

Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito

Mabel Condemarín*

La propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito que se describe en esta Conferencia se inserta dentro del **Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres** que está aplicando el Ministerio de Educación de Chile desde 1990 (García-Huidobro, 1990). El programa beneficia a 222.491 niños pertenecientes a 1385 escuelas básicas del país, que representan aproximadamente el 15.1 % del total de escuelas básicas gratuitas, ubicadas en áreas rurales y de extrema pobreza urbana en cada una de las trece regiones del país.

Este programa atiende a la formación en servicio de 7267 profesores y colabora con 1300 escuelas y 222.491 niños que constituyen el 20.2% de la matrícula del primer ciclo básico. Debido a la imposibilidad de enfrentar en forma presencial la formación de los profesores en servicio, ésta se mediatiza a través de 376 supervisores representativos de todas las regiones del país quienes reciben formación directa a cargo de tres especialistas que elaboran además los documentos de apoyo (Condemarín, Galdames y Medina, 1990, 1991).

Planteamientos básicos

Los planteamientos básicos de la propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito son los siguientes:

Estimulación y desarrollo del lenguaje oral

Los principales planteamientos del programa de estimulación y desarrollo del lenguaje oral y su traducción a acciones educativas se refieren a:

1. Significado y valorización de la lengua materna y de la identidad cultural de los alumnos.

La adquisición de la lengua materna significa simultáneamente la inscripción del niño en un entorno cultural que da forma a sus pensamientos, a su percepción y comprensión del mundo.

La lengua materna, es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad, constituye el medio natural de expresión del niño. Justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional, ya que mediante ella se integra a su cultura y a su comunidad; es la que le permite el proceso de captar el mundo y entenderlo dado que a través de ella registra y codifica su experiencia cultural. El niño aprende por medio de su lengua materna a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y sus

* Profesora de la Universidad Católica de Chile. Asesora del Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres que desarrolla el Ministerio de Educación de Chile.

fantasías, a recibir y a dar instrucciones y normas, a interiorizarse de los valores de su comunidad, a conocer su historia y a apropiarse de los saberes científicos.

Así, los educadores necesitan conocer y valorizar la lengua materna y el entorno cultural de sus alumnos para lograr que éstos desarrollen su autoestima y autoconcepto positivo y accedan a los restantes aprendizajes escolares y al mundo letrado. Este planteamiento tiene especial relevancia en el caso de los niños de sectores populares puesto que generalmente enfrentan una discontinuidad entre la cultura (el lenguaje) de la escuela y la cultura (el lenguaje) de su entorno.

Este planteo se expresa a través de las siguientes acciones educativas mediatizadas por el maestro:

- No centra la expresión oral en su persona sino que escucha con interés, las preguntas, explicaciones, peticiones, y otras instancias comunicativas espontáneas de sus alumnos.

- Escucha las comunicaciones espontáneas de sus alumnos sin interrumpirlos y/o corregirlos con referencias al habla normativa.

- Conversa con naturalidad con sus alumnos y permite la libre conversación entre pares. Durante ese espacio conversacional dentro de la sala de clases los alumnos cuentan experiencias personales o las de su grupo, narran noticias, comentan películas, piden consejo, etc.

- Modela y estimula la narración de anécdotas que por su carácter humano, liviano y breve facilitan la comunicación.

- Modela la narración de noticias mediante expresiones tales como: "supieron lo que pasó...", "hoy leí en el diario que...", o "escuché en la radio...", que estimulan a que los alumnos también cuenten noticias y expresen opiniones.

- Facilita y registra en casetes o por escrito la expresión de la cultura oral de sus alumnos como nanas, rimas, poemas, canciones, trabalenguas, rondas, adivinanzas, pregones, dichos, juegos lingüísticos, chistes, cuentos, supersticiones, leyendas, etc.

Por otra parte, la valorización de la identidad cultural de los alumnos se traduce en experiencias comunicativas que permiten la exploración por parte de los niños de su comunidad y de su pasado histórico, a través de acciones como las siguientes:

- Invita a los alumnos a realizar entrevistas a personas que conozcan el pasado de la comunidad.

- Los estimula a ubicar a personajes célebres o famosos de la comunidad o que hayan nacido en ella; puede tratarse de una cantante, un héroe, un escritor, un santo, un artesano, un deportista, etc.

- Promueve la recopilación de tradiciones que se mantienen o que se han perdido en la comunidad. P.e., el paseo alrededor de una plaza en las tardes de días festivos, ceremonias, celebraciones de santorales o fiestas, recetas típicas, juegos tradicionales, etc.

- Organiza visitas a lugares interesantes de la localidad solicitando a los alumnos que observen con una mirada diferente lo que probablemente ya conocen.

- Estimula la formulación y puesta en marcha de proyectos que permiten que los niños conozcan y beneficien su entorno cultural, como p.e. descontaminar la plaza, cuidar los árboles, etc.

2. Enriquecimiento de la lengua materna

Teniendo como punto de partida un principio consensual de la literatura pedagógica: "se accede a los nuevos lenguajes a partir de los ya conocidos", se pretende que el maestro, además de respetar y estimular la expresión de la lengua materna y la identidad cultural de sus alumnos de sectores pobres, asuma un rol activo en su promoción cultural, mediatizada a través del lenguaje.

