

Ponencia 4

EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE PALABRAS EN NIÑOS DE 1° CICLO DE PRIMARIA. EFECTOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA *LEAMOS JUNTOS*.

Basigalup, Micol (b) Centeleghe, María Eugenia(a,b), Simiele, María Eugenia (c) & Lescano Aimé (b) .

micol.basigalup@gmail.com

(a) Centro de Estudios en Nutrición y Desarrollo infantil (CEREN) de la Comisión de Investigaciones científicas de la provincia de Bs As (CIC-PBA).

(b) Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

(c) Escuela Liceo Víctor Mercante de la UNLP.

Resumen

Este trabajo se propone ampliar los conocimientos acerca de las estrategias léxicas y fonológicas que utilizan los niños en las tareas de escritura y lectura de palabras en español, durante los primeros años de escolaridad. Según Alegría y Carrillo (2014), la cantidad de trabajos publicados sobre la escritura es muy inferior a la de los publicados sobre la lectura. Cuando se trata de escribir una palabra, la actividad cognitiva del que escribe está bajo su control y debe tomar conscientemente decisiones, primero en relación a la correspondencia fonema- grafema, y luego sobre las reglas ortográficas.

En nuestro país no hay referencias a nivel del Diseño Curricular acerca de lo qué y cómo se espera que escriba el niño en el primer año de su escolaridad. Según una evaluación regional realizada en el nivel primario por el LLECE-UNESCO, el 25% de alumnos de tercer grado del país no accede a los aprendizajes mínimos en lengua (Rivas, 2015).

A partir de la consideración de los datos precedentes, desde hace algunos años y como parte de un equipo de investigación más amplio, se ha elaborado El Programa *Leamos juntos* (Borzone & Marder, 2015). El mismo surge como un intento, fundado en numerosas investigaciones, de recuperar la enseñanza temprana, sistemática y efectiva de la lectura y de la escritura. Diversas disciplinas como la psicología cognitiva, cultural, evolutiva, la sociolingüística interaccional, la lingüística textual, han proporcionado valiosa evidencia empírica, capaz de orientar nuevas propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura. Los avances de estas disciplinas, avalados por los instrumentos actuales que proveen las neurociencias, señalan que todos los niños y las niñas pueden aprender a leer y a escribir a edad temprana, sobre todo en una lengua transparente como el español si se les enseña con una metodología adecuada.

Con el fin de tener un mayor conocimiento acerca del dominio del sistema de escritura por parte de los niños del primer ciclo de escolaridad primaria, en el presente trabajo se analizan los resultados obtenidos en una adaptación de la Prueba de escritura de palabras de diferente complejidad, longitud y frecuencia (Abchi, Diuk, Borzone, y Ferroni, 2009; y Diuk, 2003). Dicha prueba se administra a una muestra de 438 niños de primer ciclo de primaria de 4 escuelas públicas de la zona de City Bell y Villa Elisa (La Plata) y se establecen de este modo datos que pueden servir de guía en futuras investigaciones. En una segunda parte del trabajo, se analiza el impacto que ha tenido en la escritura de palabras la implementación del programa *Leamos Juntos* en un grupo pequeño de niños de 2° grado con un diseño test - re test, visualizando buenos resultados en la eficacia de la escritura comparado con el grupo control, resultados que deben replicarse con muestras más grandes para extraer conclusiones fehacientes.

En síntesis, los resultados del presente estudio sugieren que los mecanismos fonológicos son fundamentales en la primera etapa de aprendizaje de la escritura y que los léxicos son más tardíos pero necesitan de él, y que dichos mecanismos deben ser enseñados en forma focalizada e intensiva para que las diferencias y diversidad inicial no se conviertan en deficiencias en el desempeño lector a futuro.

Palabras clave: Escritura De Palabras, Escuela, Intervención, Enseñanza.

Abstract

This paper aims to enlarge knowledge about lexical and phonological strategies used by children at reading and spelling acquisition in Spanish, during the early years of schooling. When it comes to spelling, the writer must take decisions consciously considering, first, the phoneme-grapheme conversion, and then about whether to write "c" or "s", with or without "h".

The *Reading Together program* (Borzone y Marder, 2015) emerges as an attempt to recover early, systematic and effective teaching of reading and spelling acquisition. Diverse disciplines, point out that all children can learn to read and write early, especially, in a transparent language like Spanish if they are taught with an appropriate methodology.

