25	80,75	54,90	62,06
D.S	6,22	3,34	5,18	4,52	5,82	4,09	6,06	2,60	5,82	3,64

8.4 Cálculos.

Para comparar a cada grupo en sus mediciones pre y post-intervención se emplea el test para datos pareados, cuya fórmula es:

$$t = \frac{\bar{X}_{dif}}{S_{dif} / \sqrt{n}}$$

Donde \bar{X}_{dif} = diferencia de medias

S_{dif} = desviación estándar de la diferencia de medias muestrales

n = número de la muestra

Las comparaciones que se realizan son las siguientes:

- **Comparación de diferencia de medias en el subtest TAVI Grupo Control- Tiempo 1 v/s Tiempo 2**

1. Hipótesis

Sea $H_0 : \mu_1 = \mu_2$

Sea $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$t_{crítica} = 2,201$

3. Cálculo de prueba t

$$X_{dif} = -3,59$$

$$S_{dif} = 2,64$$

$$n = 12$$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-3,59)}{2,64} = -4,69$$

4. Decisión

Como $t = -4,69$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el grupo Control en el subtest TAVI.

- Comparación de diferencia de medias en el subtest 3-S Grupo Control- Tiempo 1 v/s Tiempo 2

1. Hipótesis

Sea $H_0 : \mu_1 = \mu_2$

Sea $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$t_{crítica} = 2,201$

3. Cálculo de prueba t

$$X_{dif} = -1,91$$

$$S_{dif} = 2,6$$

$$n = 12$$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-1,91)}{2,6} = -2,54$$

4. Decisión

Como $t_c = -2,54$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el grupo Control en el subtest 3-S.

- **Comparación de diferencia de medias en el subtest CAT-V Grupo Control- Tiempo 1 v/s Tiempo 2**

1. Hipótesis

$$\text{Sea } H_0 : u_1 = u_2$$

$$\text{Sea } H_1 : u_1 \neq u_2$$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$$t_{crítica} = 2,201$$

3. Cálculo de prueba t

$$X_{dif} = -2,16$$

$$S_{dif} = 2,48$$

$$n = 12$$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-2,16)}{2,48} = -3,02$$

4. Decisión

Como $t = -3,02$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el grupo Control en el subtest CAT-V.

- **Comparación de diferencia de medias en el subtest S-V Grupo Control- Tiempo 1 v/s Tiempo 2**

1. Hipótesis

$$\text{Sea } H_0 : u_1 = u_2$$

$$\text{Sea } H_1 : u_1 \neq u_2$$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$$t_{crítica} = 2,201$$

3. Cálculo de prueba t

$$X_{dif} = -1,25$$

$$S_{dif} = 3,93$$

$$n = 12$$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-1,25)}{3,93} = -1,1$$

4. Decisión

Como $t = -1,1$ y $t_{cri} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_1

5. Conclusión

Se acepta H_0 , por lo tanto no existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el grupo Control en el subtest S-V.

- Comparación de diferencia de medias en el test BEVTA Grupo Control- Tiempo 1 v/s Tiempo 2

1. Hipótesis

$$\text{Sea } H_0 : u_1 = u_2$$

$$\text{Sea } H_1 : u_1 \neq u_2$$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

crítica = 2,201

3. Calculo de prueba t

$X_{dif} = -2,22$

$S_{dif} = 1,44$

$n = 12$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-2,22)}{1,44} = -5,33$$

4. Decisión

Como $t_c = -5,33$ y crítica = 2,201 \Rightarrow Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el grupo Control en el test BETVA.

- **Comparación de diferencia de medias en el subtest TAVI Grupo Experimental-
Tiempo 1 v/s Tiempo 2**

1. Hipótesis

Sea $H_0 : \mu_1 = \mu_2$

Sea $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$t_{crítica} = 2,201$

3. Cálculo de prueba t

$X_{dif} = -7,91$

$S_{dif} = 6,22$

$n = 12$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-7,91)}{6,22} = -4,4$$

4. Decisión

Como $t = -4,4$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H1, por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el Grupo Experimental en el subtest TAVI.

- Comparación de diferencia de medias en el subtest 3-S Grupo Experimental- Tiempo 1 v/s Tiempo 2

1. Hipótesis

Sea $H_0 : \mu_1 = \mu_2$

Sea $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

crítica = 2,201

3. Cálculo de prueba t

$X_{dif} = -8,91$

$S_{dif} = 4,7$

$n = 12$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-8,91)}{4,7} = -6,54$$

4,7

4. Decisión

Como $t = -6,54$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el Grupo Experimental en el subtest 3-S.

- Comparación de diferencia de medias en el subtest CAT-V Grupo Experimental- Tiempo 1 v/s Tiempo 2

1. Hipótesis

Sea $H_0 : \mu_1 = \mu_2$

Sea $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$t_{crítica} = 2,201$

3. Cálculo de prueba t

$$X_{dif} = -5,08$$

$$S_{dif} = 6,8$$

$$n = 12$$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-2,16)}{2,48} = -2,57$$

4. Decisión

Como $t = -2,57$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el Grupo Experimental en el subtest CAT-V.

- **Comparación de diferencia de medias en el subtest S-V Grupo Control- Tiempo 1 v/s
Tiempo 2**

1. Hipótesis

Sea $H_0 : \mu_1 = \mu_2$

Sea $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$t_{crítica} = 2,201$

3. Cálculo de prueba t

$X_{dif} = -5,0$

$S_{dif} = 7,8$

$n = 12$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-5,0)}{7,8} = - 2,21$$

4. Decisión

Como $t = -2,21$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el grupo Experimental en el subtest S-V.

- **Comparación de diferencia de medias en el test BEVTA Grupo Control- Tiempo 1 v/s Tiempo 2**

-

1. Hipótesis

Sea $H_0 : \mu_1 = \mu_2$

Sea $H_1 : \mu_1 \neq \mu_2$

2. Nivel de significancia y zona de rechazo

Sea $\alpha = 0,05$ con 11 grados de libertad y prueba de 2 colas

$t_{crítica} = 2,201$

3. Cálculo de prueba t

$\bar{X}_{dif} = -6,72$

$S_{dif} = 3,14$

$n = 12$

$$t = \frac{\sqrt{12} (-6,72)}{3,14} = -7,4$$

4. Decisión

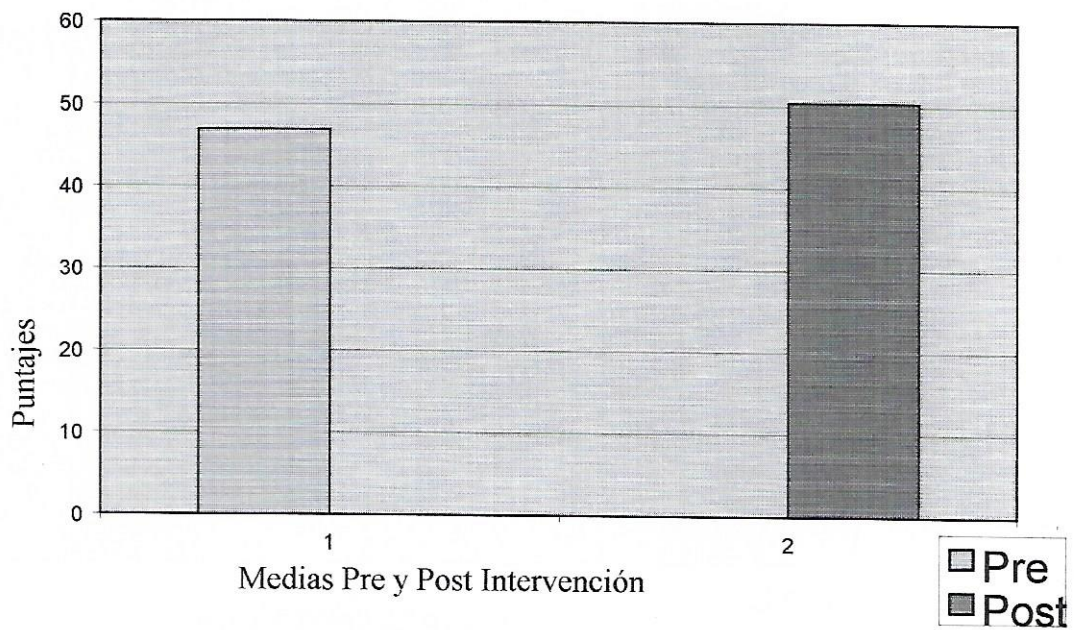
Como $t = -7,44$ y $t_{crítica} = 2,201 \Rightarrow$ Rechaza H_0

5. Conclusión

Se acepta H_1 , por lo tanto existen diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y 2 en el grupo Control en el test BETVA.

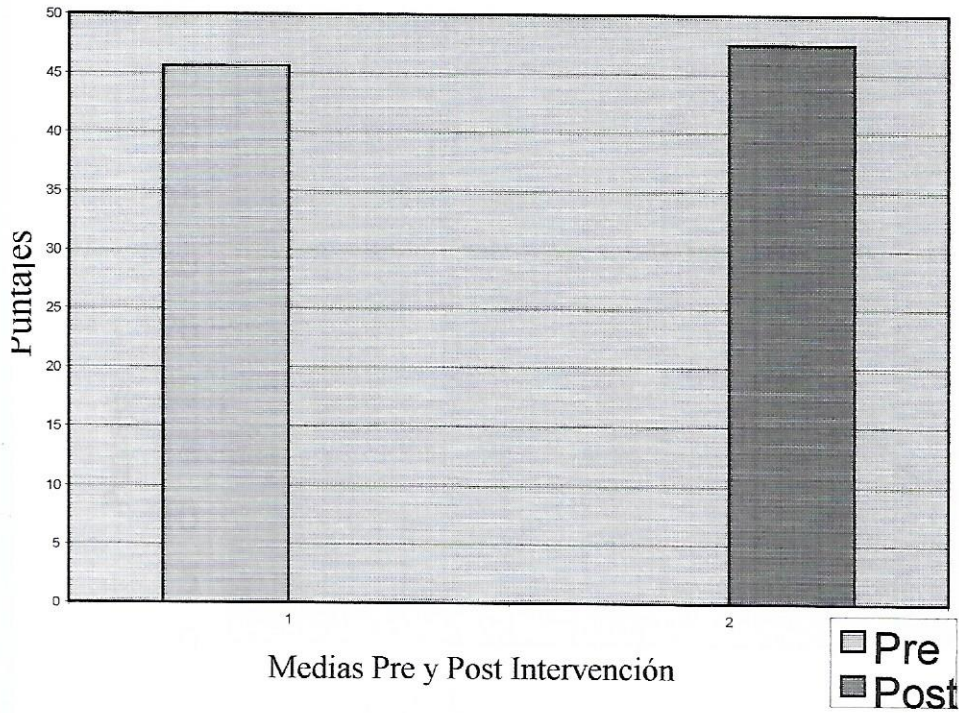
8.5 Gráficos de las medias del grupo Control Pre y Post Intervención.

