

*INVESTIGACION Y EXPERIENCIA DE TRABAJO COLABORATIVO CON
PROFESORAS: UN SEGUIMIENTO DE LOS ALUMNOS*

A collaborative research and a teaching experience with teachers:
A follow-up study of the pupils

*Profs. Eugenia Orellana Etchevers
Luis Bravo Valdivieso*

Resumen

Este trabajo da cuenta de una experiencia pedagógica colaborativa entre profesoras de aula e investigadores universitarios de Educación Especial, con alumnos de primero y de segundo año básico, de N. S. E. bajo, pertenecientes a una Corporación Municipal de Santiago. La hipótesis general de la investigación es que mediante una colaboración entre los investigadores de la universidad y las profesoras de las escuelas, los niños lograrán un mejor nivel de comprensión lectora y en procesos psicolingüísticos.

Los resultados señalaron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control en lectura y en lenguaje, al final del segundo año de seguimiento, a favor del primero. Estas diferencias desaparecieron en cuarto año básico, un año después que terminó el trabajo de colaboración con las profesoras.

Palabras claves: Modelo pedagógico, experiencia colaborativa, procesos psicolingüísticos, comprensión lectora.

Abstract

This article presents the application of a collaborative teaching model among specialists in Special Education and teachers in low S.E.S. children's groups, and a follow-up study of reading and verbal process in the First and the Second Grades.

Results show significant differences in reading comprehension and in verbal test between the experimental and the control groups in the Second Grade. In the Fourth Grade, as the collaborative teaching was over, significant differences between those groups did not appear.

Key words: Pedagogical model, collaborative experience, psycholinguistic processes, reading comprehension.

1. INTRODUCCION

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de una investigación de experiencia pedagógica colaborativa entre profesoras de aula e investigadores universitarios de Educación Especial*. Se describen sus efectos en el aprendizaje de la lectura y en algunos procesos psicolingüísticos, en un seguimiento de los niños entre 1º y 4º año de Educación General Básica. Sus resultados se comparan con un grupo control.

La hipótesis general de la investigación es que mediante una colaboración entre los investigadores de la Universidad y las profesoras de las Escuelas los niños lograrán un mejor nivel en comprensión lectora y en procesos psicolingüísticos. La segunda hipótesis se refiere a la persistencia de estos efectos al año siguiente de finalizado el período de trabajo colaborativo.

2. EL MODELO COLABORATIVO EN EL AULA

El modelo colaborativo de trabajo pedagógico consiste en la acción integrada de profesores de aula y especialistas externos con el objetivo de lograr un mejor efecto en el aprendizaje de los niños. En los últimos años este modelo colaborativo ha sido aplicado con éxito en el trabajo pedagógico con niños de aprendizaje normal y con los que presentan dificultades leves de aprendizaje (Gerber y Popp, 2000; Marchant y Recart, 2000). Tiene la gran ventaja de integrar a profesores e investigadores en un trabajo común, tanto en el aula como en talleres de intercambio de experiencias, aprovechando la experiencia de ambos.

Este modelo colaborativo de trabajo pedagógico estuvo centrado en la enseñanza de la lectura en primero y segundo año, efectuada por las propias profesoras, las cuales fueron asesoradas por las investigadoras. La estrategia pedagógica aplicada consiste en un modelo interactivo que induce a que los niños activen sus esquemas cognitivos previos, movilicen conocimientos y formulen hipótesis sobre los temas a leer para que interactúen con la información que traen los textos escritos. La actividad pedagógica de las profesoras consistió en estimular el desarrollo del razonamiento, la formulación de hipótesis y la activación de esquemas cognitivos, para que durante la lectura estos procesos sean un aporte a la comprensión e interactúen con la información del texto. El papel que cumplieron los investigadores en este proceso aparece descrito más adelante en el párrafo “procedimiento”.