In order to this, it was administrated an adapted spelling test (Abchi, Diuk, Borzone & Ferroni, 2009; Diuk, 2003) in a sample of 438 children at public schools of La Plata. The impact that the Reading Together program had on an small group of 2nd graders on spelling, in a test re-test design, displayed good results comparing to control group.

In summary, the results of this study suggest that phonological mechanisms are essential at first stages of spelling, so that they should be taught in a focused and intensive way in order to avoid difficulties in future reader performances.

Keywords: Spelling Acquisition, School, Intervention, Education.

TRABAJO COMPLETO

INTRODUCCIÓN

La tarea de aprender a leer y escribir es muy compleja, ya que Intervienen factores sociales, cognitivos, lingüísticos, culturales, motrices, así como también factores biológicos. En tanto enseñar a leer y escribir tampoco es sencillo, dado que los docentes deben atender varios problemas al mismo tiempo, además de los mencionados anteriormente, los relativos a poder seleccionar las actividades apropiadas para un grupo de niños determinado, que traen consigo diferentes conocimientos y usos respecto del lenguaje oral. Sabemos que no todos los niños llegan a la escuela con los mismos conocimientos, y aunque así fuera, no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo. Motivo por el cual la evaluación tiene la función de que el docente reflexione acerca de sus estrategias de enseñanza y las estrategias que utilizan los alumnos para desarrollar las actividades, y en este sentido creemos que además de la evaluación constante, en proceso, que se realiza por medio de diferentes actividades en el aula, se debe contar con algún instrumento que sea capaz de evaluar en diferentes tiempos la escritura de palabras de diferente complejidad, hecho que nos revela el procesamiento cognitivo y meta lingüístico que hace el alumno de las palabras para poder escribirlas.

Por otro lado debemos tener en cuenta que en nuestro país según una evaluación de lengua regional realizada en el nivel primario por el LLECE-UNESCO, 1 de cada 4 alumnos de tercer grado no accede a los aprendizajes mínimos en lengua, un 20% de los alumnos de primaria y un 38% de los alumnos de secundaria presentan sobreedad, y estos porcentajes no han mejorado desde el año 2000 (Cippec, 2015), por lo cual consideramos que las currículas y la forma de enseñar debería ser revisada, ya que el fracaso que se le atribuye al alumno desde 1° grado va condicionando negativamente el resto de su trayectoria escolar.

Estos datos se agudizan si hablamos de alumnos que provienen de sectores “vulnerables” de la población, dado que experimentan un desajuste entre el uso del lenguaje que traen del hogar y lo esperable en la comunidad educativa, lo cual los hace proclive a fracasar, si no se instrumenta una enseñanza que acompañe y que focalice en la enseñanza de la lectura (Borzzone & Rosemberg, 2000).

Ahora bien, para poder leer y escribir en una lengua transparente como el español se requiere que los sonidos de la lengua hablada se correspondan con las grafías que los representan en nuestro sistema alfabético de escritura y que este proceso de escritura de palabras se automatice de forma tal que los procesos cognitivos superiores puedan utilizarse para la producción textual.

Aprender a escribir supone la existencia de una doble vía: la ruta fonológica, indirecta y subléxica, que usa los mecanismos de conversión de fonemas en grafemas e implica poder analizar la estructura sonora de las palabras, tal como describimos anteriormente, y por otro lado, la ruta ortográfica, directa y léxica, que implica desarrollar una memoria a largo plazo que almacene la forma escrita de las palabras en un léxico ortográfico de salida. Los dos procesos de escritura operan de manera simultánea, aunque con prevalencia inicial de la ruta fonológica, (previo pasaje por una etapa logográfica muy corta en nuestra lengua y no siempre presente), como lo señalan autores como Ehri (1992) y Frith (1985) para la lectura, y Ball & Blachman (1991) para la escritura. Para poder lograr esto desde la pedagogía se plantearon diversos métodos, los más conocidos son el método fónico, opuesto al método global, y el derivado del descubrimiento de la conciencia fonológica. En la década de 1960, un investigador soviético, Daniil Borisovich Elkonin (discípulo de Vigotsky) acuñó el término de conciencia fonológica como una vía para promover la inducción de las correspondencias sonido/letra. La conciencia fonológica está compuesta por diversos procesos que se inician con el despliegue del lenguaje oral y sientan las bases para el acceso al lenguaje escrito; algunos de estos procesos se desarrollan de manera inconsciente sin necesidad de instrucción (reconocimiento de sílabas), otros pueden ser trabajados más explícitamente ya que son facilitadores (reconocimiento de rimas, sonido inicial y final de las palabras), otros requieren de un aprendizaje formal y son paralelos (segmentación de fonemas), y por último aquellos que son consecuencia de la enseñanza de la lectura (elisión). Cuando el niño aprende a deslindar los sonidos que forman una palabra y ve la palabra escrita, puede comenzar a inducir las correspondencias sonido/letra de una manera rápida y sencilla.