Grupo Control, medición TAVI



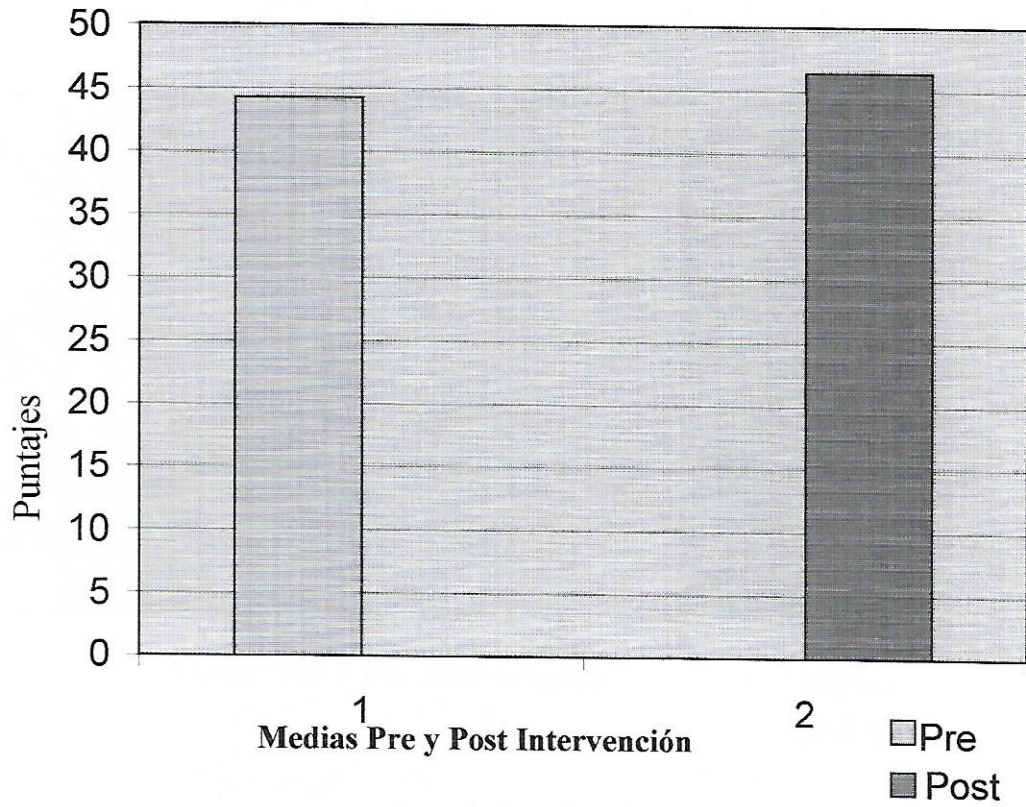
El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de escuchar, retener y comprender información en su nivel más simple.

Grupo Control , medición 3-S



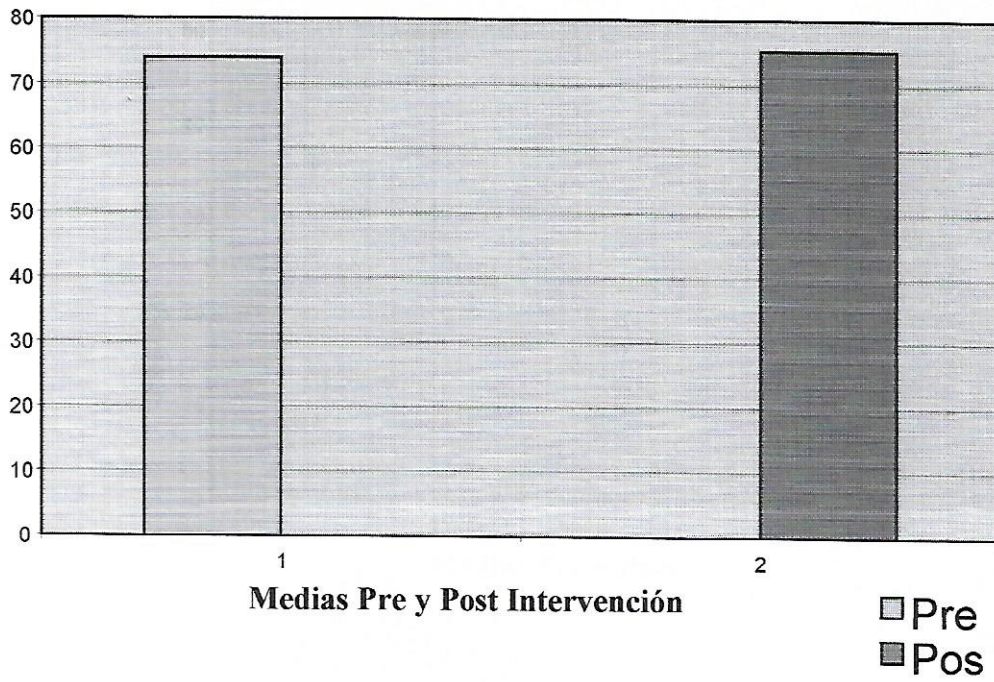
El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de leer un texto y abstraer lo esencial de dicha información.

Grupo Control, Medición CAT-V



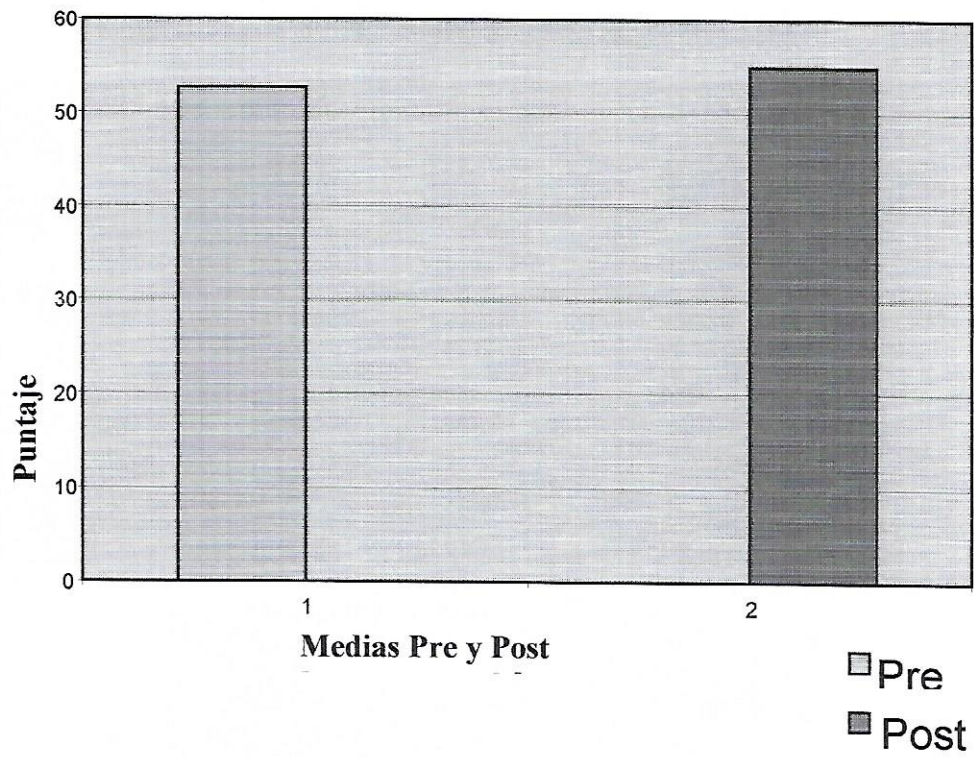
El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de establecer asociaciones entre elementos pertenecientes a la misma categoría verbal nominándolos en forma escrita

Grupo Control, medición S-V



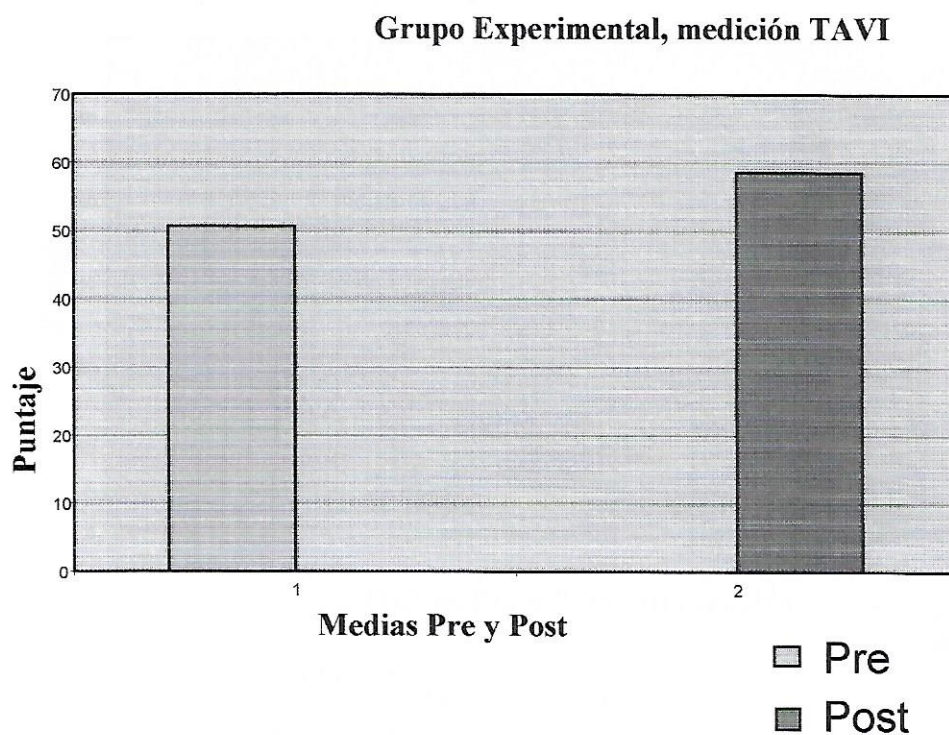
El resultado de la prueba t revela que en este grupo no hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de recepción y comprensión de textos con información ordenada secuencialmente

Grupo Control, medición B.E.V.T.A.