Esta promoción debe conducir a que sus alumnos obtengan un progresivo dominio de distintas modalidades de lenguaje, incluyendo el lenguaje normativo mediante el cual se mediatiza el acceso a la literatura, a la terminología científica y a los bienes culturales de la sociedad en general.

La lengua materna de los niños se enriquece de modo natural en las situaciones de la vida diaria. Cuando estas situaciones son repetitivas o pobres, el enriquecimiento es menor. La escuela puede transformarse en un lugar que facilite a través de situaciones reales o estructuradas, siempre novedosas y plenas de sentido, el desempeño y la toma de conciencia de parte de los alumnos de distintos estilos y/o registros lingüísticos flexibles y adaptados a su contexto situacional.

La expansión del lenguaje de los alumnos por parte del profesor, si bien se superpone con las actividades propuestas para el desarrollo de la lengua materna, se diferencia especialmente en que el profesor provoca o estructura las diferentes situaciones comunicativas. Estas son algunas de las acciones a desarrollar:

- Estimula las imitaciones y el juego de roles. P.e., le pide a los alumnos que imaginen que su pequeño perro se ha metido en la casa del vecino y que imiten el lenguaje que emplearían teniendo en cuenta al receptor. ¿Qué dirían si éste es un amigo, la mamá o el papá del niño, una persona desconocida, etc.? También los invita a imitar los modos de hablar en diversas circunstancias como un locutor deportivo, animador radial o televisivo, el médico en su consultorio, el profesor(a) dictando una clase, etc. Estas imitaciones o juego de roles facilitan también la toma de conciencia de la

importancia de las habilidades sociales y de su estrecha relación con el lenguaje.

- Forma grupos para realizar juegos de diálogos con temas relacionados con sus intereses. El grupo inventa una pequeña historia y se reparte los papeles, caracterizando a cada uno de los personajes en relación con su edad, sexo, personalidad, contexto cultural, etc.

- Estimula la actividad de "mostrar y decir" en la cual los alumnos tienen como tarea seleccionar y llevar a la sala de clase un objeto, un animal o una planta que les interese y explicar ante sus compañeros sus características, sus funciones, su importancia, su historia o sus relaciones con otras cosas o seres. Apoya al alumno en la preparación de esta comunicación formal y expositiva, mediante explicaciones o por préstamo de libros.

- Formula preguntas que estimulen a sus alumnos a elaborar, clarificar o calificar mejor sus respuestas o sus planteamientos, especialmente cuando sus comunicaciones son vagas, imprecisas, exageradas o sobregeneralizadas. El maestro puede decir: "¿Me puedes dar un ejemplo de lo que estás diciendo?" (clarificación); "¿Crees realmente que todos son o se comportan así?" (calificación); "¿Me podrías dar más explicaciones o más detalles para poder entender mejor tu idea?" (elaboración). La formulación de preguntas por parte del profesor también sirve de modelo para que los alumnos formulen las propias.

- Crea situaciones para realizar "torbellinos de ideas" relacionados con temas de interés a fin de estimular el pensamiento creativo o divergente. P.e., hacer un afiche, inventar un slogan publicitario, dibujar un mural, hacerle propaganda a una kermese. Plantea normas como las siguientes:

"Cada uno dice todas las ideas que pasan por su cabeza sin someterlas a censura, sin esperar que sean maravillosas o razonables."

"Nadie critica las ideas dichas por los otros."

"Se decide en conjunto cuál o cuáles son las ideas más originales, ingeniosas o apropiadas."

- Estimula a los alumnos a desarrollar las diferentes operaciones mentales relacionadas con la resolución de problemas, guiándolos a través de los siguientes pasos:

Definir el problema.

Generar posibles soluciones (torbellinos de ideas).

Evaluar las distintas salidas o soluciones planteadas.

Decidir cuál solución es la mejor.

Decidir cómo poner en práctica la solución encontrada.

Los problemas pueden surgir de la diaria convivencia o de situaciones problemáticas de la comunidad. También pueden plantearse problemas tales como erradicar una plaga, cooperar en la descontaminación ambiental, evitar las conductas violentas, solucionar un problema de la vida cotidiana, etc.

- Invita a los alumnos a discutir un tema en forma organizada, tipo foro. La actividad se facilita si el profesor primero presenta una síntesis del problema a discutir o bien el significado del tema. P.e. "Los buses constituyen una fuente de trabajo para muchas personas, pero contaminan el aire". Luego estimula que todos participen ("¿Qué opinas, Pablo, sobre lo que dice Rosario?"), expongan sus razones, den opiniones y defiendan sus argumentos o puntos de vista. Trata de mantener el foco del tema, controla con tino a los impulsivos y estimula a llegar a conclusiones.

- Transforma la actividad anterior en un debate durante el cual dos alumnos o dos grupos se preparan y documentan previamente para defender sus puntos de vista con argumentos convincentes. Los debates pueden contar también con un jurado que escuche las razones y emita un veredicto final.

