

# **PANORAMA ACTUAL DEL MARCO TEÓRICO DE ACCESO A LA LECTO-ESCRITURA**

*Ruiz Jiménez, M<sup>a</sup> Soledad*

Profesora de Pedagogía Terapéutica y  
Asesora de Atención a la Diversidad CPR Mar Menor

## **INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas se ha generado una nueva concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, que se enmarca en el campo de la Psicolingüística y de la Psicología Cognitiva, destacando dentro de ésta la Teoría del Procesamiento de Información. Asimismo, otros enfoques incluidos en esta concepción son la teoría del constructivismo y la perspectiva sociohistórico-cultural.

Por consiguiente, se ha producido un abandono respecto del modelo maduracionista en pro de un modelo psicolingüístico-cognitivo-constructivista. Las causas de este cambio radican, como Jiménez y Artilles (1990) señalan, en que tradicionalmente el modelo maduracionista ha concebido el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso natural que requiere el desarrollo de ciertas capacidades maduracionistas (coordinación viso-manual, orientación espacial, ritmo, lateralidad, etc). Por tanto, como nos indica Rodrigo (1989), el profesor enfatizaba el aprendizaje descontextualizado de las habilidades lectoras, utilizando textos, con frecuencia, poco significativos y teniendo como punto primordial el entrenamiento de las habilidades de decodificación.

Así pues, el modelo psicolingüístico-cognitivo-constructivista crítica esta conceptualización del aprendizaje de la lecto-escritura y la forma de llevar a cabo su enseñanza. Por el contrario, defiende que el lenguaje escrito es un proceso de construcción socio-cultural, que se realiza a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas, comunicativas y del conocimiento del mundo. En este contexto teórico se entiende que no sólo se van a tener en cuenta procesos de conversión grafema-fonema, sino también los procesos sintácticos y semánticos. Al mismo tiempo, el profesor concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura como la adquisición de un código cultural, con una clara función comunicativa; para este fin, utilizará textos

significativos, partirá de los conocimientos previos del niño, de sus hipótesis, de sus inferencias, hasta llegar a la construcción del lenguaje escrito.

Dadas estas consideraciones, a continuación, se ofrecen unas explicaciones básicas sobre los distintos enfoques que constituyen el nuevo marco teórico sobre la lecto-escritura.

## **REFERENTES BÁSICOS EN EL PLANTEAMIENTO DEL MARCO TEÓRICO DE LA LECTO-ESCRITURA**

El objetivo principal de este apartado es extraer de cada uno de los enfoques que fundamentan la nueva concepción del proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, sus características fundamentales. Por este motivo, iré exponiendo cada uno de ellos.

### **1. Fundamentos del enfoque psicolingüístico**

La Psicolingüística reúne los fundamentos empíricos de la Psicología y de la Lingüística, para estudiar los procesos mentales que subyacen en la adquisición y en la utilización del lenguaje; por lo tanto, se trata de un campo interdisciplinario. Así, mientras la Lingüística se ocupa de la estructura del lenguaje, el término “psico” centra su interés en conocer cómo se adquieren los sonidos y significados lingüísticos, cómo funcionan estos sistemas cuando las personas los producimos y cómo llegamos a su comprensión en las oraciones.

Una definición que refrenda lo expresado, es la que nos ofrecen Harris y Coltheart (1986,3):

*“Los psicolingüistas intentan describir cómo comprendemos y producimos el lenguaje; en otras palabras, están interesados en los procesos implicados en el uso del lenguaje”.*

Por consiguiente, dos serían las tareas fundamentales de la Psicolingüística: la comprensión y la producción del lenguaje. Ahora bien, el lenguaje puede expresarse de dos formas: una a través del habla, con lo cual nos estamos refiriendo al lenguaje oral; y la otra, a partir de la escritura, la cual abordaría el lenguaje escrito. Por ello, la Psicolingüística no sólo ha investigado la comprensión y la producción del lenguaje oral, sino que ha realizado valiosas investigaciones dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Por este motivo, actualmente esta disciplina se constituye en el principal marco teórico en el que se fundamentan numerosos programas de lecto-escritura.

De esta manera, las aportaciones de la Psicolingüística evidencian, cada vez más, la necesidad de abandonar la concepción tradicional existente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz. Una revisión de las investigaciones realizadas desde esta perspectiva (Bender, 1957; Frostig y col, 1963; Scott, 1968; Frostig y Maslow, 1973; Koppiz, 1976; Fletcher y Satz, 1979; Israel, 1984; Butler y col. 1985; García y Romero, 1985) ponen de manifiesto que se dio un especial énfasis en la escuela a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptiva y viso-espacial, estableciéndose, a su vez, un listado sobre las mismas: la coordinación óculo-manual, la lateralidad, el esquema corporal, la estructuración espacial, etc.

Bajo esta concepción se consideraba que si un niño estaba bien lateralizado, tenía un CI normal, una buena coordinación visomotora, buena estructuración espacial, buena estructuración espacio-temporal, buen esquema corporal, etc., se podía afirmar que ese niño no iba a tener problemas a la hora del aprendizaje de la lecto-escritura.

Sin embargo, en las últimas décadas distintas investigaciones de corte psicolingüístico (Rozin y otros, 1971; Vellutino, 1979; Ellis, 1981; Benvenuty Morales, 1982; Liberman, 1982; Rodríguez y Manga, 1987; Huerta y Matamala, 1989) han constatado la existencia de una correlación no positiva de

los factores indicados anteriormente con el aprendizaje de la lecto-escritura, ya que existen niños que tienen unas buenas habilidades o aptitudes para leer y escribir, pero presentan problemas en el aprendizaje lecto-escritor; y a la inversa, hay niños que tienen dificultades en estas habilidades y, a pesar de ello, no tienen problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura.

En esta misma línea, el MEC (1990, 429 - 430), considera que:

*“Tradicionalmente se ha puesto el acento en la falta de madurez, en las capacidades previas y, especialmente, en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se ha olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio proceso lector”.*

Consecuentemente, Rodrigo (1989) nos indica que la nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura es la sustitución del modelo maduracionista por una concepción constructivista. Desde un mismo planteamiento, Jiménez y Artiles (1990) plantean la necesidad de pasar del modelo maduracionista, a un modelo psicolingüístico-cognitivo; y Calero y otros (1991) realizan una crítica al modelo clásico neuro-perceptivo-motor, puesto que consideran que, para preparar al niño a la lecto-escritura, es necesario desarrollar las habilidades relacionadas estrechamente con los aspectos que se van a aprender, es decir, con la lectura y la escritura.

En la revisión realizada sobre investigaciones que ponen el énfasis en trabajar los aspectos lingüísticos y metalingüísticos para el aprendizaje de la lecto-escritura (Lieberman y otros, 1974; Fox y Routh, 1975, 1980; Lieberman y otros, 1977; Lundberg y otros, 1980; Morais, Cluytens y Alegría, 1984; Stanovich y otros, 1984; Alegría, 1985; Perfetti y otros, 1987; Maldonado y Sebastián, 1987; Cuetos y Valle, 1988; Jiménez, 1989; Jiménez y Artiles, 1990; Rueda, Sánchez y González, 1990; Carrillo y Sánchez, 1991; Jiménez, 1992; Jiménez y Ortiz, 1992; Calero y Pérez, 1993; González, 1996; Jiménez, 1996; Defior y otros, 1998), se aprecia una crítica hacia el desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices, incidiendo en que el aprendizaje de la lecto-escritura se debe fundamentar en un desarrollo óptimo del lenguaje oral,

tanto a nivel comprensivo como expresivo; y en potenciar el trabajo de habilidades lingüísticas y metalingüísticas, las cuales son uno de los pilares básicos en el acceso a la lecto-escritura.

Al mismo tiempo, las aportaciones de estas investigaciones donde se plantean claramente la incidencia de la segmentación del lenguaje oral como premisa para la adquisición de la lecto-escritura, llevan a precisar los siguientes apartados, la relación y la diferencia que existe entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, y si debemos de hablar de paso o de integración entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

### **1.1. Relación y diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito**

Hablar sobre la lengua escrita, explicar su origen, así como lo que la misma representa, no es posible si no contemplamos su relación con el lenguaje oral. Por lo tanto, es obvio que tengamos que hacernos la siguiente pregunta: ¿qué relaciones existen entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito?. La respuesta a esta pregunta la contestaremos desde un punto de vista filogenético y ontogenético.

