

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO EN
EDUCACIÓN

Nuevas perspectivas para el aprendizaje lectoescritor

POR

PATRICIO FUENTES PÉREZ
JAVIER ROCA BLAYA

1. PRESENTACIÓN

El propósito de este trabajo es presentar un avance de los resultados obtenidos en una investigación de carácter más amplio sobre el mismo tema, en el que se intenta medir la mejora en las aptitudes de los sujetos de 4 a 5 años, para el aprendizaje de la lectoescritura, y proporcionar un modelo al profesorado de preescolar, para que además de los datos diagnósticos cuenten con un programa que les sirva de apoyo en sus tareas, y a su vez para mejorar los resultados de sus alumnos.

Para comprobar la efectividad del modelo creado, utilizamos una muestra de alumnos de primer curso de preescolar, dividida en tres grupos: 2 grupos de control (que no recibieron tratamiento especial) y 1 grupo experimental (con el que se probó el modelo).

El modelo propuesto, trata de mejorar la habilidad y aptitud de los sujetos en las áreas siguientes:

— Verbal / Conceptos básicos.

- Memoria.
- Coordinación visomotora.
- Perceptiva.

Los resultados obtenidos en nuestra experimentación, nos mostraron la validez del modelo propuesto, al menos a nivel global: comprobándose que existían diferencias muy significativas cuando se comparó al grupo experimental con los grupos control, y observándose también que las diferencias entre los grupos control no eran significativas.

2. DESCRIPCIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

2.1. Introducción

No existe un acuerdo claro sobre cuál es el momento más adecuado para iniciar al niño en el aprendizaje lectoescriptor, incluso no hay acuerdo sobre si es cierta o no la hipótesis que aboga por la existencia de una madurez necesaria para empezar a leer y escribir.

Hasta hace bien poco, ha dominado la teoría que Durkin (1968) o Cohen (1980) denominan hipótesis clásica, la cual defiende la existencia de unos factores —prerrequisitos básicos— para aprender a leer.

Según esta hipótesis, no se debe iniciar al niño en estos aprendizajes sin que esté lo suficientemente maduro en una serie de factores, tales como la orientación espacial y temporal, la memoria auditiva, el lenguaje, etc. De alguna forma los defensores de esta hipótesis parten de las investigaciones de Piaget (1968-69-70) y Gesell (1975).

Para conocer el nivel madurativo de estos niños se desarrollaron una serie de pruebas, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Batería predictiva de Inizan (1976).
- A B C de Filho (1960).
- Reversal test de Edfelt (1980).

Una vez conocido el nivel de los alumnos se sabrá a quiénes se debe iniciar en el aprendizaje sistemático de la lectura, (García Hoz, 1981).

Por otra parte, existe una corriente, que está tomando gran relevancia (en

algunos países) en los últimos años; nos referimos a los defensores de la enseñanza precoz de la lectura, o «hipótesis del aprendizaje precoz». Entre éstos se puede citar a Chall (1967), Durkin (1968-70-86), Cohen (1980), Moore (1969), Doman (1973), etc.; propugnan la enseñanza temprana de la lectura, a edades incluso por debajo de los 3 años, ya que según ellos, la lectura constituye un aprendizaje «posibilitador» de otras estructuras, tales como el razonamiento, la asociación, el lenguaje..., y el retrasar su aprendizaje no aportará beneficios sino perjuicios al desarrollo futuro del sujeto.

Para estos autores, el que un niño manifieste alteraciones en sus habilidades motoras, no se debe a que se le haya enseñado demasiado pronto, o a que se le haya forzado cuando aún no estaba maduro, sino que más bien se debe a defectos de carácter metodológico, es decir, a deficientes métodos de enseñanza o a deficientes formas de enseñar determinado método.

Estos autores se basan en parte en las teorías de psicólogos cognitivos como Bruner (1963), Hunt (1969) o Bloom (1976).

Por último, podemos destacar dentro de este polémico tema, a autores como Lecler-Boxus o Molina García (1981), quienes basándose en la técnica del análisis factorial, han intentado describir los factores básicos que intervienen en la madurez para el aprendizaje lectoescritor, concluyendo que los factores predominantes son el factor lingüístico general, la memoria-orientación visoespacial y orientación temporal.