- Facilita la realización de dramatizaciones a partir de lecturas de historias leídas o creadas por los alumnos, acentuando la toma de conciencia de la necesaria coherencia entre las situaciones, los personajes y su forma de expresarse. Elige un texto que contenga diálogos que puedan presentarse en forma de lectura dramatizada. Se designa un narrador y se asigna un lector para cada uno de los personajes que hablan en el texto. La actividad se puede complementar con una ambientación y/o caracterización de los personajes. Los participantes deben ensayar intensamente sus partes para que en el momento de leerlas lo hagan con fluidez y entonación adecuadas.

- Estimula la realización de monólogos realizados sobre la base de instrucciones orales o a partir de la memorización de un texto. Un estímulo puede ser la identificación con un personaje o una situación especial: un niño que viaja por primera vez a un pueblo vecino; alguien que ha visto un OVNI; un entrenador animando a su equipo antes de un partido importante; un personaje de la localidad o de la historia patria, etc.

- Estimula las dramatizaciones creadoras, las que consisten en montar una representación tomando como estímulo el vuelo de la fantasía, una anécdota, la observación de ciertos hechos o fenómenos. Las dramatizaciones creadoras no forman parte de un texto escrito, sino de una idea de acción que puede expresarse oralmente o a través de una pauta o esquema escrito. También permiten las improvisaciones y constituyen un excelente pretexto para que los alumnos den rienda suelta a su creatividad.

- Crea situaciones que requieran efectuar entrevistas. Las entrevistas, ya descritas bajo el rubro de valorización del patrimonio cultural, constituyen una actividad de tipo periodístico que permite que los alumnos establezcan una conversación con una persona para informarse sobre ella o la situación o institución que representa. La entrevista debe realizarse con un propósito claro: para publicarla en el diario mural, como parte de un proyecto, para hacer un informe, etc.

Aprendizaje y desarrollo de la lectura y de la escritura

La lectura constituye una modalidad privilegiada de enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños que adquiere

especial relevancia en el caso de los alumnos pertenecientes a sectores carenciados con bajo rendimiento escolar. Por otra parte, la escritura constituye otra modalidad de lenguaje cuyo dominio permite activar las funciones mentales ya descritas para la lectura, incrementar la toma de conciencia sobre las características del lenguaje escrito (metacognición), aumentar la comprensión lectora, expresar la creatividad personal, retener y recuperar contenidos de asignaturas de estudio.

La elaboración de la propuesta en relación con el aprendizaje y desarrollo de la lectura y de la escritura pretende principalmente dar acceso a los maestros al conocimiento teórico/práctico acumulado en el campo del lenguaje escrito, partiendo, si, de la valoración de su quehacer pedagógico con el fin de que los nuevos aprendizajes puedan anclarse en una estructura de conocimiento existente (Ausubel, 1973; Gagné) y teniendo en claro el principio de que "se accede mejor a nuevas prácticas sólo a través de una recuperación y resignificación de las antiguas".

Este conocimiento teórico/práctico acumulado tiene sus semillas en distintas fuentes para establecer una propuesta que integre los aportes de las distintas disciplinas al campo del aprendizaje y desarrollo del lenguaje escrito. Se trata de una propuesta integradora, de carácter plural y múltiple, no ecléctica, dado que se mantiene siempre una adecuada vertebración de todo lo que se propone.

Dos modelos constituyen las fuentes principales: el **modelo holístico** y el **modelo de destrezas**.

En esta propuesta el término **modelo** designa un diseño estructurante que aplicado al proceso lector no constituye un método, sino una perspectiva destinada a proporcionar comprensiones más profundas acerca de la naturaleza de la lectura así como de sus prácticas tradicionales y actuales.

1. El modelo holístico

Bajo el concepto de **modelo holístico** se engloban los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas.

El aporte de la **psicolingüística** (entre cuyos investigadores se destacan Frank Smith, 1976; Kenneth y Yetta Goodman, 1981, 1986), entre otros, se caracteriza principalmente por lo siguiente:

- Considera el aprendizaje de la lectura como un proceso realizado sobre la base de la competencia lingüística. Tal como el escuchar, el hablar, o el escribir, el proceso de leer formaría parte del lenguaje y compartiría con ellos la característica común y fundamental de comunicación del significado.

- Parte de la base de que el lector es un ser activo en la construcción del significado del texto. Su conocimiento del lenguaje le ayudaría a captar directamente el significado a través del uso de las claves lingüísticas dadas en el texto. Estas claves serían especialmente semánticas, sintácticas,

léxicomorfémicas y morfofonémicas. El lector integraría las claves disponibles del texto y las complementaría con el aporte de su experiencia. La redundancia en el texto facilitaría la fluidez lectora.

- El lector, al enfrentar el texto, también aplicaría otras estrategias especialmente la predicción, muestreo, confirmación y autocorrección del significado. La conciencia metalingüística acerca de cómo trabaja el lenguaje, más la habilidad de tratar el lenguaje como un objeto, facilitaría la adquisición de las estrategias psicolingüísticas de parte del lector.

- Estima que los niños son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituiría un recurso primario para aprender que la lectura es construcción del significado y que la escritura es producción de un mensaje significativo.

