

## LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO EN UN MODELO INTERACTIVO\*

EUGENIA ORELLANA ETCHEVERS\*\*

### Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una estrategia de enseñanza del lenguaje escrito dentro de un Modelo Interactivo. Este Modelo considera que la comprensión lectora se logra cuando el lector aporta conocimientos al texto. Para efectos pedagógicos, esta estrategia focaliza la enseñanza del lenguaje escrito en tres áreas: los aspectos metalingüísticos, el código y el texto. Para el desarrollo metalingüístico se presentan estrategias dirigidas al desarrollo fonológico, semántico y sintáctico. El trabajo con el código se focaliza a que los niños lo aprendan en situaciones afectivas y funcionales. Al mismo tiempo se enseña el principio alfabético, el que tiene relación con la organización de los códigos en la lengua castellana. El trabajo con textos se fundamenta en la lingüística textual con el objetivo de que los niños generen estructuras de aprendizaje que les permitan conocer diferentes tipos de textos. Los niños aprenden fluidez lectora en la lectura de sus propios textos. Este programa de aprendizaje lector propone que todas estas estrategias se trabajen simultáneamente.

### Abstract

*The aim of this paper is to describe a strategie to learn the written language in an Interactive Model. This Model considers children's knowledge as an important resource for the comprehension.*  
*The teaching of written language is focused in three areas: the metalinguistic, the code and the text that are learned simultaneously.*

---

\* Proyecto FONDECYT 1950 815.

\*\* Docente, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo de este trabajo es presentar una estrategia de enseñanza del lenguaje escrito en un Modelo Interactivo que se aplicó y controló a través de una investigación llevada a cabo en la comuna de La Granja durante los años 1995 a 1999 (Orellana, E., Illanes, R., Bravo, L., 1997; Orellana, E., Bravo, L., 1998).

### **El Modelo Interactivo**

Se entenderá por Modelo Interactivo al procesamiento del lenguaje escrito que considera los aportes que hace el lector y los que hace el texto al mismo tiempo (Marsh *et al.*, 1980, Beard, 1990, Dombey *et al.* 1991 en Riley, J. 1997; Adams, MJ., 1990; Giasson, J., 1995; Chauveau, G. y Rogovas-Chauveau, E., 1993). Esto significa que la comprensión del mensaje ocurriría en el momento en que se entrecruzan los conocimientos que tiene activados el lector con la información que entrega el texto. En consecuencia, el proceso interactivo se realiza en el mismo momento que se lee. No correspondería provocar lecturas centradas en la decodificación en un momento y lecturas centradas en las expectativas del lector en otro momento.

El trabajo que se llevó a cabo intentó poner en relación las acciones del profesor para enseñar con el procesamiento cognitivo de los niños que aprendían, de forma de intentar superar la división que producen los modelos tradicionales y los modelos constructivistas.

Los modelos tradicionales centran la atención en la tarea del profesor, el que debe entregar textos que lleven sólo las letras ya enseñadas y en consecuencia son textos con poco sentido para los estudiantes y contruidos sobre la base de oraciones yuxtapuestas. Los modelos constructivistas centran la atención sólo en los procesos cognitivos e intereses de los niños, sin que se controle si realmente éstos están procesando del lenguaje escrito.

El Modelo Interactivo considera que tanto el trabajo del profesor como el de los niños es fundamental. El profesor debe gatillar los

procesos cognitivos de alto nivel, tales como el razonamiento, la movilización de conocimientos, la activación de esquemas y la formulación de hipótesis. Al mismo tiempo, él debe ser quien cree las condiciones especiales para que los niños tengan posibilidad de establecer relaciones con el texto, como ser proponer una temática que les sea conocida, la cual provoca expectativas y preguntas específicas.

Una vez que los alumnos han puesto en acción todos estos procesos, los hacen interactuar con la información que les entrega el texto. De esta forma se logra una buena comprensión lectora y al mismo tiempo la información nueva queda integrada a la información que ya se poseía.

Para efectos pedagógicos, dentro de este modelo, el tratamiento del lenguaje escrito se focaliza en tres áreas de enseñanza: los aspectos metalingüísticos, el código y los textos.

