

El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector*

Eugenia Orellana Etchevers**

* Trabajo desarrollado con fondos FONDECYT. N° 1950815.

** Magister en Educación Especial U.C. - Profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

El objetivo de este documento es focalizar y explicar algunos aspectos del desarrollo del Lenguaje Oral y su relación con el Lenguaje Escrito. Los aspectos que se estudian son la Interacción Lingüística y el Conocimiento Metalingüístico.

En Interacción se desarrolla el concepto de Autoconstrucción Lingüística y se presentan las relaciones Lenguaje/Pensamiento y Lenguaje/Cultura.

En conocimiento metalingüístico se analizan los aspectos Semánticos, Sintácticos y Fonológicos.

Finalmente se muestran algunas Estrategias Metalingüísticas que han sido, experimentalmente eficaces, en relación con el aprendizaje lector.

The aim of this papers is to explain some aspects of the development of the oral language and its relationships with the written language. There are studied the linguistic interactions and the metalinguistic knowledge and within the metalinguistic knowledge are analyzed the phonological, syntatic and semantic aspects.

Concept of Linguistic Autoconstruction and its relations with Verbal Thinking y Cultural Language is treated, as well.

Finally some metalinguistic strategies for learning to read are presented.

El objetivo de este documento es focalizar y explicar algunos aspectos del desarrollo del Lenguaje Oral. Luego, se analizarán las implicancias de éste en el aprendizaje del lenguaje escrito, y finalmente se mostrarán algunas estrategias metalingüísticas que han sido experimentalmente eficientes, en relación con este aprendizaje.

I. LA CONSTRUCCION DEL LENGUAJE ORAL

El lenguaje oral se puede desarrollar a partir de dos situaciones. Una es la *interacción lingüística* y la otra es a través del *conocimiento metalingüístico*.

1.1 Interacción Lingüística

El lenguaje es el medio más útil para la comunicación y la transmisión de la cultura. Esta invención del hombre, que demoró siglos en llegar a construirse, logran dominarla los niños alrededor de los 5 ó 6 años. Por el hecho que la mayoría de ellos aprende a hablar, los adultos no aprecian el gran esfuerzo de ese aprendizaje y se pone más atención en los errores de dicción que ellos presentan, que en la cantidad de vocabulario, en la variedad de construcciones semánticas y sintácticas que aprenden a usar en tan poco tiempo.

El lenguaje es, habitualmente, la fuente básica de la interacción social y durante el período de construcción de éste, el niño también inicia la construcción de todas las nociones básicas de comportamiento y de relaciones humanas. La construcción de estos dos saberes se da en forma interrelacionada, es decir, aprendiendo las reglas del comportamiento social se aprende a hablar y aprendiendo a hablar se aprende el comportamiento social. Esta estrecha relación es lo que le da tanta importancia al lenguaje en la interacción; por esto analizaremos cómo construye el niño este saber.

El lenguaje se autoconstruye. Los aportes de la psicolingüística han mostrado que el lenguaje no se aprende a través de enseñanza

directa, sino que se construye. El niño descubre las reglas del comportamiento lingüístico a partir de las interacciones con los adultos, y las hace suyas a través del planteamiento de hipótesis que confirma o rechaza en su actuar lingüístico.

Algunos “errores” de los niños informan de esta capacidad de autoconstrucción y al mismo tiempo desmienten las hipótesis sobre el aprendizaje del lenguaje por imitación. La mayoría de los niños pasan por un período en el que dicen “yo andé”, o “ayer dició”. Si se dice “yo bailé” ¿por qué no se puede decir “yo andé”? También se dice “durmió” y “eligió”, ¿por qué no se puede decir “dició”? Estos ejemplos muestran que el niño está descubriendo las reglas que rigen el lenguaje hablado y no está realizando una simple imitación. Ningún adulto, de ningún nivel sociocultural, comete ese tipo de errores; en cambio, durante un período del desarrollo del niño, son muy frecuentes.

A partir de sus interacciones el niño adquiere vocabulario, modelos sintácticos y reconocimiento fónico. Según Mattingly (1978), esta autoconstrucción semántica, sintáctica y fonológica evolucionaría espontáneamente hasta los tres años de edad. Después de este período, en algunos niños se detendría; en cambio, en otros seguiría evolucionando y enriqueciéndose.