Desde los primeros planteos de Elkonin (1973) se han realizado numerosos estudios con resultados coincidentes: las habilidades en conciencia fonológica facilitan el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Investigaciones recientes de las neurociencias confirman estas observaciones que muestran los cambios profundos que produce la alfabetización en nuestro cerebro (Dehane, 2014).

¿Por qué los niños no se dan cuenta de que las palabras están formadas por sonidos? Porque cuando hablamos, no pronunciamos sonido por sonido, *m-e-s-a* sino que articulamos al mismo tiempo los sonidos que forman una sílaba o la otra: “me” “sa” donde al pronunciar la “s” los labios ya toman la forma para decir la “a”, por ejemplo. Cuando los niños no pueden deslindar los sonidos y darse cuenta de que en “*plata*”, por ejemplo, “*pl*” son dos sonidos, solo escriben “p” que es el sonido que perciben mejor. La omisión de letras es un indicador de habilidades de conciencia fonológica poco desarrolladas. En las investigaciones se identificaron distintos niveles de habilidades en conciencia fonológica que van desde darse cuenta que dos palabras riman, que

pueden ser segmentadas, hasta decir qué queda si se le quita a una palabra el sonido inicial (pala = ala) (Rueda, 1995).

Otro hecho fundamental, que a veces no se tiene en cuenta en la formación de los docentes es la especificidad del objeto que van a enseñar, la lengua española. El alfabeto español tiene 30 grafemas para representar 22 fonemas. Es decir, que tiende a la homofonía heterográfica, lo que significa que hay fonemas que pueden representarse por más de un grafema (/s/ se puede representar por s,c,z, por ejemplo), lo que trae aparejado las dificultades ortográficas. Esto implica que hay más inconsistencias para la escritura que para la lectura, por lo que el dominio de la escritura es más complicado que el de la lectura, aunque al inicio los niños puedan escribir muchas más palabras que las que pueden leer (Marder, 2011).

El Diseño Curricular vigente en nuestro país (2008) cuyo paradigma de base es *el Constructivismo* basado en el “*whole language*”, sostiene un posicionamiento teórico en el cual promueven el desarrollo de habilidades cognitivas y metalingüísticas separadamente de las actividades de comprensión en la enseñanza. Sin embargo, el informe del National Reading Panel (2000), entre otros informes, da cuenta que es necesario trabajarlas en paralelo. En este sentido es que el Programa *Leamos juntos* (Borzzone & Marder, 2015) es una metodología que tiene un formato capaz de abarcar en forma global todos los componentes del proceso de alfabetización; que cuenta de un guía para el docente y un cuadernillo para el alumno con 50 secuencias didácticas.

OBJETIVOS

Con el fin de tener un mayor conocimiento acerca del dominio del sistema de escritura en español en el primer ciclo, se llevó adelante la administración de una Prueba de Escritura de Palabras de diferente complejidad; a partir de la cual se seleccionó a los niños que puntuaban por debajo de un desvío de la media, y eran considerados en “riesgo” por sus docentes. Se implementó con ellos un programa de andamiaje y enseñanza de la lectura y la escritura (Leamos Juntos). Se presentan en este trabajo los resultados de un diseño pre post intervención en escritura de palabras, contrastando con un grupo control (1).