### **La enseñanza metalingüística**

La enseñanza metalingüística tiene como objetivo que los niños logren un manejo deliberado de los aspectos semánticos, sintácticos y fonológicos. A los niños se les enseña estrategias metalingüísticas que se manifiestan como la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma de su significado. Es decir, este conocimiento consiste en el manejo del lenguaje como un objeto y no al uso de éste para la interacción (Orellana, 1996:214).

### **Conciencia semántica**

La semántica consiste en el estudio de los significados de palabras y la forma en que ellas se relacionan entre sí en el léxico mental (Berko y Bernstein, 1999:15). Por lo tanto, la enseñanza de los aspectos semánticos consiste en que los niños tomen conciencia de la organización de los contenidos lingüísticos en la memoria, lo que

trae como consecuencia la fluidez de las relaciones significativas. La conciencia de esta capacidad permite a los niños establecer redes semánticas ricas y flexibles, lo que les ayudará a comprender los mensajes, completando lo que no está explícito, como también enriqueciendo los mensajes con los conocimientos previos que los niños tienen en su memoria.

### **Ejemplo de estrategias**

El juego “Inventar oraciones” con palabras dadas permite al niño construir un todo significativo que sea coherente. Para que el trabajo sea progresivamente complejo es necesario considerar la dificultad que implica la calidad de la palabra (un sustantivo es más fácil que un adverbio) y el conjunto de palabras que les entregamos (un conjunto de: “sustantivo”, “artículo” y “adjetivo calificativo” es más fácil que un conjunto de: “verbo”, “adverbio” y “adjetivo numeral”).

El juego “Agrandar oraciones” consiste en que el primer niño del círculo invente la primera parte de una oración (“Ayer fui a la plaza...”), el niño que le sigue repite lo que dijo su compañero y aumenta datos a la situación (“Ayer fui a la plaza a jugar...”) y así sucesivamente.

La situación debe detenerse cuando la oración ha logrado un nivel de lógica en el que si se agregan más elementos la organización sintáctica se deteriora.

El juego “Ordenar palabras” tiene como base la clasificación de palabras. Se puede jugar de tres formas diferentes:

- la educadora nombra un elemento y los niños nombran la categoría a que pertenece dicho elemento,
- la educadora dice una categoría y los niños nombran elementos que están dentro de la categoría nombrada,

- la educadora nombra un elemento y los niños nombran elementos que pertenecen a la categoría del elemento mencionado, quedando la categoría implícita (Orellana, E., Ramaciotti, A. 1999).

El juego “Descubrir analogías” consiste en completar una proposición de acuerdo al criterio descubierto entre dos proposiciones previas (Orellana, E., Ramaciotti, A., 1999).

Finalmente, el juego “Adivinar mimos”, que consiste en relacionar expresiones dibujadas en cartones con situaciones dramatizadas por los niños (Orellana E., Ramaciotti., A., 1999).

### **La conciencia sintáctica**

La sintaxis consiste en el estudio de la combinación de palabras para construir oraciones de forma correcta en una lengua determinada (Berko y Bernstein, 1999:18). En consecuencia, la enseñanza de la conciencia sintáctica consiste en que los niños tomen conciencia de la organización de las palabras de manera tal que el mensaje sea consecuente con los objetivos del hablante. Esta conciencia sintáctica tendría su mayor incidencia, en el aprendizaje lector, durante el período de la lectura intermedia, es decir, cuando el niño inicia la lectura independiente y la estrategia de “predicción” es la más usada para leer en forma veloz y significativa. La predicción es más eficiente cuando se puede apoyar en la conciencia sintáctica. Esta estrategia permitirá que el lector se despegue progresivamente del texto y su lectura adquiera mayor velocidad y seguridad.

### **Ejemplo de estrategias**

El juego “Dar vuelta oraciones” tiene como objetivo que los niños tomen conciencia de que las oraciones se pueden ordenar de diferentes formas y no siempre pierden o cambian su sentido. La toma de conciencia de las diferentes partes de las oraciones es necesaria

para que los niños puedan cambiar el orden. Las preguntas “¿quién?”, “¿qué hace?”, “¿dónde?” y “¿cuándo?” ayudan al niño a darse cuenta que los conjuntos de elementos que responden esas preguntas son los que pueden cambiar su posición (Orellana, E., Ramaciotti., A., 2000).