Es lógico pensar que esta evolución depende, en gran medida, del entorno lingüístico en que se desarrolla el niño. Un medio rico en vocabulario y variado en construcciones sintácticas provoca curiosidad e interés en el niño, situación que lo mantiene activo frente al lenguaje; en cambio, un medio lingüístico pobre y repetitivo no provoca dudas ni búsqueda de recursos para lograr nuevas significaciones o estructurar comunicaciones nuevas y diferentes.

De este tipo de situaciones se originarían las diferencias verticales del lenguaje (Bernstein, verb.). Según los resultados obtenidos por este investigador, los trabajadores de sectores ocupacionales bajos usan un código restringido, frases cortas, gramaticalmente simples. En cambio, los trabajadores de sectores ocupacionales altos usan códigos elaborados, con precisión de la organización gramatical y con una selección rigurosa de adjetivos y adverbios.

Las condiciones de marginalidad en que viven muchos niños afectan a la construcción de su lenguaje durante los primeros años de vida y condicionan, en gran medida, la adquisición posterior de la capacidad lectora.

Sin embargo, desde una perspectiva constructivista del lenguaje, no se puede pensar que esto tenga un efecto irreversible, ni en la necesidad de esperar la maduración del niño para ponerlo en situación de aprendizaje. La escuela es el medio que debe mantener al niño activo frente a su capacidad constructiva. Es el medio más rico, que tiene a su disposición, para poder desafiar su curiosidad y mantener despierta la “investigación lingüística”.

El Niño Autoconstruye su Lenguaje en Interacción Social. La interacción social implica por lo menos dos personas que intercambian información en forma recíproca y bidireccional, aunque puede ser con grados diferentes de participación. En el niño, su edad, lenguaje previo y conocimientos lingüísticos influirán en la naturaleza y tipo de contribución.

En el desarrollo del niño, el lenguaje aparece como un aspecto más que evoluciona de acuerdo a todas las otras áreas. Sin embargo, el niño que vive solo podrá aprender a desplazarse, crecerá, logrará la resolución de problemas, pero no aprenderá a hablar. Los seres humanos que crecen en forma aislada no autoconstruyen su lenguaje. El niño nace con el sistema fonoarticulatorio que le permite emitir sonidos y articularlos de diferentes formas; sin embargo, la complejidad de los sistemas lingüísticos exige mucho más que la sola base morfofisiológica.

El lenguaje se construye en la relación interpersonal, por lo que es necesario recibir los mensajes de los niños, considerando las intenciones del mensaje y no la calidad de éste. Al recibir un mensaje mal construido por el niño, hay que parafrasearlo, es decir, repetirlo bien construido a modo de pregunta. De esta manera, se entrega una forma de construcción adecuada, manteniendo las vías de comunicación abiertas.

El lenguaje dirigido a los niños suele ser muy restringido al aquí y ahora, referido a objetos presentes o experiencias vividas por los niños (Garton,1994). Esto trae como consecuencia que se hable especialmente en presente y con oraciones declarativas, lo que produce una retroalimentación entre la semántica y la sintáctica: una temática restringida trae como consecuencia una sintáctica restringida. Esta situación hace que la interacción tenga una relevancia muy significativa en el desarrollo de esta habilidad.

Lenguaje y pensamiento es una relación que durante muchos años se ha discutido. Sin embargo, hoy día los autores han aceptado que existe un desarrollo paralelo y recíproco entre estas dos funciones.

El lenguaje actúa como mecanismo estructurante del pensamiento. Éste permite usar conceptos que son más específicos y eficientes que los mecanismos sensoriomotores y las imágenes mentales. Ambos son más económicos y más racionales. Al mismo tiempo, el lenguaje permite adentrarse en el mundo sociocultural e integrar sus experiencias en función de esas informaciones. Sin lenguaje, el conocimiento sociocultural sería lentísimo y muy poco preciso.

Finalmente, la lógica del lenguaje ayuda a estructurar el pensamiento y repercute en la lógica interna del razonamiento del sujeto.

En este sentido, la escuela cumple una función significativa, ya que el mundo sociocultural en el que entra el niño se agranda con la entrada a la escuela y se da la relación adulto-niño, como también entre pares, que permite que el niño pueda relacionarse y estructurar su pensamiento con el uso funcional, natural del lenguaje.

El lenguaje y la cultura es otra instancia que es necesario analizar.

El conocimiento del lenguaje oral es el primer medio sistemático de que dispone el niño para culturizarse. En los intercambios con los adultos, va aprendiendo del mundo que lo rodea y lentamente también va conociendo otros mundos más lejanos, con costumbres y saberes diferentes.

