

Reflexiones en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura

Àngels Prat i Pla

Es bastante evidente que en estos últimos años ha habido un cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura. Como el lector sabe y también podrá comprobar en otros trabajos de esta misma obra, el cambio más importante ha sido pasar de un aprendizaje muy centrado en el texto (tanto en el caso de haber trabajado con un método sintético como analítico), a otro que tiene más en cuenta el proceso lector y la búsqueda de significado. También ha incidido en los cambios los estudios sobre los conocimientos de los niños antes de comenzar estos aprendizajes. Dos factores que pueden obligar a modificar la práctica docente o, al menos, a reflexionar sobre ello.

La implantación de un nuevo modelo suele provocar ciertos recelos entre los docentes en el sentido que, por un lado, se sienten seguros con la metodología que han adoptado y practicado en sus clases porque ven que los resultados son buenos o al menos no son malos, pero, por otro lado, no pueden ni quieren abstraerse de los cambios en un tema tan importante como es el aprendizaje de la lectura y la escritura. La intención de este artículo es simplemente introducir algunos elementos de reflexión en la práctica de cada uno.

Las ideas de los niños y las niñas sobre el texto escrito

Las observaciones que hemos realizado estos últimos años, motivadas por las

investigaciones sobre todo de Ferreiro y Sinclair, nos han hecho advertir que el comportamiento lector se adquiere en las primeras edades, mucho antes de que se haya hecho cualquier actividad dirigida hacia ese aprendizaje. Los niños, cuando llegan a la escuela, ya tienen concepciones y habilidades sobre el texto escrito adquiridas por el contexto familiar y social. Muchas personas adultas -familiares o educadores- que están en contacto con los niños han recogido anécdotas que lo corroboran. A continuación exponemos el resultado de algunas de estas observaciones en que se enfrentaba a un niño o a una niña a una situación de lectura y a una de escritura. Se ha realizado una selección variada que abarca diferentes edades y niveles de conocimientos con la intención de poder hacer un análisis de un amplio abanico de situaciones y comportamientos. (Entre paréntesis están las edades en que se han producido.)

Un niño dice que las letras están en su álbum y en los cuentos. En la calle no hay (2,8).

Una niña cree que la etiqueta de una naranja dice "naranja". Después se la pega en la zapatilla y cree que dice "zapatilla de estar por casa" (2,3).

Una niña quiere escribir "nube". Piensa los golpes (sílabas) con que la dice y cree que la dice con dos y que debe escribir dos letras. La letra final le suena como el número 1, por eso la escribe así: i L1 (4).

Un niño dice que en la calle no hay letras, pero después ve un cartel y pregunta qué pone.

Una niña dibuja el autocar en el que va a la escuela y en lugar de dibujar a los niños y las niñas que van en él, dice que pone el nombre (3,3).

Un niño ha dibujado a un hombre con un bocadillo como en los cómics. Ha llenado el bocadillo de rayas (letras) porque "este señor dice muchas cosas" (3,6), dibujo 1.

Una niña escribe *elefante, hormiga, vaca y caracol*. La longitud de los nombres se corresponde con la medida de los animales (3,10), dibujo 2.

Una maestra sustituye un rato a una maestra de parvulario en una clase de tres años en que no se había trabajado en absoluto el texto escrito, la identificación de cada uno se hacía con un dibujo. Les da un papel y les dice que pongan su nombre. Todos escriben alguna cosa más o menos

aproximada a lo que podría ser su nombre. Nadie dice que no sabe.
Un niño dice “*Yo s e escribir porque escribir es poner letras*” (5).

Un análisis, aunque poco profundo, de estas producciones nos hace aproximar a las concepciones que tienen estos niños sobre el texto escrito, algunas se acercan a la realidad y otras no tanto, o bien son claramente erróneas:

- Prácticamente todos los niños saben que hay letras, dónde las hay y para qué sirven. Algunos asocian el texto escrito solamente a la escuela (**a**). La mayoría tienen conciencia de que escribir está a su alcance, que pueden hacerlo. Es particularmente interesante la observación (**h**) en la que, a pesar de que la escuela creía que debía reservar las actividades de lectura y escritura para más adelante, las niñas y los niños de la clase iban haciendo adquisiciones por su lado hasta el punto de tener conciencia de que sabían escribir y eran capaces de anotar su nombre.