3. FUNDAMENTACION DEL MODELO APLICADO

El contenido de este trabajo colaborativo con las profesoras, se fundamentó en los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual, aspectos que han

* Esta investigación titulada: “Proposición de un modelo pedagógico de continuidad aplicado a nivel de transición y primero de educación general básica en relación con el conocimiento del lenguaje escrito”, de los investigadores: Eugenia Orellana, Regina Illanes y Luis Bravo, recibió financiamiento FONDECYT N° 1950-815.

sido desarrollados con mayor amplitud en publicaciones anteriores (Orellana, 1996). Desde la perspectiva de la psicolingüística, el programa de intervención pedagógica comprendió la aplicación de algunas estrategias metalingüísticas destinadas a que los niños tomen conciencia de los aspectos semánticos, sintácticos, fonológicos y de la construcción de la estructura alfabética de la lengua castellana. Para cumplir con este objetivo se les enseñó primero un vocabulario logográfico funcional para el aprendizaje de las palabras por vía directa, para luego realizar un análisis de las mismas y apoyar de este modo su aprendizaje por vía indirecta, a fin de facilitar la toma de conciencia de la estructura del lenguaje escrito. Mediante este método, los niños pueden tomar conciencia que las palabras están formadas por grafonemas y que la mayoría de las sílabas están compuestas por diferente número de grafonemas, lo cual facilita el aprendizaje de las estructuras de las palabras.

Desde la perspectiva sociolingüística se trabajó con textos atinentes a contextos reales de los alumnos, a los cuales también se les propone que escriban temas relacionados con situaciones de su vida real. De esta manera, se toman en cuenta las variaciones lingüísticas ligadas a las condiciones sociales de los niños.

En relación a la lingüística textual, se realizaron la construcción y la lectura de textos. La construcción de textos tuvo por objetivo que aprendieran la dinámica interna de algunos escritos como son los cuentos, las cartas, los instructivos o las poesías. Al mismo tiempo, se les enseñaban los elementos formales de los mismos, tales como el uso de las mayúsculas o el margen de la hoja. Este proceso se realizó mediante un diálogo, cuyo objetivo es que el niño descubra la necesidad de usar los elementos ortográficos de la escritura. En la lectura de textos se les enseñó a buscar su significado aplicando los conocimientos de algunos códigos gráficos. Para este trabajo se usaron textos de contenidos predecibles como son los periódicos, poesías o recetas de cocina.

Desde un punto de vista del fundamento experimental, este proyecto se fundamenta en una investigación realizada por Schraw G. y Bruning R. (1996), la que considera que el acercamiento al aprendizaje de la lectura debe estar mediado por la comprensión del mensaje escrito y propone que, para adquirirlo, los alumnos deben crear un modelo epistemológico del proceso lector que facilite el desarrollo de una lectura activa, crítica y comprometida.

El modelo aplicado partió de la base de que el aprendizaje lector inicial requiere aprender a ejercitar numerosas operaciones cognitivas, a través de las cuales los niños aportan sus propias experiencias, conocimientos y esquemas cognitivos previos cuando enfrentan un texto, produciéndose de este modo una interacción con los aportes del mismo texto. La comprensión lectora sería un efecto del cruce de estos diferentes tipos de procesamiento. Según Chauveau y Rogovas-Chauveau (1993), llegar a ser lector implica ser un “investigador de sentido” y un “investigador de código” al mismo tiempo, objetivos que se buscaron en el trabajo con las profesoras.

Una parte de este trabajo estuvo relacionada con estrategias para desarrollar en los niños el conocimiento metalingüístico a través de juegos semánticos, sintácticos y fonológicos. Al mismo tiempo se trabajó en el conocimiento de la estructura de las palabras, a fin de que aprendieran que los signos ortográficos representan partes de ellas las que no tienen sentido propio, sino en el contexto de su estructura lingüística, de acuerdo con Alegría (1991), quien expresa que el conocimiento ortográfico y el conocimiento metafonológico se asocian durante el aprendizaje inicial de la lectura.

En los cursos superiores se trabajó en el desarrollo del aprendizaje lector, dando mayor énfasis a la lingüística textual, con temas provenientes del currículum de los mismos niños.

4. EL PROCEDIMIENTO

La experiencia pedagógica de trabajo colaborativo entre profesoras de aula e investigadores se efectuó en tres etapas : 1) la de diseño de las estrategias de trabajo y talleres con las profesoras, 2) la de aplicación del modelo y 3) la de evaluación de los niños, junto con la opinión de las profesoras sobre el trabajo efectuado.

