

EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. ASPECTOS DE SU PROBLEMATICA Y ALGUNAS PERSPECTIVAS ACTUALES

MARÍA CLEMENTE LINUESA

El dominio de la lectoescritura como instrumento de conocimiento es reconocido tanto social como individualmente hasta el punto que llega a afirmarse que se trata de una conducta que forma parte de la psicología del hombre adulto y constituye uno de sus puntos esenciales (Dehant, 1976); según el autor es también un signo de civilización.

Desde el punto de vista individual supone una adquisición clave para realizar otros aprendizajes, fundamentalmente da la posibilidad de permitir una comunicación incluso intemporal, para recibir opiniones, asimilar culturas, examinar la ciencia, etc.

Socialmente se le ha dado siempre una relación incluso con el poder. Muchos autores opinan que la lectura se convierte en un poder (Bellenger, 1979).

A pesar de que pocos cuestionan su valor social y su trascendencia como aprendizaje individual hay que reconocer que desde la perspectiva pedagógica es uno de los temas más controvertidos y me atrevería a decir que oscuros. Además de cierto desacuerdo incluso sobre la definición (para unos es un desciframiento, para otros asimilación de significados, etc.) existen pocos estudios sobre el tema que fundamenten cómo tiene lugar este proceso de aprendizaje y todas las energías se pierden en elogiar un método y vituperar otro, frecuentemente sin razones justificadas.

En razón a todo ello me propongo hacer una pequeña reflexión sobre el «estado de la cuestión» y sobre las perspectivas actuales que parecen más prometedoras y explicativas en relación con los aspectos psicopedagógicos de la lectoescritura.

Para definir qué es la lectoescritura hay que subrayar en principio que es un acto mucho más complejo de lo que cotidianamente se cree, por ello no es extraño que haya diferencias incluso en la definición misma del proceso. Así, encontramos definiciones tan simples como las que sostienen que leer es «descifrar un escrito» o «pronunciar» en voz alta los signos de las palabras escritas, esto es obviamente simplificador e inexacto, porque la lectura comprende el reconocimiento de signos, pero también la reacción ante ellos, la captación del significado de lo escrito. Autores como Lintz consideran que leer comprende al menos tres tipos de procesos:

— Descifrar palabras escritas para expresarlas oralmente.

- Comprender el lenguaje del autor.
- Captar el significado del mensaje del autor.

(Es evidente que el punto primero es cuestionable, puesto que, descifrar palabras escritas puede tener como única finalidad interiorizar el mensaje sin necesidad de manifestarlo externamente).

Parecido sentido encontramos en Harris: «reconocer» los equivalentes escritos de la palabra hablada, «interpretar» su sentido y «atender» los pensamientos expresados en frases, párrafos y unidades amplias. Secadas y Rodríguez (1981) consideran que el acto de leer puede desglosarse desde el punto de vista pedagógico en diversas fases o aspectos: reconocimiento de la palabra, asociación o atribución de sentido a los signos, comprensión literal, interpretación, evaluación y asimilación.

Leer, pues, no es sólo un acto perceptivo, es ante todo descubrir el sentido de un mensaje, es una práctica social como dice Bellenguer y es también un acto crítico (Dehant) en el sentido de que leer lleva consigo emitir un juicio.

Todo ello puede ser más que una definición sobre qué es la lectura, una enumeración de sus objetivos. En cualquier caso la lectoescritura es un sistema de signos que remiten directamente a una significación (Ferreiro y Teberosky 1979). O como dice Auzias (1978): «una forma de expresión del lenguaje que supone una comunicación simbólica con la ayuda de signos aislables por el hombre, signos que varían según las civilizaciones».

Otro aspecto que quiero resaltar en este sentido definidor es la consideración del proceso lectoescritor como un sistema conjunto (lectura y escritura), y me referiré al tema de forma global como lenguaje escrito.

ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS

En parte por inercia probablemente histórica, en parte por tributo a una concepción conductista sobre la adquisición del lenguaje según Teberosky y Ferreiro (1978), el aprendizaje de la lectoescritura venía interpretándose como una progresión que consiste en comenzar por las vocales, seguidas de combinaciones de consonantes y vocales y luego de palabras, lo cual reproduce adquisiciones de la lengua oral. Un paso en la superación de esta simplificación supuso reconocer las notables diferencias que existían entre ambos tipos de lenguaje (escrito y oral) que paso a enumerar brevemente sin entrar en comentarios:

LENGUAJE ORAL

- A) Función *natural*, su adquisición en principio no requiere método.
- B) Se asimila *globalmente*.
- C) Transcurre *temporalmente*.
- D) Vía perceptiva: *audición*.
- E) El proceso de producción es *continuo*.