- La idea de la función comunicativa del texto está bastante generalizada. No puede ser de otro modo; calculemos las veces que los niños yendo con una persona adulta, han consultado carteles de las calles, de las carreteras y autopistas, han leído las etiquetas de los productos para saber si se equivocan o conocer su composición. Es por ello que no es extraño que sea relativamente fácil que sepan que en una etiqueta está escrito lo que contiene, y, a la inversa, se constata que adivinar lo que dice una etiqueta es fácil si sabes lo que hay dentro (**b**) o bien que los rótulos han de decir alguna cosa que los mayores pueden leer (**d**). Junto a estas ideas, también hay niños que creen que las letras no tienen ninguna relación con un significado, eso es lo que se puede deducir de la observación (**i**).

- En la mayoría de ejemplos hay una aproximación al valor simbólico del texto escrito, ya que representan su “*escrito*” con signos no ideográficos (líneas discontinuas, formas simplificadas de nuestra escritura: palos y círculos). Tienen la idea de la existencia de un código de la lengua escrita y hacen una aproximación a él. Es interesante, en este sentido, la explicación de la niña que cree que nombre y dibujo tienen el mismo valor, por tanto, si escribe el nombre, se ahorra de hacer el dibujo (**e**).

- Hay una cierta tendencia a confundir significado y significante a causa de no

haber adquirido todavía conciencia metalingüística. Es por ello que en la observación (g) una niña cree que la medida del nombre se ha de corresponder con la de lo que representa, por ello la longitud del nombre está en relación directa con la del animal. Hasta ese momento los nombres les sirven únicamente para nombrar los objetos: si digo elefante es porque me refiero a este animal. Pero como nuestra escritura no es ideográfica, de ahora en adelante deberán aprender a observar y trabajar con el significante: elefante es una palabra larga, se compone de sonidos que puedo representar con letras, la puedo analizar y debo hacerlo para poder escribirla. Es a partir de la capacidad de análisis metalingüístico que podrán acceder a la escritura.

- A la hora de escribir, cada uno utiliza sus estrategias y ahí encontramos diferentes niveles de conocimientos. Los más sencillos serían los que simplemente han descubierto que la escritura es horizontal y se hace con líneas cortadas, mientras que otros ya han accedido a las formas simplificadas de la escritura y escriben palos y redondas, e incluso algunos juegan con las letras de su nombre y, cambiando el orden construyen todo tipo de palabras y frases. Es muy interesante observar el proceso que utiliza la niña del ejemplo (c), quiere escribir nube, analiza la palabra (por tanto tiene conciencia metalingüística) y utiliza todos sus saberes para pasarla a la lengua escrita, en este caso, ha mezclado letras y números.

- En la observación f, un niño muestra una conciencia clara de relación entre el habla y la escritura. Si decimos muchas cosas, habrá más signos escritos en una hoja. En este caso ha sido capaz de hacer un análisis del significante. También es en este punto donde encontramos muchas desigualdades entre los niños y las niñas de una misma edad y clase. La observación del trazo de este mismo trabajo, sin embargo, nos muestra una representación de lo escrito muy elemental. Algunos niños de la misma edad ya hacen unos signos que se aproximan a las letras y han descubierto que lo escrito se compone de palabras que se separan con espacios y, otros, ya tienden a escribir palabras con signos que representan los diferentes golpes de voz (sílabas).

- Observando estas producciones, a pesar de que hay pocos ejemplos que hagan referencia específica a la lectura, podemos deducir que utilizan estrategias parecidas a las de las personas alfabetizadas, con predominio de las descendentes o que parten del significado. A la hora de “leer” recurren al

contexto para hacer hipótesis, como pasa en el ejemplo (b) y obvian del todo cualquier tipo de análisis que parta del texto.

En algunas de sus producciones los niños nos permiten comprobar las desigualdades de estos aprendizajes: mientras algunos son capaces de hacer hipótesis bastante aproximadas sobre la lectura y la escritura y están motivados para iniciar el aprendizaje sistemático de las mismas, otros todavía no han descubierto la utilidad y, por lo tanto, no tienen ninguna necesidad de aprender.