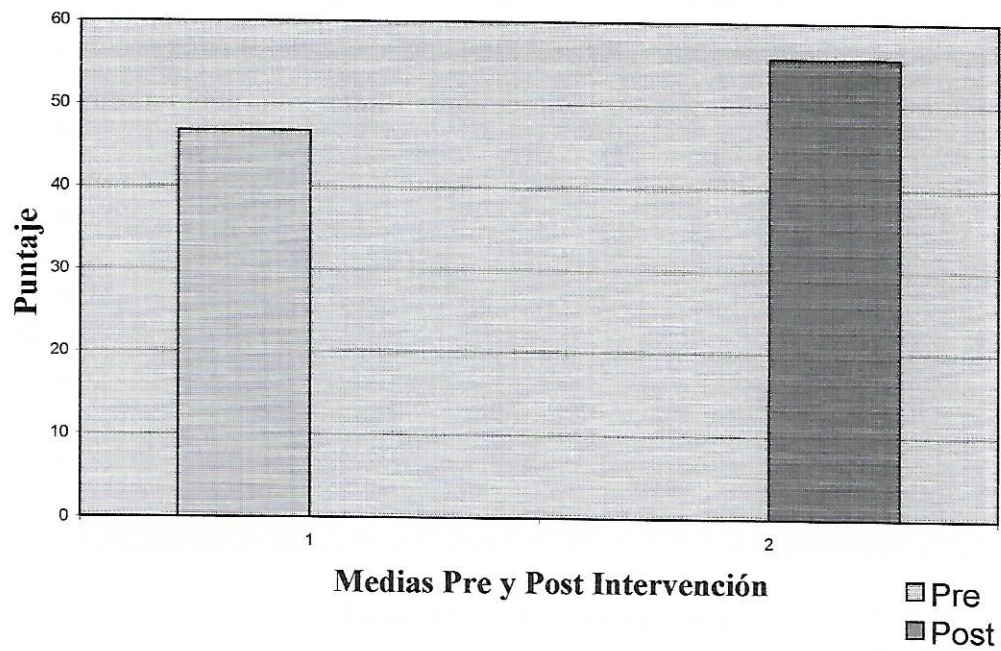
El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de las habilidades lingüísticas básicas.

8.6 Gráficos de las medias del grupo Experimental Pre y Post Intervención.



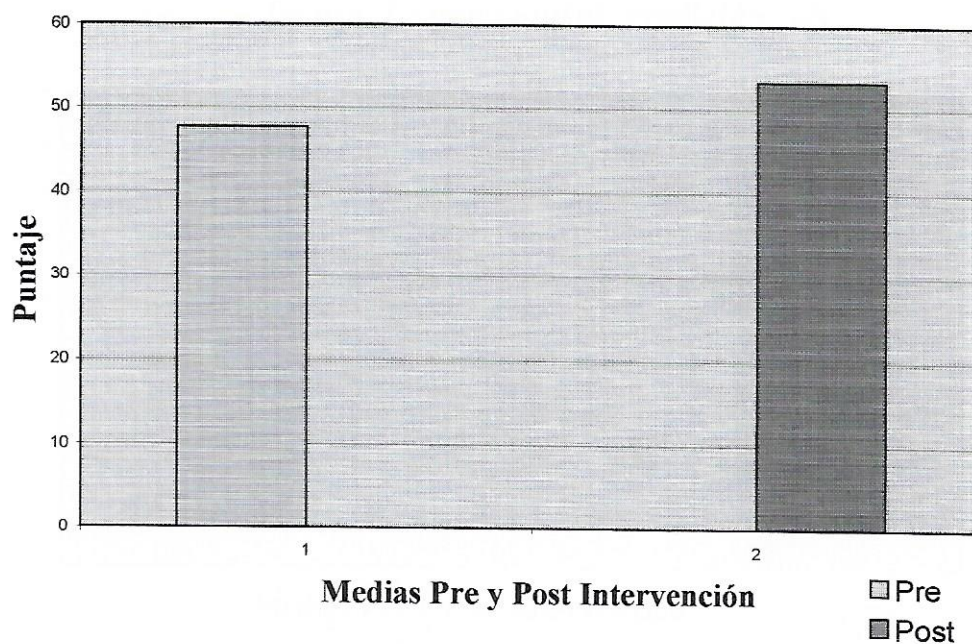
El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de escuchar,retener y comprender información en su nivel más simple.

Grupo Experimental, Medición 3-S



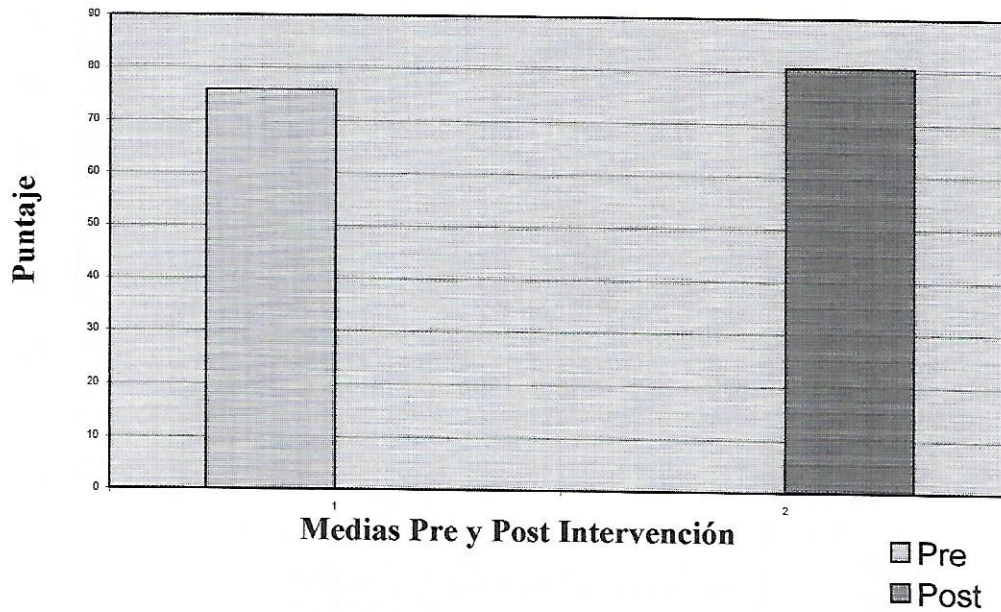
El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de leer un texto y abstraer lo esencial de dicha información

Grupo Experimental, medición CAT-V



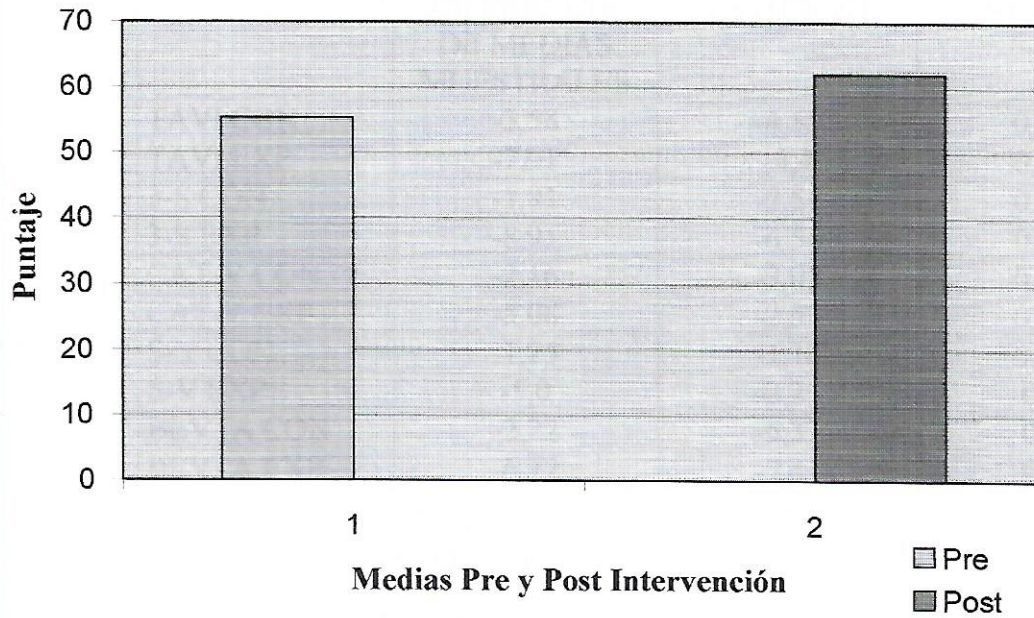
El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de establecer asociaciones entre elementos pertenecientes a la misma categoría verbal nominándolos en forma escrita

Grupo Experimental, medición S-V



El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de la habilidad lingüística básica de recepción y comprensión de textos con información ordenada secuencialmente

Grupo Experimental, Medición B.E.V.T.A.



El resultado de la prueba t revela que en este grupo hay una variación estadísticamente significativa de las habilidades lingüísticas básicas.

TABLA 10 : RESUMEN DE RESULTADOS.

	DIFERENCIA DE MEDIAS MUESTRALES	T STUDENT	SIGNIFICANCIA
TAVI CON	-3,58	-4,52	0,001
TAVI EXP	-7,91	-4,4	0,001
3-S CON	-1,91	-2,54	0,027
3-S EXP	-8,91	-6,54	0,000
CAT-V CON	-2,16	-3,02	0,012
CAT-V EXP	-5,08	-2,57	0,026
S-V CON	-1,25	-1,10	0,295
S-V EXP	-5,0	-2,21	0,49
BEVTA CON	-2,22	-5,33	0,00
BEVTA EXP	-6,72	-7,41	0,00

8.7 Interpretación de Resultados.

- 8.7.1 En la medición Pre y Post intervención no se presentaron, ni en el Grupo Control ni en el Experimental, rendimientos verbales bajo el puntaje $T= 30$, lo que indica la no presencia de casos de retardo severo.
- 8.7.2 El primer supuesto de investigación se confirmó al comprobarse que el Grupo Experimental presentó variaciones estadísticamente significativas en sus habilidades lingüísticas básicas luego de aplicar la intervención.
- 8.7.3 El segundo supuesto de investigación no se confirmó al comprobarse que el Grupo Control presentó variaciones estadísticamente significativas en sus habilidades lingüísticas básicas sin haber recibido la intervención.
- 8.7.4 Lo anterior revela que si bien la intervención facilitó el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas (Variable Dependiente) este logro no depende exclusivamente del Taller aplicado (Variable Independiente), planteándose la relevancia de otros agentes de formación como la escuela y la familia, que actuarían como factores intervinientes que apoyarían positivamente el aprendizaje y desarrollo de los niños (as).
- 8.7.5 Al trabajarse con una muestra intencional, específicamente para conformar el Grupo Experimental (que se constituyó en base a un Concurso de Poesía donde se eligieron a los niños -as- que produjeran textos con mayor riqueza expresiva y lingüística) , y

comparando los resultados promedio de este con los del Grupo Control, se aprecia siempre un rendimiento significativamente mayor del primer grupo sobre el segundo grupo, revelándose que:

- Comparativamente hablando existe una línea de base de gran diferencia para ambos grupos, ya que los rendimientos promedio del Grupo Control, si bien aumentan de manera significativa, nunca alcanzan ni sobrepasan los rendimientos promedios del Grupo Experimental, incluso si relacionamos dichos valores situando al primer grupo en la segunda medición y al segundo grupo en la medición Pre intervención.

8.7.6 Si bien el Grupo Control presentó variaciones estadísticamente significativas en sus habilidades lingüísticas básicas según el instrumento de medición general B.E.V.T.A., en el subtest S-V no presentó dichos cambios respecto a las mediciones Pre y Post intervención, aunque los puntajes en dicho subtest fueron altos. Este subtest evalúa la habilidad de recepción y comprensión de textos con información ordenada secuencialmente, siendo todos estos procesos básicos para adquirir el mecanismo de la lectura.