LENGUAJE ESCRITO

- A) Función *artificial* requiere un proceso sistemático y premeditado.
- B) Requiere un *análisis* de elementos.
- C) Se realiza ante todo en el *campo espacial*.
- D) Vía perceptiva: *visión* ante todo.
- E) Es *discreto*, se compone de elementos yuxtapuestos.

Lo que une a ambas funciones es, evidentemente, la simbolización.

Junto a estas diferencias es preciso subrayar las dificultades que presenta el lenguaje escrito frente al oral:

a) En la comunicación verbal el niño se encuentra frente a su interlocutor, quien refuerza con gestos, actitudes, modulaciones, etc., el sentido de sus palabras. En el escrito se encuentra ante los signos convencionales sin más.

b) En el lenguaje oral se produce un sistema de ensayos y errores particulares entre el que expresa y el que comprende o recibe. En el escrito cada signo debe ser perfecto en su forma, lo que exige un correcto dominio del gesto, de los movimientos musculares. Además resulta muy dificultoso pronunciar mal y asociar los sonidos del lenguaje escrito con los correspondientes del lenguaje oral.

c) La estructuración de la frase obedece, por otro lado, a reglas que pueden olvidarse u omitirse (así ocurre a veces en el lenguaje oral) pero ello no impide la comprensión de lo expresado. Esta dificultad de estructuración constituye en el escrito una seria desventaja respecto al lenguaje oral.

d) Otra dificultad esencial está en que los primeros lenguajes del niño (actitudes, gestos, mímica) tienen un aspecto figurativo que no tiene el lenguaje alfabético. La dificultad comienza cuando pasamos a un código de signos abstractos, lo que hace necesario un cierto nivel de desarrollo de la función simbólica. Esto es, no obstante, común al lenguaje oral.

Ante la complejidad se hizo hincapié en que este proceso debía presentarse al niño para ser adquirido cuando poseyera un «cierto nivel de madurez», nivel que se relacionaba fundamentalmente con aspectos perceptivos.

Así, por ejemplo, Germani (1962) entendía por madurez lectora ciertos niveles que estableció en relación con los siguientes factores:

- Lenguaje oral
- Discriminación auditivo-visual
- Esquema corporal
- Coordinación visomotora
- Madurez mental
- Madurez social y emocional.

Por su parte, Filho (1960) incluía una abundante serie de factores (que forman en general los items de su test de madurez lectora ABC):

- Coordinación auditivo-motora
- Coordinación visual-motora
- Memoria visual y auditiva
- Vocabulario
- Comprensión general
- Pronunciación correcta
- Resistencia a la fatiga
- Capacidad de atención.

En esta línea remitimos a ciertos análisis muy exhaustivos, como el que hacen Dehant y Gille (1976) o Downing y Thackray (1974) sobre estos aspectos.

Así pues, los defensores de la corriente «perceptivista» (opto personalmente por denominarla de este modo) aseveran que cuando un niño no aprende a leer es por algún problema o varios de los siguientes:

a) tiene dificultades perceptivas visuales, que le impiden tratar el grafismo con eficacia.

b) tiene problemas de percepción auditiva que le impiden discriminar entre los distintos sonidos lingüísticos.

c) tiene problemas de integración audiovisual que no le permiten asociar sonidos y representación gráfica.

d) tienen problemas de tipo espacial-global, o de estructuración temporal.

De este modo se empezó a pensar que la mayor parte de los problemas se resolverían atendiendo a tres componentes clave: lenguaje oral, organización espacial, organización temporal. Ello puede encontrarse implícita o explícitamente, en buena parte de los métodos de preescritura y lectura, incluso en los tests previos o de madurez lectora (Inizan, Filho, etc.).

Desarrollo del lenguaje oral — implica en la opinión de estos autores:

- Buena atención y discriminación auditiva.
- Estructuración fonética y silábica.
- Semantización amplia: comprensión del léxico.
- Consciencia sintáctica.
- Adquisición del lenguaje socializado, superación del egocéntrico.