En primer lugar, realizando una evolución filogenética del lenguaje cabe destacar que el primer sistema de comunicación que empieza a emplear el ser humano es el habla, para posteriormente inventar otros códigos de mayor complejidad que son los llamados sistemas de representación gráfica. Dentro de estos sistemas, primero fueron las manifestaciones pictográficas, luego las ideográficas y, por último, las alfabéticas o fonéticas. Se dio, pues, una transición del símbolo al signo lingüístico. El signo lingüístico es el que se emplea en nuestro sistema de escritura y se apoya directamente en el lenguaje oral, ya que sirve precisamente para representar gráficamente los sonidos de nuestra lengua.

En segundo lugar, está la evolución ontogenética. A partir de esta evolución, descubrimos que el proceso filogenético del hombre, descrito en los párrafos anteriores, se va a repetir en la evolución ontogenética del niño con un paralelismo asombroso. De esta forma, en la adquisición del lenguaje escrito, el niño pasa por varias etapas hasta llegar al signo gráfico, siendo éstas:

- Etapa logográfica: manifestaciones pictográficas, iconográficas e ideográficas.

- Etapa alfabética: signo lingüístico.

- Etapa ortográfica: signo lingüístico.

Como se puede apreciar en la primera etapa, el niño se va a expresar a partir de representaciones gráficas de símbolos, manifestadas a través de pictogramas, iconogramas e ideogramas, apareciendo en posteriores etapas el signo lingüístico.

Sin embargo, a pesar de que el lenguaje oral y el lenguaje escrito estén relacionados en los procesos de evolución filogenético y ontogenético, no podemos afirmar que el lenguaje oral y el lenguaje escrito sean idénticos; por el contrario, entre ambos lenguajes existen distintas diferencias que conviene especificar:

- *La relación entre significante y significado:* la palabra hablada es un signo convencional que hace referencia directa a la idea que representa, siendo la relación entre significante y significado inmediata. En cambio, la escritura es un signo lingüístico en el que la relación entre significante y significado no es inmediata.

- *El lenguaje escrito está constituido por signos visuales, mientras que el oral lo está por signos auditivos.* En relación a esta afirmación, Vigotsky (1984, 160) puntualiza lo que es el lenguaje escrito:

*“El lenguaje escrito consiste en un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado y que, a su vez, son signos de relaciones y entidades reales. Gradualmente este vínculo intermedio que es el lenguaje hablado desaparece y el lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan directamente las relaciones y entidades entre ellos”.*

Por consiguiente, Vigotsky reconoce que aprender a leer en un sistema alfabético supone elaborar representaciones fonémicas, así como establecer un sistema de correspondencia fonema-grafema, lo que exige un nivel de abstracción que no es similar al del lenguaje oral.

- *Mientras que en el lenguaje oral se requiere un interlocutor, en el proceso de escribir no es necesario.* En el lenguaje oral existe una audiencia que está continuamente interactuando con el hablante, haciéndole preguntas, pidiéndole detalles, etc; lo que le ayuda a continuar el relato. Vigotsky (1979, 185) nos lo expone de la siguiente manera:

*“El diálogo presupone siempre un conocimiento del tema común a las dos partes, que permite el lenguaje abreviado y, en ciertas condiciones, oraciones puramente predicativas. También supone el hecho de que cada persona puede ver a su interlocutor, su expresión facial y gestos, y escuchar el tono de su voz”.*

Sin embargo, en el lenguaje escrito falta esa interacción, el escritor está sólo ante el papel, por lo que le resulta más difícil desarrollar el tema. De igual forma, el lector lee lo escrito, pero no se establece un diálogo, no existe un contexto lingüístico compartido.

- *El lenguaje escrito tiene una mayor densidad léxica, y tiende a ser sintácticamente más complejo, más detallado y más preciso que el habla.*

- *El conocimiento comunicativo mediante el lenguaje escrito suele ser más abstracto, general y lógico, que el conocimiento comunicado mediante el lenguaje oral.*

Estas diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, Rubín (1980) las sintetiza bajo dos aspectos:

a) Las que hacen referencia al medio de comunicación:

- Modalidad: el lenguaje oral utiliza los rasgos prosódicos para facilitar las estructuras lingüísticas, mientras que el lenguaje escrito utiliza los signos de puntuación.

- Interacción: el lenguaje oral es interactivo y el escrito no.

- Implicación: en el lenguaje oral el oyente está implicado en la comunicación y en el lenguaje escrito no.

- Contexto espacial y temporal: el sujeto está presente en el lenguaje oral.

b) Y las que hacen referencia al mensaje:

- El tema: en la conversación oral es más informal.

- La estructura: en el lenguaje oral se utilizan construcciones incompletas mientras que en el lenguaje escrito están más organizadas e integradas.

## **1.2. ¿Paso o integración del lenguaje oral al lenguaje escrito?**

A pesar de las diferencias establecidas entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, descritas en el apartado anterior, opino que no se tiene que establecer un corte radical entre ambos tipos de lenguaje, sino que debemos pensar en la existencia de un movimiento continuo y recíproco entre ambos. Reafirmando esta idea nos encontramos con Garton y Pratt (1989), que presentan varios argumentos para establecer la relación entre ambos tipos de

lenguaje, estableciendo por un lado, que el desarrollo del lenguaje escrito está ligado al del lenguaje oral, ya que el lenguaje escrito es una adquisición de segundo orden basada en el lenguaje oral; por otro lado, tenemos que el aprendizaje de la lectura y escritura depende en gran medida del conocimiento previo que se posee sobre el lenguaje oral, y el último argumento, consiste en determinar el desarrollo de la conciencia metalingüística como eje central para el acceso a la lecto-escritura.

Por ello, es necesario reflexionar sobre qué procesos necesita desarrollar el niño para comprender la relación existente entre lenguaje oral y lenguaje escrito, dando respuesta a la cuestión de si dicha relación se trata de un paso del lenguaje oral al escrito o si, por el contrario, la relación se basa en una integración entre ambos tipos de lenguaje.

Para dar respuesta a dicha cuestión, Oñativia (1972) nos señala que uno de los aspectos a tener en cuenta será las características estructurales del sistema lingüístico. Atendiendo a esta opinión, creemos conveniente exponer y precisar las características de los tres sistemas que están presentes en la comunicación escrita:

- *Sistema logográfico.* La palabra está representada por un signo único y ajeno a los sonidos de que se compone. En este sistema no son los elementos los que significan, sino los conjuntos, lo cual motiva que su significación no sea fonética, sino ideal y conceptual. Ejemplos típicos de lenguas escritas que utilizan este sistema es el chino, el hebreo, el egipcio. En estas lenguas los caracteres específicos son los ideogramas, los cuales significan directamente las ideas que representan.

- *Sistema silábico.* La representación ortográfica tiene una estructura fonética formada de secuencias de sílabas consonante-vocal. La lengua escrita que utiliza este sistema es el japonés actual con sus dos silabarios, el Hiragana y el Katakana, en los cuales cada signo corresponde a una sílaba.

- *Sistema alfabético.* En este sistema es el elemento el que es significante y no el todo. Por lo tanto, lo que tiene significado son los sonidos o fonemas, lo cual motiva que en el mismo predomine lo auditivo sobre lo visual, lo temporal sobre lo espacial. La lengua escrita que utiliza este sistema es el español, el francés, el inglés, el italiano, etc.

Estos tres sistemas nos ayudan a comprender que las relaciones internas de cualquier código lingüístico escrito sólo pueden explicarse en el contexto de la lengua de la que forma parte. Ello conlleva tener que prestar atención a las características del sistema lingüístico que pretendemos enseñar. Por consiguiente, nos parece oportuno y conveniente detenernos en las características de la lengua escrita en el sistema español, que es el idioma que aquí nos interesa.

El idioma español es un lenguaje sumamente regular, dándose una correspondencia casi perfecta entre las letras y los sonidos. Aunque existen algunas irregularidades, no obstante, éstas son siempre predecibles. Hay tres casos en que a un grafema le corresponde dos tipos de fonemas, siendo estos:

- La “c” que se pronuncia / k / cuando va seguida de a, u, o; y /θ/ cuando va seguida de e, i.
- La “g” que se pronuncia / g / cuando va seguida de a,u,o; y /χ / cuando va seguida de e, i .
- La “r” que se pronuncia /  $\bar{r}$  / al comienzo de palabra y después de n, l, y s ; y la / r / con el resto.