Una hipótesis sobre el mínimo cambio que experimentó dicha habilidad (en relación a las otras habilidades , influenciadas ambas por agentes familiares y/o escolares, e interrelacionadas entre sí) dice relación con que esta habilidad se fundamenta en la atención verbal como requisito para la percepción de la secuencia oral, apareciendo aquí como variable explicativa la dificultad que experimentan los niños para concentrarse en un texto (en este caso solo se trataba de un par de oraciones). Esta dificultad para relacionarse con textos se acrecienta al experimentar contacto con textos que no interpretan sus

experiencias cotidianas y sus vivencias, “autocumpléndose la profecía” de que todos los textos son aburridos. Si bien no es posible contrastar esta hipótesis dentro de este estudio, si se plantea como una interrogante frente a la ineficacia de iniciativas que intentan generar aprendizajes y desarrollos en el campo de la lectura.

8.7.7 En el Grupo Experimental se aprecian cambios estadísticamente significativos después de la intervención, pero quizás lo que más revela una característica de esta intervención es que las desviaciones estándar presentan valores notoriamente menores en la segunda medición, lo que revela que los rendimientos de los participantes luego de la intervención se homogeneizaron disminuyendo su dispersión y agrupándose en torno a la media.

CAPITULO 9

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación previamente expuestos, satisfacen los objetivos propuestos, en la medida que se aplicó un Taller de Educación por el Arte basado en el modelo de Ecoen para niños (as) de 5° año Básico lográndose un cambio estadísticamente significativo en las habilidades lingüísticas básicas de los niños luego de la intervención, aunque también se descubrió que este cambio no dependió exclusivamente de la aplicación del taller, al presentarse también cambios estadísticamente significativos en las habilidades lingüísticas básicas del Grupo Control.

Este hallazgo demuestra la naturaleza multifactorial del proceso de aprendizaje y desarrollo que experimentan, en este caso, los niños(as), proceso en el cual se inserta esta intervención, con una relevancia concreta, efectiva y específica, pero que al lado de otros factores, tradicionalmente identificados como los más influyentes en la formación de los niños(as), es decir, la familia, la sociedad y el colegio, dificultan establecer relaciones de causa y efecto como conclusiones de este estudio.

Los cambios en el Grupo Control están relacionados con estos factores, y en el caso del Grupo Experimental los cambios están relacionados con estos factores más el Taller aplicado.

El Taller de Educación por el Arte, si bien se realizó en el Colegio no pertenece íntegramente a ese contexto, al fundamentarse en un enfoque que busca, como dice Jolibert, gestora del grupo de Ecoen, “desescolarizar la poesía”, esto es, no hacer poemas solo para el día de la madre sino que concebir la poesía como una actividad espontánea, de libre elección y que no se realiza para

obtener notas o calificaciones. Las condiciones de trabajo no permiten trabajar con más de 20 niños (el número ideal son 15 participantes), que en el caso del Colegio Municipal El Cobre, representan menos de la mitad de alumnos(as) que tiene un curso normal. Esto permite identificar el Taller de Educación por el arte como una iniciativa que aunque se realiza en el Colegio es totalmente distinta (teórica y metodológicamente) a las otras dinámicas pedagógicas que reciben los demás alumnos(as) del Colegio, como por ejemplo, los integrantes del Grupo Control.

Dentro de las condiciones fundamentales para el éxito del proceso experimental realizado fue valorar como factor facilitador la motivación espontanea de los niños por participar en el taller. Cuando hablo de motivación espontanea me refiero a que los niños(as) vinieron por decisión propia y activa, no obligados por sus profesores o apoderados, a las sesiones del taller luego de promocionar este en los cuatro 5° Básicos del Colegio. Esta actitud participativa de los niños(as) permitió comprometerlos y responsabilizarlos con el taller sesión a sesión, sin tener que recurrir a métodos coercitivos.

Por otro lado la planificación del taller estuvo enfocada a adaptarse a las experiencias cotidianas de los niños (as), considerando a estas ultimas como la materia prima de las sesiones. Para esto las situaciones de aprendizaje propuestas por el grupo de Ecoen fueron una estructura de gran ayuda, la que hacen un giro respecto de metodologías pedagógicas tradicionales, queriendo trabajar el imaginario poético de los niños mas allá del enfoque reduccionista. La apasionada propuesta que estos autores plantean, de cercar y organizar las necesidades de aprendizaje de los niños, con el objetivo de que estos experimenten el deseo de leer y producir poemas por iniciativa propia, fue un marco propicio para la articulación de esta intervención.

Las condiciones recientemente citadas fueron el punto de partida de este exitoso proceso, que de una u otra manera, busca validar al interventor en su relación con los niños(as) a través del *asombro*, para llegar efectivamente a las respectivas Zonas Próximas de Desarrollo como un facilitador de los aprendizajes que el niño, si bien, no puede realizar sin ayuda, si puede alcanzar con la atención y el compromiso incondicional de un adulto competente.

En esta intervención descubrí que la eficacia del interventor para situarse en la Zona Próxima de Desarrollo del niño depende en gran medida del *asombro* que este genere en el niño. Caso contrario el grado de significancia de los aprendizajes y desarrollos pretendidos no es óptimo. Esta afirmación no se puede extrapolar, por el momento, a otros grupos mas que el de esta muestra, pero efectivamente con los niños toda dinámica tuvo un mayor éxito en la medida de que los niños se sentían más o menos asombrados con el tema (o los temas) que juntos proponíamos, queriendo especificar con *asombro* el grado de interés (y responsabilidad) por participar en la sesión.

La pertinencia de relacionar el modelo de Ecoen con la Zona Próxima de Desarrollo está dada por una intención complementaria de ambos enfoques.

Vigotsky plantea que ninguna de las funciones mentales (**lenguaje** o memoria por ejemplo) se desarrolla por sí misma, con indiferencia de las demás funciones. Es decir, todas las facetas de la vida psíquica se desarrollan en un proceso de estrecha interacción, progresando juntas, apoyándose recíprocamente por todos los medios.

Por su parte el grupo de Ecoen plantea la necesidad de desbloquear la imaginación de los niños(as) a través de la poesía. Esto se concreta en un enfoque que necesariamente tiene que trabajar el desarrollo del lenguaje para así cumplir sus objetivos, llegándose a imbricar con los

postulados vygotskianos en cuanto estos últimos plantean que el proceso de desarrollo de la imaginación infantil, igual que otras funciones psíquicas superiores, está seriamente ligado al lenguaje del niño, a la forma psicológica principal de su comunicación con quienes le rodean.

Este proyecto recogió la confluencia del Grupo de Ecoen con el Construccionismo Sociohistórico de Vygotsky en cuanto ambas posturas permiten configurar un Taller de Educación por el Arte que concibe la imaginación y su desarrollo como una actividad dirigida, en el sentido de que podemos tener conciencia de los fines y motivos que persigue tal actividad, por ejemplo, en la actividad artística o creativa en que estuvieron inmersos los niños(as) del Taller, o si se quiere, en la actividad científica.

Esto último permite reflexionar y extender los alcances de esta investigación a la Psicología del Arte y discernir sobre los procesos implicados en la creación artística infantil a la hora de plantear programas de desarrollo y aprendizajes en dichas áreas.

Es indiscutible el papel que tiene la imaginación en el proceso de creación artística, en cuanto está estrechamente ligada al movimiento de nuestros sentimientos y es una actividad extraordinariamente rica en momentos emocionales. Según Vigotsky la imaginación es una compleja forma de actividad psíquica, e implica la unión de varias funciones en sus peculiares relaciones.

Las creaciones poéticas de los niños(as) pueden entenderse como proyecciones de su imaginación, pero esto no significa que la actividad creativa del niño (a) sea sólo obra de la imaginación articulada en el lenguaje, en este caso, poético. Para que la imaginación de los niños se articule en una creación constructiva de su conciencia tiene que estar dirigiéndola a otros con un

fin comunicativo que revela la dimensión adaptativa del arte en cuanto lenguaje para comunicarse con otros significativos. Así la creación artística no solo requiere del desarrollo de la imaginación sino que también requiere en un grado muy alto la participación del pensamiento realista.

El éxito de este proceso psicoeducativo y socioeducativo es particularmente relevante para construir un rol de, en este caso, Psicólogo Educativo, crítico y abastecido de propuestas que articulen una praxis ecléctica, como en este caso, que integre enfoques de la Psicología y el Arte para generar alternativas de educación ambiciosas en cuanto a calidad.

El Psicólogo Educativo de esta investigación se situó en la Zona Próxima de Desarrollo de los niños; *asombrándolos* (con temas y dinámicas) como un Mediador (Feuerstein) entre los niños y la Poesía.

Esta mediación organizada (como una herramienta de desarrollo) se construyó a partir de la interacción social basada en un clima de confianza y libertad dirigidas, en un marco material adaptado y sugestivo, donde las elaboraciones (poemas) se socializaron bajo la premisa de que una emoción compartida es una emoción más intensamente vivida. Este clima de trabajo requiere del respeto y de la diversidad de experiencias para mantenerse vivo, articulando el concepto de Mediador de Feuerstein con la propuesta vigotskyana de que el desarrollo comienza cuando el niño entra en interacción con personas más competentes que él en un contexto cultural.

Feuerstein y Vigotsky coinciden en no estar de acuerdo con que a los niños se les den tareas estructuradas permitiendo solo una solución y no habiendo posibilidades para que se realicen nuevas experiencias creativas. Esta investigación recoge ambos descontentos con dicho enfoque tradicional propone situaciones de aprendizaje activo para los niños donde el rol del Mediador esta

definido, además del *asombro* por una focalización en habilidades específicas, en este caso, el desarrollo de habilidades lingüísticas básicas, ya que estas últimas conforman la estructura cognitiva responsable de los aprendizajes.

La función específica del Mediador en esta intervención fue estimular a descubrir distintos significados para cada niño en el mundo de la Poesía, respetando sus experiencias previas, y más aun, tomado a estas últimas como la materia prima de las dinámicas, considerando que la principal meta de un programa de desarrollo del lenguaje es la construcción y producción de significados por parte de los niños a través de sus poemas.

Otro descubrimiento en esta investigación fue la importancia en cada una de las sesiones de la **valoración de las subjetividades** individuales aceptando las elaboraciones de los niños en un clima lúdico (al ser el juego un propiciador de Zonas Próximas de Desarrollo) de aceptación incondicional y de respeto en el cual, con el objetivo de facilitar el aprendizaje, se propuso eliminar con el concepto de error (por ejemplo, faltas de ortografía o modulación deficiente al recitar) como fracaso y demostración de incapacidad a concebir el error como etapa necesaria del conocimiento. El objetivo todo de esto fue cambiar la relación pedagógica, ya que muchas veces el niño ve el error como una falta moral, obstaculizándole futuros aprendizajes. Aquí aparecieron aprendizajes emergentes relacionados con la formación moral; por ejemplo al no castigar el error cuando es resultado lógico de la curiosidad.