- Postula que el niño es capaz de abstraer las reglas de funcionamiento del lenguaje oral por el hecho de estar inmerso en él. De la misma manera, estima que gracias a una "inmersión" temprana e intensiva en el lenguaje escrito, se le facilita al niño el descubrimiento de las reglas que lo rigen, partiendo de la base de que el cerebro humano, especialmente en los primeros cinco años, posee un rico potencial para extraer las leyes (regularizar) la información emergente (Smith, 1971, 1976).

El aporte de la psicolingüística se traduce en las siguientes **acciones** para el maestro, en relación con el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lectura:

- Proporcionar a los alumnos un ambiente dentro de la sala de clases que les permita una inmersión en el lenguaje escrito a través de rótulos, letreros, avisos, diario mural, calendario, juegos didácticos de lenguaje escrito, registros de experiencias, biblioteca de aula, etc.

- Brindar a los niños muchas experiencias de escuchar cuentos narrados, leídos o grabados en los cuales éstos vayan siguiendo visualmente las líneas aunque no sepan leer, conjuntamente con la realización de experiencias compartidas sobre libros (Holdaway, 1979).

- Estimular a los niños a jugar a leer "lecturas predecibles" (Condemarin, 1990) aunque no sepan decodificar. Estas lecturas se denominan predecibles porque los niños anticipan lo que el autor va a decir a continuación y la manera cómo lo va a decir. Apenas el profesor lee unas pocas páginas e incluso unas líneas, los niños dicen en voz alta, recitan o cantan el contenido siguiente, gracias a que el texto está impreso sobre la base de su cultura oral y porque utilizan patrones repetitivos de lenguaje o la presentación de secuencias o de hechos sucesivos o acumulativos.

- Estimular la toma de conciencia de los lectores (metacognición) de sus aportes al texto. P.e., proporcionarles textos para ser leídos en los cuales se omiten sistemáticamente palabras y son reemplazadas por una línea de extensión constante con el fin de que el lector complete las omisiones sobre la base de su experiencia con el lenguaje (procedimiento "cloze").

El aporte de la **sociolingüística** se caracteriza por lo siguiente:

- Destaca la importancia de estudiar el procesamiento cognitivo a la luz del contexto ambiental y lingüístico donde ocurre. Plantea que los niños aprenderían las formas del lenguaje a través de su uso funcional.

- Todas las expresiones del desarrollo temprano del lenguaje se interpretarían como el dominio progresivo de parte del niño de un "potencial funcional" (Halliday, 1975). Si el desarrollo de la lectura y la escritura son vistos como extensiones naturales del desarrollo del lenguaje oral en el contexto de las funciones de desarrollo, el potencial funcional se realizaría mediante la exposición a expresiones naturales y continuas de uso de las expresiones del lenguaje.

- Estima que la pragmática juega un rol fundamental (Atwell, 1983). Esta se refiere a la relación del texto con el contexto e involucra elecciones vinculadas con el mensaje, el medio y el receptor. La primera elección en cualquier comunicación es determinar si los individuos participarán en ella. Si los usuarios del lenguaje no deciden participar, la comunicación no ocurrirá. Si, por el contrario, deciden participar, ellos tomarán un número de decisiones pragmáticas que sesgarán y afectarán las decisiones lingüísticas.

- Así, los usuarios del lenguaje establecerán un "contrato comunicativo" y comenzarán a negociar los términos de ese acuerdo. Algunas veces la comunicación parecerá directa, otras veces los usuarios harán adaptaciones al contrato que involucren decisiones que afecten su campo, modo o tenor (Harste, 1980, Harste y otros, 1984).

- Los comunicadores también tomarán decisiones pragmáticas relacionadas con el medio que conllevará el mensaje. El formato representacional del lenguaje, ya sea a través de leer, escribir, hablar o escuchar, sólo constituirá la respuesta del usuario al contexto situacional en que ocurre el lenguaje.

- Plantea que, además de la adquisición por parte de los niños de las reglas estructurales del lenguaje, ellos aprenderían otras reglas referidas al tiempo apropiado para hablar o para permanecer en silencio, al uso de claves paralingüísticas (prosódicas y/o gestuales) y al tipo de código lingüístico a utilizar según sean los requerimientos del contexto situacional.

Algunos ejemplos de **acciones** referidas al aprendizaje y desarrollo de la lectura y de la escritura, sobre la base de los aportes de la sociolingüística son los siguientes:

- Estimular a los niños a leer el mundo, interrogando de manera natural los textos que encuentran a su alcance, con el propósito de obtener de ellos su significado (Jolibert, 1991). Estos textos son de naturaleza diversa tal como letreros de las calles, propagandas, avisos, títulos de libros o titulares de diarios y revistas, anuncios callejeros, etiquetas de envases y muchos otros. Los niños realizan con este fin **caminatas de lectura** por su barrio e

incrementan su mundo letrado en la sala de clases con la utilización de los textos impresos funcionales que existen en su entorno.

- Promover la lectura de **registros de experiencias**, es decir, textos dictados al profesor o escritos por él donde se han impreso las experiencias vividas por los niños en diferentes contextos situacionales.