Ello le permitirá distinguir los signos verbales y reproducirlos gráficamente.

Organización temporal se limita a establecer relaciones de *duración* y *sucesión* que le suministra la percepción inmediata. Puesto que se supone que la lectura es una cadencia de sonidos que lo convierte en un conjunto de palabras, en una unidad lingüística con sentido.

Junto a estos factores perceptivos se apuntan:

- *Desarrollo intelectual* pensamiento simbólico.
- *Desarrollo afectivo* motivación y facilitación social.
- *Capacidad de atención*.

Y además para la escritura:

- Desarrollo de la motricidad manual fina.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Junto a la importancia otorgada a los *aspectos perceptivos*, el problema pedagógico de la lectoescritura se ha planteado siempre como una cuestión de *métodos*, de este modo la preocupación de los educadores se ha orientado hacia la búsqueda del «mejor» o más «eficaz», lo que ha derivado frecuentemente en polémicas en torno a los métodos virtualmente clasificados en dos amplias categorías: métodos sintéticos y métodos analíticos.

— Métodos *sintéticos*: han caracterizado el panorama metodológico prácticamente hasta finales del siglo pasado y principios del presente, su existencia es, según Belleguer, de al menos 2.000 años y la actualidad siguen utilizándose, aunque menos. Llamado también silábico, se caracteriza por utilizar un procedimiento que va de la parte al todo, es decir, de la letra a la sílaba y de ésta a la palabra. Por otro lado, como se deriva del lenguaje oral, el proceso consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica; de este modo como el acento está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema, se plantean dos cuestiones previas:

- que la pronunciación fonética sea correcta, para evitar confusiones entre fonemas.
- que las grafías de forma parecida se presenten separadas para evitar confusiones entre grafías.

Otro principio metodológico consiste en enseñar un par fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación esté bien fijada.

Por otro lado, se establece una secuencia de aprendizaje en el siguiente sentido:

- Mecánica de la lectura (descifrado del texto).
- Lectura «inteligente» (comprensión del texto leído).
- Lectura expresiva (donde se agrega la entonación).

Así pues, aunque existan algunas divergencias entre autores hay un punto sobre el que se da un total acuerdo inicialmente de aprendizaje de la lectura y escritura es una cuestión mecánica: descifrar el texto. Por ello el método resultará tanto más eficaz cuanto más acorde con los principios alfabéticos sea el sistema de escritura, es decir, cuanto mayor sea la correspondencia entre sonido-letra (En este sentido hay que señalar que el idioma castellano no es, obviamente, uno de los más dificultosos).

Ferreiro y Teberosky no ven en estos principios simples posturas metodológicas sino concepciones psicopedagógicas, pues al poner el énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en las correspondencias fonema-grafema el proceso de la lectoescritura se concibe simplemente como una asociación entre respuestas sonoras a estímulos gráficos.

Desde la lingüística ha recibido justificación, así Bloomfield (1942) afirma que «la principal causa de las dificultades para comprender el contenido de la lectura es el dominio imperfecto de la mecánica de la lectura», por ello propugna como primer paso el reconocimiento de las letras, lo que significa para él dar una respuesta específica ante ella.

— Métodos *globales*: Nicolás Adam encauzó sobre 1787 una corriente de opinión contra el método sintético, estableciendo los fundamentos del método global que tenía como base la palabra, lo que llegó a ser rectificado más tarde entre otros por Jacotot en 1818 reconociendo incluso la frase como punto de partida.

Los primeros pasos de los métodos globales fueron laboriosos, sobre todo, por la rutina en la se había caído respecto al uso de métodos sintéticos. Su desarrollo necesitó de un apoyo filosófico y una justificación psicológica; de ello se ocuparon, según Bellenguer, desde Claparède y Decroly a Wallon y Freinet y otros, si bien fue Decroly quien realizó el mayor esfuerzo, sobre todo en el orden pedagógico, al reaccionar contra los postulados del método sintético acusándolo de mecanicista.

La noción de sincretismo adquirió con Claparède un gran sentido pedagógico y Decroly dedujo de ello la función de globalización destinada a conmovir los hábitos de aprendizaje.

Lo previo en el método global-analítico es el reconocimiento global de las palabras u oraciones, el análisis de los componentes es una tarea posterior. Da poca importancia a las dificultades auditivas puesto que la lectura es una tarea fundamentalmente visual. Hoy ningún método parece respetar esencialmente todos los principios del método global.