Esta intervención tubo como obstáculo la concepción de que el Arte, en este caso la Poesía, es solo para los que tienen un talento innato, y costo mucho abolir esta premisa implícita en la mayoría de los niños y trabajar en función de que todos somos creativos, y de que ningún poema era mejor que

otro si había sido hecho con espontaneidad, todo esto con el objetivo de generar un ambiente
facilitador del desarrollo de la creatividad y la autoestima.

Como autocrítica creo que el instrumento de evaluación de la intervención no fue el más
adecuado en cuanto se enfocó a evaluar más los resultados que a describir y observar el proceso de
desarrollo del Taller.

Bibliografía

- Bravo, L. y Pinto, A. (1992) Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje (B.E.V.T.A.) Santiago: Ediciones del CPEIP.
- Cassany, D. (1994) Enseñar Lengua. Barcelona : Editorial GRAÓ.
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000) Evaluación de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Santiago : MINEDUC.
- Flores, S. y Osorio, F. (1999) Diseño, Implementación y Evaluación de un Taller para Desarrollar Habilidades de Redacción de Textos y Comprensión Lectora en Alumnos de Cuarto Año Básico Tesis Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso.
- Gardner, H. (1997) Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad. Barcelona : Editorial Paidós.
- Gallego-Badillo, R. (1996) Discurso sobre Constructivismo: nuevas estructuras conceptuales, metodológicas y actitudinales. Colombia : Editorial Magisterio.
- Garton, A. (1994) Interacción social y desarrollo del lenguaje y de la cognición Barcelona: Editorial Paidós.
- Glotón, R. (1978) El arte en la escuela Barcelona: Editorial Planeta S.A.
- Jolibert, J. (1997) Formar niños lectores y productores de poemas Santiago: Editorial Dolmen.
- López, R. y Mena, I. – Editores - (1992) Las ovejas y el infinito Contribuciones al estudio de la creatividad y la formulación de propuestas para el sistema educacional. Santiago : CPU.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (1972) Desarrollo de la capacidad creadora Buenos Aires: Editorial Kapelusz

- Morales, M. (1998) Comunicación y Lenguaje: estimulación y aprendizaje en los primeros años de escolaridad en la escuela y la familia Santiago: CIDE DOCUMENTOS N° 4.
- Novak, J. y Gowin, D. (1998) Aprender a aprender Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Palacios, J., Marchesi, A. Y Coll, C. – compiladores- (1990) Psicología de la Educación Vol.2 Madrid: Editorial Alianza.
- Pastora, J. (1990) El vocabulario como agente de aprendizaje Madrid: Editorial La Muralla
- Paz, O. (1993) El arco y la lira México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Read, H. (1978) Educación por el Arte Barcelona: Editorial Paidós.
- Triadó, C. Y Forns, M. (1992) La evaluación del lenguaje Una aproximación evolutiva. Barcelona : Editorial Anthropos.
- Strom, R. (1994) Creatividad y Educación Barcelona: Editorial Paidós.
- Vigotsky, L. (1996) La imaginación y el arte en la infancia México D.F.: Editorial Fontamara.

ANEXO 1: B.E.V.T.A.

BATERIA DE PRUEBAS VERBALES

TEST DE ASIMILACION VERBAL INMEDIATA (TAVI)

Objetivo: Esta prueba tiene por objeto determinar la relación existente entre la recepción y la retención inmediata de la información verbal.

Instrucciones

Prueba de aplicación individual.

Se le explica al niño que se le va a decir una especie de adivinanza, donde la respuesta está siempre en la información que se le dará.

Ejemplos:

A) Pedro tenía un lindo perro blanco con patas negras. ¿De qué color eran las patas del perro de Pedro?

Si el niño no responde, repita el ejemplo y explíquele cuál es la respuesta correcta y por qué.

B) Hay cinco sentidos: vista - oído - olfato - gusto - tacto.

¿Cuántos sentidos hay?

Una vez que el sujeto ha entendido las instrucciones pase al ítem 1 y anote la respuesta igual como la verbalizó el sujeto.

PUNTAJE: El puntaje total es igual a la suma de respuestas correctas.

PRUEBA

Test de Asimilación Verbal Inmediata (TAVI)
Para niños de 7 a 10 años

NOMBRE:

EDAD: CURSO: PUNTAJE:

1.- Para aprender a cantar bien hay que saber las notas musicales. ¿Qué cosa deben saber los que cantan bien?

2.- Lima es la capital del Perú y Callao es el puerto más grande. ¿Cuál es el mayor puerto peruano?

3.- Durante la primavera llueve menos que en invierno, sale el sol, pero hay más viento. ¿En qué estación hay más viento?

4.- La tierra gira alrededor del sol y la luna gira alrededor de la tierra. ¿Quién gira alrededor de la tierra?

5.- Tres jugadores chilenos ganaron en Buenos Aires un partido de tenis por cuatro a uno. ¿Cuántos jugadores de tenis viajaron a Buenos Aires?

-
-
-
- 6.- Cuando nos fuimos de vacaciones se le acabó el combustible a la locomotora del tren, y éste no pudo llegar hasta Talca. Los pasajeros tuvimos que bajarnos en Curicó.
¿ Adónde no alcanzó a llegar el tren?

-
-
-
- 7.- Cuatro alumnos del quinto año le regalaron el día de su cumpleaños al director del colegio, un hermoso florero para su oficina. Era verde con borde dorado.
¿Quiénes hicieron el regalo al director del colegio?

-
-
-
- 8.- Una revista decía la semana pasada que era probable que el rey de España viajara a Chile después de visitar Perú y Ecuador.
¿Quién anunciaba la venida a Chile del rey de España?

-
-
-
- 9.- La moneda chilena es el peso. la argentina es el austral y la brasileña es el cruzado.
¿Cómo se llama la moneda argentina?

10.- Lima es la capital del Perú, fue fundada por Francisco Pizarro. Pedro de Valdivia fundó la ciudad de Santiago de Chile.

¿Quién fundó la ciudad de Lima?

Evaluación:

Un punto por cada respuesta correcta.

Puntaje máximo 10 puntos.

II. TEST DE SEMEJANZAS VERBALES (3 - S)

Objetivo: Tiene por objeto evaluar la capacidad de abstracción verbal. A partir de la relación que establezca en elementos pertenecientes a una misma categoría, o la habilidad del niño para relacionar verbalmente aspectos referidos a objetos, acciones, emociones u otros conocidos por él.

Instrucciones

Prueba de aplicación individual.

Pregunte al niño: "En qué se parecen las tres cosas que te voy a nombrar". Leer el ejemplo A. Si el niño no da la respuesta adecuada, se le indica cuál es y por qué y se pasa a la siguiente.

Fuera de los ejemplos no debe decirse cuál es la respuesta correcta ni por qué. Anotar las respuestas igual como las verbaliza el sujeto. Si él dice que no sabe, insistir una vez diciéndole: ¿Qué se te ocurre?

Pasar todos los ítems.

Ejemplos:

- A) Fútbol - básquetbol - tenis (Resp. los 3 son deportes)
- B) Pan - manzana - queso (Resp. los 3 son alimentos)
- C) Techo - Ventana - puerta (Resp. partes de una casa)

No dar más ejemplos.

PRUEBA

TEST DE SEMEJANZAS VERBALES (3-S),

Para niños de 7 a 12 años

NOMBRE:

EDAD:

CURSO:

PUNTAJE:

- 1.-Estufa - chimenea – fogata _____
- 2-Anillo - collar – pulsera _____
- 3-Corazón - pulmones – hígado _____
- 4-Olla - sartén – cucharón _____
- 5-Martillo - serrucho – atornillador _____
- 6-Fierro - cobre – oro _____
- 7-Sumar --multiplicar – dividir _____
- 8-Nieve - lluvia – granizo _____
- 9-Alto - bajo – mediano _____
- 10-Nadar - saltar – lanzar _____
- 11-Caminar - correr – trotar _____
- 12-Miedo - rabia – alegría _____

Evaluación: 2 puntos por semejanza fundamental. 1 punto por semejanza secundaria, 0 punto si no da respuesta correcta. Puntaje máximo 24 puntos.

Ejemplos de corrección que pueden servir para orientar la puntuación de los ítems

Ítem 1:

Respuesta :

- “ los tres temperan ” 2 puntos.
- “ los tres calientan ” 2 puntos.
- “ todas las cosas nombradas calientan ” 2 puntos.
- “ los tres tienen fuego ” 2 puntos.
- “ se hacen funcionar con leña ” 1 punto.
- “ las tres se prenden con fósforos ” 1 punto.
- “ en la casa hay chimenea y estufa, en el campo fogata ” 0 punto.

Ítem 2 :

Respuesta

- “ las tres son joyas ” 2 puntos
- “ todas son joyas ” 2 puntos
- “ las tres son adornos ” 1 punto

“ los usan para las fiestas “ 0 punto
“ son de oro “ 0 punto.

Item 3

Respuesta

“órganos vitales ” 2 puntos
“ partes importantes del cuerpo ” 2 puntos
“ están dentro de uno ” 1 punto
“ son partes del cuerpo ” 1 punto
“ late el corazón y respiran los pulmones” 0 punto
“ son de diferentes tamaños ” 0 punto

Item 4

Respuesta:

“ los tres son útiles de la cocina “ 2 puntos.
“ sirven para la preparación de las comidas “ 1 punto
“ son para la sopa “ 0 punto
“ son de metal “ 0 punto

Item 5:

Respuesta:

'son herramientas" 2 puntos.
'sirven para trabajar" 1 punto.
las usan los carpinteros" 1 punto.
se usa para los clavos" 0 punto.

tem 6:

Respuesta:

son metales" 2 puntos.
son minerales" 2 puntos.
son los tres muy duros" 1 punto.
se hacen techos" 0 punto.

tem 7.-

Respuesta:

operaciones matemáticas" 2 puntos.
son de las matemáticas" 2 puntos.
son ejercicios de clase de matemática" 1 punto.
en una se agrega y en otra se quita" 0 punto.

tem 8:

Respuesta:

son cosas de; clima" 2 puntos.
son de los estados de; tiempo" 2 puntos.

"suceden en el invierno" 1 punto.
"hay en la cordillera" 0 punto.

Item 9:

Respuesta:

"son portes" 2 puntos.
"son estaturas" 2 puntos.
"son medidas" 2 puntos.
"los tres comparan y miden" 1 punto.
"uno es más grande que el otro" 0 punto.

Item 10:

Respuesta:

"son acciones" 2 puntos.
"son deportes" 2 puntos.
"se hacen en el estadio" 1 punto. "son para adelgazar" 0 punto.