Otra de las características de nuestro idioma es la simplicidad en las sílabas. Mientras que la lengua inglesa admite la unión de tres consonantes seguidas, el español no permite unir más que dos consonantes y éstas sólo con determinadas letras: la l y r. Por otra parte, en su constitución raramente tienen más de tres letras y nunca más de cinco.

También, existen letras mudas como la “h” y la “u” de gue-gui, que no tienen un correlato fonético.

Por último, indicar que en nuestro idioma hay 24 consonantes y 5 vocales, lo que hace un total de 120 combinaciones; si a éstas se le añaden las combinaciones de dos consonantes (bl, br, pl, pr, etc), los diptongos y las terminaciones consonánticas de algunas sílabas, nos encontramos con poco más de 200 sonidos para aprender.

Como se puede apreciar, nuestro idioma presenta pocas excepciones, tiene una ortografía transparente, de ahí que pueda resultar más fácil el comienzo del aprendizaje de la lecto-escritura. O, como indica Vernon (1998), su regularidad ortográfica puede tener un efecto positivo en las tareas de lectura y escritura, ya que los niños pueden confiar más tempranamente en sus conocimientos de la correspondencia grafo-fonética de manera más consistente. Por el contrario, en lenguas como el inglés, los niños tienen que utilizar estrategias iniciales de lectura basadas en la memorización de patrones ortográficos, para formar un “diccionario” básico.

Una vez expuestas las características de nuestro sistema lingüístico, podemos constatar que la dificultad mayor con la que se enfrentan los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura, reside en encontrar la correlación existente entre el lenguaje oral y el sistema de signos vinculados entre sí por reglas convencionales. Desde esta misma línea, Lebrero y otros (1990) indican que aprender a leer y escribir requiere que el niño comprenda la naturaleza sonora de las palabras, es decir, que éstas están formadas por sonidos individuales, que debe distinguir como unidades separadas, y que se suceden en un orden temporal.

Por consiguiente, Molina (1991) expresa que es impropio hablar de paso del lenguaje oral al lenguaje escrito, ya que se trata más bien de una integración entre ambos tipos de lenguaje para acceder a un objetivo concreto. Por ello, pretender comenzar el lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral, no sólo parece un contrasentido, sino que además

olvida el papel regulador que el lenguaje oral posee en el comportamiento cognitivo. A esto añade, que al niño le resultará muy difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven de soporte.

## **2. Fundamentos de la Psicología Cognitiva: Teoría del Procesamiento de Información**

Otro de los enfoques es la Psicología Cognitiva, ésta se ocupa del estudio empírico de los llamados procesos psicológicos superiores o procesos cognitivos o mentales superiores de la persona humana, que no son otros que la: percepción, atención, codificación, memoria, aprendizaje, inteligencia, pensamiento y lenguaje. Por lo tanto, como Hernández (1998) señala, la problemática clave que dirige los esfuerzos teóricos de la Psicología Cognitiva se puede englobar en el estudio de las representaciones mentales. Para conocer el significado de las mismas podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿cómo las representaciones mentales guían los actos (internos o externos) del sujeto con el medio físico y social?; ¿cómo se elaboran o generan dichas representaciones mentales en el sujeto que conoce?; o ¿qué tipo de procesos cognitivos y estructurales mentales intervienen en la elaboración de las representaciones mentales y en la regulación de las conductas?

Para dar respuestas a estas cuestiones nos detendremos, esencialmente, dentro de esta disciplina, en la Teoría del Procesamiento de Información, carácter que adquiere la Psicología Cognitiva cuando abandona el modelo de investigación de causalidad lineal (estímulo-respuesta), propio del conductismo, y aborda formas de experimentación de carácter sistémico que respetan el sentido de procesador activo que tiene el ser humano, y el de globalidad que presenta la conducta humana.

Centrándonos en la Teoría del Procesamiento de Información, expondré unos supuestos básicos en los que se fundamenta nuestro trabajo. Por un lado, se parte de la idea de que toda conducta no se realiza de forma espontánea, sino que, previamente a la respuesta final, el sujeto ha de llevar a cabo una serie de procesos, los cuales transcurren en el tiempo. Por lo tanto, el factor tiempo es una premisa básica en esta teoría, siendo el tiempo de reacción la suma de los tiempos parciales utilizados en cada uno de los procesos. Así, cuanto mayor sea el tiempo será mayor el número de procesos que se desarrollen hasta dar una respuesta final. Por otro, este planteamiento epistemológico considera que el sujeto elabora las representaciones internas de una manera esencialmente individual, por consiguiente, el sujeto es un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social. Esto significa que el sujeto organiza tales representaciones dentro de su sistema cognitivo general, almacenándolo en el sistema de la memoria que, a su vez, puede ser a largo, medio o corto plazo. Por último, se puede destacar la idea de que para describir y explicar los mecanismos de la mente humana esta perspectiva propone modelos teóricos, los cuales pretenden dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de información, desde que ésta se ubica en el sistema cognitivo hasta que, por fin, se utiliza para ejecutar una conducta. Uno de los modelos más utilizados para dar respuesta sobre los mecanismos del sistema cognitivo son los denominados modelos de multialmacén. Dentro de este tipo de modelos destacamos el realizado por Gagné (1990), cuya representación la tenemos expuesta en la Figura 1

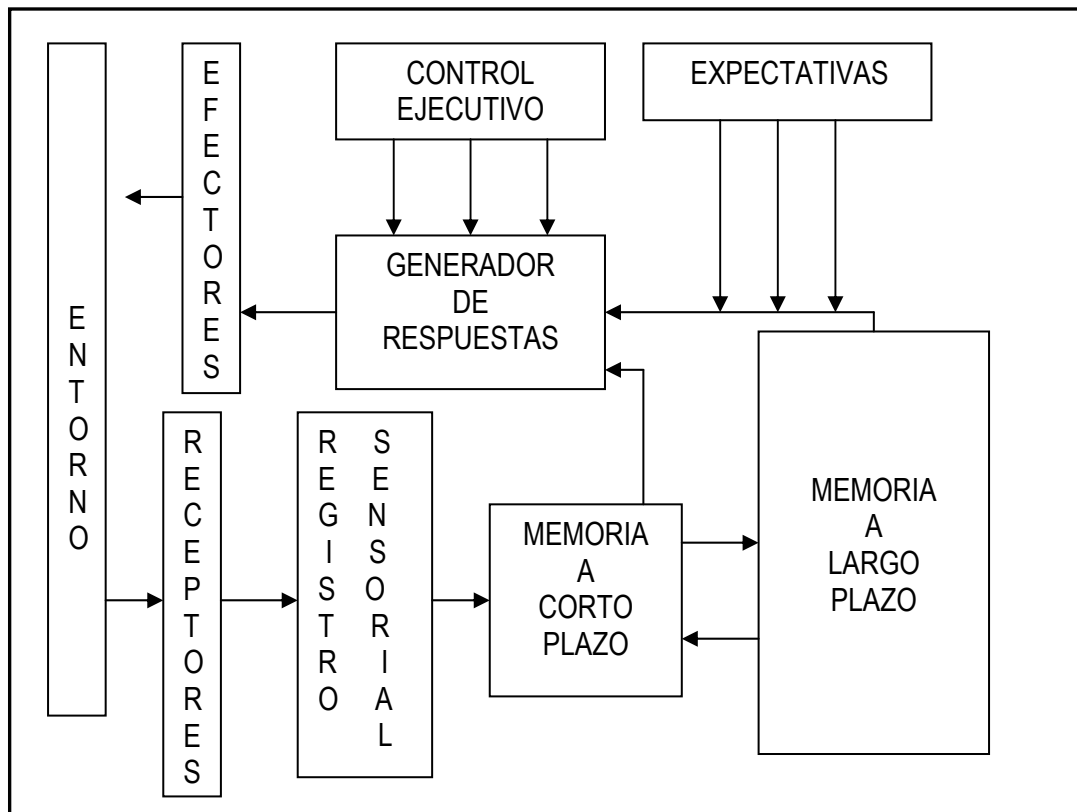


Figura 1. Modelo de procesamiento de información, según Gagné (1990)

A continuación, se indica una breve explicación sobre los elementos que constituye dicho modelo, así tenemos:

- *Receptores*. Son dispositivos físicos que permiten captar la información que entra al sistema.