El lenguaje de cada persona responde a las necesidades de comunicación de la cultura en que está inmerso. La cultura a la que pertenece el lenguaje del niño estructura sus pensamientos y su visión del mundo. Así entonces, todos los lenguajes son igualmente adecuados, es decir, satisfacen las necesidades de conocimiento y contacto con la cultura a que pertenecen.

Cuando el niño aumenta sus contactos sociales e interactúa con otras formas de expresión, es decir, con otros registros lingüísticos, surgen nuevas necesidades comunicativas que lo integran a una cultura más amplia.

Un problema frecuente que enfrentan las docentes en la escuela es el tipo de lenguaje usado por cada niño. Pareciera ser que las profesoras quisieran que los niños usaran el lenguaje llamado “culto formal” y, en consecuencia, la interacción se transforma en una corrección permanente del lenguaje del niño. El rechazo o desvalorización de la expresión lingüística propia del niño significa un rechazo a su mundo, a su cultura y, naturalmente, se corta la cadena de expansión lingüística.

El niño de medios culturales desfavorecidos crece y se desarrolla en un medio que tiene sus propias formas de expresión. Muchas veces esas formas no coinciden con “las formas cultas”, sin embargo, para esos niños representan a sus padres y a su familia en general. Desvalorizar esas formas de expresión implica un rechazo a ellos como personas, negación de sus tradiciones, de su herencia cultural y sus valores. Todos estos elementos constituyen la base para la expansión lingüística.

Más tarde, con la entrada a la escuela, el niño usará el lenguaje para alfabetizarse. Sin embargo, no sólo es necesario alfabetizarse, sino también se requiere que la alfabetización implique culturización. Esto significa que durante el proceso de aprendizaje de la lectura esté en contacto con los mensajes que el lenguaje escrito le está entregando.

En consecuencia, si el primer uso que hace el niño del lenguaje escrito es la culturización, es probable que el conocimiento de la lec-

tura implique, para él, la búsqueda de un medio más expedito de entrar en contacto con la cultura y no sólo para aprender a leer; en síntesis leerá para culturizarse y no para alfabetizarse.

En resumen, el niño construye el Lenguaje a partir de las interacciones con los adultos y es el reflejo de la cultura a la que pertenece y por lo tanto es esencial respetar sus propias formas de comunicación acogiendo su mensaje y no la “calidad” de éste.

Un último aspecto importante de analizar es el nivel de conocimiento alcanzado por el niño al iniciar el aprendizaje lector. Es decir, en este caso es necesario distinguir entre el conocimiento de la lengua, capacidad o manejo lingüístico y conocimientos del sujeto, es decir, *nivel cultural*. Esta diferencia es importante en el plano de la práctica pedagógica. Es necesario saber si el niño que no comprende un texto es porque no accede a la comprensión del lenguaje escrito o porque no comprende el tema de que trata el texto. En una situación como ésta, el niño tampoco comprendería desde el lenguaje oral.

Un aspecto del lenguaje que no se desarrolla a partir de la interacción es el *conocimiento metalingüístico*.

1.2 El conocimiento metalingüístico

La metacognición implica el conocimiento de los fenómenos cognitivos. De acuerdo con Garton (op. cit.), los componentes esenciales de la metacognición son la habilidad para comprender y pensar acerca de las propias experiencias cognitivas y ser consciente de las circunstancias para invocarlas y desplegarlas.

Realizando un acercamiento a la lingüística, las estrategias metalingüísticas se manifestarían como la habilidad de reflexionar sobre el lenguaje, separando la forma del significado. Es decir, se refiere al conocimiento del lenguaje y no al uso de éste para la interacción.

En este caso, se analizarán los aspectos relacionados con el acceso al contenido, aspectos *semánticos*, los relacionados con la organización, es decir los aspectos *sintácticos* y los relacionados con la estructura alfabética de la lengua, es decir los aspectos *fonológicos*.

Los *aspectos semánticos* se refieren a la simbolización a partir del lenguaje. Está directamente relacionado con la toma de conciencia de la organización de los contenidos lingüísticos en la memoria y con la fluidez para establecer relaciones significativas que tenga el sujeto. Tener redes semánticas ricas y flexibles facilita la comprensión de los mensajes, considerando lo que no está explícito, como también enriquece la construcción de los mensajes otorgando las sutilezas específicas a cada emisión.