ítem 11:

Respuesta:

"son acciones" 2 puntos.
"son desplazamientos" 2 puntos.
"son para moverse de lugar" 2 punto.
"son ejercicios" 1 punto.
"es para ir rápido" 0 punto.

Item 12:

Respuesta:

"son emociones" 2 puntos.
"son estados de ánimo" 2 puntos. "le pasa a las personas" 1 punto. uno lo siente de repente" 1 punto. "son cuando se enojan" 0 punto.

III. PRUEBA DE NOMINACION DE CONCEPTOS AGRUPADOS POR CATEGORIAS (CAT-V).

OBJETIVO: Tiene por objeto determinar la habilidad de nombrar sucesivamente series de objetos de la misma categoría, a partir de una palabra inductora. Implica un proceso de reconocimiento de categorías (clasificación), vocabulario activo y abstracción verbal.

Instrucciones:

Prueba de aplicación individual.

"Te voy a nombrar una palabra, trata de decirme el nombre de todas las cosas o cualidades semejantes a las que te voy a nombrar". Por ejemplo, si yo te digo *azul*, azul es un color. tú me nombrarás el máximo de colores... rojo, verde, amarillo, celeste, etc.

Veamos ahora. otro ejemplo, si yo te digo: *caballo*, el caballo es un animal, entonces tú nombrarás..." Si ahora te digo: *clavel*, ¿qué nombrarás? (rosa, margarita, petunia, cala, etc.).

Antes de empezar utilice los tres ejemplos y explique el por qué de las respuestas. Una vez que el niño ha comprendido su tarea, siga con la lista siguiente y anote todas las palabras que nombre en treinta segundos.

No dar más ejemplos.

PRUEBA DE NOMINAR CONCEPTOS AGRUPADOS POR CATEGORIAS (CAT-V)
para niños de 8 a 12 años

Nombre:

Fecha: Curso Puntaje:

- Cuaderno (se piden útiles escolares) _____

- Moscas (se piden nombres de insectos) _____

3.- Mucho (se piden
cantidades) _____

4.- Alegre (se piden estados
efectivos) _____

5.- Gallina (se piden
aves) _____

6.- Sillón (se piden muebles) _____

7.- Fútbol (se piden deportes) _____

8.- Alamos (se piden nombres de árboles) _____

9.- Cerros (se piden elementos
geográficos) _____

Evaluación: Sumar el número total de palabras diferentes en cada categoría. No contar como diferentes, singulares, plurales, masculinos, femeninos o tiempos del mismo verbo. Tampoco las palabras que están incluidas dentro de la categoría mencionada. Por ejemplo, si el examinador dice "álaro", se piden nombres de árboles (pinos, encinas, etc.) y no partes de los árboles como ser hojas, troncos, ramas. Si se dice "moscas", se pide nombre de otros insectos, y no los componentes de las moscas (patas, alas, etc.). Se da un punto en cada ítem por cada palabra diferente perteneciente a la misma categoría conceptual de la palabra inductora, hasta un máximo de 5.

Puntaje total es la suma de los ítemes aprobados.

El puntaje máximo es de 50 puntos.

Ejemplos que pueden orientar la corrección:

ítem 1: "lápiz, sacapuntas, goma, tapa, cuaderno de castellano". 3 puntos, la tapa es una parte del cuaderno, y cuaderno de castellano escapa a la categoría de útiles propiamente tal.

ítem 2: "zancudo, mariposa, patas, alas, abeja,-panal".

3 puntos (zancudo, mariposa, abeja). Patas, alas y panal escapan a la clase insectos.

ítem 3: "poco, hartos, cientos, un cuarto, muchos, alto, chico".

4 puntos (poco, hartos, cientos, un cuarto). Muchos es derivado de; ejemplo, alto y chico son tamaños).

Ítem 4: "feliz, contento, rubio, verde, anciano, triste".

3 puntos (feliz, contento, triste). Rubio, verde y anciano no son estados efectivos, son cualidades.

Ítem 5: "pollo, pavo, pavos, codorniz, avestruz, plumas, patas, pico". 4 puntos (pollo, pavo, codorniz, avestruz). Pavos es un derivado de un ejemplo, plumas, patas y pico son partes de las aves, pero no aves en sí.

ítem 6: "mesa, piso, silla, cojín, velador, escritorio

5 puntos, excepto cojín, que no corresponde a la clase mueble.

Item 7: " cancha, árbitro, pelota, basquetball, Tenis, raqueta"

2 puntos (basquetball, tenis),pelota y raqueta son implementos deportivos, cancha y árbitro escapan a la clase deportes.

Ítem 8: "tronco, pino, peral, manzano, ramas, hojas, uvas, madera de pino".

3 puntos(pino, peral, manzano).

Ítem 9: "monte, montaña, cordillera, nieve, nubes, pradera, río, agua, ribera".

5 puntos (monte, montaña, cordillera, pradera y río), Nieve, nubes, agua, son elementos de paisaje, pero no pertenecen a la categoría de elemento geográfico propiamente tal. Sí, pero excede al puntaje.

Ítem 10: " Pintor, jardinero, doctor, chofer, bibliotecario, sacerdote". 5 puntos todos pertenecen a oficios o profesiones, sólo se contabilizan cinco.

V TEST DE SERIACION VERBAL (S-V)

Objetivo: "Tiene por finalidad determinar la habilidad para retener series con significado verbal explícito. Implica los procesos de recepción y comprensión auditiva verbal, memoria auditiva verbal de series con significado y expresión verbal de las series retenidas".

Instrucciones:

Prueba de aplicación individual.

Se le dice al niño que escuche atentamente la frase que le vamos a leer, porque enseguida le haremos unas preguntas sobre ella. El examinador lee primero los ejemplos, hasta cerciorarse que el niño ha entendido las instrucciones.

Ejemplos:

A) Para arreglar mi casa compré varias herramientas: un martillo, un serrucho, un atornillador y un taladro.

Diga en el mismo orden qué herramientas compré".

El niño deberá enumerarlas *en el mismo orden*. Si lo hace en otro orden se le puede repetir el ejemplo para que lo comprenda. Luego pase al ejemplo B.

B) En mi bolsón habían lápices de diversos colores: verdes, azules, amarillos, rojos y negros.

¿De qué color eran los lápices? "Dílos en el mismo orden que te los señalé".

Una vez que el niño ha entendido que debe responder en el mismo orden, se pasa a la administración de la prueba. No dar más ejemplos.

PRUEBA DE SERIACIONES VERBALES (S-V)

Para niños de 8 a 12 años

Nombre:

Edad:

Curso:

Puntaje:

.- Entré a la escuela en *marzo*, di una prueba en *julio* y me enfermé en *Octubre*.
Di en el mismo orden qué meses te nombré. (El examinador anota textualmente).

.- En la tarde me comí un sandwich, luego tomé un vaso de leche, y finalmente comí un helado.
¿Cuáles son los alimentos mencionados?

.- En la T.V.- dieron un programa de *dibujos animados*, seguido de un *partido de fútbol*, luego dieron *noticias* y finalmente una *película de aventuras*.
¿Cuáles programas dieron en la T.V.

- 4.- Cuando salimos de compras, compramos *zapatos* en una zapatería, *calcetines* en una tienda, un *gorro* en una sombrerería y un *terno* en una sastrería.
¿Qué objetos compramos?
- 5.- Pedrito a los 5 años jugaba a las *bolitas*, a los 7 años le gustaba el *trompo*, a los 10 años prefería los *columpios*, a los 12 años jugaba a la pelota y a los 15 años le gustaba leer *cuentos*.
¿En qué se entretenía Pedrito?
- 6.- En mi curso hay varios niños que han obtenido premios. Ellos han sido *Francisco, Pablo, Andrés, Raúl y Eugenio*,
¿Quiénes han obtenido premios en mi curso?
- 7.- Tengo un amigo que vende vehículos. Me contó que le había ido muy bien: vendió un *camión, una cítroneta, un tractor una bicicleta, un avión y una moto*.
¿En qué orden vendió los vehículos?
- 8.- En mi gira por Sudamérica estuve en diversos países: fui hasta Perú, de allí a *Brasil*, luego a *Venezuela*, en seguida fui a *Colombia, Ecuador y Bolivia*.
¿Qué países visité?
- 9.- En el campeonato de deportes salió primero *Alemania*, segundo Italia, *Tercero Francia*, *Cuarto* Bélgica, *quinto España* y *sexto Inglaterra*.
¿Cuál fue el orden de llegada en el campeonato de deportes?.

- 10.- Juan viajó al Sur y se detuvo en varios lugares: estuvo primero en *San Fernando*, Luego en *Curicó*, en seguida en *Talca*, a continuación en *Los Angeles*, de ahí siguió a *Temuco*, en seguida a *Valdivia*. y terminó su viaje en *Osorno*.
¿En qué ciudades estuvo?

Evaluación : Se dan puntos por cada respuesta correcta en la cual el niño repita la serie en el mismo orden enunciado. Un punto si altera el orden en un solo ítem, 0 punto si omite un elemento o altera el orden en dos o más ítems.

Ejemplos de corrección que pueden orientar:

Item 1:

Respuestas en orden:

a b c = 2 puntos

b c a = 1 punto

a b = 0 punto

Item 2

a b c d = 2 puntos

a b d c = 1 punto

b c d a = 1 punto

a c b d = 1 punto

d a c b = 0 punto

a b c = 0 punto

PROTOCOLO SINTESIS BATERIA DE EXPLORACION VERBAL

(B.E.V.T.A.)

Luis Bravo Valdivieso

Arturo Pinto Guevara

NOMBRE

EDAD

CURSO

ESTABLECIMIENTO

MOTIVO DEL DIAGNOSTICO

FECHA EVALUACION

T.A.V.1.

3 - S

1.

1.

2.

2.

3.

3.

4.

4.

5.

5.

6.

6.

7.

7.

8.

8.

9.

9.

10.

10.

11.

12.

Puntaje Total:

Puntaje Total:

CAT - V

S - V

- | | |
|-----|-----|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | 3. |
| 4. | 4. |
| 5. | 5. |
| 6. | 6. |
| 7. | 7. |
| 8. | 8. |
| 9. | 9. |
| 10. | 10. |

Puntaje Total:

Puntaje Total,:

Observaciones:

el examinador

ANEXO 2: TALLER

El taller tiene tres etapas; cada etapa está basada en tipos de actividad y objetivos distintos respectivamente.

PRIMERA ETAPA

Sesión 1: Sesión de encuentro y conocimiento de los participantes. Esta sesión se enfoca a presentar el taller a los seleccionados del concurso y a explicar el criterio de selección. Además se hace una recopilación de las expectativas de los niños respecto al taller, de temas que les gustaría tratar, así como a los valores que inspiran a este.