La etapa de diseño y preparación se inició un año antes de la aplicación del programa a los niños, mediante talleres con las profesoras. En este período se diseñó la investigación y se introdujo a las profesoras en un “Modelo Pedagógico de Continuidad” (M.P.C), entre Jardín Infantil y primeros años básicos, para que fuera aplicado a los niños del primero y del segundo año que fueron objeto de este estudio de seguimiento. Este “Modelo Pedagógico de Continuidad” ha sido descrito en publicaciones anteriores (Orellana, 1996; Orellana, Illanes y Bravo, 1997).

La etapa de aplicación se efectuó durante los dos años siguientes, con el trabajo de las profesoras en sus respectivos cursos de primero y de segundo año. En esta etapa, junto con el trabajo de las profesoras en el aula se continuaron los Talleres entre las profesoras y los investigadores, actividad que se describe más adelante. (Orellana, Illanes y Bravo, 1997).

La etapa de evaluación se efectuó al inicio de la experiencia y a fines de cada año del seguimiento.

4.1. *Los talleres.* Los talleres de trabajo con las profesoras consistieron en 14 reuniones semanales de cuatro horas cada una. Sus objetivos específicos fueron los siguientes:

- Reflexionar con las profesoras sobre las nuevas conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito.
- Conocer y experimentar estrategias de enseñanza metalingüística.
- Conocer y experimentar estrategias de enseñanza del código.
- Conocer y experimentar estrategias de enseñanza de creación de textos
- Conocer y experimentar estrategias de enseñanza de lectura de textos

Las estrategias pedagógicas con las profesoras se trabajaron en tres instancias: conocimiento, aplicación y discusión. En primer lugar, la descripción de las estrategias la realizaba la investigadora principal, luego, las profesoras las aplicaban en sus grupos cursos naturales de ese año y finalmente se hacía una discusión de las experiencias en grupo.

La reflexión sobre las nuevas conceptualizaciones versó sobre los aportes de los investigadores constructivistas (Ferreiro 1991) y los investigadores experimentales (Morais, Alegría y Content 1987, Alegría 1991). Al mismo tiempo se analizaron diferentes modelos de enseñanza de la lectura (Goodman 1990, Charmeux 1987, Chauveau y Rogovas-Chauveau 1993 y Giasson 1995).

4.2 *La aplicación del modelo pedagógico.* En los dos años que duró la experiencia se realizaron tres formas de colaboración entre los investigadores y las profesoras. Una de ellas fue efectuar reuniones mensuales para compartir las experiencias y producir una retroalimentación entre las profesoras que aplicaban el modelo propuesto y los investigadores. Otra, fue visitar a las profesoras en la sala de clases para trabajar con los grupos cursos sirviendo de modelo en la aplicación de estrategias. La tercera, fue entregar a las profesoras un boletín quincenal, en el cual se sugerían estrategias y contenidos relacionados con el modelo de trabajo. El boletín estaba dividido en cuatro áreas temáticas: desarrollo metalingüístico, conocimiento del código, construcción de textos y lectura de textos.

En el tercer año se suspendieron las reuniones de asesoría a fin de que las profesoras continuaran aplicando este modelo pedagógico sin apoyo externo, con el objetivo de comprobar la persistencia de los efectos logrados.

4.3. *Las etapas de evaluación.* En las etapas de evaluación los niños fueron evaluados con diferentes pruebas en los cursos de 1º, 2º y 4º año. La evaluación inicial del 1º año fue para conocer su rendimiento inicial o de preexperimento y la final para conocer si ya se había producido algún efecto del modelo pedagógico aplicado; la evaluación en 2º año se efectuó durante la colaboración de los investigadores con las profesoras; la evaluación final fue efectuada un año después de terminada esta experiencia, a fin de conocer la persistencia de sus efectos. Con el grupo control no se efectuó ninguna experiencia. Los niños solamente fueron evaluados en el mismo momento que los del grupo experimental.