La toma de conciencia de los *aspectos sintácticos* facilita la organización de las ideas en expresiones claras y precisas. Por otra parte, también permite obtener mayor información de los mensajes recibidos. La forma de ejercitar a los niños en este aspecto está basada en la metacognición de las diferentes partes de la oración y la función que cumple cada una en el texto total.

Los *aspectos fonológicos* dan cuenta de la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las emisiones lingüísticas de nuestra lengua. Los niños no descubren, por sí mismos, los fundamentos psicolingüísticos que llevaron a la invención del lenguaje; por lo tanto se requiere de un proceso sistemático para que el niño llegue a conocer el sistema alfabético de la lengua.

La toma de conciencia de los aspectos semánticos, sintácticos y fonológicos se logra a través de situaciones especialmente estructuradas para el logro de estos objetivos.

En síntesis, el conocimiento lingüístico implica la vivencia de dos situaciones sistemáticas: *la interacción* y *la metalingüística* y ambas deben ser trabajadas pedagógicamente. A continuación, desarrollaremos la vinculación entre los conocimientos metalingüísticos y el conocimiento del lenguaje escrito.

1.3 Conocimiento metalingüístico de tipo semántico

Desde hace varios años se estudia la importancia que juega el lenguaje oral en el aprendizaje lector. Vellutino, F. (1987, 1993) plantea que los aspectos lingüísticos son los que ayudan al niño pequeño a

aprender el lenguaje escrito y de esta forma desvirtúa los aspectos perceptivo-motores como elementos base para el logro de dicho aprendizaje.

En una síntesis de las habilidades cognitivas subyacentes a la lectura, Vellutino (op. cit) explica que, en relación a los *aspectos semánticos*, aparecen como significativas la habilidad para atribuir significado a los conceptos (personas, lugares, objetos, etc.) y la habilidad para usar el conocimiento de conceptos familiares, para comprender el significado individual de palabras escritas y para comprender diversos temas incluidos en el texto.

El mayor aporte de este autor ha estado centrado en las dificultades del aprendizaje lector. Él plantea (op. cit) que “la dislexia sería un síntoma de un mal procesamiento o almacenaje de la información”. Este almacenaje corresponde a la transformación del estímulo en una categoría que implique una representación más abstracta. De esta forma, la categorización permite crear redes de conocimiento semántico, lo que significa que los elementos están guardados en la memoria según las clases a las que pertenecen. Así, entonces, la búsqueda de información es más rápida y precisa. Sin embargo estas clases no son “cajones estancos”, sino espacios abiertos e interconectados.

Desde esta perspectiva, vemos que los aspectos semánticos implicarían ejercitación en la formación de categorías, resolución de analogías y manejo eficiente y fluído de información.

Desde la perspectiva de Alegría (1993), otro investigador sobre el lenguaje escrito y sus dificultades de aprendizaje, aprender a leer consiste en desarrollar una vía de acceso a conocimientos lingüísticos a partir de la representación escrita de la lengua, es decir, crear un medio que permita acceder al léxico interno a partir de la representación gráfica. Este léxico interno es una estructura hipotética, en la que el individuo tiene almacenados, en forma organizada, los conocimientos lexicales.

Esta organización de los conocimientos lexicales, en parte, es la organización de los elementos en categorías cada vez más incluyentes

y al mismo tiempo más abstractas. En otras palabras, en la perspectiva semántica, es el mismo planteamiento de Vellutino (op. cit).

En síntesis, de acuerdo a estos dos autores (op.cit) los aspectos semánticos tendrían una función de vínculo entre la lectura y el significado de ésta. Para que esta función sea cumplida con éxito, los aspectos semánticos deben estar organizados para que el sujeto encuentre rápidamente el significado del mensaje leído.

1.4 Conocimiento metalingüístico de tipo fonológico

El conocimiento fonémico es la conciencia explícita del hecho de que las palabras están formadas por fonemas y las letras representan esos fonemas. El sujeto no logra, en forma espontánea, el conocimiento fonémico, esto significa que debe ser enseñado.

Tradicionalmente, este conocimiento no se trabajaba a nivel escolar; en consecuencia ocurría en forma paralela con el aprendizaje lector. Estos dos aprendizajes juntos son una carga muy pesada para un estudiante de seis años. Quienes han logrado “saltar la valla” es probable que tengan fuertes habilidades lingüísticas de base. En cambio, quienes no logran estos dos aprendizajes en forma paralela es probable que sean una parte importante del contingente de niños con problemas de aprendizaje.