- *Memoria sensorial*. Cada modalidad sensorial (auditiva, táctil, visual, etc.) posee un sistema de registro sensorial que mantiene la información que ingresa de los receptores durante un período muy breve. Durante este tipo de memoria es posible la aplicación de operaciones de atención selectiva sobre algunos aspectos de ella, con el fin de que si se consideran necesarios pasan a la memoria de corto plazo para seguir trabajando.

- *Memoria a corto plazo (MCP)*. Se trata de una memoria de trabajo, puesto que en ella ocurren los procesamientos conscientes que ejecutamos. La MCP opera interaccionando con la memoria sensorial y la memoria a largo plazo. La información que sale de la memoria sensorial se traspa a la MCP y a partir de aquí se empieza a codificar y a analizar semánticamente dicha información; a su vez, se pone en activo la memoria a largo plazo, con el fin de recabar información sobre el contenido que se esté trabajando.

- *Memoria a largo plazo (MLP)*. Es el tipo de memoria que más capacidad de almacenaje y de duración presenta. En ella se almacenan diversos tipos de información: episódica, semántica, procedimental y condicional. El proceso de recuperación de la información contenida en la MLP consiste en pasarla de este almacén hacia la MCP, para ser utilizada cuando se requiera bien por los mecanismos motores correspondientes o bien para ser objeto de un procesamiento ulterior.

- *Generador de respuestas*. En él se organiza la secuencia de la respuesta que el niño decida para interactuar con el entorno, siempre y cuando la información sea recuperada de la MCP o MLP.

- *Efectores*. Se trata de los órganos musculares y glándulas, que van a efectuar las conductas, después que el generador de respuestas haya organizado el tipo de conducta que el sujeto va a ejecutar.

- *Control ejecutivo y expectativas*. Estos son los últimos elementos que integra el modelo de procesamiento de información de Gagné. Los procesos de control que ocurren entre las distintas estructuras de memoria son los siguientes: retención, atención, percepción, estrategias de búsqueda y recuperación, y estrategias de procesamiento. Al mismo tiempo, estos sistemas de control tienen que ver con el control metacognitivo del qué hacer, el cómo hacer y el cuándo hacer, con ello el procesamiento será más eficaz y eficiente.

Una vez especificados los elementos de procesamiento de información diseñado por Gagné, también, queremos indicar la existencia de otros tipos de

modelos de procesamiento de información no basados en la idea de multialmacén, tal y como es el modelo anteriormente expuesto. Así, podemos distinguir tres modelos: el procesamiento serial, en él cada una de las operaciones se realizan una vez terminada la anterior y los productos de la misma sirven de datos o entradas a la siguiente. A esta forma de procesar la información se le denomina “bottom up” o procesamiento ascendente. Otra forma de procesar, contraria a la anterior, es el llamado “top down” o procesamiento descendente, en este modelo no se procesa paso a paso, sino que se parte de los conocimientos previos del sujeto y se da importancia a un reconocimiento global. Sin embargo, con el paso del tiempo diferentes informaciones han puesto de manifiesto el modelo interactivo, el cual trata de subsanar las intransigencias entre los dos modelos anteriores, aunando las ideas de ambos enfoques para procesar la información que recibimos.

Así pues, las aportaciones de la Teoría de Procesamiento de Información son importantes puesto que describen y explican los sistemas cognitivos que el niño utiliza a la hora de leer y escribir; los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura; y los modelos de procesamiento de información.

Para terminar con este apartado, nos centraremos en la lecto-escritura, concretamente en la relación existente entre los dos componentes del lenguaje escrito, como son la lectura y la escritura. Se puede apreciar que la lectura y la escritura suelen presentarse como unidades inseparables, como las dos caras de una misma moneda y, en cierto modo, ello es verdadero, ya que la lectura sólo se puede realizar sobre algo que está escrito, y la escritura está pensada para que alguien lo vaya a leer. Sin embargo, ¿cómo explicar el hecho de que haya buenos lectores que son pésimos en la escritura, o buenos escritores cuya lectura es defectuosa?. Esto es una prueba evidente de que se trata de dos actividades independientes. En este sentido, Cuetos (1989, 72) manifiesta que:

*“La lectura y la escritura son dos actividades que, aunque parecen compartir los mismos procesos psicológicos, no es así: la lectura parte de signos gráficos para llegar al significado (en el caso de la lectura comprensiva) y al sonido (en la lectura en voz*

*alta), y la escritura parte del significado (en el caso de la composición) o del sonido (en el dictado) para llegar al signo gráfico”.*

Siguiendo en la misma línea, tenemos los trabajos de Bryant y Bradley (1980), los cuales en su investigación presentaban a un grupo de niños una lista de palabras para que las leyeran, y en otra ocasión las escribieran; los resultados fueron que los niños leían más palabras que las que podía escribir. También comprobaron que había palabras que podían leer, pero que no sabían cómo escribirlas, y palabras que sí sabían cómo escribirlas, pero no sabían cómo leerlas.

Otra aportación a este respecto, es la dada por Frith (1980) que encontró el caso extremo de un sujeto con un nivel de lectura excelente, pero que tenía graves problemas para la escritura. De igual modo, Ellis (1984) nos muestra la existencia de niños que pueden leer pero son incapaces de escribir. En cambio, Coltheart (1984) nos presenta a niños que saben escribir y, sin embargo, no son capaces de leer lo que han escrito.

Como se puede apreciar a través de estas investigaciones, parece aceptable indicar que existen mecanismos y procesos cognitivos diferentes a la hora de realizar la actividad de leer y de escribir, por lo que se puede deducir que ambas actividades son independientes. No obstante, para dar una explicación coherente sobre esta independencia, Cuetos (1989) se centra en los procesos cognitivos que realizan ambas actividades, dentro del modelo de doble ruta o modelo dual. En la lectura se distinguen dos vías distintas: la vía o ruta ortográfica y la vía o ruta fonológica. A su vez, en la escritura también hay dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra: la vía o ruta léxica y la vía o ruta indirecta. Hasta aquí se observa que existe en ambas actividades un sistema dual, pero este autor se cuestiona si estarán mediatizadas la lectura y la escritura por los mismos procesos en la ruta directa o si lo estarán en la ruta indirecta. La respuesta a tal cuestión, la halló a partir de un trabajo realizado con un grupo de 104 alumnos de los primeros cursos de escolaridad, a los cuales se les presentaba una lista de 40 pseudopalabras, y éstos debían leerlas y escribirlas. Los datos obtenidos parecen indicar que se trata de

procesos distintos, ya que niños que transformaban correctamente determinados grafemas en fonemas fallaban al convertir esos mismos fonemas en grafemas, y viceversa.

Asimismo, estos datos concuerdan con los resultados obtenidos por las investigaciones llevadas a cabo por Soto y col. (1986) y Domínguez (1994 a y b). Según ellos, aprender a leer y aprender a escribir son dos procesos que inicialmente siguen desarrollos independientes, puesto que no existe concordancia entre las respuestas emitidas por los niños en ambas tareas. Esta discrepancia parece depender de la mayor o menor regularidad de las palabras, siendo mejor el rendimiento cuando se trata de palabras regulares que de palabras excepcionales. Como consecuencia de ello, estos autores proponen que no tiene mucho sentido hablar de aprendizaje de la lecto-escritura, y que en su lugar sería más exacto hablar del aprendizaje de la lectura por un lado, y del aprendizaje de la escritura por otro.

Siguiendo con la misma idea Bryant y Bradley (1998, 87) indican que:

*“Los niños pequeños suelen escribir palabras correctamente que no saben leer. Y siguen sin saber leer aunque, tras un intervalo apropiado, se les muestren correctamente escritas en su propia escritura. Se trata de un importante descubrimiento porque demuestra la existencia de una sorprendente separación entre el modo infantil de escribir y el de leer. La discrepancia se produce en dos direcciones: los niños leen palabras que no saben escribir y también, escriben palabras que no saben leer. Por tanto, tienen que acometer ambas actividades de forma distinta”.*

Como consecuencia de lo explicado hasta el momento, podemos constatar que la lectura y la escritura presentan procesos independientes y mecanismos cognitivos distintos, sin que ello contradiga la idea de que la lectura y la escritura son actividades estrechamente relacionadas en la práctica educativa.

### 3. Fundamentos del enfoque sociohistórico-cultural

El origen del enfoque sociohistórico-cultural lo encontramos en las obras y la teoría de Vigotsky, que recientemente ha sido actualizada y profundizada bajo este enfoque, ofreciéndose como una alternativa teórica en el campo educativo, debido a su gran potencialidad para el desarrollo de explicaciones e implicaciones educativas.