En el momento en que un docente hace una observación sobre las concepciones de los niños de su clase, y del proceso que sigue cada uno para acceder al código escrito, se hará difícil no variar los planteamientos de introducción de la lectura y la escritura. Sería necesario analizar y valorar los puntos siguientes:

En la enseñanza de la lectura y la escritura, hay unas previas que no siempre se tienen en cuenta y que no están únicamente relacionadas con la adquisición de la correspondencia fonema/grafema. La más básica hace referencia a descubrir que hay letras, que tienen una utilidad y que pueden aprender a leer.

Los niños tienen contacto con el texto escrito desde siempre. Por tanto, no hay una edad fija ni ideal para comenzar el aprendizaje. Se va haciendo en la medida que, ayudados por el entorno y en interacción con personas alfabetizadas, descubren su funcionamiento, de una manera similar a como lo hacen para adquirir la lengua oral o cualquier otro aprendizaje.

En lo que respecta a los conocimientos previos de lectura y escritura, constatamos que entre niños de una misma edad hay desigualdades importantes que están en correspondencia directa con las capacidades y, sobretudo, con el medio en el que viven. La escuela tiene la obligación de intentar limarlas con todos los medios de que dispone.

Una vez se ha hecho este repaso habrá que pensar si se traduce en alguna actuación específica en la escuela y en la clase. Recomendaría que, en primer lugar, se profundizase en el tema; las lecturas, las discusiones con el grupo de trabajo pueden aportar aclaraciones importantes para variar o introducir algunos cambios. En segundo lugar, que se observase el comportamiento del grupo clase, especialmente lo que hace referencia a conocimientos y actitudes sobre el texto escrito. Sólo después de ello se podrá comenzar a pensar si es necesario rectificar, introducir o variar algún elemento del currículum.

No puedo, pero, dejar de explicar cómo me imagino algunas actividades de parvulario. Siempre pienso que, de vez en cuando, debería haber alguna sesión de paseo por la escuela o por la calle para descubrir dónde hay letras y qué nos parece que dicen. Me los imagino buscando y encontrando letras incluso en los lugares más impensados, y explicando después qué creen que dicen. También pienso en las preguntas que se les debería hacer:

¿Qué creéis que dice?

¿Lo has leído solo o con un compañero?

¿Por qué te parece que pone...?

¿Cómo lo has descubierto?

¿Cómo lo conseguiste?

Y dándoles ayuda valiéndose de las mismas habilidades que tienen para llegar al significado correcto:

Lo que tú dices es muy largo y en este cartel hay poca letra.

No ves lo que venden, pues lo que crees que dice no debe ser muy acertado.

Y si buscas alguna letra que conoces.

Me imagino la riqueza de las anotaciones que saldrían del paseo, interesantísimas, una base excelente para comenzar a trabajar.

Y las actividades con libros de cuentos, que van desde mirarlos y aprender a pasar páginas y a intentar entender una historia hasta las lecturas, escuchando

y haciéndoles conscientes de que aquello que tanto les gusta sale en un libro y que lo podrán leer para completar lo que se ve en el dibujo. Y enfrentarles a otros tipos de texto que tienen alguna utilidad para ellos: carteles de fiestas, cartas, y tantos otros que pueden despertar las ganas de aprender a los niños de parvulario.

Y todas las actividades derivadas de la observación de las letras, de las palabras, de los textos. Reconocimiento del nombre de cada niña y niño y de las palabras que se utilizan en la clase. Observación de las largas o cortas comparándolas con la lengua oral y buscando alguna correspondencia, mirando si hay letras parecidas en los nombres de compañeras y compañeros, y aprendiendo a seleccionar algunas de ellas. Actividades que han de llevar casi sin darnos cuenta a la conciencia metalingüística. Recordemos que este tipo de trabajo en que se hace observar el significante no sorprende demasiado porque no es nuevo: cuando decimos a un niño que comienza a hablar, “*Di pa, pa, pa*” no prestamos atención al significado sino exclusivamente al significante.