- Hacer explícito a los niños el propósito para leer y presentarles, por ende, textos que satisfagan diversas necesidades y funciones: leer cartas, invitaciones, saludos (función interactiva); buscar información (función heurística); leer reglas de juegos o normas e instrucciones (función instruccional); leer por el placer de leer (función recreativa), etc.

- Aplicar la metodología de proyectos al nivel de la sala de clases por su importancia en el establecimiento de contratos y correspondencia con necesidades reales y propósitos compartidos.

El aporte de la **teoría del discurso** y de las **teorías comprensivas** tiene las siguientes características:

- Ambas tienen en común con el modelo psicolingüístico el énfasis en la importancia del conocimiento del lenguaje para la producción del habla y para la comprensión y producción del texto escrito. La diferencia yace en que las teorías del discurso y comprensivas destacan la importancia de reemplazar las gramáticas oracionales por gramáticas textuales y de reconocer la función de la pragmática para entender a ambas.

- Las **teorías comprensivas** sobre la lectura están preocupadas básicamente de cómo los lectores entienden y recuerdan los textos. Para comprender mejor el aporte del lector al texto, han revivido el término **esquema** usado en el pasado por Dewey (1887), Bartlett (1932) y por Piaget, para aplicarlo a la organización estructurante que ejerce el lector sobre el texto mientras interactúa con él.

Los modelos de lenguaje basados en la **teoría del discurso** derivan principalmente de la teoría literaria, la retórica y la estilística (Brewer, 1980) y de las gramáticas textuales (Grimes, 1975; Van Dijk, 1973); y los **modelos comprensivos**, de la psicología cognitiva y de los campos de la memoria, razonamiento inferencial, teoría del esquema y gramáticas textuales.

- Definen **discurso** (Moffett, 1968) como una pieza de verbalización completa para su propósito original. El **texto** constituiría una forma de discurso. Halliday y Hasan (1976) se refieren al texto como un pasaje de cualquier extensión que forma un todo unificado. El texto debe poseer cohesión y coherencia. Cohesión en cuanto a la dependencia existente entre los distintos elementos que lo constituyen, ningún elemento puede ser decodificado exitosamente sin tener en cuenta esa dependencia. Coherencia en el sentido de que requiere estar ordenado en redes de relaciones significativas.

- Los hablantes nativos de una lengua serían capaces de procesar, producir, recibir e interpretar textos y discursos en sus relaciones significativas

unificadas y no meramente como una secuencia de oraciones (Grimes, 1968; Halliday y Hasan, 1976; Van Dijk, 1973).

- En general, las estructuras y las características de lo impreso proporcionarían un texto potencial (Harste, Woodward y Burke, 1984). Al leer el usuario convertiría ese potencial en una instancia real, creando redes de significados que deberían ser inferidos a partir de claves impresas, pero que no estarían explícitas en ellas.

- Tanto el aprendizaje del lenguaje como el de la lectura tendrían en común la tarea de abstraer las estructuras subyacentes de una variedad de discursos, clasificarlas en la memoria y utilizarlas para apoyar la comprensión de los discursos hablados y escritos y la producción del significado ya sea en textos hablados o escritos.

- Un esquema cognitivo importante para construir o reconstruir el significado, estaría constituido por el conocimiento que posee el lector de la estructura del texto. La estructura textual (sea de un cuento, fábula, noticia, carta, etc.) influiría en la comprensión y en el recuerdo de la información leída. También contribuiría a la creación de nuevos textos, ya sean orales o escritos.

Las principales **acciones** pedagógicas a partir de los aportes de la teoría del discurso y de las teorías comprensivas se refieren a:

- Presentarles a los niños textos con estructuras claramente definidas, evitando la lectura no significativa de palabras u oraciones aisladas y sin sentido para ellos.

- Destacar la importancia del conocimiento de la estructura del texto por parte del lector en la construcción o reconstrucción del texto que está leyendo.

- Observar la influencia de las distintas propiedades del texto sobre el entendimiento del lector y sobre el recuerdo de su información sobre distintas clases de texto.

- Proporcionar a los niños variadas experiencias de lectura y escritura con el fin de familiarizarlos con diferentes estructuras que definen diferentes tipos de discurso y capten el significado de aventuras, fábulas, cuentos folklóricos, cartas, recetas, instrucciones, etc. Esto los capacita activamente para predecir y recordar diferentes tipos de discurso en cuanto lectores o escritores. También los estimula a expresarse en forma oral y escrita sobre la base de los diversos tipos de estructuras y contenidos de los discursos que han aprendido.

- Estimular la escritura de textos comunicativos tales como saludos de cumpleaños, felicitaciones, cartas, agradecimientos, etc.

- Crear instancias de escritura creativa por parte de los alumnos p.e., anécdotas, chistes, adivinanzas, cuentos, poemas y otras.

- Estimular el **microperiodismo** a través de escritura de noticias, crónicas, entrevistas, reportajes, tiras cómicas, formación del diario mural.

- Promover la escritura de textos divergentes tales como "quebrantahuesos", definiciones y refranes divergentes, etc.

- Alentar a los lectores a hacer un uso activo de sus conocimientos previos (esquemas cognitivos) antes, durante y después de la lectura para apoyar la comprensión directa del texto, así como las variadas funciones de la inferencia.