Continuando con esta perspectiva de desarrollo madurativo previo al aprendizaje lectoescritor, hemos elaborado un trabajo cuyo fin consiste en ayudar a la mejora de la maduración para el aprendizaje de la lectoescritura, aportando al profesorado una guía de actividades, en forma de fichas a realizar por todos los alumnos, y que en ningún caso pretende sustituir sus propias programaciones, sino ayudarle a controlar mejor la evolución de cada alumno. Estas fichas están basadas en las áreas evaluadas por las «pruebas de diagnóstico preescolar» de María Victoria de la Cruz (1981), y que por lo tanto pretenden mejorar la eficiencia de los alumnos en esas áreas concretas; en definitiva se trata de elevar o mejorar su madurez.

2.2. Punto de partida

Cuando iniciamos nuestra tarea en el Colegio Santa María de la Huerta, donde ha sido realizada la investigación, nos planteamos llevar a cabo la explo-

ración de la aptitud o madurez para el aprendizaje de la lectoescritura, como objetivo básico en 2.º de preescolar.

Después de algún tiempo, comprobamos que esta forma de proceder era insuficiente, pues por una parte el profesorado se veía impotente a la hora de *recuperar* en cada niño el área o áreas en las que carecía de la madurez adecuada; por otra parte, los padres tampoco eran capaces en la mayoría de los casos, de intervenir de una manera adecuada, aún cuando se mantuviera con ellos entrevistas individualizadas.

Por todo ello, ideamos un programa, que basado en las áreas de la prueba diagnóstica que utilizábamos (sólo a nivel orientativo), intentara mejorar la capacidad de los sujetos en las áreas siguientes:

- Área de vocabulario y conceptos básicos.
- Área de memoria.
- Área de coordinación visomotora.
- Área perceptiva.

El programa constaba de 150 fichas para estimular las áreas citadas, y que agrupamos de la forma siguiente:

- Área Verbal / Conceptos básicos (con fichas de conceptos verbales básicos: tamaño, orientación, cantidades, formas, etc., contiene 60 fichas.
- Área de memoria (con fichas de memoria visual, auditiva y motora), contiene 30 fichas.
- Área perceptiva (con fichas de orientación espacial, temporal, discriminación figura fondo etc.), contiene 30 fichas.
- Área de coordinación visomotora (con fichas de habilidad manual fina y gruesa, de coordinación orden-ejecución, etc.), contiene 30 fichas.

2.3. Objetivos generales

Entre los objetivos que consideramos más importantes, hemos establecido los siguientes para aquellos niños que siguieron el programa:

- Mejorar la madurez global para el aprendizaje de la lectoescritura.
- Mejorar la aptitud verbal.
- Mejorar la capacidad de memoria.

- Mejorar la coordinación visomotora.
- Mejorar la aptitud perceptiva.

2.4. Metodología

2.4.1. Población y muestra

- Población: alumnos de 1.º de preescolar del centro escolar de EGB, S.^a M.^a de la Huerta Almoradí (Alicante).
- Muestra: 3 grupos de sujetos, de 1.º de preescolar (de 27, 28 y 22 sujetos respectivamente), escogidos al azar de entre todos los cursos de este nivel. La única condición era que hubieran cursado 1.º de preescolar con el mismo profesor.

2.4.2. Diseño

Escogimos 2 grupos que no recibieron tratamiento especial y a los que llamamos grupos control 1 y 2. Por otra parte el tratamiento fue probado con otro grupo, al que llamamos grupo experimental.

- Grupo control 1: 27 sujetos de 1.º de preescolar.
- Grupo control 2: 28 sujetos de 1.º de preescolar.
- Grupo experimental: 22 sujetos de 1.º de preescolar.

Los 3 grupos se diferenciaban entre sí porque mientras los 2 grupos control seguían la misma metodología, el grupo experimental realizaba a la vez el programa de fichas con tres niveles de realización (información, realización y vivenciación).

Tenemos pues un diseño experimental con tres grupos de sujetos (2 control y 1 experimental) seleccionados al azar.