El juego “Limpiar oraciones” consiste en eliminar las oraciones intercaladas. Un ejemplo de este juego es “Ayer, mientras comíamos, tembló”. Debe quedar “Ayer tembló” (Orellana, E., Ramaciotti, A., 2000).

El juego “Descubrir las personas” de una oración consiste en ubicar las personas (sujeto) que realizan las acciones en una oración dada y modificar su expresión. Al modificar la expresión del sujeto se ejercita en los niños el reconocimiento de los elementos anafóricos, que son uno de los elementos que determinan la dificultad de los textos. La toma de conciencia de ellos, a nivel oral, significará mayor facilidad a nivel escrito (Orellana, E., 1996).

### **Conciencia fonológica**

La conciencia fonológica es la conciencia explícita del hecho de que las palabras están formadas por fonemas y sílabas. El sujeto no logra en forma espontánea este conocimiento y por lo tanto éste debe ser enseñado. No es frecuente que en el jardín infantil y en la escuela básica se enseñe este conocimiento y en consecuencia el niño debe aprenderlo junto con el aprendizaje lector. Estos dos aprendizajes juntos son una gran carga para el aprendiz. Por esto es necesario enseñarlo durante la educación preescolar (Orellana, 1996:217).

Las investigaciones a partir de los años 70 han mostrado que el área del procesamiento metafonológico tiene un poder predictivo respecto al éxito o fracaso del lector inicial, que no es igualado por ninguna otra habilidad, incluida la inteligencia (Carrillo, Calvo, 1999). En la actualidad se ha desarrollado un número importante de investigaciones en niños de habla castellana.

Domínguez (1996) realizó una experiencia con niños de educación infantil (preescolares) y mostró que es posible el desarrollo de habilidades de análisis fonológico en niños preescolares, siendo necesario para ello una enseñanza explícita. También demostró que la enseñanza de estas habilidades puede facilitar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Al mismo tiempo, el efecto sobre el aprendizaje persistió hasta comienzo de 2º año básico.

Carrillo y Marín (1996), después de un trabajo experimental, consideran que un entrenamiento en el desarrollo de la conciencia silábica durante el período inicial del aprendizaje de la lectura, en niños hispanoparlantes, ayuda a compensar las deficiencias fonológicas. Carrillo y Calvo (1999) entregan una confirmación empírica de que los niños con retraso en su desarrollo metafonológico pueden recuperarlo si se interviene en forma adecuada y tempranamente. Observan que existe una estrecha relación entre el nivel de desarrollo de conciencia silábica en prelectores y el éxito posterior en lectura temprana.

En un estudio reciente, también en lengua castellana (Ramaciotti, 2000), se constata que los niños preescolares, de niveles socioeconómicos bajos, sólo tienen respuestas acertadas a nivel de segmentación silábica; en cambio en las tareas de manipulación silábica, análisis y síntesis fonémica y reconocimiento de palabras al interior de una oración se observan diferencias significativas a favor de los niveles socioculturales medios y por cursos a favor del segundo básico en contrastación con el primero. Esta investigación tiene importancia porque como ya se ha dicho se realizó en lengua castellana en Chile.

Estos resultados muestran que es posible el desarrollo temprano de los aspectos fonológicos y los niños que no lo han logrado son los que pertenecen a niveles de desarrollo sociocultural pobre. Por esto el programa que se propone sugiere trabajar todos los aspectos metalingüísticos a nivel preescolar.

Para el desarrollo de los aspectos metalingüísticos se han creado juegos que ayudan a los niños de nivel preescolar y enseñanza básica a tomar conciencia de estos elementos, con el objetivo de que apoyen el aprendizaje lector (Orellana, E., Ramaciotti, A., 1999, 2000)

### **Ejemplos de estrategias**

El juego “Deformar palabras” tiene como objetivo ayudar al niño a la toma de conciencia de las sílabas. Consiste en decirles una palabra de dos sílabas y que ellos agreguen una sílaba, acordada previamente, al centro de la palabra. También se puede jugar diciéndoles palabras de tres sílabas y ellos deben decirla omitiendo la sílaba central.