5. GRUPOS ESTUDIADOS

El grupo de seguimiento, del cual se informa en esta publicación, estuvo constituido por 94 niños que estuvieron entre 1º y 4º año básico en las mismas escuelas y con la misma profesora. Además se evaluaron 20 niños de un grupo control, que cursaban primer año en otra escuela. Los niños del grupo en estudio se eligieron inicialmente al azar, en razón de 12 niños por cada curso. Formaban parte de 9 cursos diferentes.

6. INSTRUMENTOS Y PERIODOS DE EVALUACIONES

Los instrumentos aplicados en la evaluación de los niños, en las etapa del seguimiento, comprendieron algunos tests y otras pruebas experimentales de los cuales se aportan las referencias.

Evaluación inicial: Instrumento ELEA, que consiste en una prueba destinada a evaluar el conocimiento del lenguaje escrito en niños que se inician en este aprendizaje (Jardín Infantil y Primer año), en sus aspectos visual-ortográfico y textual (“print”) (Orellana 1995 y Orellana y Bravo 1999). La Prueba Predictora de Lectura (PPL), que evalúa el procesamiento fonológico y verbal en niños prelectores (Bravo 1997). Tres pruebas del test BEVTA que evalúan la memoria verbal inmediata, la abstracción verbal y las categorías verbales (Bravo, Pinto 1995). El test PFB que evalúa funciones básicas (Berdicewski y Milicic 1979).

Evaluación durante el seguimiento: Prueba TEDE de lectura inicial (Berdicewski O., Milicic N., y Orellana E. 1983). Pruebas de Lectura Comprensiva CLP (Alliende, Condemarín y Milicic 1987) y Prueba Interamericana de Lectura, nivel 1 (1962).

Al final del seguimiento se aplicó la Prueba Interamericana de Lectura, en nivel 2, que permite desglosar la comprensión lectora en tres escalas diferentes: Nivel lector, Lectura Comprensiva y reconocimiento de palabras (Vocabulario leído) y dos subtests de la prueba BEVTA. En la evaluación final también se aplicó el test de inteligencia no verbal “Mosaico” de Gille, a fin de aclarar si las diferencias en los resultados encontrados se debían a diferencias en el C.I. de los niños.

Las pruebas mencionadas se aplicaron con el objeto de comprobar la hipótesis de que los niños del grupo experimental obtienen mejor rendimiento que los del grupo control, en comprensión lectora y en los procesos verbales.

7. CALCULOS

Se empleó “t” de Student para diferencias de promedios entre los grupos experimental y control y al final un análisis de Covarianza entre los grupos, para determinar el efecto que tenían algunas diferencias iniciales que favorecieron al grupo control.

8. RESULTADOS

a) *En el primer año de la experiencia:* 1) Al inicio del primer año del seguimiento los niños fueron evaluados en Funciones Básicas (PFB), conocimiento del lenguaje escrito (ELEA) y lenguaje prelector (PPL) y comparados con el grupo control. La comparación inicial indicó que había diferencias significativas a favor del grupo control en Funciones Básicas (PFB). En cambio, en las otras pruebas no hubo diferencias significativas entre ellos. (En tabla 1 aparecen promedios y diferencias).

Tabla 1

Comparación inicial entre grupo experimental y de control

Pruebas	Experimental		Control		t	Signif.
ELEA	9.75	(6.33)	8.52	(3.55)	0.89	n.s.
P.F.B. (Total)	38.5	(6.14)	42.4	(6.95)	2.637	p < 0.004
PPL (Total)	9.85	(5.28)	11.8	(5.24)	1.597	n.s.

2) A fines del primer año de seguimiento, los niños fueron evaluados en comprensión lectora, mediante la prueba CLP. En esa prueba no hubo diferencias significativas entre ambos grupos, lo cual indica que todavía no se había producido un efecto esperable en el grupo experimental.

b) *Evaluación en el segundo año del seguimiento.* Los dos grupos fueron evaluados con tests de lectura (TEDE, CLP y Escala Interamericana) y una batería verbal (BEVTA). Cabe señalar que no había alumnos repitentes y que solamente se evaluaron aquellos niños que estuvieron en la experiencia inicial y que continuaban en sus respectivas escuelas con las mismas profesoras.