2.4.3. Materiales utilizados en la investigación

Se ideó un programa de fichas dividido en cuatro bloques, como anterior-

mente describimos. Este programa constaba de 150 fichas (ver fichas ejemplo en la página siguiente), además de éstas, se utilizaban otros materiales:

- El test que utilizamos para comparar a los 3 grupos: «pruebas de diagnóstico preescolar», de María Victoria de La Cruz (1981).
- Material de psicomotricidad (aros, palos, tacos de madera, bolsas de arena, cuerdas, etc.).
- Material lógico/constructivo (puzzles, juegos de construcción...).
- Material fungible (papel, tijeras, ceras, plastilina, etc.)
- Pizarra, cronómetro, etc.

2.4.4. *Procedimiento experimental*

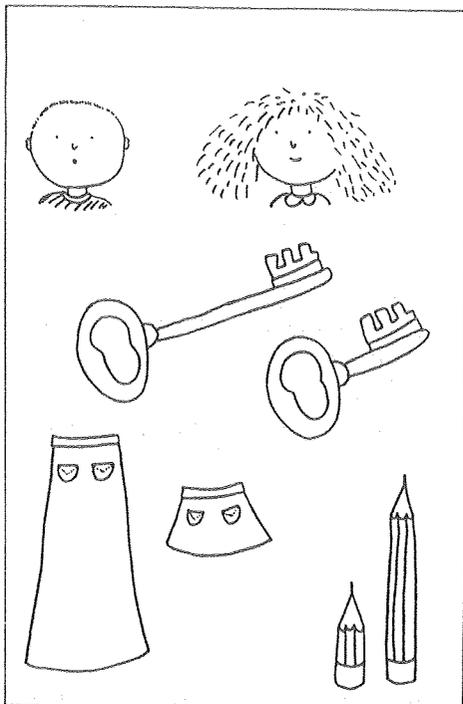
El tratamiento que recibió el grupo experimental consistía en lo siguiente:

Los sujetos debían realizar cada día una ficha de las que constaban en el programa, procurando que hicieran 2 fichas consecutivas del área verbal-conceptos básicos, y después 1 ficha cada día de las demás áreas.

Para la realización de cada ficha, se indicó al profesor, que se hiciera en tres niveles de actividad:

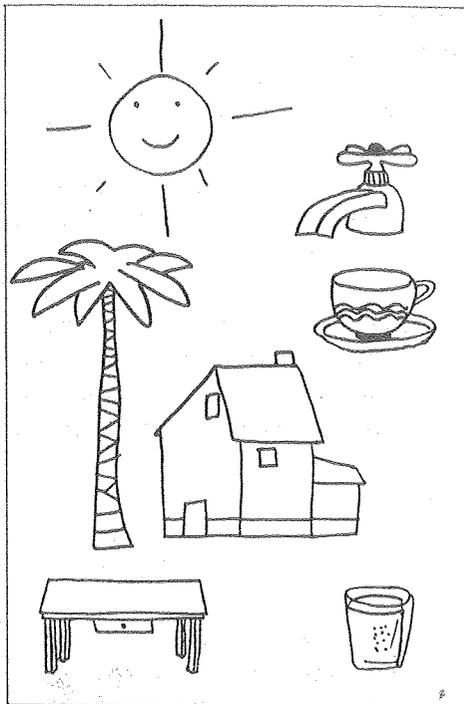
- Un primer nivel o nivel explicativo en el cual el profesor explicaría a toda la clase de actividad, utilizando para ello además de la pizarra, objetos diversos como: bolsas de arena, pelotas, cubos, palos, cuerdas, mobiliario, etc. En este primer nivel se procuraría que la idea quedara lo más clara posible.
- Un segundo nivel o nivel de realización propiamente dicho, en el cual los sujetos realizarían la ficha, de forma individual bajo la supervisión del profesor, que ayudaría especialmente a aquellos sujetos que más dificultad mostraran en la realización de la ficha.
- Un tercer nivel de actividad, en el cual se vivenciaría de forma grupal la actividad trabajada. En este nivel el profesor situaría a los niños en círculo, y desde el centro les iría indicando actividades, juegos, etc. Es importante además en este nivel utilizar objetos diversos, y que estos objetos sean manipulados por los niños.

Se indicaba también la utilidad de que los niños vivenciaran con su propio



FICHA EJEMPLO N.º 1:

- Área Verbal-conceptos básicos.
- Concepto: largo-corto.
- Instrucciones: Pinta lo que es largo y tacha lo que es corto.
- Niveles de realización:
 - 1) *Explicar*: lo que es largo y lo que es corto, con objetos (reglas, etc.) y con dibujos (en la pizarra).
 - 2) *Realización individual*.
 - 3) *Vivenciar en grupo*: en círculo, poner ejemplos. Pasar de uno a otro una regla larga y otra corta.