METODOLOGIA

Sujetos: Se confeccionó una muestra de 438 niños de primer ciclo de primaria de 4 escuelas públicas de la zona de City Bell y Villa Elisa (La Plata) provenientes de familias con un índice de vulnerabilidad social medio-bajo para la administración de una prueba de escritura de palabras. Dichos alumnos no eran repitentes y no manifestaban problemas neurológicos ni de aprendizaje. Los niños seleccionados para conformar el grupo “en riesgo” a partir de esta prueba presentaban valores inferiores a un desvío estándar, y de hasta menos 3 desvíos; sumado a la preocupación

docente por el desempeño escolar que presentaban. Integraron este grupo 99 alumnos de las 4 escuelas (ver Tabla 1). El 70% de este grupo, formaron parte del grupo experimental, el 30% (1 escuela) del grupo control. Debido a que sólo un grupo pequeño de alumnos del grupo experimental (12 niños de 2° grado) completaron el 70% del programa, la comparación de los resultados de las pruebas se realizará entre este grupo y los niños de la misma edad del grupo control (8 niños de 2° grado). En ambos grupos hay un 30% de niñas y 70% de niños. Ambos igualados en inteligencia fluida, medida a través del test de Raven (1993), con una media percentilar de 20.

Pruebas

Con el fin de medir cantidad y grado de completamiento de las escrituras, se utilizó una prueba de escritura de palabras al dictado, formada por 38 palabras distribuidas en 5 series controladas por frecuencia, extensión y complejidad silábica, basada en las prueba de escritura de Abchi et al (2009) y Diuk (2003). Las primeras dos series de palabras cortas más y menos frecuentes y sin complejidad, se acompañaron de imágenes para no sobrecargar la memoria de trabajo de los niños. Se contabilizaron la cantidad de palabras escritas correctamente con criterio fonológico, y se utilizó la escala evolutiva de Ball y Blachman (1991) adaptada por Piacente y Marder (2012) que analiza el grado de completamiento de las escrituras, discriminando desde secuencias de letras sin relación fónica con la palabra estímulo (estrategias pre analíticas), hasta el nivel más alto en el que la palabra presenta una ortografía correcta (VER ANEXO). Otras de las pruebas que se administraron fue una prueba de reconocimiento de los sonidos de las letras de la sub prueba del Test LEE (Defior Citoler et al, 2006) que contabiliza la cantidad de letras y/o de fonemas que conoce el alumno. Se contabilizó por separado el nombre de las letras de los sonidos de las mismas, ya que en general tiene una correlación significativa con lectura y escritura.

Procedimientos

Los niños fueron evaluados en forma grupal en sus aulas, con la prueba de escritura de palabras y a los niños en riesgo en forma individual, en la sala del equipo de orientación escolar junto con otras pruebas que no se analizan en el presente trabajo. Todos los niños contaron con el consentimiento informado de sus padres para las evaluaciones y la participación en el proyecto. El Programa *Leamos Juntos* se implementó en el horario escolar, con grupos de 5 niños de grupos homogéneos en cuanto a edad y desempeño coordinados por integrantes del EOE (2) a los que se capacitó previamente. Se trabajó durante cuatro meses durante la segunda parte del año, con una frecuencia de 2 veces por semana, en sesiones de trabajo de una hora. El grupo “control” recibió la enseñanza habitual con la metodología del Diseño Curricular provincial. Los datos

	GSR (n)	Edad promedio	M y DS	GCR (n)	Edad promedio	M y DS	T
1° grado (julio)	123	6,3	10,97 (7,00)	38	6,1	1,79 (1,29)	,000**

fueron analizados con el programa SPSS obteniendo estadísticos descriptivos, análisis de tendencia central y estudios correlacionales.

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

Como se observa en la Tabla 1 los niños de 1° grado, en la mitad del año podían escribir en promedio 11 palabras, sobre todo de las series 1, 2 a y 2 b, utilizando una estrategia pre analítica y/o analítica incompleta. Los de 2°, al inicio de año, podían escribir en general la serie 1 (palabras bisílabas de uso frecuente y de alternancia C.V.) y el 50% de las series 2 y 3 (palabras con estructura silábica más compleja, bi sílabas y trisílabas con diptongo, grupo consonántico y algunas con sílaba CVC) utilizando una estrategia analítica pero sin conocer todas las correspondencias sonido-letra, o sea, con omisiones. Los alumnos de 3°, escribían con criterio fonológico un 85% del total de las palabras (5 series), utilizando una estrategia analítica completa pero sin el manejo de la norma ortográfica. Si bien este desarrollo es el esperable, lo significativo es que la brecha que se produjo en 1° año a mediados de año entre los niños con y sin riesgo, va creciendo con mucha intensidad, y lo que aparece sólo como < 1 desvío de la media en 1°, se convierte en < 1,5 DS en 2° y en < 3 DS a inicios de 3° año de EP.