Esta vez el grupo experimental obtuvo resultados superiores al grupo control en las pruebas de lectura. También se observaron diferencias significativas en las pruebas verbales del test BEVTA (Orellana y Bravo 1998). (Ver tablas 2 y 3).

Tabla 2

Comparación en pruebas de lectura en segundo año:

Pruebas	Experimental		Control		t	Signif.
C.L.P.	40.26	14.10	32	19.85	2.221	p < 0.0143
TEDE	52.35	11.41	49.7	11.93	0.1739	n.s.
Interamer.	54.94	16.7	47.9	20.05	0.0632	p < 0.063

Tabla 3

Comparación en pruebas de lenguaje en segundo año

Pruebas	Experimental		Control		t	Signif.
TAVI	47.7	8.8	42.4	6.5	2.887	< 0.0023
3-S	49.1	10.9	42.5	5.4	3.017	< 0.0015
CAT-V	45.4	12.3	34.2	12.4	4.071	< 0.0001

Los resultados mostraron que en el segundo año de la aplicación de la experiencia pedagógica se produjeron diferencias significativas entre los grupos experimental y de control. El grupo experimental tuvo un rendimiento superior al grupo control en comprensión lectora, evaluada mediante el CLP y en la prueba Interamericana de Lectura. También fue superior en los procesos verbales de memoria, de abstracción y de categorización.

Las diferencias encontradas indican que la aplicación del modelo pedagógico investigado tuvo un efecto favorable para el desarrollo de la lectura comprensiva y de las habilidades psicolingüísticas en los niños del grupo experimental, a pesar de estar algo desfavorecidos frente al grupo control en las evaluaciones iniciales.

A fines del segundo año se terminó el programa colaborativo con las profesoras y, posteriormente, al comienzo del cuarto año básico se efectuó la última evaluación para determinar la persistencia de los efectos logrados hasta ese momento.

c) *Evaluación en el cuarto año básico*: La última evaluación del seguimiento se efectuó al iniciarse el cuarto año básico con la prueba de comprensión lectora “Interamericana de Lectura”, nivel 2, que además de un puntaje total permite desglosar este proceso en tres escalas diferentes: Nivel lector, Lectura Comprensiva y Vocabulario leído. Se aplicaron también dos subpruebas verbales del BEVTA (3-S y CAT-V) y el test “Mosaico” de Inteligencia no-verbal (Ver tablas 4 y 5).

Tabla 4

Diferencias finales en Comprensión lectora.

Pruebas	Experimental		Control		t	Signif.
Comprensión Lectora Total	53	14.63	53.3	13.75	0.193	n.s.
Nivel lector	16.2	5.34	20.7	6.12	3.528	p < 0.0003
Velocidad	7.4	3.80	11.2	3.57	4.371	p < 0.0001
Vocabulario	29.2	7.36	20.3	5.71	5.375	p < 0.0001

Tabla 5

Diferencias finales en Pruebas verbales y C.I.

Pruebas	Experimental		Control		t	Signif.
Test 3-S	49.3	9.32	56.5	9.13	3.232	p < 0.0008
Test CAT-V	43.7	14.2	46.2	12.77	0.749	n.s.
Test Gille	118	22.9	108	23.04	1.72	n.s.

Los resultados en el puntaje total de la prueba de Comprensión lectora, Interamericana de Lectura, no mostraron diferencias entre ambos grupos, desapareciendo la superioridad del grupo experimental observada el año anterior. Sin embargo, un desglose del puntaje de las tres escalas que forman esta prueba señalaron diferencias parciales entre ellos. Así en las escalas Nivel lector y Velocidad Lectora hubo diferencias significativas a favor del grupo control (p < 0.002), en cambio en la escala Vocabulario leído fue superior el rendimiento del grupo experimental (p < 0.001).