FICHA EJEMPLO N.º 2:

- Área verbal-conceptos básicos.
- Concepto: dentro-fuera.
- Instrucciones: tachar lo que va fuera de la casa y marcar con un círculo alrededor lo que va dentro.
- Niveles de realización:
 - 1) *Explicar*: qué es dentro y qué es fuera. Utilizar dibujos en la pizarra y un vaso con bolígrafos.
 - 2) *Realización individual*.
 - 3) Sentados en círculo, todos los niños tienen una bola; decir que la pongan sucesivamente dentro o fuera de su plumier: *Vivenciar en grupo*.

cuerpo la actividad trabajada, para lo cual se le sugirió al profesor diversas actividades. Por ejemplo, para la ficha concepto liso-rugoso, los niños, en círculo, irían pasando unos a otros, una hoja de papel blanco normal, y una hoja-pliego de papel de lija, mientras el profesor iría explicando el concepto a través de las sensaciones táctiles de los niños (por supuesto que los niños permanecerían con los ojos cerrados mientras tocaran las hojas).

Aproximadamente, cada ficha con sus tres niveles de actividad, duraba 30 minutos, aunque esto podía variar en función del concepto trabajado.

Una vez concluido el curso, y cuando los sujetos pasaron a 2.º de preescolar, se realizó la exploración colectiva del nivel de madurez para el aprendizaje lectoescritor. Esta exploración se realizó a principio de curso, en el mes de septiembre, con la prueba ya mencionada.

El procedimiento experimental utilizado podemos observarlo en el cuadro número 1.

2.4.5. *Control de variables*

— *Variables independientes:*

Una por cada subárea del programa y otra de carácter global (–Verbal / Conceptos básicos, –Memoria, –Coordinación visomotora, –Actitud perceptiva, –global).

— *Variables dependientes:*

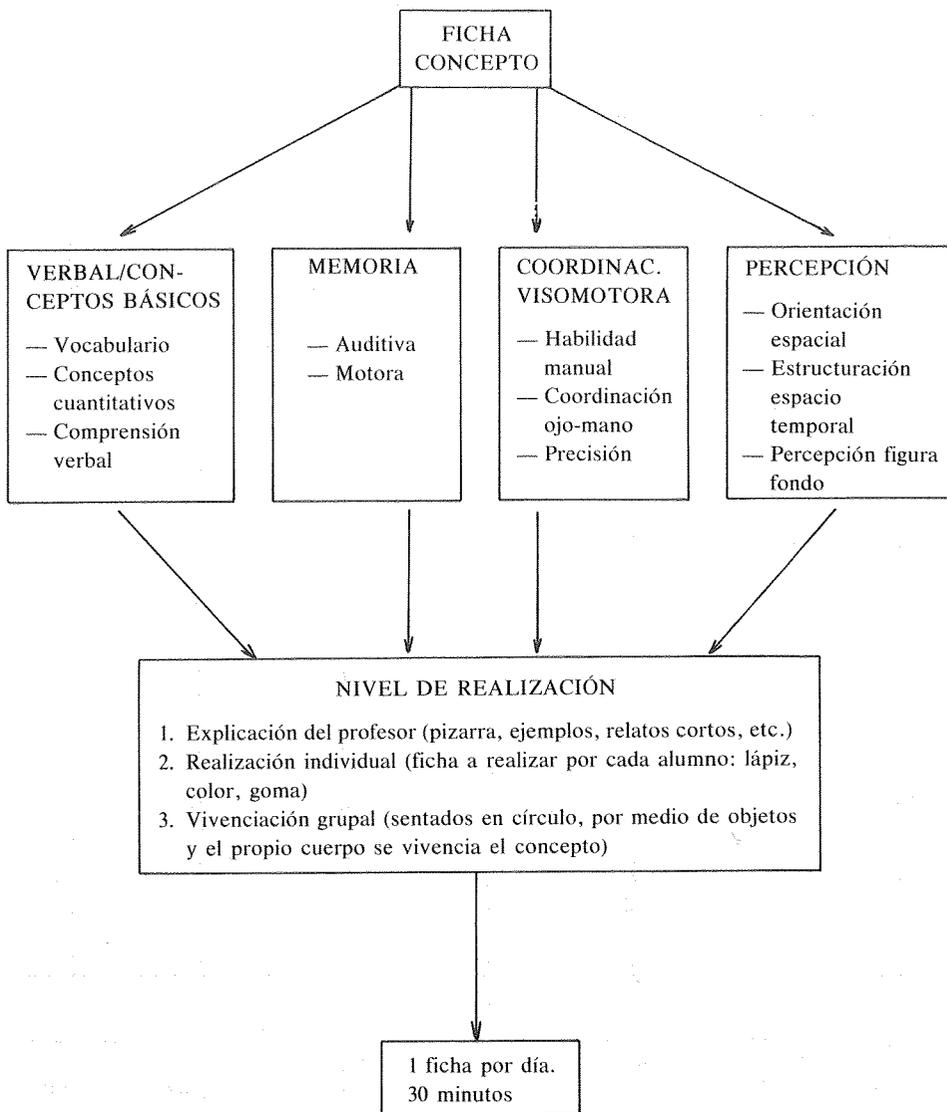
Verbal, conceptos cuantitativos, memoria, coordinación visomotora, aptitud perceptiva y capacidad global. (Medidas por la prueba diagnóstica).