Enseñar y aprender a leer y a escribir

En la película *Paseando a Miss Daisy (Driving Miss Daisy)*, de Bruce Beresford, hay una escena en la que Miss Daisy pide a su chófer que busque la tumba del Sr. Bauer para ponerle flores. El chófer le confiesa muy avergonzado que no sabe leer. Se produce el diálogo siguiente:

- *Conoces las letras, ¿verdad?*
- *Claro que sí. El abecedario muy bien, pero no sé leer.*
- *No digas bobadas. Si sabes las letras, sabes leer, pero no sabes que sabes leer. El nombre es Bauer. Di, ¿qué letra te suena como Bauer? (Remarca la letra B)*
- *La B.*
- *Y qué letra te suena como Bauer (remarca la R).*
- *La R. Así que la primera letra es la B y la última la R. ¿Eso es todo?*

(dice el chófer)

- Eso es todo.

- ¿Y no nos preocupamos de lo que hay en medio?

- Por ahora, no, ya tendrás suficiente para encontrarla. Venga.

Y el chófer de Miss Daisy encontró la tumba.

Pero este señor, además de encontrar la tumba, descubrió que podía leer y eso le produjo una gran satisfacción. Creo que es una lección magistral; el hombre no sabía leer, posiblemente debía haber aprendido el abecedario en la escuela, pero no lo aplicó, no completó el proceso. Miss Daisy dice una cosa que creo que no es cierta. *“Si sabes las letras, sabes leer; pero no sabes que sabes leer”*. Saber las letras no presupone saber leer, falta conocer el valor, saberlas combinar en una palabra o frase y acceder al significado. Pero, volviendo a la secuencia de la película, vemos que, en este caso, dos letras han sido suficientes para encontrar un nombre: la primera y la última. De momento, de las del medio, no han hecho ningún caso.

Con los niños nos encontramos con una situación similar: saben algunas cosas y a partir de ahí podemos enseñarles a leer. Pero, ¿qué es la lectura, qué entendemos por leer?. Es muy probable que no todos entendamos lo mismo. Para las personas adultas está muy claro: leer es descodificar un texto y comprenderlo. Cuando pensamos en los pequeños, ya no lo tenemos tan claro. En algunos casos se entiende como un proceso ordenado en el que hay que priorizar la descodificación y, una vez dominada, se pasa a la comprensión. En esta concepción se hace un aprendizaje muy centrado en el texto, se enseñan letras o se memorizan palabras, y en la medida que las aprenden, se inician en la lectura comprensiva.

Pero las personas que sabemos leer no lo hacemos así: descodificar y comprender son dos procesos simultáneos, en el que uno ayuda al otro. Leemos y vamos pasando del sentido al texto. La comprensión del texto nos facilita la descodificación y la descodificación nos facilita la comprensión del texto. ¿Cómo explicáramos, si no, el diferente esfuerzo que comporta la lectura de un texto de un tema conocido de otro desconocido? La

descodificaci3n es igual en un caso que en otro, pero la dificultad del tema, tal vez por falta de conocimientos, hace que tengamos que prestar mucha m's atenci3n al texto, y ello nos retarda el proceso.

Si centramos los trabajos de lectura en la descodificaci3n, ense0amos un proceso a medias. Pensemos en los libros de primeras lecturas en los que en cada libro se introduce una letra, por ejemplo la *p*, que suele ser de las primeras. Las palabras b'sicas que contienen esta letra son muy limitadas: pa, pie, pipi, pipa, Pepe, Pepa, upa, etc. Y los textos resultantes han de ser forzados, no puede ser de otro modo, hasta tal punto, que se hacen incomprensibles para cualquier hablante aunque el texto vaya acompa0ado de un dibujo. Nos hace pensar en la famosa frase tan bien ridiculizada por el dibujante Quino "*Mi mam· me ama*". Asì es imposible acceder al significado. Teniendo al alcance tantos y tantos textos interesantes para leer, ¿qui3n nos hace restringir las propuestas a estos estereotipos?

Recordemos que las primeras intuiciones, tanto en lo que respeta a la escritura como a la lectura, los ni0os y las ni0as las han adquirido a partir de textos y contextos significativos, y no podìa ser de otro modo. La escuela debe continuar en esta l'nea y ha de intentar que, en la aproximaci3n a la lectura, se haga un planteamiento similar al del lector que lee todo tipo de textos en funci3n de sus objetivos e intereses.

Conviene no olvidar que el rendimiento de las actividades lectoras aumentar· considerablemente si se trabaja colectivamente. La utilizaci3n del contexto para hacer hip3tesis, discusi3n entre diferentes opciones, aplicaci3n de los conocimientos para encontrar significado, explicaci3n de los procesos que ha seguido cada uno. Es asì, contrastando sus concepciones con los compa0eros y compa0eras y con la ayuda de la persona adulta, como cada lector puede ir conociendo el funcionamiento de la lectura y encontrando las propias estrategias que le permitir·n avanzar en el comportamiento lector.