En los procesos de abstracción verbal (Test 3-S) y de categorías verbales (CAT-V) también se invirtieron los rendimientos de la evaluación anterior, apareciendo superior el grupo control. Estas diferencias no fueron explicables por el C.I., donde no hubo diferencias entre los grupos experimental y control.

d) *Covarianza con el rendimiento inicial*: Los resultados favorables al grupo control en la evaluación final de Comprensión lectora plantearon la duda de si ellas se debían a la superioridad inicial de este grupo en la prueba PFB. Para aclarar esta duda

los resultados finales fueron contrastados con las diferencias iniciales entre ambos grupos, cuando los niños cursaban primero básico, mediante un Análisis de Covarianza. Las variables que se hicieron covariar fueron los puntajes del test PFB como variable inicial y las tres escalas de la Prueba Interamericana de Lectura como resultado final. También se estudió si las diferencias observadas tenían relación con el sexo de los niños.

El Análisis de Covarianza mostró que el efecto de los métodos aplicados en la experiencia fueron diferentes según las variables evaluadas y que los resultados obtenidos no se debieron a las diferencias iniciales en el PFB. Para los resultados en las escalas Nivel lector y Velocidad lectora aparece superior este efecto en el grupo Control ($p < 0.009$ y $p < 0.0003$, respectivamente). En cambio, para el rendimiento en la escala de Vocabulario leído, se encontró superior su efecto en el grupo experimental ($p < 0.000$). Este análisis no encontró diferencias en el rendimiento según el sexo de los niños.

ANALISIS Y CONCLUSIONES

Los resultados encontrados al final de este estudio pedagógico experimental indican, en primer lugar, que el efecto del modelo utilizado en los niños del grupo experimental solamente fue significativo en el segundo año básico. La ausencia de diferencias en comprensión lectora a fines del primer año indica que todavía era prematuro que los niños asimilaran los objetivos del programa. Resultados similares se obtuvieron en un estudio anterior efectuado con alumnos de otro sector de Santiago (Orellana 1994). Es probable que los niños necesiten dos años de ejercitación en las áreas lingüísticas y en la enseñanza de la lectura comprensiva, mediante este modelo, antes de que su progreso sea significativo. Algo análogo puede decirse de las profesoras. Es posible que su asimilación de las nuevas estrategias pedagógicas necesite mayor tiempo para que sean eficientes. En este caso fue necesario el trabajo efectuado durante todo el primer año básico, además de un período de preparación durante cinco meses del año anterior, para que se lograra el efecto deseado. Este efecto se advirtió en el rendimiento de los niños en comprensión lectora y en el desarrollo psicolingüístico, con la superioridad del grupo experimental sobre el grupo control a fines del segundo año básico. En este aspecto, la hipótesis inicial ha sido parcialmente comprobada.

La evaluación final, efectuada luego de un año escolar después que se había terminado el apoyo a las profesoras, señala que la superioridad del grupo experimental se desvaneció en las áreas psicolingüísticas y de comprensión lectora. El efecto de la aplicación del modelo parece depender directamente del trabajo colaborativo entre profesoras e investigadores. La superioridad del grupo experimental observada en el reconocimiento visual del vocabulario leído muestra que probablemente este efecto persistía para la memoria visual de las palabras, pero no en velocidad ni en comprensión lectora, lo cual fue un efecto no buscado que requiere mayor investigación.

Los resultados finales también muestran que la superioridad inicial del grupo control en la prueba PFB volvió a aparecer una vez que se suspendió el trabajo conjunto con las profesoras. El efecto psicolingüístico del modelo pedagógico aplicado en esta experiencia colaborativa desapareció en los niños del grupo experimental una vez que las profesoras dejaron de recibir la asesoría de los investigadores. Es posible que en ellas haya pesado más la inercia del método tradicional de enseñar a leer que la acomodación a las

innovaciones que exige el nuevo modelo y que hayan disminuido su énfasis en la metodología experimental. Un dato interesante es que ella había sido aceptada con bastante interés, a juzgar por la evaluación efectuada a fines del primer año de la investigación, lo cual en parte descarta la posibilidad de que no se interesaran en continuar su aplicación (Orellana, Illanes, Bravo, 1997). Otra alternativa es que el modelo aplicado esté limitado a producir efectos cuantificables en el rendimiento lector y verbal en los niños de segundo año, por eso su efecto desapareció al llegar al cuarto, luego de no haberlo experimentado durante el tercer año.