— *Variables control:*

Las variables fundamentales que podían intervenir en nuestro estudio y que intentamos controlar, eran las siguientes:

— *Nivel socioeconómico:* Era similar en los tres grupos pues la muestra de alumnos es del mismo colegio, al cual asisten básicamente niños de clase media y pocos porcentajes de clase alta y baja.

Cuadro 1
Procedimiento experimental



- *Capacidad intelectual*: Igualmente era similar en los tres grupos, lo cual nos lo detectó la prueba «factor g-1» de Catell.
- *Profesor encargado*: El mismo para los tres grupos.
- *Programa general del curso*: La programación general era similar, exceptuando claro está, el programa de fichas pasado al grupo experimental (los tres cursos eran consecutivos: años 83/84, 84/85 y 85/86).

2.5. Análisis estadísticos y resultados

Resultados en la prueba del grupo control 1

<i>Sujetos</i>	<i>FACTORES</i>					<i>Total</i>
	<i>Verbal</i>	<i>Conceptos cuantitativos</i>	<i>Memoria</i>	<i>Coordinac. visomotor.</i>	<i>Aptitud percep.</i>	
1	4	4	1	3	4	3
2	4	4	2	5	3	3
3	6	6	5	4	5	5
4	2	1	6	4	3	2
5	5	5	4	3	3	3
6	5	4	7	5	3	3
7	5	4	3	1	1	1
8	6	4	4	5	4	4
9	5	5	6	5	6	6
10	3	3	4	2	2	2
11	7	6	7	5	4	5
12	3	4	3	2	2	2
13	4	2	2	3	1	1
14	2	1	2	1	2	1
15	4	4	2	4	4	4
16	4	4	2	2	2	2
17	2	4	3	2	2	2
18	1	1	6	4	2	2
19	4	2	2	6	1	1
20	4	6	8	8	8	8
21	2	2	2	4	4	3
22	4	3	3	4	3	3
23	4	4	3	3	4	4
24	2	1	2	2	2	2
25	4	4	5	3	4	4
26	4	6	3	3	2	2
27	1	2	2	3	1	1
Totales	101	96	99	96	82	79
Medias	3'74	3'55	3'66	3'55	3'03	2'92

Resultados en la prueba del grupo control 2

Sujetos	FACTORES					Total
	Verbal	Conceptos cuantitativos	Memoria	Coordinac. visomotor.	Aptitud percep.	
1	7	5	6	1	6	5
2	8	5	8	1	4	4
3	5	5	6	1	5	5
4	8	6	4	1	4	4
5	4	4	4	3	2	2
6	5	8	3	3	5	5
7	2	2	2	5	3	2
8	7	5	6	3	5	5
9	4	2	1	4	1	1
10	1	4	1	1	3	1
11	3	4	6	3	4	3
12	3	4	6	3	4	3
13	1	1	1	1	1	1
14	4	5	4	5	5	3
15	2	2	3	2	2	1
16	8	8	9	2	6	7
17	1	1	1	1	1	1
18	6	4	2	2	2	2
19	4	2	2	2	1	1
20	2	5	3	2	4	2
21	6	5	6	4	7	6
22	4	2	6	4	4	3
23	4	5	9	2	5	5
24	1	2	2	3	1	1
25	4	5	9	5	4	5
26	4	5	6	1	2	2
27	1	1	1	1	3	1
28	1	2	2	2	1	1
Totales	110	109	120	68	95	82
Medias	3'92	3'89	4'28	2'42	3'39	2'92