Para Vellutino (1993), este conocimiento implica la ejercitación de las destrezas fonológicas. Con esta ejercitación, el niño tendría mayor probabilidad de aprender a leer sin presentar problemas. El planteamiento de Alegría (1989) también considera el conocimiento de los elementos fonológicos como aporte importante para el aprendizaje lector. Sin embargo, este investigador plantea que este conocimiento se logra por la construcción de la noción alfabética, situación que no implica ejercitación de destrezas, sino un metaconocimiento fonológico.

Estos dos planteamientos, desde el punto de vista pedagógico, son radicalmente diferentes, ya que uno implica la ejercitación de destrezas para la toma de conciencia fonológica y su relación con las le-

tras; en cambio el planteamiento de Alegría (op.cit) implicaría un aprendizaje de la estructura de nuestra lengua.

Bravo, L. (1995), otro investigador de las dificultades lectoras, se refiere a la importancia de los aspectos fonológicos desde otra perspectiva. Explica lo que denomina “gestalt fonológica”, como la expresión oral del lenguaje leído. Implicaría “la habilidad para discernir y producir la pronunciación secuenciada e integrada de las configuraciones auditivas que facilitan el acceso al significado de las palabras o frases leídas”.

Para que se produzca esta configuración, la función fonológica cumple un rol fundamental, ya que si no hay un cierre fluido de cada palabra del mensaje que se lee no sería posible lograr “la gestalt”.

A pesar de que los autores citados difieren en algunos aspectos, el planteamiento básico es común. Para que el niño enfrente el aprendizaje lector con mayores probabilidades de éxito, es necesario que tenga conocimiento o haya ejercitado los aspectos fonológicos.

1.5 Conocimiento metalingüístico de tipo sintáctico

Los *aspectos sintácticos* dicen relación con la organización de los contenidos, de manera tal que el mensaje sea consecuente con la intención del hablante. Según Vellutino (1993), este aspecto tendría menor incidencia que los aspectos fonológicos y semánticos, pero en caso de deficiencias también causaría dificultades.

Es el aspecto menos estudiado como un factor importante en el aprendizaje lector. Sin embargo, la organización de las ideas permite una mejor comprensión de la comunicación y el orden de éstas, muchas veces afecta al significado.

Este aspecto tendría su mayor incidencia en el aprendizaje lector durante el período de lectura intermedia, es decir, cuando el niño inicia el período de lectura independiente y la estrategia de “predicción” es la más usada para leer en forma más veloz y significativa. El conocimiento sintáctico, es decir el conocimiento de las reglas de or-

den, ayuda a predecir las palabras que completan el mensaje. Esta predicción permitirá que el lector se desprege lentamente del texto y su lectura sea más eficiente y rápida.

A continuación, analizaremos las estrategias para trabajar estos aspectos con niños desde los cuatro años.

II. ESTRATEGIAS DE DESARROLLO METALINGÜÍSTICO

Para lograr el conocimiento metalingüístico, se han diseñado estrategias que se han aplicado desde los 4 años hasta 1° básico en escuelas de nivel sociocultural bajo, en las comunas de “La Florida” y “La Granja”.

La experiencia ha mostrado que, para que los juegos lingüísticos tengan buenos resultados en los niños, es necesario jugar a ellos todos los días por lo menos 20 minutos. Por otra parte, también es necesario que se trabaje en forma muy sistemática para que los niños aprendan los juegos y no se invierta tiempo, cada vez, en enseñarlos.

2.1 Aspectos Semánticos

A continuación se explicarán brevemente, las estrategias que se pueden adaptar a diferentes realidades. Cada una tiene el nombre del juego.

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 aumen-

ta 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. (La categoría queda implícita).

Finalmente, dentro de los juegos semánticos se describe el juego “Descubrir analogías”. El análisis etimológico de la palabra analogía es el siguiente: “ana” significa conforme, y “logos” significa razón, por lo tanto una analogía es una relación de semejanza entre dos cosas o dos términos. Completar analogías es descubrir el tipo de semejanza entre dos proposiciones, para luego completar la incompleta de acuerdo al criterio descubierto en la primera proposición.

2.2 Aspectos Sintácticos

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.

El juego “Limpiar oraciones” consiste en eliminar las oraciones intercaladas. Un ejemplo de este juego es “Ayer, mientras comíamos, tembló”. Debe quedar “Ayer tembló”.