Una conclusión que se puede extraer de esta investigación es que al aplicar un modelo pedagógico innovador y de colaboración entre profesoras de aula e investigadores, es conveniente hacerlo por un período más largo para que sus efectos persistan y sean plenamente asimilados por los niños.

Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Educación, Escuela de Psicología
Casilla 114-D, Santiago, Chile
E-mail: abravov@puc.cl

REFERENCIAS

- ALEGRIA, J. (1991). Mecanismos spécifiques de la lecture. L'identification des mots écrits. *Les Entretiens*. Paris: Nathan.
- ALEGRIA, J., LEYBAERT, J., MOUSTY, P. (1993). Acquisition de la lecture et troubles associés. En: Jacques, G., Bernadette, P. *Evaluer les troubles de la lecture*. Bruselas: Ed. De Boek Coll. Question de Personne.
- ALLIENDE, F., CONDEMARIN, M., MILICIC, N. (1987). *Pruebas CLP. Formas paralelas*. Santiago: Ed. Nueva Universidad.
- BERDICEWSKI, O., MILICIC, N. (1979). *Manual del test de Funciones Básicas (PFB)*. Santiago de Chile: Editorial Galdoc.
- BERDICEWSKI, O., MILICIC, N., ORELLANA, E. (1983). Elaboración de normas para la prueba Dislexia Específica de Condemarín-Blomquist. Documento N° 47. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BRAVO, L., PINTO, A. (1995). Pruebas psicopedagógicas de lenguaje y lectura. BEVTA. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BRAVO, L. (1997). Prueba experimental pre-lectora. *Boletín de Investigación Educativa* 12: 79-90.
- CHARMEUX, E. (1987). Apprendre à lire et à écrire. Coll. l' Ecole en question. Paris: Editions SEDRAP.
- CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1993). Le processus interactif dans le savoir lire de base. En: *Lecture/Ecriture. Des approches de recherche*. Paris: I.N.R.P.
- FERREIRO, E. (1991). "La construcción de la escritura en el niño". *Lectura y Vida*: 5-14.
- GERBER, P., POPP, P. (2000). "The collaborative Teaching Model and academically- able students in Special Education: Perspectives from teachers and administrators". *Thalamus* 18: 43-60.
- GIASSON, J. (1995). *La lecture: De la théorie à la pratique*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- GUIDANCE TESTING ASSOCIATES (1962) Prueba de Lectura. Serie Interamericana. San Antonio. Texas.

- GILLE, J. (sin fecha). Test de Mosaico. Instrumento de evaluación. CPEIP. Lo Barnechea. Documento 27: 141.
- GOODMAN, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Revista Lectura y Vida*.
- MARCHANT, T., RECART, I. (2000). Un modelo colaborativo Psicólogo Educacional-Profesor, para apoyar a alumnos con dificultades leves de aprendizaje en comunas de pobreza. *Psykhé* 19: 13-25.
- MORAIS, J., ALEGRIA, J., CONTENT, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive* 7: 415-438.
- ORELLANA, E. (1994). Una experiencia con lenguaje escrito en el nivel preescolar. *Boletín de Investigación Educativa* 9: 118-133.
- ORELLANA, E. (1995). Instrumento de evaluación ELEA: Fundamentos teóricos y análisis estadístico. *Boletín de Investigación Educativa* 10: 163-180.
- ORELLANA, E. (1996). El desarrollo del lenguaje oral y sus implicancias en el aprendizaje lector. *Revista Pensamiento Educativo* 19: 207-224.
- ORELLANA, E., ILLANES, R., BRAVO, L. (1997). Resultados de la aplicación de un Modelo Pedagógico de Continuidad entre nivel de transición y primero de educación básica. *Boletín de Investigación Educativa* 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. *Boletín de Investigación Educativa* 13: 123-135.
- ORELLANA, E., BRAVO, L. (1999). ELEA: un instrumento de predicción lectora. *Boletín de Investigación Educativa* 14: 38-49.
- SCHRAW, G., BRUNING, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly* Vol. 31: 290-305.