Tanto para aprender a leer como para aprender a escribir, andarìamos equivocados si pens·semos que se puede avanzar s3lo a partir de sus propias

concepciones. Leer, por ejemplo, no se puede hacer solamente a partir de las hipótesis de identificar algunos indicios. ...ste sería un primer paso, pero leer es bastante más complejo y los indicios –que en un principio se limitan al reconocimiento de una letra, a la longitud de una palabra o del texto, al reconocimiento de una palabra- se deben ir ensanchando a partir de conocer el valor de las letras, de la ortografía, de la morfología, de la combinación de las palabras en una frase, de la puntuación, del sentido de las palabras, de la intención comunicativa del texto, etc. ...sta es, evidentemente, la tarea de la escuela.

Asimismo, en un primer momento aceptamos y damos un gran valor a los textos que reflejan sus concepciones de la escritura. Nos emociona cuando un niño de tres años dice que sabe hacer la e y nos hace una especie de peine lleno de p's. Pero no nos podemos quedar en este estadio, es necesario avanzar, y avanzar en un sistema de escritura como el nuestro, que tiene una base fonológica, significa saber relacionar fonemas y grafemas y adquirir seguridad ante las grafías seguras y aprender el funcionamiento de las inseguras, aprender a hacer las letras y a discriminar las formas, delimitar las palabras del *continuum* de la lengua oral y escribirlas entre espacios, y tantas y tantas cosas que una enseñanza-aprendizaje completo de la lengua escrita debe tener en cuenta.

A modo de resumen

A lo largo del artículo se han presentado y desarrollado una serie de ideas en referencia a la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura. Los temas a los que hemos hecho referencia los sistematizamos a continuación:

El acceso a la lengua escrita debe partir de su uso social, que nos conduce a lo que Goodman (1995) llama lenguaje integral. Este autor lo define de la siguiente manera: real y natural, integrado, que tiene sentido, interesante, que pertenece al alumno, que es relevante, parte de un hecho real, tiene utilidad social, tiene un propósito para el alumno, el alumno elige utilizarlo, le es accesible, puede utilizarlo.

Un uso del lenguaje que nos aparta de algunas de las prácticas clásicas como el aprendizaje a partir de la copia o el dictado, el uso de frases preparadas especialmente y sólo para leer, los libros de lectura partiendo de la letra aprendida... y, en cambio, nos facilita la expresión, la comunicación dentro y fuera del grupo, permite el acceso a cualquier tipo de texto, que nos debe conducir, en definitiva, a una aproximación de la función que la lengua escrita tiene para las personas alfabetizadas.

Se debe profundizar en el proceso lector. Entender que leer es una conducta inteligente (Goodman, 1982), en la que el lector se enfrenta a un texto para obtener significado, con un papel activo. El lector construye el significado tomando como base sus conocimientos, a partir de efectuar de manera mecánica las operaciones de construir, contrastar y reconstruir.

Las principales operaciones que efectúa el lector son, como ya se indicó antes, de orden descendente (del sentido al texto, *top down*) y ascendente (del texto al sentido, *bottom up*). Las estrategias básicas de orden descendente en lectura son la elaboración de hipótesis y las *inferencias*. Son estrategias que nos permiten anticipar y comprender el contenido de un texto, encontrar la lógica de una explicación, adivinar palabras sin que haya que recurrir al análisis de cada letra.

Las estrategias ascendentes (quizás más trabajadas en los métodos clásicos) se refieren al conocimiento de todos los elementos del texto que deben permitir acceder al sentido: valor de las letras, morfología, ortografía, puntuación, pero también conocimientos pragmáticos que hacen referencia a la organización de la información en distintos modelos de texto, y a los elementos que le dan cohesión.

Aplicar las distintas estrategias de lectura (descendentes y ascendentes) nos conduce a un modelo de clase en el que el alumno aprende a leer, no a descifrar: busca significado, se remite a sus conocimientos, aprende a combinar y usar las estrategias que le dan mejor rendimiento para sus necesidades.