El juego “Contar palabras” tiene como objetivo la toma de conciencia de las palabras como elementos que forman las oraciones. Consiste en contar el número de palabras de una oración.

El juego “Hacer sonar las palabras” tiene como objetivo que los niños realicen análisis y síntesis fónica. El análisis y síntesis fónico se refiere al reconocimiento de los elementos mínimos que forman una emisión lingüística. En el caso del análisis, la tarea es aislar los elementos y en el caso de la síntesis reconocer la palabra que forman determinados fonemas.

Finalmente, el juego “Hacer desaparecer palabras” tiene como objetivo la toma de conciencia de los fonemas que forman las palabras. Consiste en decirles una palabra a los niños y que cada uno omita el último fonema. También puede jugarse haciendo desaparecer la palabra por adelante, es decir, omitir los fonemas por el inicio de la palabra (Orellana, E., Ramaciotti, A., 2000).

### **Aprendizaje del código y del principio alfabético**

Hay estudios que muestran que el contacto de los niños con lo impreso (print) juega un rol importante en el aprendizaje del lengua-



je escrito, debido a que genera un conocimiento visual de las formas ortográficas que facilita su reconocimiento posterior (Orellana, Bravo, 1999). El conocimiento de lo impreso permite a los niños, llegar a comprender el lenguaje escrito como un objeto visual que sirve para acceder a diferentes significados.

Dourado y Cardoso (1998), a través de una experiencia, muestran que el conocimiento del alfabeto capacita a los niños para aprender a leer procesando y guardando en la memoria las relaciones letra/sonido en palabras.

Riley (1997) a través de un estudio revela que el reconocimiento de palabras escritas a primera vista (sight words) y la habilidad para señalar letras del alfabeto, previamente pronunciadas por el evaluador, correlacionan con la lectura a los siete años. Este mismo estudio señala que los indicadores previos al aprendizaje formal del lenguaje escrito son la identificación de algunas letras y el reconocimiento y la escritura del nombre propio. El estudio muestra que fue posible predecir con un 80% de seguridad aquellos niños que estarían leyendo al final del primer año a partir de sus habilidades de reconocimiento visual ortográfico.

### **Ejemplos de estrategias**

La estrategia que propone el programa en estudio es el aprendizaje de los nombres de los compañeros del curso como un vocabulario visual-ortográfico básico. Se usan estos nombres porque son palabras muy significativas afectivamente y de uso altamente frecuente en situaciones funcionales. En algunas experiencias previas se ha observado que los niños no demoran más de un mes en reconocerlos y leerlos con facilidad en diferentes contextos.

En la enseñanza de la lectura el profesor debe diferenciar lo que es el principio alfabético de lo que es el código alfabético.

El principio alfabético tiene relación con la estructura alfabética de la lengua, es decir, con la idea de que con los 28 signos es posible escribir todas las palabras de la lengua castellana. Las diferencias están dadas por la organización de estos signos.

En cambio, el código es el conjunto de correspondencias fonema/grafema para una lengua determinada. Por lo tanto, el lenguaje escrito está formado por códigos organizados en diferentes tipos de sílabas que forman palabras.

Esta diferenciación es práctica a la hora de la enseñanza porque dominar el principio alfabético es contar con una estructura sobre la que se organizan los códigos.

En consecuencia, previamente, la profesora que aplica este programa debe analizar el grupo de nombres para estudiar qué códigos aporta, cuáles faltan y qué tipo de sílabas componen los nombres. Para resolver el problema de los códigos y tipos de sílabas que faltan se buscan equipos deportivos, jugadores de prestigio, grupos musicales, que sean del agrado de los niños.

Este vocabulario visual-ortográfico se escribe en diferentes lugares de la sala de clases, como perchas, sillas, individuales, etc., y en pequeñas tarjetas para que los niños realicen las siguientes tareas:

- análisis silábico
- análisis fónico
- juntar las que terminan con la misma letra
- formar palabras nuevas con las sílabas
- formar conjuntos según el número de sílabas
- formar conjuntos según el número de letras que tiene cada sílaba
- tomar conciencia de que si se cambia una letra en una palabra ya no es la misma.