Sesiones 2 y 3

1. Fase de activación del imaginario.

Trampolín : Historia de la nadadora y los delfines

Motivo de elección de este trampolín: Cercanía de los niños(as) con los animales y todo lo relacionado con la naturaleza

Gestión del tiempo: 30 minutos para narrar la historia de manera colectiva, además de una lectura individual (distribución de fotocopias) y 1 hora de trabajo con la Caja de Palabras
30 minutos de escritura creativa individual y 30 minutos de socialización de las elaboraciones

Preparación del lugar: Una caja con un orificio y papel blanco; cada vez que el niño piense una frase o palabra relativa al Trampolín, la escribe sobre un papel que deposita en la caja.

Un pliego de cartulina blanca adosada a la pizarra donde los niños(as) pegan las palabras que sacan de la caja.

2. Puesta en texto:

Modalidades de los intercambios interactivos: Primero los niños escuchan colectivamente la historia y luego hacen preguntas y comentarios.

Actividades de desbloqueo: Los niños(as) sacan al azar una hoja, la pegan en la cartulina, la leen en público y dicen que les provocó lo leído en relación al trampolín.

Modalidades de socialización: Cada niño(a) recita su poema delante del curso, con una apertura a preguntas por parte de la audiencia.

Sesiones 4 y 5

1. Fase de activación del imaginario:

Trampolín: Violeta Parra

Motivo de elección del trampolín: Destacar el hecho de haberse dedicado a varias formas de expresión en un contexto de múltiples dificultades, y que pese a tener un fin trágico hoy su obra nos sirve para maravillarnos

Gestión del tiempo: 1 hora para presentar a Parra, incluyendo preguntas y comentarios, luego se trabaja 30 minutos con la Caja de Palabras, 30 minutos de escritura individual y 30 minutos de socialización de las elaboraciones

Preparación del lugar: Material literario, gráfico y audiovisual. Caja de palabras y papel blanco.

2. Puesta en texto

Modalidades de los intercambios interactivos: Interacción de los niños(as) con el material, algunos con la música, otros con las imágenes, otros con los textos.

Actividades de desbloqueo: Caja de Palabras

Modalidades de socialización: Recitar individualmente ante el Taller

siones 6 y 7

Fase de activación del imaginario:

Trampolín: Grabación de poemas que intentan mostrar la pintura de Matta a los ciegos(as)

Motivo de elección: Propuesta innovadora

Gestión del tiempo: 30 minutos para presentar a Matta y 2 horas para escuchar el cassette, escribir y recitar

Preparación del lugar: Láminas de Matta

Gestión del tiempo: 1 hora para presentar a Parra, incluyendo preguntas y comentarios, luego se trabaja 30 minutos con la Caja de Palabras, 30 minutos de escritura individual y 30 minutos de socialización de las elaboraciones

Preparación del lugar: Material literario, gráfico y audiovisual. Caja de palabras y papel blanco.

2. Puesta en texto

Modalidades de los intercambios interactivos: Interacción de los niños(as) con el material, algunos con la música, otros con las imágenes, otros con los textos.

Actividades de desbloqueo: Caja de Palabras

Modalidades de socialización: Recitar individualmente ante el Taller

sesiones 6 y 7

Fase de activación del imaginario:

Trampolín: Grabación de poemas que intentan mostrar la pintura de Matta a los ciegos(as)

Motivo de elección: Propuesta innovadora

Gestión del tiempo: 30 minutos para presentar a Matta y 2 horas para escuchar el cassette, escribir y recitar

Preparación del lugar: Láminas de Matta

2. Puesta en texto:

Modalidades de los intercambios interactivos: Escucha colectiva del cassette y escritura individual después de escuchar cada poema

Actividades de desbloqueo: Circulación de 15 láminas

Modalidades de socialización: Grabación de las declamaciones de los niños y copia de la cinta para cada niño

Sesiones 8 y 9:

1. Fase de Activación del imaginario

Trampolín: La infancia

Motivo de elección del trampolín: Los niños(as) pueden hablar desde su propia experiencia

Gestión del tiempo: 1 hora para presentar poemas sobre la infancia, 30 minutos para preguntar y opinar y 1 hora para la Caja de Poemas

Preparación del lugar: Libros de poesía con el tema del trampolín, disponibilidad de uno para cada niño(a) y una cartulina pegada en el pizarrón

Modalidades de intercambios interactivos: Cada niño elige un poema, lo copia y lo reduce en la caja de palabras

2. Puesta en texto

Actividades de desbloqueo: Cada niño(a) al azar saca un poema, lo pega en la cartulina y hace un comentario ante el grupo de si ese poema lo representa a él o no.

Modalidades de socialización: Al final, cada niño identifica el poema elegido y explica por qué lo eligió.

Sesiones 10 y 11:

1. Fase de activación del imaginario

Trampolín: Diario de Anna Frank

Motivo de elección del trampolín: Contenido humanitario de la historia para sensibilizar torno al tema de la guerra

Gestión del tiempo: 1 hora de presentación de Anna Frank, 1 hora de escritura individual y minutos de recitar

Preparación del lugar: Utilización de material audiovisual (video) sobre la 2º guerra mundial

Modalidades de los intercambios: Niños leen en voz alta partes del Diario de Anna Frank

Puesta en texto:

Actividades de desbloqueo: Preguntas y comentarios en torno a Anna Frank

Modalidades de socialización: Cada niño escribe una carta para Anna Frank y la lee ante el grupo

SEGUNDA ETAPA

Actividad 12

Material de referencia: "La canción de la perra" de Serguei Esenin

Material de elección: Poema narrativo con estrofas regulares

Duración del tiempo: 30 minutos de presentación del poema y del poeta, luego una hora de trabajo: subrayamiento, intercambio, análisis, inicio de escritura y una hora de reescritura luego de preguntas y declamaciones

Modalidades del encuentro con el poema: El poema está escrito en la pizarra. Es leído en silencio y posteriormente por un niño.

Intercambio general (impresiones, sentido general del poema)

Características lingüísticas del poema: 7 Estrofas regulares de cuatro versos, con una letra mayúscula al inicio de cada una de ellas, le confieren un ritmo.

Material narrativo que no incluye un yo. Uso de metáforas que dan vida a elementos animados. Incorporación de vida sentimental en los animales

Palabras nuevas para el vocabulario de los niños.

Objetivos de aprendizaje: Trabajo sobre la coherencia narrativa de las estrofas y de la síntesis de párrafos.

Normas de producción retenidas: Para expresar una emoción no necesariamente debe de hablarse de uno mismo .

Incorporación de las estrofas regulares en la composición.

Relación entre poesía y narrativa.

Herramientas por construir: Una fotocopia individual del poema sobre la cual los niños podrán estacar-subrayar las características del poema que hayan descubierto

Ayudas complementarias: Al inicio de la reescritura, recordatorio de las consignas de producción(escritas en la pizarra)

Modalidades de socialización: Los textos escritos a máquina serán reunidos en un tríptico hecho a base a fotocopias

sesión 13 y 14

Poema de referencia: "Nueva York" de Federico García Lorca

Motivo de elección: Carencia de estructura lógica racional, asociaciones azarosas entre elementos nunca antes reunidos

Carácter muy visual del poema

Duración del tiempo: 30 minutos de presentación del poema y del poeta, luego una hora de descubrimiento, intercambio, análisis, inicio de escritura y una hora de reescritura luego de diálogos y declamaciones

Modalidades del encuentro con el poema: El poema está escrito en la pizarra y hay una fotocopia para cada niño. Es leído en silencio y posteriormente por un niño.

Intercambio general (impresiones, sentido general del poema)

Características lingüísticas del poema: Estructura semántica sin lógica racional en función de expresar sentimientos y emociones

tono increpador del hablante

ritmo propio y novedoso

Contos de aprendizaje: Riqueza de la asociación libre como recurso poético

palabras nuevas

libertad de la fantasía y la imaginación en el trabajo poético

relajación de parámetros establecidos para construir un texto

Formas de producción retenidas: Uso del nombre de una ciudad como título

uso de una palabra en inglés como título

asociación libre

comparaciones

Herramientas por construir: Una fotocopia individual del poema sobre la cual los niños podrán destacar-subrayar las características del poema que hayan descubierto

Actividades complementarias: Al inicio de la segunda secuencia, recordatorio de las consignas de producción (escritas en la pizarra)

Modalidades de socialización: Intercambio de producciones individuales y declamaciones de las mismas.

Actividad 15

Texto de referencia: "Cuento sobre una rama de mirto" de Jorge Teillier

ntivo de la elección: Poemas con estrofas irregulares, narrativo y fantástico.

stión del tiempo: 30 minutos de presentación del poema y del poeta, luego una hora de cubrimiento, intercambio, análisis, inicio de escritura y una hora de reescritura luego de logos y declamaciones.

dalidades del encuentro con el poema: El poema está escrito en la pizarra y una fotocopia a cada niño. Es leído por el monitor y posteriormente en silencio por los niños.

rcambio general (impresiones, sentido general del poema)

racterísticas lingüísticas del poema: El título hace referencia a una narración fantástica. / cinco estrofas irregulares, cada una independiente de las otras, pero que se integran en un o coherente.

ablante inicia una historia que finaliza con un desenlace abierto

abras nuevas

itos de aprendizaje: Coherencia del texto.

ricación entre el mundo real y el mundo fantástico

mas de producción: Se conserva el "Había una vez..." del inicio y la relación entre el lante y una amada, además de la importancia de la imaginación en el poema.

ramientas por construir: Una fotocopia individual del poema sobre la cual los niños podrán acar-subrayar las carácter

idas complementarias: Al inicio de la segunda secuencia (de reescritura), recordatorio de las signas de producción(escritas en la pizarra)

lidades de socialización: Intercambio de producciones individuales y declamaciones de nismas.

ión 16 y 17

ma de referencia: " Paisaje " de Vicente Huidobro

tivo de elección: El poema es una Caligrama

stión del tiempo: 30 minutos de presentación del poema y del poeta, luego una hora de cubrimiento, intercambio, análisis, inicio de escritura y una hora de reescritura luego de juegos y declamaciones.

dalidades del encuentro con el poema: El poema está escrito en la pizarra y hay una copia para cada niño. Es leído por el monitor y posteriormente en silencio por los niños.

rcambio general (impresiones, sentido general del poema)

acterísticas lingüísticas del poema: la disposición de los versos en la página tiene un tivo visual evidente de hacer referencia al título.

versos hacen referencia semántica al título

o ingenuo del hablante (naif)

rporación del humor

tos de aprendizaje: Trabajo sobre la página blanca simultáneamente como texto y dibujo

mas de producción retenidas: Se conservará la relación entre el título y el texto como grama

rporación del absurdo

ramientas por construir: Una fotocopia del poema en la cual los niños **Ayudas**

plementarias: Al inicio de la segunda secuencia (de reescritura), recordatorio de las lgnas de producción(escritas en la pizarra)

Totalidades de socialización: Los caligramas se reunirán en un panel que se pondrá en el patio del colegio

sesión 18 y 19

Poema de referencia: "Origen de las dos Fridas" de Frida Kahlo

Motivo de elección: Poema escrito en el diario de vida de la autora a manera de una carta

Duración del tiempo: 30 minutos de presentación del poema y del poeta, luego una hora de descubrimiento, intercambio, análisis, inicio de escritura y una hora de reescritura luego de diálogos y declamaciones.