Mialaret (1972), por ejemplo, ha distinguido las principales etapas de una auténtica enseñanza inductiva a través del método global:

- Se debe partir de lo «vivido», por el niño, inducirle a expresarse por el gesto, el dibujo, es el inicio del aprendizaje de las conductas simbólicas. El niño es conducido luego a la expresión verbal y al deseo de comunicarse lo que aporta el deseo de leer. En este estadio la escritura se presenta como la expresión de «dibujos» significativos.

- Se parte de la frase, a partir de la memoria auditiva y visual de modo que la lectura es solamente la pronunciación de una frase ya conocida. Frases con sentido. Es el momento de las adquisiciones globales.

- Se acumula un «capital» de frases en la clase con el que trabajar.

- Es el momento del análisis y descifrado de vocablos. Hay que percibir el detalle. Se hace razonar al niño para encontrar los elementos de una palabra (Hay que advertir que esta etapa es rechazada hoy por los partidarios de un aprendizaje puramente visual de lectura, rechazando el descifrado. Es el caso en nuestro contexto del «método visual» de Feldman).

- La última etapa explota los productos del análisis, se trabaja la letra, su precisión, ortografía, etc.

Su gran aportación está en vincular desde el principio el sentido con la forma.

Tan sólo a título de ejemplo podemos nombrar algunos métodos de lectoescritura que siguen más o menos estrictamente las líneas genéricas del método global.

Además del método ideovisual de Decroly, podemos nombrar entre otros: *Método de reloj de arena*, de predominio auditivo. *Método dinámico*, esencialmente individualizador. *Método de las 27 frases* de Inizan, acompañado de un pre-método muy laborioso. *Método de Feldman*, de carácter visual y que descarta los elementos auditivos. *Método natural de Freinet*, basado en el tanteo experimental.

— *Métodos mixtos*: (Los más utilizados según una encuesta de la UNESCO). Son una propuesta «conciliadora» entre los métodos sintético y analíticos, una suma o mezcla de ambos. En Francia, por ejemplo, se utilizan mucho para reeducar a disléxicos. Entre ellos podemos nombrar el *método Lemaire*, basado en el ritmo, gesto y palabra. *El método Romain* basado en juegos sensoriales, la expresión verbal y las clasificaciones. *El método Piquemal*, las palabras son elegidas por el niño y se registra un aprendizaje al azar de las dificultades recurriéndose a tarjetas y dibujos.

La práctica de los métodos

Una característica bastante arraigada en nuestros días, sobre todo si se trabaja con métodos globales, es concebir el aprendizaje en tres fases sucesivas:

- Preaprendizaje.
- Aprendizaje.
- Postaprendizaje.

Preaprendizaje, etapa denominada de prelectura y preescritura, tiene como objeto preparar el individuo para adquirir este aprendizaje. En ella se pretende fomentar la capacidad para leer imágenes. Fomentar la memorización de experiencias vividas. Pero sobre todo, y en la línea perceptivista que señalábamos antes, se trata de desarrollar toda la serie de factores considerados previos, y propios de la madurez lectora: Atención y discriminación auditiva, estructuración fonética y silábica, consciencia sintáctica, organización perceptiva, dominio del esquema corporal y desarrollo de una buena lateralidad, orientación espacial, motricidad manual fina, comprensión de símbolos en la vida cotidiana.

Aprendizaje, etapa en la que se utiliza algún método concreto. En ocasiones la etapa de preaprendizaje y aprendizaje se relacionan desde el punto de vista metodológico. Es decir, que responden a un mismo plan didáctico.

Postaprendizaje supone el asentamiento de estas técnicas fomentando a través de ellas la comunicación y el acceso a la información. Fomentando las lecturas como algo esencial.

UNA ALTERNATIVA CONSTRUCTIVISTA-OPERATORIA

Toda esta corriente a la que me he referido, sobre métodos, factores de maduración, etc., está siendo muy cuestionada y desde luego contestada desde planteamientos piagetianos, que pasamos a examinar.