La profesora deberá provocar metacognición de cada uno de estos juegos para que se transformen en aprendizajes. Esta metacognición consiste en la presentación del juego por parte del profesor, luego el desarrollo del juego, según las órdenes dadas, y finalmente la verbalización de los niños de la tarea desarrollada. En ocasiones se propone que sean los diferentes niños los que dan órdenes al grupo.

Una de las dificultades que encuentran los niños durante este proceso es la complejidad de las relaciones entre sonidos y letras al interior de las palabras; sin embargo, el análisis de los nombres de los niños del curso les permitirá construir el principio alfabético. Esto significa que los niños tomarán conciencia del funcionamiento del código escrito. Esto los llevará a identificar palabras, cada vez con mayor facilidad y, por ende, con mayor velocidad.

Al inicio de la aplicación de este programa se hace mucho énfasis en que los niños reconozcan los diferentes tipos sílabas que tienen las palabras, con el objetivo de destruir la hipótesis de regularización que presentan muchos de ellos: estos niños piensan que todo el lenguaje escrito está formado por sílabas directas, es decir, consonante/vocal. Esta hipótesis hace que la lectura inicial sea muy difícil.

En consecuencia, es muy necesario hacer evidente a los niños los diferentes tipos de sílabas con que cuenta la lengua y cómo se leen. Ellas son:

- directa CV (sa en casa)
- indirecta VC (is en isla)
- compleja CVC (lim en limpio)
- con diptongo simple CVV (pia en piano)
- con grupo consonántico simple CCV (tra en trapo)
- con grupo consonántico complejo CCVC (plan en planta)

- con grupo consonántico y diptongo complejo CCVVC (triun en triunfo)
- con grupo consonántico doble complejo CCVCC (trans en transparente)

Existen otros tipos de sílabas, especialmente a nivel de sílaba directa, como por ejemplo con consonante con “u” muda, pero responden más a la transparencia de la lengua y no a una sílaba especial.

En consecuencia, en el trabajo con los nombres los niños deben aprender:

- noción fonémica
- los diferentes tipos de sílabas
- noción de palabra
- que pueden existir diferencias entre el número de fonemas y número de letras al interior de una palabra (ej.: manguera tiene siete fonemas pero ocho letras)
- que existen diferencias en el número de letras que tiene cada sílaba
- que existe diferencia en la secuencia C-V al interior de una sílaba.
- que si se cambia una letra cambia el sentido de la palabra.

Por lo tanto, las palabras conocidas en forma visual-ortográfica se conocen en su estructura y sus códigos. Este trabajo se realiza en la medida que las estructuras aparezcan en los textos, no es necesario seguir una secuencia determinada.

Finalmente hay que tener presente que el conocimiento del código y del principio alfabético no son objetivos en sí. El objetivo es que los niños construyan un diccionario mental de palabras escritas y que accedan a sus significados ya sea vía visual-ortográfica o vía fonológica en forma automática.

## **La construcción y la lectura de textos**

En forma paralela al trabajo metalingüístico y de enseñanza del código y del principio alfabético este programa propone trabajar construcción y lectura de textos.

Se ha demostrado ampliamente que el resultado de la comprensión lectora depende tanto de la estructura del texto como del procesamiento que haga el lector (León, 1991, Ehrlich y Remond, 1997).

Para que un texto permita un procesamiento cognitivo adecuado debe ser coherente y cohesionado. Los textos coherentes son aquellos que presentan relaciones lógicas entre las proposiciones que lo conforman y los textos cohesionados son aquellos que presentan coherencia en el contenido global.

Otra característica de los textos es la superestructura que se define como la estructura esquemática de un escrito. Sobre esta estructura se apoya la elaboración del mensaje. La superestructura considera dos aspectos:

- el aspecto visual del texto, es decir, la diagramación y las claves de organización del escrito que dependen del objetivo que tenga el texto,
- la dinámica interna del escrito que está apoyada por la presencia de los conectores. Estos son los que le dan el sentido de cascada a las ideas principales del texto. La dinámica interna varía según el tipo de texto que se construya.