Resultados en la prueba del grupo experimental

Sujetos	FACTORES					Total
	Verbal	Conceptos cuantitativos	Memoria	Coordinac. visomotor.	Aptitud percep.	
1	3	2	4	4	4	3
2	6	5	6	6	5	5
3	2	3	4	5	3	3
4	4	5	4	3	3	3
5	4	5	4	7	4	4
6	6	5	8	5	5	5
7	4	5	6	6	5	5
8	5	5	8	6	5	6
9	4	2	8	6	4	3
10	2	2	5	1	2	1
11	4	4	4	4	3	3
12	4	5	6	6	8	7
13	5	5	4	7	7	6
14	4	6	6	4	4	4
15	9	6	8	5	9	9
16	5	6	6	6	8	8
17	7	4	5	8	5	5
18	7	3	5	7	4	5
19	4	4	5	4	1	2
20	6	6	5	7	6	6
21	3	4	6	4	3	3
22	6	5	5	5	4	5
Totales	104	97	122	116	102	101
Medias	4'72	4'40	5'54	5'27	4'63	4'59

Tablas con los totales, las medias y las desviaciones típicas de cada grupo en cada factor evaluado en la prueba aplicada

GRUPO CONTROL I

<i>Grupo control n.º 1</i>	<i>Verbal</i>	<i>Conceptos cuantitat.</i>	<i>Memoria</i>	<i>Coordinac. visomotor.</i>	<i>Aptitud Percept.</i>	<i>Total</i>
Sumatorios	101	96	99	96	82	79
Medias	3'74	3'55	3'66	3'55	3'03	2'92
Desviación típica	1'50	1'60	1'92	1'57	1'62	1'68

GRUPO CONTROL II

<i>Grupo control n.º 2</i>	<i>Verbal</i>	<i>Conceptos cuantitat.</i>	<i>Memoria</i>	<i>Coordinac. visomotor.</i>	<i>Aptitud Percept.</i>	<i>Total</i>
Sumatorios	110	109	120	68	95	82
Medias	3'92	3'89	4'28	2'42	3'39	2'92
Desviación típica	2'30	1'93	2'62	1'34	1'77	1'84

GRUPO EXPERIMENTAL

<i>Grupo experimental</i>	<i>Verbal</i>	<i>Conceptos cuantitat.</i>	<i>Memoria</i>	<i>Coordinac. visomotor.</i>	<i>Aptitud Percept.</i>	<i>Total</i>
Sumatorios	104	97	122	116	102	101
Medias	4'72	4'40	5'54	5'27	4'63	4'59
Desviación típica	1'69	1'29	1'40	1'60	1'98	1'94

Tabla con las medias de los grupos control 1 y 2 (conjuntamente) y del grupo experimental

	<i>Grupos control 1 y 2 Medias</i>	<i>Grupo experimental Medias</i>
Verbal	3'83	4'72
Conceptos cuantitativos	3'72	4'40
Coordinación visomotora	2'98	5'27
Memoria	3'98	5'54
Aptitud perceptiva	3'21	4'63
Total	2'92	4'59

TABLAS DE LOS ANÁLISIS DE VARIANZA

Análisis de varianza para la variable verbal

<i>Fuente de variación</i>	<i>g.l.</i>	<i>Suma cuadrad.</i>	<i>Medias cuadrad.</i>	<i>F</i>	<i>Probab.</i>
Intergrupo	1	12'4727	12'4727	3'54	0'0636
Intragrupo	75	263'8909	3'5185		