Los aportes de las ciencias descritas, englobadas bajo la denominación de **modelo holístico** tienen una poderosa base en las explicaciones de la psicología genética en cuanto disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa "de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento más avanzados" en el transcurso del desarrollo del individuo (Piaget, 1979). Cabe destacar el énfasis que pone Piaget en el carácter interactivo de los papeles que juegan el sujeto y el objeto en el proceso del conocimiento, destacando que la objetividad no constituye un dato inmediato sino que exige un trabajo de elaboración por parte del sujeto: el conocimiento al ser fruto de una interacción entre el sujeto y el objeto, será esencialmente una construcción.

2. El modelo de destrezas

El aporte del **modelo de destrezas** utilizado tradicionalmente por los maestros para enseñar a decodificar y por los autores de "silabarios" y de textos de enseñanza de la lectura, se basa especialmente en la psicología conductista, que aunque está globalmente superada, ha dejado algunos aportes tradicionales que pueden ser de utilidad. En ningún caso la utilización de estos aportes implica adherir al conductismo o desconocer sus errores y limitaciones.

Este modelo considera la lectura como una destreza unitaria compleja, constituida por una serie de subdestrezas que pueden ser claramente identificadas y secuenciadas. Estas destrezas y subdestrezas deben ser aprendidas, secuencialmente, a través de la instrucción directa y sistemática del profesor, el que adopta un rol directivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Algunos de sus principales requerimientos plantean que:

- Es necesario, para dar una instrucción profunda, descomponer el lenguaje y el texto en una serie de subdestrezas definidas por su contenido específico.

- Las subdestrezas de lectura y lenguaje deben ser directamente observables y evaluables con el fin de comprobar cuáles han sido aprendidas.

- Mediante un análisis de tarea, las destrezas pueden ser ordenadas en secuencias de aprendizaje, a través de las cuales deben pasar todos los alumnos, con el fin de progresar desde las destrezas más simples hasta las más complejas.

- La precisión y la automaticidad de las respuestas de los alumnos frente a unidades de lenguaje, evidencian la extensión en que una destreza ha sido aprendida, así como un aprestamiento para avanzar hacia el aprendizaje de una subdestreza más compleja.

- El aprendizaje de subdestrezas conduce gradualmente, hacia niveles más altos de rendimiento de las subdestrezas unitarias complejas involucradas en el escuchar, hablar, leer y escribir.

- La adquisición del significado es el rendimiento terminal del leer y del escuchar.

- La expresión del significado es el rendimiento terminal del aprendizaje del hablar y escribir.

Algunas acciones típicas sugeridas al profesor, a partir del modelo de destrezas son las siguientes:

- Estimular la formación de un vocabulario visual (palabras reconocidas por los niños a primera vista) por medio de la exposición de carteles con palabras claves.

- Estimular el aprendizaje de las letras del alfabeto y de su secuencia.

- Desarrollar la toma de conciencia de elementos del lenguaje escrito tales como palabras, rimas, sílabas, fonemas, asociación fonema/grafema, secuencias de fonemas y combinaciones de sonidos entre sí.

- Desarrollar el análisis estructural: sufijos, prefijos, plurales, palabras compuestas.

- Desarrollar habilidades y destrezas específicas de la escritura formal a través de:

- Enseñar sistemáticamente un modelo caligráfico que permita una mejor legibilidad de las comunicaciones escritas de los alumnos.
- Estimular la creación de una conciencia ortográfica.
- Estimular el dominio de estructuras gramaticales (sintaxis) progresivamente más complejas.

Comentario

Posiblemente, a muchos asistentes les llamará la atención que las prácticas recomendadas como efectivas y adecuadas para la sala de clases estén basadas en dos modelos: el holístico y el de destrezas, aparentemente antagónicos en la bibliografía actual. La respuesta es que ambos modelos no tienen por qué ser antagónicos, sino que deben integrarse por las siguientes razones:

1. Una aplicación exclusiva y rígida del **modelo de destrezas**, tiende a fragmentar la lectura y la escritura en unidades separadas, sin considerar los recursos lingüísticos del niño y los textos disponibles en su ambiente. Este punto de vista tiene los siguientes riesgos para los maestros:

- que tengan la impresión que su función primaria es sólo enseñar las habilidades y destrezas de lectura y escritura que aparecen en los textos comerciales;
- que enfatizen demasiado la enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel inicial, sin mediatizar para los niños una inmersión en el lenguaje escrito;
- que no enfatizen el carácter funcional del lenguaje escrito así como el empleo de variados tipos de discurso;
- que no utilicen las estrategias productivas de aprendizaje como las ya descritas en el modelo holístico;
- que no tomen en cuenta que el nivel de competencia intelectual de los niños en un momento determinado de su desarrollo depende de la naturaleza y del número de sus esquemas, y de la manera cómo se combinan y se coordinan entre sí.