El conocimiento que tenga el niño de estos aspectos le permitirá tener una lectura comprensiva apoyada en la búsqueda de las características del escrito.

En consecuencia, el lector puede aportar dos tipos de conocimientos al iniciar la lectura de un texto: uno es el textual y otro es el conocimiento temático.

El conocimiento textual se refiere al conocimiento de los diferentes tipos de textos y sus estructuras. Gracias al conocimiento estructural de los textos los buenos lectores aplican una estrategia estructural, esto es, identifican los contenidos en forma jerárquica y eliminan lo complementario. Cuando el sujeto conoce diferentes tipos de textos, al iniciar la lectura busca la estructura y al encontrarla ya sabe la relación de contenidos que debe esperar. En definitiva, lo que se espera es que el sujeto realice un análisis metatextual (Van Dijk, 1987).

El conocimiento temático es otro aporte que puede hacer el niño al texto y éste dependerá de la relación que exista entre los contenidos del texto y los conocimientos previos del lector.

En consecuencia, el objetivo del trabajo con textos es proveer a los niños de conocimientos estructurales iniciándolos por las estructuras más simples, como son la narrativa, la poesía y los instructivos, para acceder más tarde a los textos de tipo expositivo.

Por lo tanto, para enseñar a construir y comprender textos hay que poner en evidencia la organización del texto (superestructura) y los conectores que le dan la lógica interna.

### **Ejemplo de estrategias**

Una de las estrategias para la construcción y lectura de textos descrita por el programa es la “Creación de cuentos con ordenamientos temporales”. Esta consiste en presentar a los niños un ordenamiento temporal que responda a la lógica de un cuento. Una vez ordenadas las láminas, el profesor hace las preguntas que corresponden a cada parte del cuento: Se sugiere poner, previamente, nombre a los personajes. Luego la educadora hace, en forma progresiva, las preguntas que corresponden a la lógica narrativa. Las preguntas para formar los cuentos corresponden a cada una de las partes de los cuentos, es decir, para la presentación, para el conflicto, para el desarrollo y para el desenlace.

Las preguntas son las siguientes:

**Para la presentación:** *¿cómo empiezan los cuentos?* La respuesta que se espera es: “Había una vez..”, “Una vez...” o “Hace mucho tiempo atrás...” *¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Qué hacía?* Con la respuesta a estas preguntas queda construida la presentación del cuento. Se sugiere poner nombre al personaje del cuento.

**Para el conflicto:** *¿Y de repente qué pasó?* La respuesta que se espera es: De repente ....

**Para el desarrollo:** *¿Y después?* Se espera que el niño explique los sucesos del cuento iniciados por la palabra o conector: *después...*

**Para el final:** *¿Y entonces?* Se espera que el niño cuente el desenlace del cuento iniciado por la palabra o conector: *entonces...* (Orellana, E., Ramaciotti, A., 2000).

En una segunda instancia se hace énfasis en las normas formales de la escritura: margen, sangría, mayúsculas, buena letra, etc.

Este cuento queda colgado en la sala, a la altura de los niños, por una semana o lo que la profesora considere adecuado y cada día se hace una lectura de él y se toma algún aspecto del cuento para que se sistematice con los niños. Por ejemplo:

- Si al personaje se le puso José, se pueden buscar, entre los nombres del curso, los niños que llevan esa letra.
- Si se llamara Guillermo se buscan los niños que llevan esa letra y se sistematizan los diferentes sonidos de la “g” según la letra que le sigue.

En la determinación del nombre del personaje la profesora puede influir para sistematizar el conocimiento de las letras que a ella le parezcan adecuadas. Progresivamente la profesora puede usar ordenamientos temporales a los que se les escribe un diálogo y luego se escribe el cuento incluyéndolos.

Al mismo tiempo, el uso de estos textos para la lectura permite la automaticidad y fluidez del proceso lector.

Otra estrategia similar es la construcción de instructivos, en los que se debe respetar la estructura, es decir, la lista inicial de materiales y luego el procedimiento en el que cada acción va unida a la anterior por un conector de tipo temporal. Por lo tanto, las preguntas de la profesora deben iniciarse con el conector que corresponde. La estructura general de esta segunda parte de los instructivos es la siguiente:

En primer lugar ..... , luego ..... , después ..... , entonces ..... , finalmente ..... . En consecuencia, las preguntas de la profesora para la construcción de esta parte son las siguientes: ¿en primer lugar qué se debe hacer?, y ¿luego qué hay que hacer?, y ¿después?, etc.