Quiero resaltar los trabajos de Jesús Alegría y el equipo de que forma parte la Universidad Libre de Bruselas, así como los trabajos de Vellutino, Steger, Kaman, Desetto que cuestionan, muy seriamente, la corriente que llamé *perceptivista*. Sus investigaciones vienen a mostrar que las dificultades de la lectura no tienen un origen visual, sino que se trata más bien de problemas de memorización y en particular de utilización de códigos verbales para registrar información. Alegría (1982) llega a afirmar: «si el niño confunde b, d, p, c, no es por incapacidad de distinguir entre diferentes orientaciones sino porque no dispone de un código eficaz para fijar la letra o serie de letras de su memoria».

Parecidas conclusiones obtuvo en relación a los problemas de percepción auditiva. En sus experiencias de discriminación con buenos y malos lectores no extrajo pruebas sobre el hecho de que pudieran atribuirse diferencias a problemas periféricos de percepción.

Respecto a los aspectos de integración intersensorial o incluso espacio-temporal critica las conclusiones de Birch y Belmont y Kahn y Birch sobre la correlación entre estos aspectos y la adquisición de la lectura, basándose en sus propios trabajos y los de Bryden y Vellutini, insistiendo todos ellos en que el problema no es de percepción ni de ritmo, sino de memorización o más precisamente de códigos verbales para memorizar.

En todo caso, como afirman Ferreiro y Teberosky poner el énfasis en las habilidades perceptivas descuida los aspectos que parecen fundamentales:

- la competencia lingüística del niño
- sus capacidades cognoscitivas.

Precisamente ambas, ocupadas fundamentalmente en el problema de la escritura tratan de desterrar algunas nociones o creencias que se han sostenido como si se tratara de algo natural; fundamentalmente éstas:

- Considerar que el aprendizaje de la lectoescritura debe abordarse como el aprendizaje de una técnica.
- Tener en cuenta que lo esencial es comprender las correspondencias entre grafemas (letras) y fonemas (sonidos).
- Estimar que la escritura alfabética es la escritura por excelencia.
- Abordar el problema de la lectoescritura confundiendo métodos de enseñanza con procesos de aprendizaje.

Considerar este aprendizaje como una simple técnica o instrumento subyace a la progresión: lectura mecánica-comprensiva-expresiva. Comparando esto con la adquisición de la lengua oral se propugna un proceso totalmente inverso. En esta se busca y se empieza por los aspectos expresivos y significativos de modo tal que no se busca una «mecánica» del sistema oral para una vez dominada producir significados.

La segunda suposición es incierta desde el momento en que en casi «ninguna» escritura hay una correspondencia entre grafema-fonema de forma estricta, es decir, la escritura no puede considerarse como una simple transcripción fonética de la lengua. Aún en castellano que hay una mayor correspondencia que por ejemplo en inglés o francés, esto debería ser un factor de facilitación y sin embargo, no lo es.

La escritura alfabética no es actualmente sino uno de los múltiples sistemas de escritura en uso, hay escrituras silábicas, consonánticas e ideográficas que cumplen la misma función que la alfabética, y que según J. Alegría, son, por cierto, bastante más fáciles de adquirir.

Por ello suponer que escribir es transcribir los sonidos elementales del habla es identificar escritura con escritura alfabética.

La cuarta suposición, lleva a una conclusión incaptable, puesto que confundir métodos y procesos de adquisición lleva a una consideración tal que los éxitos en el aprendizaje son atribuidos a los métodos y no al sujeto que aprende.

Bresson (1977) abunda en estos planteamientos con varias razones: Partiendo igualmente de que la escritura no es simplemente transcripción de lo oral, alude a un dato empírico simple pero contundente: todos los niños (no sordos) aprenden a hablar incluso los débiles, no ocurre esto con el lenguaje escrito. Sus explicaciones parten de la distinción que hace entre lenguaje de la acción y el relato. El primero de ellos no puede escribirse y sólo el lenguaje del relato puede ser escrito, puesto que la escritura se ha inventado, según él, precisamente para extraer el discurso de la situación y constituir una memoria independiente del tiempo. Por ello, escribir implica que se haya adquirido ya la habilidad en el manejo del lenguaje relato, adquiriéndose las operaciones necesarias del relato, de la formación de este discurso.

El autor piensa que estas cuestiones deben, por esto, abordarse bajo la perspectiva del desarrollo genético de las operaciones.

Todo ello lleva a la necesidad de plantear esta problemática en términos radicalmente diferentes, basándose, por un lado, en la psicolingüística contemporánea, por otro, en la teoría constructivista de Piaget.