2. Por otra parte, la aplicación exclusiva del **modelo holístico**, tiende a ser limitada, especialmente en la etapa de aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, si excluye estrategias típicas del modelo de destrezas. P.e.:

- Los datos de la investigación confirman que la temprana e intensiva enseñanza de lo fónico, da como resultado un mejor logro general del rendimiento lector (Chall, 1976; Groff, 1986).
- El análisis fonológico, destinado a orientar al niño dentro del sistema de sonidos del habla, a través de la captación de las funciones diferenciales de las palabras, la rima, la aliteración, las sílabas, los fonemas y su secuencia de combinación dentro de la palabra, etc. favorece la **ruptura del código** y facilita la toma de conciencia (metacognición) por parte del niño de los elementos constitutivos del lenguaje escrito y de su funcionamiento.
- Estos hechos comprobados por la investigación favorecen el mejor desempeño lingüístico y constituyen la base para que el niño automatice la lectura, competencia indispensable para aplicar la rica gama de recursos recomendadas por el modelo holístico.

La reacción contra los modelos conductistas con su acentuación en la enseñanza atomística, es decir, aislada de las destrezas de lectura, es explicable; como también es explicable la fascinación que ejercen los aportes de los modelos holísticos. Sin embargo, tenemos que evitar –y en esto coincido con Ana T. de Bendito (1991)– que el péndulo se incline demasiado en una sola dirección, olvidando la importancia de la **enseñanza directa** impartida por el profesor.

Todo maestro sabe que a menudo no basta con poner en contacto al alumno con el objeto del conocimiento y en crear las condiciones necesarias para que pueda explorarlo. La mayoría de los contenidos que se trabajan en la escuela primaria, sobre todo a partir del momento en que dichos contenidos se refieren a objetos del conocimiento de naturaleza simbólica, poseen un nivel de complejidad tal que resulta muy difícil su asimilación sin un tipo de ayuda mucho más directa y focalizada. "La educación escolar, como todo tipo de educación, es esencialmente una práctica social entre cuyas funciones ocupa un lugar destacado la trasmisión de los saberes históricamente construidos y culturalmente organizados" (Coll. 1990, 1991) y puede ser arriesgado extrapolar la tendencia natural a la equilibración que caracteriza la construcción de las estructuras cognitivas a la construcción de determinados aprendizajes específicos, como p.e. el dominio del lenguaje escrito.

La necesidad de establecer espacios de enseñanza directa a los alumnos tiene un fuerte respaldo en las experiencias de aprendizaje mediado (E.A.M) de Reuven Feuerstein (en Sharron, 1986). Para este investigador, con marcadas similitudes con Vigotsky (1977) de la temprana década de los 30, el desarrollo de estructuras cognitivas en el organismo es el producto de dos modalidades de interacción entre el organismo y el ambiente: la exposición directa a los estímulos y el aprendizaje mediatizado.

Por el E.A.M. entiende cómo los estímulos del ambiente son transformados por un agente mediador, generalmente los padres, el maestro, los hermanos y/o las personas cercanas al niño. Este mediador orientado por sus conocimientos, su afectividad, su pertenencia cultural, selecciona y le organiza los estímulos que los rodean: se los encuadra, filtra y etiqueta, cambia el orden azaroso de la aparición de ciertos estímulos en favor de una sucesión ordenada. El mediador enriquece la interacción entre el niño y el ambiente con ingredientes que no pertenecen a la situación inmediata sino al mundo de significados e intenciones derivados de generaciones de actitudes, valores, metas y medios culturalmente transmitidos.

El niño adquiere, así, patrones de conducta y estrategias para aprender y utilizar el aprendizaje que se convierten en ingredientes importantes de su capacidad de ser modificado por la exposición directa a los estímulos.

La exposición directa al aprendizaje en cuanto afecta a los esquemas correspondientes a las necesidades elementales del organismo, es ciertamente un poderoso determinante de desarrollo. Sin embargo, no podemos considerar que la exposición directa al aprendizaje sea la fuente de desarrollo de los procesos mentales superiores o la generadora de los parámetros de desarrollo ético o del aprendizaje de contenidos culturales específicos. Por consiguiente, los tipos de exposición directa de aprendizaje no pueden explicar desarrollo cognitivo diferencial.

Este planteamiento tiene implicancia especial para el desarrollo cognitivo/afectivo de los niños pertenecientes a los sectores carenciados, cuyo patrimonio hereditario y procesos maduracionales son similares a la población general pero que necesitan tener experiencias de aprendizaje mediado para beneficiarse, es decir, para ser modificados por la exposición directa al

estímulo y por ende para integrarse a la cultura dentro de la cual deben aprender, trabajar y vivir.

En resumen, la propuesta de desarrollo del lenguaje oral y escrito del **Programa de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas de sectores pobres** en Chile, constituye una propuesta abierta en la cual todos: especialistas, supervisores y maestros estamos aprendiendo juntos en una acción que nos conduce a la reflexión con el fin de generar nuevas acciones.

A través de un año y medio de aplicación podemos apreciar que los maestros pertenecientes al programa están empleando nuevos lenguajes para referirse al proceso de enseñanza/aprendizaje del lenguaje escrito y aplicando sus estrategias tradicionales para el desarrollo de las habilidades y destrezas de lectura y escritura que ellos estiman necesarias para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes: utilización paso a paso o selectiva del silabario o texto de lectura o escritura que les gusta, palabras generadoras, enseñanza de la caligrafía, etc.