De esta forma los niños aprenden a construir textos con coherencia y cohesión y al mismo tiempo aprenden a leer en los textos contruidos por ellos mismos, lo que facilita la fluidez lectora.

### **Estrategia para niños con dificultades específicas**

La última estrategia que se presenta está dirigida a niños que ya han aprendido a leer, pero aún presentan dificultades y son inseguros y lentos. Esta corresponde a lo que se ha llamado *Textos de Desarrollo del Pensamiento, Lenguaje y Comprensión Lectora (ELEATI)*, los que también están enmarcados en un Modelo Interactivo de la enseñanza de la lectura (Orellana, E., Ramaciotti, A., 2000).

Estos textos deben ser elegidos por el profesor del curso de acuerdo a las necesidades de los niños. Presentan una secuencia estable de actividades que les ayuda a construir estructuras de aprendizajes.

En primer lugar se lee una lista de palabras que pertenecen al texto que se leerá, cuyos objetivos son tres:



- que los niños decodifiquen las palabras más difíciles o las palabras claves para la comprensión del texto,
- en segundo lugar, que los niños comprendan el significado de esas palabras para que se logre una buena y fluida comprensión posterior del texto,
- finalmente se pretende que los niños activen esquemas y movilicen conocimientos sobre la temática del texto para que su comprensión sea más eficiente y la información recibida se integre a la que ya poseía el lector.

En segundo lugar, los niños deben responder algunas preguntas que pueden ser leídas por el niño, o la profesora, con el objetivo de que realicen anticipaciones para que la lectura se transforme en una búsqueda de información. Luego los niños leen el texto buscando la veracidad de sus predicciones. En seguida se realiza la comprobación de éstas, lo que refuerza la comprensión lograda. Más tarde los niños deben responder preguntas de contenidos explícitos e implícitos para que piensen por sí solos las respuestas y elaboren cognitivamente los contenidos. A continuación deben resolver ejercicios de pensamiento y lenguaje. Luego se les propone completar un cloze del mismo texto con el objetivo de que los niños descubran la palabra omitida a partir de las claves sintácticas y semánticas dadas por el contexto. Finalmente completan el mismo texto al que se le han omitido las palabras que llevan la dificultad en estudio.

### **Conclusiones sobre la estrategia de enseñanza de la lectura presentada**

La enseñanza de la lectura presentada considera como importante enseñar metalingüística, código, construcción de textos y lectura de textos.

La metalingüística se enseña a través de una serie de juegos que favorecen el desarrollo de la conciencia semántica, sintáctica y fonológica. Cada uno de estos aspectos hace un aporte significativo al aprendizaje lector: los aspectos semánticos y sintácticos ayudan a la construcción y comprensión de los textos y los aspectos fonológicos ayudan al aprendizaje del código y de la noción alfabética.

El código se enseña desde una situación afectiva y funcional: los nombres de sus compañeros. Afectiva, porque permite que el niño establezca relaciones significativas entre los códigos y sus referentes. Funcional, porque cada una de las palabras es usada con mucha frecuencia y en situaciones reales.

La enseñanza de la noción alfabética tiene como objetivo que los niños conozcan la estructura de la lengua en su versión escrita. También se enseña con los nombres de sus compañeros, lo que les ayuda a recordar las palabras y sus dificultades estructurales. Este recuerdo y uso reiterado es lo que produce el aprendizaje de cada una de las diferentes estructuras.

La construcción y lectura de textos se desarrolla en forma paralela a los aprendizajes anteriores. La construcción se realiza desde situaciones cercanas a los intereses de los niños y la lectura se ejercita en los textos construidos por ellos mismos.

En consecuencia, la enseñanza del lenguaje escrito, desde esta perspectiva, valoriza el trabajo del docente, tanto en la construcción de situaciones de aprendizaje como en la enseñanza de los contenidos. Al mismo tiempo valoriza el trabajo activo de los niños para que cada uno de ellos genere estructuras cognitivas que les permitan seguir aprendiendo por sí mismos.