Tabla 1: Puntaje promedio (M) y Desvío estándar (DS) en la prueba de Escritura según grupo sin riesgo (GSR) baremo / con riesgo (GCR) experimental y Diferencias (puntaje t).

2° grado (abril)	143	7,0	21,20 (12,64)	35	7,11	4,17 (3,08)	,000**
3° grado (abril)	172	7,9	32,42 (7,27)	26	9,0	8,15 (5,63)	,000**
Total	438			99			

**p<,001

En la tabla 2 se presentan los resultados de la Prueba de Escritura de palabras y de reconocimiento de los sonidos de las letras administrada antes y después de la implementación del Programa en un grupo de niños de 2° grado (grupo experimental) comparado con el grupo de referencia (control).

Tabla 2: Puntaje promedio (M) y Desvío estándar (DS) en la prueba de Escritura y en Reconocimiento del sonido de las letras pre y post programa según grupo (experimental /control)

Grupo	N	Edad	Escritura palabras pre	Escritura palabras post	Sonido/letra Pre	Sonido/letra Post
			M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
Exp.	12	7,1	5 (4,60)	22,83 (9,70)	8 (5,77)	19,36 (4,80)
Control	8	6,9	5 (2,82)	12,25 (11,08)	6,38 (5,99)	10,25 (5,77)

*p<,05 en el post entre GE y GC en Escritura de palabras, y **p<,005 en el post entre GE y GC en reconocimiento de sonidos de letras. No hay diferencias significativas entre los grupos en el pre test.

Como puede observarse, a inicios del Programa ambos grupos de niños de 2° grado en abril del 2014 podían escribir en promedio 5 palabras, de estructura simple y de alta frecuencia como las de la serie 1; y en octubre de ese año, los niños del grupo experimental, sin haber completado el Programa en su totalidad, pudieron alcanzar niveles superiores en el desempeño respecto de los niños del grupo control. Tal como se observa en la última columna, los participantes del Programa podían escribir un promedio de casi 23 palabras (logrando el promedio obtenido por los niños de 2° de la muestra general de escuelas), en contraposición al grupo control que, en promedio, escribía 12; siendo las diferencias significativas a nivel estadístico. Estos resultados se relacionan con el desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento de las correspondencias fonema –grafema en los niños como variable predictora. Los resultados que se observan en la tabla y que dan cuenta del incremento importante de esta variable en los niños del GE coinciden con un

estudio realizado por Diuk & Ferroni (2013) en donde también los niños en riesgo a fin de primer grado presentaban una media de reconocimiento de 9 letras frente a las 20 de promedio en el grupo sin riesgo. En el post-test del siguiente estudio se constató una alta correlación entre el conocimiento de las letras y la escritura de palabras (.032).

Por último, tal como se observa en la tabla 3, los niños del grupo experimental utilizan en mayor medida estrategias analíticas completas en las serie de nueve palabras complejas (bisílabas, sin correspondencia bi unívoca y con complejidad silábica) pero no manifiestan aún un dominio de la norma ortográfica.

Tabla 3: Porcentaje de alumnos que utilizan estrategias analíticas incompletas y completas en la serie 4 de la prueba de escritura post programa según grupo

Análisis Cualitativo Series de palabras complejas	Grupo experimental (n12) Post %	Grupo control (n8) Post %
Serie 4: 1 solo una letra con valor sonoro en la palabra	17	37,5
Serie 4 : estrategia analítica incompleta	41,3	50
Serie 4: todos los fonemas representados	41,3	12,5

CONCLUSIONES y DISCUSIÓN

Los resultados parecen coincidir con la importancia atribuida a la mediación fonológica para el alcance de estrategias analíticas. Éstas no son suficientes para el logro de una escritura ortográfica correcta, que requiere la recuperación de la norma ortográfica de la memoria a largo plazo; hecho que se produce a partir de las reiteradas ocasiones en las que una palabra es leída.