Se debe también profundizar en el aprendizaje de lengua escrita. Los niños aprenden a escribir si se les ofrecen estímulos y oportunidades apropiados

incluso antes de empezar la escuela. Aunque los procesos de lectura y escritura son distintos entre sí, un aprendizaje refuerza el otro.

Las niñas y niños deben aprender que el habla se representa en la escritura de izquierda a derecha y de arriba a abajo con combinaciones de letras formando hileras. Las letras tienen distinta forma, pequeñas diferencias distinguen una letra de otra. Las palabras son grupos de letras separadas por espacios. Poco a poco deberán descubrir que hay letras más difíciles que otras, la diferencia entre escribir y hablar, la puntuación, la ortografía y la pragmática.

Escribir implica tener conciencia metalingüística. Una palabra como podría ser *mesa* no sirve únicamente para nombrar un tipo de mueble, sino para reflexionar sobre el mismo lenguaje: es una palabra corta o larga, tiene tal o cual sonido, parecido a otras palabras, debe escribirse con unas letras. Una operación difícil para las primeras tentativas de escribir.

Hay que definir el modelo pedagógico. Si se parte de las teorías didácticas cognitivo-constructivistas, se entenderá que la construcción del conocimiento es tarea individual, de cada uno, a partir de la reconstrucción y evolución de sus representaciones mentales. Si además tomamos en consideración teorías socioculturales, entenderemos que la construcción se produce a partir de la interacción con los otros, sea con un grupo de iguales o con los adultos, actuando, conjuntamente: analizando y solucionando problemas, compartiendo dudas, exponiendo y analizando procedimientos, contrastando opiniones.

Un modelo pedagógico que nos conduce a una organización de clase en la cual alternan las actividades colectivas e individuales, de manera que enseñar y aprender es visto como un proceso de comunicación, como una construcción conjunta de conocimientos, en el que el grupo imita, intercambia, contrasta, colabora, pero también como un proceso individual en el que cada uno interpreta, construye, reconstruye de manera personal y, lo que es más importante, se hace responsable de su proceso de aprendizaje.

La concepción de responsabilidad trae consigo una práctica, puesto que no

es la maestra o el maestro quien proporciona las informaciones, modela las propuestas de trabajo, corrige, evalúa, sino que comparte el conjunto de tareas con el alumno para que progresivamente adquiera capacidad para autoregular y evaluar sus aprendizajes.

Podemos afirmar que cada enseñante tiene un modelo (pedagógico, lingüístico, metodológico...) que guía sus acciones, cualquiera, por insignificante que parezca. Cuando se escoge un texto, cuando se prepara una lectura, una tarea de grafismo o un trabajo escrito, cuando se corrige un texto; en todos los casos, está implícita una manera de entender la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura. Y en general el conjunto de estas acciones son coherentes entre sí de tal manera, que no permiten grandes variaciones sin que la estructura general se tambalee, por ello se debe ir con cuidado. Cualquier cambio debería ir precedido del conocimiento profundo del modelo alternativo, conocimiento que se puede adquirir con lecturas, pero básicamente con discusiones y debates con los compañeros y compañeras, analizando las implicaciones del cambio en su contexto, y sobre todo a partir del convencimiento de que puede mejorar la práctica anterior.

Desearía que algunas de las ideas que he ido exponiendo pudiesen servir para esta reflexión.

Referencias bibliográficas:

Domingo, G., Barrio, L., (1.997): *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. Madrid, La Muralla.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1.987): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI Editores

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M.(1.982): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI Editores

Garton, A. y Pratt, Ch. (1.991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona, Paidós/MEC

Goodman, K. (1.982): "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo" En Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (Coord.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI Editores

Goodman, K. (1995): "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, núm, 3, pp 77-91.

Meek, M. (1.992): "Ajudant els lectors" En Colomer, T. (Coord): *Ajudar a llegir*. Barcelona, Barcanova Educació

Smith, F. (1.983): *Comprensió de la lectura. An·lisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México, Trillas

SolÉ, I. (1.991): "EstratÉgies de compresiÓ de textos". Guix, n·m.159, pp.4-8

VV.AA. (1.990): *Llibre del mestre de Bufarut*. Barcelona, Editorial Onda

Wells, G. (1.988): *Aprender a leer y escribir*. Barcelona, Laia