Simultáneamente, surgen expresiones como: "realicé con más niños una caminata de lectura..." "este material me sirve para mi aula letrada...", "a los niños les encantó esa lectura predecible...", "ellos interrogaron ese letrado...", "dediqué la tarde a la escritura creativa...", "cuando me olvidé, mis alumnos me obligan a efectuar el período de lectura silenciosa sostenida", etc.

También en las escuelas aparecen muestras de aires renovados: biblioteca de aula, diarios murales con avisos, comunicaciones, felicitaciones, recetas, poemas, etc.; letrados con las canciones de moda o juegos de adivinanzas, pizarra de recados, registros de la cultura oral de los niños, cuadro de responsabilidades, folletos multiplicados con "ditto" donde aparecen registrados la cultura oral de los niños, sus relatos de experiencia, sus escritos creativos, etc.

Los maestros siguen preocupados por la ortografía, pero han constatado que sus alumnos la aprenden y retienen mejor cuando saben que sus escritos serán leídos por sus pares o por sus padres. Así, la integración de los modelos se está dando ahí... en el aula.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P.(1968) **Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México, Trillas.
- Atwell, M. (1980) **The Evolution of the Text: The Interrelations of Reading and Writing in the Composing Process**. Disertación doctoral. Indiana, Indiana University Press.
- Bendito, T. A. (1989) "¿Se aprende a leer escribiendo?" En **Lectura y Vida**, Año 10, 4, 12-17.
- Brewer, W. F. (1980) "Literary Theory, Rhetoric and Stilistics: Implication for Psychology." En R.J. Spiro *et al.*, **Theoretical Issues In Reading Comprehension**. Hillsdale, N. Jersey, Erlbaum.
- Brodbeck, M. (1959) "Models, Meaning and Theories." En L. Groos (ed.) **Symposium on Sociological Theory**. Evanston, Illinois, Row, Peterson.

- Coll, C. S. (1990) **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Buenos Aires, Barcelona, México, Paidós.
- Coll, C. S. (1991) **Construcción del conocimiento en situaciones educativas**. Comunicación personal en el Seminario organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile.
- Condemarín, M. (1990) "Los libros predecibles: Características y aplicación." En **Lectura y Vida**, Año 11, 3, 23–28.
- Condemarín, M.; V. Galdames y A. Medina (1990) **Tugar, tugar...** Documento de apoyo a las 1as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP.
- Condemarín, M.; V. Galdames y A. Medina (1991) **Modelos y proyectos**. Documento de apoyo a las 2as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP, marzo.
- Condemarín, M.; V. Galdames y A. Medina (1991) **Leer al mundo**. Documento de apoyo a las 3as. Jornadas de Supervisores, Mineduc. CPEIP, marzo.
- Chall, J.S. (1976) **Learning to Read. The Great Debate**. New York, N.Y., Mc Graw–Hill, 1976.
- Defort, D. (1985) **Children's Growing Concepts of Story: Their Impact on Reading and Writing**. Presentación en Southwest Regional IRA Conference, San Antonio.
- Downey, J. y R. Valtin (1984) **Language Awareness and Learning to Read**. New York, WY, Springer–Verlag.
- Feuerstein, R. y M.R. Jensen (1980) **The Educational Forum**. Mayo, 401–423.
- García–Huidobro, J.E. (1991) **Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres**: Informe de actividades. Mineduc, marzo–diciembre.
- Goodman, K. (1986) **What's Whole in Whole-language?** Exeter, N.H., Heinemann.
- Goodman, K. y Y. Goodman (1981) "A Whole Language Comprehension–centered View of Reading Development." Paper N° 1. **Program in Language and Literacy**. University of Arizona, Tucson.
- Grimes, J. (1975) **The Thread of Discourse**. The Hague, Mouton.
- Groff, P. (1986) "The Maturing of Phonics Instruction." En **The Reading Teacher**, Vol. 39, 9, 919–923.
- Halliday, M.A. (1975) **Learning how to Mean**. London, Edward Arnold, Ltd.
- Halliday, M. y R. Hasan (1976) **Cohesion In English**. London, Longman.
- Harste, J. (1980) **Language as Social Event**. Presentation at A.E.R.A. Annual Meeting, Boston.
- Harste, J.; Y. Woodward y C. Burke (1984) **Language Stories and Literacy Lessons**. Exeter, N.H., Heinemann.
- Mottet, J. (1968) **Teaching the Universe of Discourse**. Boston, Houghton Mifflin.
- Neisser, U. (1967) **Cognitive Psychology**. New York, N.Y., Appleton.
- Rumelhart, D. (1977) "Toward an Interactive Model of Reading." En S. Dornic, **Attention and Performance**. Hillsdale, New Jersey, Erlbaum.
- Sharron, H. (1986) **Changing Children's Minds: Feuerstein's Revolution in the Teaching of Intelligence**. New York, N.Y., A Condor Book Souvenir Press.
- Smith, F. (1971) **Understanding Reading**. New York, N.Y., Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1976) "Learning to Read by Reading." En **Language Arts**, 53, 297–322.
- Van Dijk, T. (1972) **Some Aspects of Text Grammar**. The Hague, Mouton.
- Vigotsky, L.S. (1977) **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires, La Pléyade.