A partir de los análisis realizados por algunos autores (Carretero y García, 1985; Riviére, 1985,1990; Palacios, 1987;Wersch, 1989, 1993;Vilá, 1990; Blanck, 1993; Cole, 1993; Moll, 1993; Rosa y Montero, 1993; Kozulin, 1994; Oliveira, 1995; Baquero, 1996; Dixon-Krauss, 1996; Martí y otros, 1996; Medina, 1996), podemos establecer tres temas básicos o núcleos teóricos en los trabajos de Vigotsky, siendo éstos los siguientes: a) las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas; b) las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como entidades estáticas, sino a través de la aplicación de un análisis genético; y c) las funciones psicológicas superiores sólo pueden entenderse a través de la actividad instrumental mediada. No obstante, Wertsch (1989) indica que estos temas están en interacción y señala que el tema de la mediación es el que se debe considerar de mayor relevancia, ya que los otros dos no pueden ser explicados si no se invoca éste.

A continuación, se presentan las ideas básicas respecto a estos tres temas que, a su vez, son claves para entender el enfoque sociohistórico-cultural. En primer lugar, comenzamos por el tema de la mediación señalando que las funciones mentales superiores y la acción humana general están mediadas por instrumentos de naturaleza sociocultural que, según Vigotsky (1979), pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno de estos instrumentos orientan de un modo distinto la actividad del sujeto. Así, tenemos que el uso de las herramientas produce transformaciones en los objetos, al estar orientados hacia el exterior y, sin embargo, la utilización

de los signos actúa sobre el niño produciéndole un cambio, y ello porque es un instrumento orientado hacia el interior.

Asimismo, Cole (1993) indica que la actividad mediada del sujeto, la cual pone en relación al sujeto con el objeto de conocimiento, se convierte ahora en un triángulo en el que los tres vértices quedan representados respectivamente por el sujeto, el objeto y los instrumentos socioculturales. Al mismo tiempo, esta mediación estará abierta a los procesos de influencia del grupo sociocultural al que pertenece. Por consiguiente, es el medio sociocultural el que pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo de conocimiento del sujeto.

De este modo, Rosa y Montero (1993) exponen que el enfoque sociohistórico-cultural plantea una ruptura respecto de las teorías que entienden la actividad del sujeto como una pura adaptación individual y biológica para ir hacia una aceptación donde la actividad del sujeto es una práctica social mediada por instrumentos socioculturales y por condiciones histórico-culturales. Con este planteamiento, también se deja al margen el dualismo entre individuo y sociedad, puesto que lo social es inherente al sujeto desde sus inicios.

En segundo lugar, otro de los temas es que las funciones psicológicas superiores deben de partir de un análisis genético. Así, Wertsch (1989) señala que Vigotsky planteaba el estudio del desarrollo del conocimiento humano con la participación de cuatro dominios evolutivos, como son: a) el dominio filogenético; b) el dominio histórico; c) el dominio ontogenético, y d) el dominio microgenético. Bajo este planteamiento se puede constatar que el desarrollo del conocimiento se entiende como un proceso dialéctico de internalización de la cultura ubicada en un contexto sociohistórico determinado. Por consiguiente, este núcleo temático integrado en el enfoque sociohistórico-cultural, viene a indicar que no podemos olvidarnos del contexto histórico-cultural en el que está el niño, ni tampoco de la propia historia, ya que ambos aspectos son influyentes para la adquisición y desarrollo del conocimiento.

En último lugar, el tercer tema hace referencia a que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y desarrollo en el contexto de relaciones socioculturales organizadas. Por tanto, la participación de los niños en actividades socioculturales organizadas, con la intervención y el apoyo de sujetos más aculturados, le permite apropiarse de los instrumentos que en dicho contexto sociocultural se consideran valiosos. Asimismo, las relaciones socioculturales hacen referencia al proceso de internalización que, según Vigotsky (1979), se puede entender como una actividad reconstructiva a partir de una realidad externa. A su vez, el proceso de internalización conlleva dos dimensiones: en principio, nos encontramos con el plano social interindividual o interpsicológico y, posteriormente, nos ubicamos en el plano intraindividual o intrapsicológico. De este modo, en el proceso de transición de lo interindividual a lo intraindividual, se producen cambios estructurales y funcionales, por lo que se puede afirmar que lo intraindividual no es una copia de lo interindividual, sino que hay una reconstrucción del mismo. Con este planteamiento debemos tener presente en el enfoque sociohistórico-cultural, la existencia de una influencia recíproca de lo social a lo individual y viceversa, a la hora de la construcción de conocimientos, ya que lo externo, que es lo provisto por la cultura, llega a ser interno. Primero a nivel social debido a su interacción entre las personas, lo que nos ubica en el plano interindividual; para, posteriormente, hacerlo a nivel individual, o sea, en el plano intraindividual.

Una vez extraídas las ideas fundamentales de los tres núcleos temáticos primordiales que configuran la teoría de Vigotsky y que, a su vez, son aspectos que se incluyen en el enfoque sociohistórico-cultural, se añade dos conceptos principales dentro de dicho enfoque, los cuales se consideran también esenciales, así tenemos:

a) *La teoría de la actividad*

Uno de sus principales representantes es Leontiev. Este autor (1981, 1983) nos presenta tres niveles de atención:

1. En el primer nivel están las actividades que representan la motivación general que guía el comportamiento en el ambiente social y cultural del sujeto. Estas actividades tienen un motivo, que es de orden social, cultural e histórico, y cumplen la función de guiar el comportamiento, siendo ésta la misma para todos los individuos.

2. El segundo nivel está representado por las acciones, que serían la concreción de la actividad hacia las metas específicas. Podemos distinguir dos aspectos: a) el significado de las acciones referido al nivel cognoscitivo de las actividades, y b) el sentido de las acciones en tanto relacionan las acciones específicas con la personalidad del sujeto.

3. El tercer nivel de concreción lo representa las operaciones. Estas se sitúan a nivel de las estructuras, y son de carácter psicológico, ligadas a las condiciones en las que se realizan, a las situaciones concretas, a los instrumentos particulares y a contextos específicos; pudiendo ser conceptualizadas como las estrategias de acción.

Así, se puede constatar que la teoría de la actividad integra diversos planos del desarrollo: el plano cognitivo, el plano de la personalidad (motivacionalidad, afectivo-emocional) y el plano social; aspectos a tener en cuenta en todo programa educativo.

#### *b) Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*

El segundo concepto a explicar trata de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede ser considerada desde dos acepciones. Una primera concepción, desarrollada por Vigotsky (1979), la define como la distancia que existe entre el nivel de resolución de una tarea que una persona pueda alcanzar actuando independientemente, y el nivel que puede alcanzar con la ayuda, la guía u orientación de un compañero más competente o de una persona experta en la tarea. Siguiendo en la misma línea Newman, Griffin y Cole (1991) definen la ZDP como el espacio en que, gracias a la interacción y

la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una determinada manera y con un nivel determinado, que no sería capaz de lograrlo individualmente.

Una segunda concepción hace referencia a lo que el niño puede aprender en un futuro inmediato, es decir, trata de lo que el niño será capaz de avanzar una vez conseguido cierto conocimiento sobre un determinado concepto trabajado. Así pues, la ZDP es aquel espacio donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y a los problemas por parte del sujeto menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por compañeros o personas más competentes a lo largo de la interacción.

No obstante, la ZDP se crea, se amplía o se limita en función de procesos interactivos que se establecen entre el sujeto y la persona competente. Es decir, la ZDP no es propiedad de uno u otro de los participantes en la interacción, sino que ésta se crea en un entorno social y en la propia interacción, en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea o contenido aportados por el sujeto menos competente, como de los tipos y grados de soporte, instrumentos o recursos de apoyo empleados por el sujeto más competente. Ante ello, Bruner (1991) señala que el desarrollo del niño depende de los andamiajes que le proporcionan las ayudas, guías y orientaciones del entorno social.

Por consiguiente, una correcta interpretación de la ZDP, debe tener en cuenta, tal y como lo expresan Moll (1993) y Newman, Griffin y Cole (1991), los siguientes aspectos: a) un enfoque holístico antes que un enfoque fragmentado de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separados; b) la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje, ya que la zona es un proceso esencialmente social antes que personal, elaborado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual; c) el análisis de procesos de transición y de cambio; y d) el considerarla, no en términos fijos y estáticos, sino como un espacio dinámico y

en constante proceso de cambio con la propia interacción desarrollada en un entorno social.