Análisis de varianza para la variable conceptos cuantitativos

<i>Fuente de variación</i>	<i>g.l.</i>	<i>Suma cuadrad.</i>	<i>Medias cuadrad.</i>	<i>F</i>	<i>Probab.</i>
Intergrupo	1	7'3052	7'3052	2'68	0'1056
Intragrupo	75	204'2273	2'7230		

Análisis de varianza para la variable memoria

<i>Fuente de variación</i>	<i>g.l.</i>	<i>Suma cuadrad.</i>	<i>Medias cuadrad.</i>	<i>F</i>	<i>Probab.</i>
Intergrupo	1	38'4206	38'4206	8'773	0'004
Intragrupo	75	328'4365	4'3792		

Análisis de varianza para la variable coordinación visomotora

<i>Fuente de variación</i>	<i>g.l.</i>	<i>Suma cuadrad.</i>	<i>Medias cuadrad.</i>	<i>F</i>	<i>Probab.</i>
Intergrupo	1	82'4727	82'4727	33'37	0'000
Intragrupo	75	185'3455	2'4713		

Análisis de varianza para la variable aptitud perceptiva

<i>Fuente de variación</i>	<i>g.l.</i>	<i>Suma cuadrad.</i>	<i>Medias cuadrad.</i>	<i>F</i>	<i>Probab.</i>
Intergrupo	1	31'6052	31'6052	9'93	0'002
Intragrupo	75	238'6052	3'1796		

Análisis de varianza para la variable total

<i>Fuente de variación</i>	<i>g.l.</i>	<i>Suma cuadrad.</i>	<i>Medias cuadrad.</i>	<i>F</i>	<i>Probab.</i>
Intergrupo	1	43'4922	43'4922	13'31	0'0005
Intragrupo	75	245'0273	3'2670		

2.6. Conclusiones

a) ESTADÍSTICAS

Tras los análisis de varianza efectuados con el paquete estadístico BMDP, se han podido extraer las siguientes:

1) No se dan diferencias significativas ni a nivel de variable verbal, ni a nivel de variable conceptos cuantitativos, por lo que el programa no es efectivo respecto al área verbal/conceptos básicos a pesar de ser la que contaba con más fichas (60), por lo que en un futuro, el programa habrá de ser mejorado a ese nivel.

2) Se dan diferencias significativas a nivel de las variables: memoria, coordinación visomotora, aptitud perceptiva y total, siendo las más altas las referentes a la coordinación visomotora (0,000, probabilidad nula totalmente) y total (0,0005, probabilidad cercana a la nulidad). Por lo que se concluye la efectividad del programa a nivel global, así como a nivel de las áreas: memoria, coordinación visomotora, aptitud perceptiva y capacidad global.

b) METODOLÓGICAS

En el desarrollo del programa, nos encontramos con la dificultad, por parte del profesorado, de introducir el programa en el «currículum» del curso.

Para el profesor era más fácil desarrollar el programa de una forma aislada, es decir, haciendo una ficha por día sin más referencia al resto del currículum.

Nosotros le hicimos ver la utilidad de conectar los contenidos de las fichas con su programación del curso para que, por una parte no fueran actividades paralelas y separadas, y por otra, las fichas se enriquecieran más aún.

También encontramos dificultades por parte de algunos alumnos que no comprendían adecuadamente las consignas, quizás debido a su nivel demasiado elevado, por lo que recomendamos al profesor que potenciara la fase de «Información» (la 1.^a fase de todas las fichas), adecuando las consignas al nivel de todos los alumnos y utilizando un lenguaje y objetos comunes para ellos.

c) GENERALES

En general, creemos que el programa es útil como elemento de mejora de determinadas aptitudes de los niños, independientemente de planteamientos teóricos que defienden la «hipótesis clásica» o la «hipótesis del aprendizaje pre-

coz», y creemos que programas de este tipo o similares pueden ser útiles para desarrollar los currícula preescolares, de un modo más objetivo.

Por otra parte pensamos que este tipo de programas le puede ser más útil al profesor que determinados métodos de carácter estandarizado y muy extendidos, en los cuales, en muchos casos, es difícil reconocer su procedencia y validez científica.

3. BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Bandrés Ungría, M. P.: «Métodos de lectoescritura y problemas de aprendizaje», en *La influencia del entorno educativo*. Ed. Cincel-Kapelusz, Madrid, 1981.
- Bloom, B. S.: *Características humanas y aprendizaje escolar*. Ed. Voluntad, Bogotá, 1976.
- Bruner, J. S.: *El proceso de la educación*. Ed. Uteha, México, 1963.
- Carroll, J. B.: «Research on Reading and its Teaching». *Educational Psychology and Educational Research*, Study prepared for J. B. Conant, Cambridge, Mass, Harvard University, 1961.
- Chall, J. S.: *Learning to read: the Great Debate*. McGraw-Hill Book Co., New York, 1967.
- Cohen, R.: *Aprendizaje precoz de la Lectura: ¿A los 6 años es ya demasiado tarde?* Ed. Cincel S. A., Madrid, 1980.
- De la Cruz, M.^a V.^a: *Pruebas de Diagnóstico Preescolar*. TEA, Ed. S. A., Madrid, 1981.
- De la Orden, A.: Prólogo a la obra, *Diagnóstico de la Madurez Lectora*. García-Hoz, M.^a B.^a Ed. Anaya/2, S. A. Madrid, 1981.
- Doman, G.: *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Ed. Aguilar, Madrid, 1973.
- Downing, J. y Thachray, D. V.: *Madurez para la lectura*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1974.
- Durkin, D.: «When Should children Begin to Read?», en *Sixty Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II, Chicago, University of Chicago Press, 1968.
- Edfelt, A. W.: *Manual del Reversal test*. Ed. Herder, Barcelona, 1980.
- Engelmann, S. y Engelman, T.: *Give your child a superior Mind*. Simon and Shuster, New York, 1966.
- Galifret-Granjon, R.: «Le probleme de l'organisation spatiale dans les dyxlexies d'évolution», «Reuvel Enfance», n.º 5, 1951.
- García-Hoz, M.^a B.^a: *Diagnóstico de la madurez lectora*. Ed. Anaya/2, S. A. Madrid, 1981.
- Gater, A. I.: *The Improvement of reading*. McMillan, New York, 1937.
- Germani, C. y otros: *Teoría y Práctica de la Educación Preescolar*. Ed. Eudeba, Buenos Aires, 1962.
- Gessell, A.: *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.
- Harrish, A. I.: *How to increase reading ability*. Longmans Green, New York, 1961.
- Hunt, J. Mc. V.: *The Challenge of Incompetence and Poverty*. Urbana Illinois, University of Illinois Press, 1969.
- Inizan, A.: *Cuándo enseñar a leer*. Ed. Pablo del Río, Madrid, 1976.
- Léclerc-Boxus, 1970: *Enseñanza y aprendizaje de la lectura*. Molina García, S., Ed. CEPE, Madrid, 1981.
- Molina García, S.: *Enseñanza y Aprendizaje de la lectura*. Ed. CEPE, Madrid, 1981.
- Moore, O. K.: *Autoelic responsive environments and excepcional children*. Responsive environments foundation, Inc. Lo Auguz, St. com. 1963.
- Orton, S. T.: *Reading writing and speech problems in children*, Chapman y Hall, London, 1937.
- Piaget, S.: *La construcción de lo real en el niño*. Ed. Proteo, Buenos Aires, 1968.
- *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar, Madrid, 1969.
- *Educación e instrucción*. Ed. Proteo, Buenos Aires, 1970.
- *Los estadios en la psicología del niño*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1972a.
- Piaget, S. e Inhelder, B.: *Psicología del niño*. Ed. Morata, Madrid, 1972b.
- Rius Estrada, M.^a D.: *Planificación de objetivos para la maduración del lenguaje, ciclo inicial, medio y superior*. Ed. H. Seco Olea, Madrid, 1982.
- Stamback, M.: Le probleme du rythme dans le developement de l'évolution, *Enfance*, n.º 5, 1971.

- Steimberg, D. D. y Steimberg, M. I.: «Apprend a lire avant de savoir parler» en *Revista Communication et langage*, n.º 30, 2.º trimestre, 1976.
- Unturbe, J. y Castillo, C.: «Planificación y organización de las actividades educativas en la educación preescolar», en *Educación preescolar, métodos, técnicas y organización*, Ed. CEAC, S. A., Barcelona, 1986.
- Vallés Arándiga, A.: *Dificultades lectoescritoras en la enseñanza básica, prevención y tratamiento*. Ed. Marfil, S. A., Alcoy, 1986.