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.

2.3 Aspectos Fonológicos

El juego “Deformar palabras agregando un sonido” tiene como objetivo ayudar al niño a la toma de conciencia de las sílabas, no sólo como rima y aliteración, sino como uno de los elementos que forman las palabras. Lo mismo se realiza a nivel de omisión de sílabas al interior de las palabras.

El juego “Contar palabras” también tiene como objetivo la toma de conciencia de las palabras (morfemas) como elementos que forman las oraciones. La diferencia con los anteriores, la sílaba, es que éstos tienen significado. Sin embargo, los niños con dificultades lectoras muchas veces juntan palabras sin considerar el significado del conjunto formado por ellos. La toma de conciencia a nivel oral facilita el reconocimiento a nivel escrito.

El juego “Hacer sonar las palabras” tiene como objetivo que los niños realicen análisis fónico. El análisis y síntesis fónico se refieren 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.

En resumen, el procesamiento lingüístico constituye un elemento clave para el conocimiento del lenguaje escrito. La capacidad de re-

conocimiento rápido de la información dependería de la organización de la memoria determinada por los factores semánticos.

La capacidad de organizar mensajes y de comprender mejor la información recibida, está determinada por los factores sintácticos.

La capacidad de asociar los símbolos impresos con los sonidos correspondientes, como también el reconocimiento de la segmentación del lenguaje oral, dependen de los factores fonológicos.

Estos ejercicios de desarrollo de lenguaje oral deben realizarse diariamente con los niños. Estos deberán ser lo más variados posibles y no responden a una secuencia con dificultad creciente, sino que son juegos lingüísticos, a través de los cuales los niños van construyendo las claves semánticas, sintácticas y fonológicas del lenguaje.

Estos juegos han sido probados en forma experimental en niños de Jardín Infantil y Primero de Educación General Básica (Orellana 1994).

La realización de estos juegos ayuda al niño a enfrentar el conocimiento del lenguaje escrito con mayores expectativas de éxito y, al mismo tiempo, permite una mejor articulación entre el nivel Prebásico y la Educación General Básica.

Por otra parte, realizar interacciones lingüísticas con los niños, considerando los aspectos trabajados en la primera parte de este documento, permite que los canales de comunicación se mantengan abiertos y el niño construya con mayor facilidad sus capacidades lingüísticas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRIA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P.: "Acquisition de la lecture et troubles associés" En: Grégoire, J. y Piérart, B. "Evaluer les Troubles de la Lecture", Questions de Personne, 1993. Ed. De Boeck.
- BRAVO, L.: "Lenguaje y Dislexias: Enfoque Cognitivo del Retardo Lector" Ed. Universidad Católica de Chile, 1995.
- GARTON, A.: "Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición" Ed. Paidós, Barcelona, 1994.
- HERRERA, M. J.: "Instrumento de evaluación ELEA. Un estudio psicométrico". Tesis de Magister en Educación Especial. P.U.C., 1993.
- JIMÉNEZ, J.; ARTILES, C.: "Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura". *Rev. Infancia y Aprendizaje*, 1990. N° 49, pp. 21-36.
- MATTINGLY, I. "The psycholinguistic bases of linguistic awareness", Presentado en la National Reading Conference. St. Petersburg. En: Braslavsky, B.: "La comprensión en el aprendizaje inicial de la lectura". *Psicología Educativa*, N° 3, 1983.
- MONFORT, M.; JUAREZ, A.: "El niño que habla", Ed. CEPE, Madrid. 1993.
- ORELLANA, E.: "Una experiencia con Lenguaje Escrito en nivel Preescolar", *Boletín de Investigación Educativa P.U.C. Fac. Educación*. 1994. Vol. 9, pp. 118-133.
- ORELLANA, E.: "El inicio del conocimiento del Lenguaje Escrito", *Rev. Perspectiva. U. Central*. 1994.
- ORELLANA, E.: "El comportamiento lector de niños sometidos a dos formas diferentes de enseñanza de la lectura", 2° Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos Actuales en Educación", P.U.C. Fac. Educación. 1994.
- VELLUTINO, F.: "Dislexia", *Scientific American*. 1987.
- VELLUTINO, F.: "Identificación de palabras". En: Puerves et. al. *Encyclopedia of English Studies and Language Arts*. 1993.
- VELLUTINO, F.: "Componentes de la habilidad lectora", Conferencia en Anaheim, California, 1993.