Por lo tanto, de todo lo expuesto hasta el momento se puede destacar, que el enfoque sociohistórico-cultural considera que el proceso de desarrollo cognitivo del sujeto no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales. Por ello, no es posible estudiar los procesos de desarrollo cognitivo al margen del contexto histórico-cultural en el que está inmerso el niño. Asimismo, el niño debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar; y, al mismo tiempo, el profesor va a ser entendido, por un lado, como un agente cultural que enseña en un contexto y con unos medios socioculturalmente determinados y, por el otro, como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos, siendo todo ello enmarcado dentro de la comunicación, ya que permite regular la actividad propia y la de los demás.

#### **4. Fundamentos del enfoque constructivista**

El último enfoque que fundamenta la nueva concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, es el constructivismo, cuyo referente es Piaget y la Escuela de Ginebra. La idea primordial en que se apoya es la de otorgar al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento. Por lo tanto, la adquisición de conocimientos no es concebida como una simple copia del mundo, ni como un producto acumulativo de experiencias sensoriales sino, por el contrario, es un proceso de construcción del sujeto al interactuar con los distintos objetos.

En la actualidad un amplio número de investigadores pertenecientes a este enfoque (Coll, 1983, 1984, 1988, 1990, 1993, 1996; Coll y Colomina, 1990; Coll y Solé, 1990; Solé, 1990, 1991 1992; Pozo y otros, 1991; Escaño y Gil, 1992; Carretero, 1994; Coll y otros, 1995; Steffe y Gale, 1995; Baquero y

Terigi, 1996; Mercer, 1997), ofrecen variadas posiciones, que otorgan al constructivismo una mayor riqueza teórica. Ante esta variedad de ideas vamos a extraer las principales aportaciones de las mismas.

a) *Consideración del sujeto en los procesos de aprendizaje como un ser activo.* Desde el constructivismo se considera que el conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad preexistente, sino que es la conclusión de un proceso dinámico e interactivo, a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes (Gómez-Granell y Coll, 1994). Remarcando esta idea, Solé y Coll (1995) opinan que el aprendizaje contribuye al desarrollo en la medida en que aprender no es copiar o reproducir la realidad. De estas afirmaciones, se puede deducir que desde la perspectiva constructivista se reivindica que el niño debe ser un sujeto activo de su proceso de aprendizaje; siendo la adquisición de conocimiento no una copia sino la reelaboración en la que interviene el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende (Solé, 1991).

b) *Conocimientos previos y aprendizaje significativo.* Ambos conceptos van a ir entrelazados. Para Miras (1995) el aprendizaje de un nuevo contenido es el producto de una actividad mental constructiva que lleva a cabo el alumno; sin embargo, dicha actividad no se realiza partiendo de la nada, sino que son los conocimientos previos que poseen los sujetos con respecto al contenido que se propone aprender, los que van a posibilitar la construcción de una representación mental sobre el contenido que se va a adquirir. Esta idea es expresada por Coll (1990, 443) de la siguiente manera:

*“Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en una buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará, y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas”.*

Por consiguiente, se aprende cuando somos capaces de elaborar la representación sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender, lo que se denomina aprender significativamente. Según Solé y Coll (1995), esa elaboración implica: aproximarse a dicho contenido con la finalidad de aprehenderlo no desde una aproximación vacía sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos; y no considerar el aprendizaje como un proceso lineal y acumulativo en el que se va sumando conocimientos, sino que su construcción se asemeja a una espiral que va dando vueltas en círculos cada vez más amplios, modificando los conocimientos que ya poseemos, e interpretando lo nuevo, de manera que podamos hacer una integración de todo y hacerlo nuestro.

c) *Sentido del aprendizaje.* Todo aprendizaje debe tener sentido y significado para el niño, ya que con ello conseguiremos una mayor intención de comprender los contenidos, se logrará una mayor interacción con el contenido y se relacionará las nuevas ideas extraídas de dicho contenido con otros contenidos anteriores y con conceptos de la experiencia cotidiana.

d) *Interacción social.* Para paliar algunas críticas que se le han hecho a la perspectiva constructivista al sostener la idea de que el individuo es un ser completamente aislado, sujeto única y exclusivamente a las leyes de sus mecanismos de estructuración interna, actualmente, y bajo la influencia del enfoque sociohistórico-cultural, se han introducido explicaciones acerca de la adquisición del conocimiento que tienen en cuenta la interacción social que se produce a lo largo del proceso de construcción del conocimiento. Para reafirmar esta idea, Solé (1991, 34) nos indica que:

*“La situación educativa es una situación social, un proceso de construcción conjunta en la que profesor y alumnos pueden progresivamente compartir universos de significados más amplios y complejos”.*

Por ello, la concepción constructivista debe considerar que los contenidos a enseñar y a aprender forman parte de la cultura. Esto determina que la construcción de los conocimientos por parte del niño sea peculiar, ya

que se construye a la vez que se enseña y se aprende a construir, es decir, es conveniente que estos procesos se realicen en un sentido determinado, justamente, aquél que marca la convención social en relación al contenido concreto.

Como consecuencia de todo lo expuesto en este punto, se puede constatar que es imprescindible que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se realice en solitario sino en interacción social. A este respecto, Solé y Coll (1995) exponen dos razones: nada aseguraría que su orientación fuera la adecuada y permitiera el progreso; y no se aseguraría en solitario la propia construcción. Ante estas explicaciones, es obvio que el profesor actúe como guía y mediador entre el niño y la cultura, adoptando la mediación distintas formas según la diversidad de circunstancias contextuales: alumnos a los que va dirigida, la ZDP de los mismos, etc.

Por lo tanto, y centrándonos en los referentes básicos presentados hasta el momento, se puede extraer que bajo la perspectiva constructivista se respira un nuevo aire en el campo educativo, que influye en la práctica docente, en el aprendizaje de los niños y en el resultado final de su trayectoria. Como consecuencia de ello, y retrotrayendo esta teoría al binomio de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, estaríamos ante el desarrollo de un proceso y no ante el desarrollo de un método. El aprendizaje, como Mauri (1995) nos indica, no consiste en adquirir los conocimientos relevantes de una cultura o en dar respuestas correctas a las preguntas formuladas por el profesor, sino que su funcionalidad consistirá en que el alumno construya sus conocimientos. O dicho de otra forma, el niño no adquiere el conocimiento por sí solo sino a través de los mediadores que le ayudan a construirlo, ya que los contenidos forman parte de su cultura. De esta forma, las hipótesis, predicciones y verificaciones que los mediadores realizan deben de acercarse a lo culturalmente establecido para asegurar que su orientación es la adecuada, tal y como lo podemos comprobar en la siguiente cita:

*“¿Cómo definir entonces la enseñanza desde una perspectiva constructivista?. Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir*

*de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alertar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es proporcionar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela” (Lerner 1996, 98).*

Para terminar indicaré que las principales aportaciones realizadas por la teoría del constructivismo en el ámbito de la lecto-escritura en nuestro país, vienen de la mano de Ferreiro, Teberosky y su equipo (1979, 1982, 1984, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1993, 1996). Estas autoras consideran que el conocimiento del lenguaje escrito tiene un origen extraescolar puesto que comienza antes de que el niño vaya a la escuela. También indican que la adquisición de la lecto-escritura se realiza a través de plantearse hipótesis, predicciones, verificaciones, etc, que producen la activación e interacción del sujeto con el objeto de conocimiento. Por lo tanto, los niños van construyendo los conceptos y los procedimientos propios de nuestro sistema alfabético y de nuestra cultura escrita, no imitando las producciones de los adultos, pero sí interactuando con ellos. De este modo, el niño que accede a la lecto-escritura es un sujeto que trata de adquirir conocimientos, y no simplemente un sujeto que adquiere una técnica particular con un determinado método de enseñanza; no se trata de métodos sino de procesos y formas mediante los cuales el niño llega a aprender a leer y a escribir.