Desde la psicolingüística sabemos como en la adquisición incluso del lenguaje oral, el niño no es el ser pasivo que respondía a estímulos orales (tal como se sostiene desde posiciones conductistas) sino un sujeto que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje y que tratando de comprenderlo formula hipótesis, busca regularidades, forjándose incluso su propia gramática.

Así, afirman diversos autores que no se regularizan los verbos irregulares por reforzamiento selectivo sino porque el niño busca en la lengua una regularidad y una coherencia que haría de ella un sistema «más lógico» de lo que es.

El planteamiento desde la teoría piagetiana, subraya la distinción entre métodos y procesos, por oposición al plan conductista que los identifica (los estímulos son los que producen las respuestas, es decir, el aprendizaje). Desde el punto de vista genético un mismo estímulo u objeto no es idéntico a menos que los esquemas asimiladores sean idénticos, ello hace que deba ponerse como eje central del aprendizaje al sujeto que aprende y no al método. En esta perspectiva podemos concebir la *lectoescritura* como *objeto* de conocimiento y al *sujeto* como *sujeto cognoscente*. Así pues los métodos pueden facilitar o dificultar pero no crear propiamente aprendizaje, la obtención de tal conocimiento es, como afirman Ferreiro y Teberosky, el resultado de la propia actividad del sujeto que es el punto de partida de todo aprendizaje en función de los esquemas asimiladores. Un sujeto activo que compara, ordena, categoriza, comprueba y formula hipótesis de forma efectiva o interiorizada, según su nivel de desarrollo.

Desde esta perspectiva la comprensión del objeto de conocimiento aparece ligada a la posibilidad del sujeto de reconstruir ese objeto desde una posición operatoria (no gestáltica), ello se obtendrá pues, a través de un conflicto cognitivo.

Estas hipótesis, referidas a la escritura concretamente, han sido estudiadas por Ferreiro y Teberosky, de ello sin entrar aquí en detalles para lo que remitimos a su libro citado, extraen conclusiones importantes que les llevan a postular que *para comprender la naturaleza de la escritura el niño debe reinventarla, es decir, reconstruirla activamente*.

Para terminar citaremos una frase de Vigosky bien significativa en este sentido: «A los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras pero no se les enseña el lenguaje escrito... Es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como un aprendizaje».

Es necesario, pues, investigar sobre este complejo proceso de adquisición del lenguaje escrito; deshechar la vía fácil y cómoda de recurrir a objetos externos y distantes del propio sujeto que aprende (los métodos) como si sólo diera respuesta a la bondad o ineficacia de un método ajeno a su propia acción.

Conocer el proceso y facilitar que el niño lo asimile, lo interiorice activamente, operatoriamente, creo que es la vía en la que trabajar.

Dra. MARÍA CLEMENTE LINUESA
 Profesora Titular de Didáctica
 Dpto. de Metodología Educativa
 Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
 Paseo de Canalejas, 169
 SALAMANCA

BIBLIOGRAFIA

- ALEGRÍA, J.: *Estructura del lenguaje, alfabeto y aprendizaje de la lectura*. Texto inédito (1982).
 AUZÍAS, M.: *Los trastornos de la escritura*. Barcelona, Laia (1978).
 BELLENGER, L.: *Los métodos de lectura*. Barcelona, Oikos-Tau (1979).
 BRESSON, F.: *Lenguaje oral, lenguaje escrito*, en VARIOS: *La dislexia en cuestión*, Madrid, Pablo del Río (1977).
 DEHANT y GILLE: *El niño aprende a leer*. Buenos Aires, Kapelusz (1976).
 DOWNING, J. y THACKRAY, D. V.: *Madurez para la lectura*. Buenos Aires, Kapelusz (1974).
 FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A.: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI (1979).
 FILHO: *Test ABC*. Buenos Aires, Kapelusz (1969).
 INIZAN, A.: *Cuándo enseñar a leer*. Madrid, Pablo del Río (1976); *27 fases para aprender a leer*. Madrid, Pablo del Río (1980).
 MIALARET, T.: *El aprendizaje de la lectura*. Madrid, Marova (1972).
 SECADAS, F. y RODRÍGUEZ, T.: «Aspectos psicológicos del aprendizaje de la lectura», en *Studia Pedagógica*, n.º 7, enero-junio (1981), pp. 35-53.