Si bien en este trabajo no se presentan resultados de la evaluación de lectura, cabe destacar que con el corto tiempo de intervención y práctica los mismos no han sido alentadores. Consideramos que la falta de fluidez es un factor que ha contribuido a la falta de apropiación del conocimiento ortográfico. Por último, destacamos la importancia de la evaluación y la intervención temprana en lectura y escritura para que las brechas manifestadas al inicio de sólo 1 desvío de la media a mitad de 1° año, no se conviertan en déficits casi instalados (como los <3 desvíos de la media visualizados en 3° año) reproduciendo el conocido “Efecto Mateo en la lectura” (Stanovich, 1986) que condena al fracaso a muchísimos niños si no median las acciones de enseñanza adecuadas.

Anexo: Prueba de Escritura de palabras

Serie 1: papá, mamá, oso, sol, mesa

Serie 2 a: gato, casa, nudo, cine, pomo / Serie 2 b: auto, flor, bolsa, limón, jefe

Serie 3: pelota, moneda, milanesa, fantasma, gallina, cucaracha, televisión.

Serie 4: yegua, queso, año, cena, lluvia, perro, clase, yerba, nariz

Serie 5: frasco, peine, cable, bomba, bailarina, micrófono, brújula.

NOTAS

- (1) Este trabajo forma parte de un **Proyecto PPIP** de la Facultad de Psicología (UNLP). Directora: Dra. Sandra Marder período (2014-2015) del cual las autoras son integrantes.
- (2) E.O.E.: Equipos de orientación escolar: conformados por orientadores sociales, educativos y orientadores de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Alegria, J. & Carrilo, M.S. (2014) Mechanisms involved in the spelling of words in Spanish. *Aula*, 20, pp. 45-64. Ediciones universidad de salamanca
- Ball, E.W. & Blachman, B. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 24, 49-66.
- Borzone, A.M.; Marder, S. y Sánchez, D. (2015) *Leamos juntos*. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Cuadernillo del alumno. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone, A.M. & Marder, S. (2015) *Leamos juntos*. Programa para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Guía del docente. Bs As. Argentina. Paidós.
- Borzone De Manrique, A. M. y Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique
- Cipec (2015). <http://cippec.org/habladeeducacion/blog/ciclo-lectivo-2015-7-datos-claves-sobre-educacion>
- Defior Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M. Rosa G. & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Dehane, S. (2014) *El Cerebro Lector*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Diuk, B (2003). *El Proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de sectores urbano-marginados: un estudio cognitivo*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación. U.N.L.P., La Plata. Buenos Aires. Argentina

- Diuk, B. y Ferroni, M. (2013) Dificultades lectoras en contextos de pobreza: ¿un caso de Efecto Mateo? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*. Volume 16, Número 2. Julho/Dezembro de 2012: 209-217.
- Elkonin, D. (1973) USSR. En J. Downing (ed.), *Comparative Reading*. New York: Macmillan.
- Ehri, L.C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. En P.B. Gough, L.C. Ehri y R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp.107-143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*. (pp. 67 – 84). London: Erlbaum
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volúmen 1 / Dirección General de Cultura y Educación - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008. Ley de Educación de Provincial N° 13.688/07.
- Marder, S. (2011). Resultados de un programa de alfabetización temprana. Desempeño en lectura en niños de sectores en desventaja socioeconómica. *Revista Interdisciplinaria, 1, 28,159-176*.
- National Reading Panel (2000). Enseñar a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la investigación científica sobre lectura y sus implicaciones para la enseñanza. NICHD (EE.UU.)<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (consultado en nov. 2014).
- Raven, J; Raven, J.C. & Court, J.H. (1993). Test de Matrices Progresivas. Escalas Coloreada, General y Avanzada. Buenos Aires: Paidós.
- Rueda, M. (1995) *La lectura. Adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Sánchez Abchi, V; Diuk, B.; Borzone, A.M., y Ferroni, M (2009) “El desarrollo de la escritura de palabras en español: interacción entre el conocimiento fonológico y ortográfico”. *Interdisciplinaria, 26, 1, 95-119*.
- Stanovich, K.E. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, vol.21, 360-407.