## **CONCLUSIONES**

Tras la revisión realizada sobre los distintos enfoques se puede destacar algunos aspectos:

1. Dentro de los estudios realizados en el enfoque psicolingüístico, se considera que el desarrollo de las habilidades neuro-perceptivas-motrices no se correlacionan con la idea de que el niño no vaya a tener problemas en la lecto-escritura. Así, nos lo demuestran investigaciones que cuestionan dicho planteamiento, obteniendo en sus resultados afirmaciones tales como:

- El entrenamiento perceptivo-visual y motor no se transfiere positivamente en crecimiento lector.

- Los niños con deficiencias en los dominios visomotores o visoperceptivos tienen el mismo nivel lector que otros niños sin ella.

- Las alteraciones en la lateralidad, esquema corporal, motricidad, etc; se dan tanto en los buenos como en los malos lectores.

- Los malos lectores no tienen problemas de percepción visual o de organización de la información viso-espacial, sino en operaciones que hacen intervenir la atribución de un nombre a una configuración visual.

Asimismo, y siguiendo en el mismo enfoque, se extraen otras dos ideas claves como son: una, referida a la existencia de diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. No obstante, se debe impedir un corte radical entre ambos tipos de lenguaje e ir hacia su integración; y la otra, consiste en que se ha demostrado que la manipulación y segmentación del lenguaje oral es una premisa importante para el acceso a la lecto-escritura. Por lo tanto, cuanto más transparente sea la ortografía de un idioma, será más fácil el comienzo del aprendizaje del lenguaje escrito.

2. Desde la Psicología Cognitiva, destacando dentro de ésta la Teoría del Procesamiento de Información, se observan dos aspectos a señalar: uno es la presencia de distintos tipos de modelos para procesar la información: de tipo multialmacén, de forma serial, y de manera simultánea e interactiva; y el otro, es la existencia de dos vías de acceso en la lectura y en la escritura: la fonológica y la ortográfica. Sin embargo, estas actividades están mediatizadas

por procesos cognitivos diferentes, de ahí que se designen como actividades independientes a la lectura y la escritura, aunque en la práctica educativa estén unidas.

3. Asimismo, el enfoque sociohistórico-cultural partiendo de las aportaciones de Vigotsky plantea el núcleo teórico de este enfoque, destacando entre otros los siguientes aspectos: a) los procesos de desarrollo cognitivo tienen su origen y se desarrollan en las relaciones socioculturales; b) las funciones psicológicas superiores sólo pueden entenderse a través de la actividad mediativa e interactiva; y c) se debe crear la Zona de Desarrollo Próxima para hacer posible al niño la evolución y desarrollo de su nivel cognitivo.

Así pues, el niño debe ser concebido como un ser social que adquiere conocimientos en contacto de múltiples interacciones sociales. Por consiguiente, no nos podemos olvidar del contexto sociocultural en el que está inmerso el niño, ni tampoco de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza en interacción social.

4. El último enfoque es la perspectiva constructivista. Dentro del constructivismo concretamos las siguientes ideas: consideración del sujeto como un ser activo; la adquisición de aprendizaje significativo partiendo de los conocimientos previos; el aprendizaje debe tener un sentido para su adquisición; y, por último, la adquisición de conocimiento se realizará en interacción social.

5. Para finalizar, y aunando estos cuatro enfoques señalados anteriormente, se puede apreciar una nueva concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en las últimas décadas, pudiéndose sacar enunciados como: proceso de construcción sociocultural; experiencias lingüísticas, metalingüísticas; conocimientos del mundo; conocimientos previos, aprendizaje significativo, etc. De ellos se extraen unas implicaciones educativas:

- El lenguaje oral tiene mucha importancia en la relación con la adquisición de la lectura y escritura y, en especial, en lo que se denomina la conciencia metalingüística, destacando dentro de ésta la conciencia fonológica.

- El niño va a construir, interpretar y verificar sus hipótesis acerca del sistema escrito, por lo que la adquisición del lenguaje escrito no es una imitación del modelo adulto.

- El proceso de enseñanza-aprendizaje no se realiza en solitario, sino de forma interactiva, el niño va a ir interactuando con el mundo que le rodea y así construirá sus conocimientos.

- El niño es de naturaleza social y la construcción del conocimiento se ve determinada por su entorno socio-cultural-histórico.

- El aprendizaje debe ser significativo y para ello se debe partir de los conocimientos previos del alumno, adaptando y asimilando estos objetivos en forma de espiral.

- El eje que mueve la lectura y la escritura será la comunicación.

- Se van a crear Zonas de Desarrollo Próximas.

- Y, por último, indicar la presencia de agentes mediadores.

Así pues, la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura sigue siendo un tema de interés en el campo educativo, puesto que si un niño fracasa en la adquisición de la lectura o la escritura, se verá afectado todo su proceso de enseñanza-aprendizaje y con ello el acceso a la cultura. Por lo tanto, es una de las mayores preocupaciones, y uno de los retos con que se enfrentan los profesionales de la enseñanza de los primeros niveles educativos, siendo diferentes enfoques y planteamientos teóricos los que pueden dar respuesta a

este tema, tal y como se ha podido comprobar a lo largo de esta exposición sobre el marco teórico actual de la lecto-escritura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.

Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes Pedagógicos*, 2.

Bender, L.A. (1957). Specific reading disability as a maturational lag. *Bulletin of the Orton Society*, 7, 9-18.

Benvenuty Morales, J. (1982). *Una revisión del concepto de dislexia como síndrome. Incidencia de las variables extrasujeto en los trastornos del aprendizaje de la lengua escrita*. ICE. Universidad de Cádiz.

Blanck, G. (1993). Vigotsky: el hombre y su causa. En L. Moll (comps.) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique. 17-29.

Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.

Bryant, P.E. y Bradley, L. (1998). *Problemas infantiles de lectura*. Madrid: Alianza Editorial.

- Bryant, P. y Bradley, L. (1980). Why children sometimes write words which they cannot read. En U. Frith (ed.): *Cognitive Processes in Spelling*. Londres: Academic Press.50-72.
- Butler, S. y col. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 349-361
- Calero, A. y Pérez, R. (1993). Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación Lenguaje y Educación*, 18, 41-53.
- Calero, A.; Pérez, R.; Maldonado, A. y Sebastián, M.E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid: Escuela Española.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. y García, J. (1985). Principales contribuciones de Vigotsky y la psicología evolutiva soviética. En A. Marchesi y otros (comps.): *Psicología evolutiva. Teorías y métodos*. Vol. I, Madrid: Alianza. 128-154.
- Carrillo, M<sup>a</sup>.S. y Sánchez, J. (1991). Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 109-116.
- Cole, M. (1993). Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural. En L. Moll (comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique. 44-61.
- Coll, C. (1983). La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (ed.). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI. 59-78.

- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre los alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial. 435-452.
- Coll, C. (1993), Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir?. En J. Beltrán y otros (comps). *Intervención psicopedagógica*. Madrid: Pirámide. 32-50.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*, 69, 153-178.
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial. 335-350.
- Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I. y Zabala, A. (1995). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Solé, I (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. . En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial. 315-335.

- Coltheart, M. (1984). Acquired dyslexias and normal reading. En R.N. Malatesha y H.A. Whitaker (eds.). *Dyslexia: A global issues*. The Hague, Martinus Nihoff Publishers. 66-94.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje* 45, 71-84.
- Cuetos, F. y Valle, F. (1988). Modelos de lectura y dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Defior Citoler, S.; Justicia, F.; y Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*, 83, 59-74.
- Dixon-Krauss, L. (1996). Vigotsky sociohistorical perspective on learning and it's application to western literacy instruction. En L. Dixon-Krauss (comps). *Vigotsky in classroom, mediated literacy instruction and assesment*. Nueva York: Longman. 45-67.
- Domínguez, A.B. (1994). Importancia de las habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Estudios de Psicología*, 51, 59-70.
- Ellis, A. (1984). *Reading writing and dyslexia. A Cognitive analysis*. Londres: LEA.
- Ellis, N.C. (1981). Visual and name coding in dyslexia children. *Psychological Research*, 43, 201-218.
- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (1992). *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Barcelona: ICE/Horsori.