Totalidades del encuentro con el poema: El poema está escrito en la pizarra y hay una fotocopia para cada niño. Es leído por el monitor y posteriormente en silencio por los niños.

Intercambio general (impresiones, sentido general del poema)

Características lingüísticas del poema: Tono confesional y recordatorio

Atención en la palabra PINZÓN

Verbo del poema en el presente de la autora

Elementos de aprendizaje: Coherencia del texto: un recuerdo de infancia se mantiene intenso en el imaginario de la autora

Elemento importante de la letra O en la palabra PINZÓN y de la palabra PINZÓN en el poema

Formas de producción: Presencia de un amigo(a) imaginario(a)

Tono confesional

Escritura en prosa

Ayudas complementarias: Al inicio de la segunda secuencia (de reescritura), recordatorio de las consignas de producción(escritas en la pizarra)

Modalidades de socialización: Intercambio de producciones individuales y declamaciones de las mismas.

TERCERA ETAPA

esión 20

Encuentro de cada niño con el poema: Descubrimiento y apropiación, por lectura (s) individual (es) silenciosas u orales (45 minutos). Luego la sesión se enfocará a trabajar la dicción de tres niños incorporando la participación de todo el taller.

Estudio del texto: Análisis colectivo de la superestructura y de las principales estructuras del poema y sus efectos (1 hora)

Trabajo de preparación para la dicción: Para todos recordatorio de los objetivos, de los parámetros de la situación de dicción y de las herramientas que dispone el niño:

Texto de referencia

Los hechos lingüísticos característicos del poema

Para los auditores pauta de observación oral construida a partir de los criterios establecidos en el estudio anterior

Para los enunciadores, marcación eventual del texto, con una identificación de las competencias a desarrollar y adquirir

(hora)

Unión 21

Encuentro de cada niño con el poema: la sesión se enfocará a trabajar la dicción de tres niños incorporando la participación de todo el taller. Descubrimiento y apropiación, por lectura (s) individual (es) silenciosas u orales (45 minutos).

Estudio del texto: Análisis colectivo de la superestructura y de las principales estructuras del poema y sus efectos (1 hora)

trabajo de preparación para la dicción: Para todos recordatorio de los objetivos, de los parámetros de la situación de dicción y de las herramientas que dispone el niño:

texto de referencia

los hechos lingüísticos característicos del poema

para los auditores pauta de observación oral construida a partir de los criterios establecidos en el posicionamiento anterior

para los enunciadores, marcación eventual del texto, con una identificación de las competencias comunicativas y de interpretación a reforzar y adquirir

(1 hora)

sesión 22

encuentro de cada niño con el poema: la sesión se enfocará a trabajar la dicción de tres niños incorporando la participación de todo el taller. Descubrimiento y apropiación, por lectura (s) individual (es) silenciosas u orales (45 minutos).

posicionamiento del texto: Análisis colectivo de la superestructura y de las principales estructuras del poema y sus efectos (1 hora)

trabajo de preparación para la dicción: Para todos recordatorio de los objetivos, de los parámetros de la situación de dicción y de las herramientas que dispone el niño:

texto de referencia

los hechos lingüísticos característicos del poema

Para los auditores pauta de observación oral construida a partir de los criterios establecidos en el cuestionamiento anterior

Para los enunciadores, marcación eventual del texto, con una identificación de las competencias comunicativas y de interpretación a reforzar y adquirir

(hora)

sesión 23

Encuentro de cada niño con el poema: la sesión se enfocará a trabajar la dicción de tres niños incorporando la participación de todo el taller. Descubrimiento y apropiación, por lectura (s) individual (es) silenciosas u orales (45 minutos).

Cuestionamiento del texto: Análisis colectivo de la superestructura y de las principales estructuras del poema y sus efectos (1 hora)

Trabajo de preparación para la dicción: Para todos recordatorio de los objetivos, de los elementos de la situación de dicción y de las herramientas que dispone el niño:

texto de referencia

hechos lingüísticos característicos del poema

Para los auditores pauta de observación oral construida a partir de los criterios establecidos en el cuestionamiento anterior

Para los enunciadores, marcación eventual del texto, con una identificación de las competencias comunicativas y de interpretación a reforzar y adquirir

(hora)

ón 24

uentro de cada niño con el poema: la sesión se enfocará a trabajar la dicción de tres niños incorporando la participación de todo el taller. Descubrimiento y apropiación, por lectura (s) individual (es) silenciosas u orales (45 minutos).

stionamiento del texto: Análisis colectivo de la superestructura y de las principales estructuras del poema y sus efectos (1 hora)

ojo de preparación para la dicción: Para todos recordatorio de los objetivos, de los contextos de la situación de dicción y de las herramientas que dispone el niño:

o de referencia

echos lingüísticos característicos del poema

los auditores pauta de observación oral construida a partir de los criterios establecidos en el cuestionamiento anterior

los enunciadores, marcación eventual del texto, con una identificación de las competencias lingüísticas y de interpretación a reforzar y adquirir

ra)

ANEXO 3: SÍNTESIS DEL LIBRO PUBLICADO.

En el presente anexo se incluye una síntesis del libro publicado con los poemas de los niños s) participantes en el Taller de Educación por el Arte. En primer lugar se reproduce el prólogo luego un conjunto de poemas que aparecen en dicha obra. Para las personas interesadas en leer te libro hay copias en la biblioteca de esta Escuela.

1. Presentación

Este libro es el fruto de un trabajo realizado durante este año en el Colegio municipal El Cobre Rancagua, lugar donde realicé mi práctica profesional de Psicólogo. Gracias a la autonomía ncedida por la directora de dicho establecimiento, Sra. Balbina Medina Tapia, pude desarrollar Taller de Educación por el Arte, basado en el modelo de Ecoen, que busca que los niños(as) perimenten el deseo de leer y producir poemas por iniciativa propia.

La Educación por el Arte es un enfoque que usa diversas formas expresivas (pintura, teatro, rza, música, **poesía**) para desarrollar las potencialidades de las personas, y que se basa en la misa de que todos los seres humanos son creativos y que la *creatividad es la ciencia de la ertad* (Beuys). En este caso la poesía es un medio para desarrollar el lenguaje de los niños (as). os niños(as) acudieron al Taller por distintas motivaciones (algunos dijeron que preferían ir en vez de ver tele toda la tarde, o porque estaban aburridos de jugar nintendo toda la tarde, mplemente, porque estaban solos toda la tarde) pero ninguno de ellos(as) vino por obligación or obtener una nota. Todos (as) vinieron por motivación espontánea al Taller y aquí están los ultados.

eron muchos los temas y autores abordados para desbloquear los imaginarios infantiles, pero ás lo que más sirvió fue debatir sobre lo que los mismos niños (as) preguntaban o proponían.

En este caso yo no les enseñé poesía, porque la poesía no se enseña, la poesía se descubre, y a través de ella yo aprendí más de ellos(as) que ellos de mí. Entonces, ¿qué hice?. Mi trabajo se enfocó a comprometer a cada participante con el Taller, preguntándole por qué quería estar en el Taller de poesía, escuchando sus respuestas, no aceptando evasivas, mostrándole algunos ejemplos de poesía, algunos poetas (como mi amigo Pa Vi To que una tarde participó en el Taller mostrando poesía y hablando sobre la libertad de expresión), historias del arte, vidas de artistas, fábulas, otorgando en cada sesión un espacio a todos (as) los(as) participantes para que recitaran sus poemas ante sus compañeros (as), para generar lo más necesario en un Taller que es el clima de trabajo espontáneo y responsable. Para esta labor las situaciones de aprendizaje elaboradas por el modelo francés de Ecoen fueron un modelo de gran apoyo para mi trabajo. El hecho de saber que íbamos a publicar un libro fue un estímulo adicional para nuestro trabajo y en las últimas sesiones se me ocurrió dibujar a los niños para incorporar otra forma de expresión en el libro y a la vez acoger el dibujo de Bruno Muñoz que aparece en la portada, todo esto con el objetivo de establecer asociaciones entre poesía y expresión gráfica.

Agradeciendo al Fondo de Apoyo a la Cultura de la Municipalidad de Rancagua por el financiamiento de esta publicación, a mi familia por el ejemplo y apoyo incondicional y a la poesía por venir a las sesiones de nuestro Taller, hasta pronto.

Pablo Carvajal Ortiz

Psicólogo

Rancagua, Diciembre del 2001

La vida

La vida es un deseo

Que nos deja Dios

Por eso yo la llevo

En el corazón

¿ Por qué algunas personas

se quieren matar ?

La vida es muy buena

Que hay que aprovechar

Yo doy gracias a Dios

Por dejarme vivir

Pero en una guerra

Tenemos que morir

Los gays

Dice mucha gente,
Colepato,
Que se le derrite el helado,
Que miran el reloj por ambos lados,
Pero qué nos importa
Ellos viven su vida
Y nosotros la nuestra

Hoy en esta primavera florece el gran amor

Pero llega el verano con esta calor

pero si come un

rico helado se pasará el calor

Pero después de llegar el calor

Caen el Otoño

Esas hojas te tiras

Y juegas con las hojas

Pero llega el invierno

Ese frío que no puedes salir a jugar

Pero igual es bueno

Salir a jugar a la nieve

Es la linda la primavera que ha golpeado mi corazón

Desearía 1000 veces que golpeara mi corazón con este

Mismo amor

La Guerra

Los dos titanes de la ciudad de
Hierro lloran frente a la guerra llora
Sangre el mar de enfermedad los
Animales mueren la gente respira
Veneno el diablo juega con la vida
De la gente los cementerios se rebalsan
De muertos la gente agoniza en las
Calles el cielo se torna negro el
Suelo se llena de sangre y
Empieza la guerra la gente llora
Por la muerte

Poesía para ver la pintura de Matta

1

La pintura es con estrellas

Las estrellas podemos ver

Pero no pueden verlas otros

Y me doy cuenta de lo afortunado que soy

2

Muchas personas, construcción

Muchas personas, reunidas en una

Construcción armándola, pero se destruye

3

Ver, sin mirar, fantasmas y duendes, sola, campana, para

Ver sin mirar es sentir lo visto

Fantasmas y duendes ayudan y ayudan

En una habitación sola juega baila

La campana es salida pero la danza nunca para

4

Vida ya viviendo

La vida está ya viviendo

Viviendo ya la vida la vida

Tiene 2 alas ¿ dos alas ?Para vivir

5

Mas Allá de las nubes existen

Carcajadas, sonrisa porque dios está ay

Tocando la puerta de tu cas para darte

El reino animal, todo atardece en el infierno

En el cuadro de Matta

6

Un ciego tiene una forma de ver

Cuadro

Un cuadro me mata y me da vida porque
Los ciegos no ven pero aun existen buenas cosas
Por sus ojos de color de calor como el fuego