Finalmente este planteamiento considera que los niños pueden aprender en forma paralela la conciencia metalingüística, el código, la noción alfabética y la construcción y lectura de textos. Este paralelismo permite la retroalimentación de cada uno de los aspectos, lo que favorece el dominio del lenguaje escrito con fluidez y significatividad.

## Bibliografía

- Adams, M.J.** (1990). "Beginning to read". The MIT Press, London, England.
- Berko, J. y Berstein, N.** (1999). "Psicolingüística". McGraw Hill, España.
- Carrillo, M.; Calvo, A.** (1999). "Programa para el desarrollo de la habilidad lectora". Jornadas "La atención a la diversidad en los centros escolares" (139-145).
- Carrillo, M.; Marín** (1996). "Desarrollo metafonológico y adquisición de la lectura: un programa de entrenamiento". Ministerio de Educación y Ciencia. España.
- Chauveau, G. y Rogovas-Chauveau, E.** (1993). "Les processus interactifs dans le savoir-lire de base". En: "Lecture/écriture. Des approches de recherche" I.N.R.P.Lagny-sur-Marne, Francia.
- Domínguez, A.B.** (1996). "Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y la escritura". *Infancia y Aprendizaje*, 83-96.
- Dourado, M.; Cardoso, C.** (1998). "Alphabetic access route in beginning reading acquisition in Portuguese: The role of letter-name knowledge". *Reading-Writing*, 10:85-104.
- Ehrlich, M.F.; Remond, M.** (1997). "Skilled and less skilled comprehends: French children's processing of anaphoric devices in written texts". *British Journal of Developmental Psychology* 15, 291-309.
- Giasson, J.** (1995). "La Lecture. De la théorie à la pratique". Gaëtan Morin Éditeur Québec, Canadá.
- León, J.A.** (1991). "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo". *Infancia Aprendizaje* 56: 5-24.
- Orellana, E.** (1996). "El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector". *Rev. Pensamiento Educativo PUC* 19: 207-223.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (1996). "La construcción textual en niños de transición y primero de educación general básica". En: "Tercer Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos en Educación". PUC. Fac. de Educación.
- Orellana, E.** (1997). "El lenguaje escrito y los niños que inician su aprendizaje". En: Scagliotti, J. y Pinto, A. "Dificultades del aprendizaje. Avances en psicopedagogía". PUC, Facultad de Educación, 141-161.

- Orellana, E.; Illanes, R.; Bravo, L.** 1997 “Resultados de la Aplicación de un Modelo Pedagógico de Continuidad entre Nivel Transición y Primero de Educación Básica”. *Boletín de Investigación de la Facultad de Educación*. PUC 12: 63-78.
- Orellana, E.; Bravo, L.** (1998). “Aplicación de un modelo pedagógico de continuidad entre el nivel de transición y el segundo año básico. Un estudio de seguimiento”. *Boletín de Investigación de la Facultad de Educación*. PUC 14: 123-135.
- Orellana, E.; Bravo, L.** (1999). “ELEA, un instrumento de predicción lectora”. *Boletín de Investigación de la Facultad de Educación*. PUC 14: 38-49.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (1999). “Juego de analogías”. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (1999). “Juego adivinar mimos”. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (1999). “Juego Ordenar palabras” I y II. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (1999). “Juego limpiar oraciones”. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (1999). “Juego ordenar oraciones”. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (2000). “Juego de clasificación fónica”. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (2000) “Juego creación de cuentos”. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Orellana, E.; Ramaciotti, A.** (2000) “ELEA T1. “Textos de Desarrollo del Pensamiento, Lenguaje y Comprensión Lectora”. Editorial Lenguaje y Pensamiento, Santiago.
- Ramacciotti, A.** (2000). “Instrumento de evaluación: Segmentación Lingüística”. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Especial PUC.
- Riley, J.** (1997). “The reading Debate”. En: International Literacy Seminar: Integrating Research and Practice in Literacy. Institute of Education Londres.
- Van Dijk, T.A.** (1987). “Estructura y Funciones del Discurso”. Ed. Siglo XXI.