- Ferreiro, E. (1979). Qué está escrito en una oración escrita. Una respuesta evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 5, Boston University, 20-31.
- Ferreiro, E. (1982). ¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?. Un problema mal planteado. *Boletín de la dirección de Educación Preescolar*, 2, México.
- Ferreiro, E (1988). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez (comp.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México. Siglo XXI. 6ª Edición 128-154.
- Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y.M. Goodman (Comp.). *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique. 48-71.
- Ferreiro, E. (1996). The acquisition of cultural objects: The cases of written language. *Propects*, XXVI, 131-140.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- Fletcher, J. y Satz, P. (1979). Unitary deficit hypothesis of reading disabilities: has Vellutino led us astray?. *Journal of learning disabilities*, 12, 155-171.
- Fox, B. y Routh, D.K. (1975). Analyzing spoken language into words, syllables and phoneme: A developmental study. *Journal of Psycholinguistic Research*, 4, 331-342.
- Fox, B. y Routh, D.K. (1980). Phonemic analysis and severe reading disability in children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-120.
- Frith, U. (1980). *Cognitive Processes in Spelling*. Londres: Academic Press.

- Frostig, M. y col (1963). Disturbances in visual perception. *Journal of Education Research*, 57, 160-162.
- Frostig, M. y Maslow, P. (1973). *Learning problems in the classroom*. Nueva York.: Grune y Stratton.
- Gagné, E. D. (1990). *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*. Madrid: Visor.
- García, M. y Romero, A. (1985). Trastornos en el aprendizaje de la lectura y lateralización de la percepción auditiva mediante escucha dicótica. *Anales de Psiquiatría*, 1, 120-127.
- Garton, A. y Pratt, C. (1989). *Learning to be literate: The development of spoken & written language*. Blackwell Publishers: Oxford.
- Gómez-Granell, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, 8-10.
- González, M.J. (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: Análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 97-107.
- Harris, M. y Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults: an introduction*. London: Routledge an Kegan.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Huerta, E. y Matamala, A. (1989). Diagnóstico y tratamiento de los retrasos en lecto-escritura. Descripción psicométrica de un grupo de niños desde la práctica clínica. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4; 113-128.

- Israel, L. (1984). Word knowledge and word retrieval: Phonological and semantic strategies. En G.P. Wallach y K.G. Butler (Eds). *Language learning disabilities school - age children*. Londres: Williams and Wilkins. Baltimore. 29-57.
- Jiménez, J. E. (1989). Evaluación de habilidades metalingüísticas en el estudio de la madurez lectora. *En La lectura. V Simposio de las Escuelas Superiores Universitarias de Psicología del Lenguaje y Logopedia*. Universidad Pontificia de Salamanca.
- Jiménez, J.E. (1992). Metaconocimiento fonológico: Estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 49-66.
- Jiménez, J.E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. R. (1992). A longitudinal study on the development course on phonemic awareness in a Spanish children sample. *V European Conference on Developmental Psychology, September, Sevilla*.
- Koppitz, E.M. (1976). *El test gestáltico-visomotor para los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Alianza.
- Lebrero, M<sup>a</sup>P y otros (1990). *La enseñanza de la lecto-escritura*. Madrid: Escuela Española.

- Leontiev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. En J. V. Wertsch. *The concept of activity in soviet psychology*. Amonk, NY: M.E. Sharpe. 34-48.
- Leontiev, A. N.(1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal Universitaria.
- Lerner De Zunino, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En J. A. Castorina y otros. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós. 95-110.
- Lieberman, I. Y. (1982). A language-oriented view of reading and its disabilities. En H. Myklebust (eds.) *Progress in learning disabilities*. Nueva York: Grune y Stratton. 29-48.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fisher, F. y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18, 201-212.
- Lieberman, I.Y.; Shankweiler, D. Liberman, A., y Fowler, L. (1977). Phonetic segmentation and recording in the begining reader. En A.S. Reber and Scarborough (ed.): *Towards a Psychology of Reading*. Hillsdale, NJ: LEA. 207-225.
- Lundberg, Y.; Olofsson, A. y Wall, S. (1980). Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian Journal of Psychology*, 21, 159-173.
- Maldonado, A. y Sebastián, E. (1987). La segmentación de palabras: Un prerrequisito del aprendizaje de la lectura. *Boletín ICE (UAM)*, 9, 5-14.
- Martí, E. y otros (1996). Piaget-Vigotsky: la construcción mediada de los aprendizajes escolares. *Revista Latinoamericana de psicología*, 28, 3, 473-495.

- Mauri, T. (1995). ¿ Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?. La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé, y A. Zabala: *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 65-99.
- M.E.C. (1990). *Diseño Curricular Base. Educación Infantil y Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- Medina, A.J. (1996). *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vigotsky*. México: OEA, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada de conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Miras, M. (1995). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé, y A. Zabala (eds). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó. 47-63.
- Molina, S. (1991). *Psico-pedagogía de la lectura*. Madrid: CEPE.
- Moll, L.C. (comp) (1993). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Morais, J.; Cluytens, M. y Alegría, J. (1984). Segmentation abilities of dyslexics and normal readers. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 221-222.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.

- Oliveira, M.K. De (1995). Pensar la educación: las contribuciones de Vigotsky. En J.A. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner. *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós. 47-94.
- Oñativia, O.U. (1972). *Lengua, ritmo y sentido*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Palacios, J. (1987). Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigotsky. En M. Siguán (comps.). *Actualidad de L.S. Vigotsky*. Madrid: Anthropos. 39-63.
- Perfetti, C.; Beck, I.; Bell, L.C. y Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 302-319.
- Pozo, J.L. y otros (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de pedagogía*, 188, 12-14.
- Rivière, A. (1990). La teoría cognitivo social del aprendizaje. En C. Coll y otros (comps): *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*. Vol II. Madrid: Alianza. 69-79.
- Rodrigo, M. J. (1989). Prólogo en Jiménez, J. y Artiles, C. (Eds). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*. Madrid: Síntesis. 9-10.
- Rodríguez, S. y Manga, D. (1987). Aportaciones sobre lateralización hemisférica cerebral en niños con dificultades lectoescritoras. En Visor (de). *Actas de las VI Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. 361-370.
- Rosa, A. y Montero, I (1993). El contexto histórico de la obra de Vigotsky. En L. Moll (comp.). *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique. 4-16.

- Rozin, P., Poritsky, S. y Sotsky, R. (1971): American children with reading problems can easily learn to read english represented by chinese characters. *Science*, 71, 1264-67.
- Rubin, A. (1980). A theoretical taxonomy of the differences between oral and written language. En R.J. Spiro, B.C. Bruce y W.F. Brewer (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: LEA. 34-56.
- Rueda, M.I.; Sánchez, E. y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 39-52.
- Scott, R. (1968). Perceptual readiness as a predictor of success in reading. *Reading teacher*, 22 (1), 36-39.
- Solé, I. (1990). Bases psicopedagógicas de la práctica educativa. En T. Mauri; I. Solé; L. del Carmen y A. Zabala (Eds). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori/ICE. 51-90.
- Solé, I. (1991). ¿ Se puede enseñar lo que se ha de construir?. *Cuadernos de Pedagogía*, 188,33-35.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. ICE Universidad de Barcelona: Graó.
- Solé, I. y Coll, C. (1995). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri; M. Miras; J. Onrubia; I. Solé, y A. Zabala (eds). *El Constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, 7-23.
- Soto, P.; Maldonado, A.; López, J.L.; Sebastián; M.E.; Sebastián, M.V.; Linaza, J. y Del Aro (1986). *Factores psicológicos del aprendizaje de la lectura*. CIDE.

- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. y Cramer, B.B. (1984). Assessing phonological awareness in Kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Steffe, L.P. y Gale, J. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ.: LEA.
- Teberosky, A. (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida*. Buenos Aires, Diciembre.
- Teberosky, A. (1987). *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Barcelona: Edicions IME (Institut Municipal d'Educació de Barcelona).
- Teberosky, A. (1988). Construcción de escritura a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Gómez (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI. 155-177.
- Teberosky, A. (1989). Didáctica e intervención en el aula del lenguaje escrito. *La Lectura*, 101-106. V Simposio de Escuela de Logopedia y Psicología del Lenguaje.
- Teberosky, A. (1990). Reflexiones desde la Psicolingüística. *Cuadernos de Pedagogía*, 179, 16-19.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia, theory research*. Cambridge: The MIT Press.
- Vernon, S.A. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.
- Vilá, I. (1990). Sesenta años después de la publicación de El significado histórico de la crisis en psicología de Lev. S. Vigostky. *Anuario de Psicología*, 44, 61-66.

Vigotsky, L.S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vigotsky, L.S. (1984). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.  
Barcelona: Crítica.

Wertsch, J.V. (1989). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona:  
Paidós.

Wertsch, J.V. (1993). *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el  
estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Aprendizaje-Visor.