

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

Elena Cabeza Pereiro

Universidade de Vigo

Tras muchos trabajos y publicaciones sobre el desarrollo de la conciencia fonológica (CF), fundamentalmente en español, se ve la necesidad de que en el currículo de Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria se incluyan actividades que fomenten en el alumnado la reflexión sobre los segmentos del habla, dado el efecto positivo que sobre la capacidad de leer y escribir generan este tipo de tareas. Y habría que convenir que las concepciones o creencias del profesorado de dichos niveles educativos sobre este asunto no han cambiado sustancialmente. Tradicionalmente se ha puesto el acento en la falta de madurez para la lectura en las capacidades previas y, especialmente, en las de tipo perceptivo-motor. Esto ha dado lugar a una intervención sesgada, en la que se han olvidado aspectos fundamentales como el lenguaje oral y el propio proceso lector (Diseño Curricular Base, pp. 429-430).

En este trabajo pretendo, en primer lugar, dar respuesta a algunas cuestiones que, frecuentemente se plantean acerca de la naturaleza de la CF; en segundo lugar, analizar los datos obtenidos en investigaciones recientes, para señalar la importancia del desarrollo de las habilidades metalingüísticas en las etapas tempranas del aprendizaje de la lectoescritura; y, en tercer lugar, resaltar la necesidad de incluir este tipo de tareas en el currículo escolar de alumnos prelectores y de aquellos que manifiesten un retraso en este aprendizaje.

Finalmente, en función de las nuevas aportaciones al tema desde el modelo constructivista, en los ejercicios que voy a presentar y como complemento al uso de las apoyaturas visuales que favorecen la reflexión metalingüística (láminas, gestos de tipo motor, tiras gráficas...), valoro la necesidad de tener en cuenta *las concepciones que sobre la escritura manifiestan muchos alumnos en estas edades*, para incluir ejercicios en que la escritura viene a ser una nueva apoyatura favorecedora del desarrollo de dicha reflexión sobre el habla.

En esta breve exposición trataré de explicar por qué es conveniente trabajar con factores puramente lingüísticos a la hora de entrenar a los niños que posteriormente van a adquirir la lectoescritura.

Intentaré desechar las opiniones que valoran más el aspecto visual o la madurez visual en dicho entrenamiento que el auditivo. Para ello explicaré qué es la conciencia fonológica y qué actividades se pueden trabajar para lograr un éxito en el aprendizaje de la lectoescritura.

No debemos olvidar que la lectura y la escritura son fenómenos lingüísticos, ¿por qué vamos a llegar a ellas a través de cauces que no sean también puramente lingüísticos?

La escritura es un sistema sustitutivo del lenguaje oral y por ello, deberíamos llegar a ella a través de los sonidos del lenguaje oral.

Opiniones anteriores a la reforma educativa

En lo que se refiere a los requisitos previos para alcanzar un correcto aprendizaje de la lectoescritura, eran los siguientes antes de la reforma educativa:

- El desarrollo de procesos visoespaciales y
- Otras habilidades de naturaleza no lingüística

Estas ideas siguen formando parte de las creencias de muchos profesores y profesoras de Educación Infantil y Primaria. Partiendo de estas premisas, se entendía el acto lector no como un proceso de naturaleza lingüística sino como una habilidad de naturaleza neuroperceptivo-motora, a desarrollar en los prelectores y alumnado con retraso lector.

Hasta finales de la década de los 90, había una creencia generalizada de que la lectura era un aprendizaje fundamentalmente de tipo visual. Se afirmaba que la visión es prioritaria para acceder a la lectura, el oído en el niño más bien trastorna la adquisición de las asociaciones visuales, motrices y gráficas.

La consecuencia del estado de opinión fue la creación de las llamadas *baterías de madurez para la lectura* como el Reversal Test. Estas medían la discriminación visual, memoria visual, coordinación visomotora..., que poseía el niño.

Una revisión de estas baterías supone la comprobación de la falta de acuerdo en cuanto a qué factores son los que hay que analizar para medir la pretendida madurez lectora. Los factores utilizados son muy dispares: discriminación visual, vocabulario, prueba motora, memoria visual, coordinación visomotora, pruebas de relaciones...

La única justificación para determinar que habilidades como el esquema corporal, la memoria visual, la percepción espacial..., son prerequisites de la lectura, parte de evidencias estadísticas que plantean la existencia de correlación entre nivel lector y desarrollo en dichas habilidades.

Lo que ocurre es que, desde la práctica concreta, una correlación alta entre lateralidad y lectura, o entre memoria visual y lectura, no implica que dicho aprendizaje tenga alguna relación o dependencia con la consolidación de esas habilidades. Lo que es más, entrenar

lateralidad, esquema corporal o memoria visual no genera un mejor rendimiento lector en el niño.

Pero lo que debemos tener claro es que el aprendizaje del acto lector es un proceso lingüístico y cooperativo de desarrollo personal basado en el modelaje de estrategias en que el alumnado aporta sus ideas previas, sus concepciones y sus autoreflexiones sobre el LENGUAJE.

En este sentido, la relación entre la capacidad de manipular los segmentos del habla (sílabas, fonemas) y la adquisición de la lectoescritura viene a representar una de las más importantes innovaciones que la investigación psicolingüística actual ha planteado. Sin embargo, la escuela parece estar aún al margen de esta visión.

¿Qué es la conciencia fonológica y qué relación tiene con el nivel de desarrollo lectoescritor?

La *conciencia fonológica* es la capacidad del alumnado para reflexionar sobre los segmentos del lenguaje oral. Implica una reflexión sobre segmentos como fonemas, sílabas, palabras o rimas.

La investigación reciente sobre la relación entre conciencia fonológica y lectoescritura sugiere que dicha relación es bidireccional y recíproca: la conciencia fonológica apoya y favorece la adquisición de la lectoescritura, y la instrucción en lectoescritura desarrolla igualmente dicha conciencia.

¿Por qué es importante para el desarrollo lector que el alumnado adquiera dicha capacidad?

Porque la conciencia fonológica es una capacidad crítica para lograr un buen desarrollo lector, dado que los alumnos que carecen de la misma son aquellos que más fácilmente pueden llegar a ser lectores retrasados.

La lógica del principio alfabético se hace visible si el niño entiende que el habla está constituida por una secuencia de sonidos; y, para aprender a leer, determinados estudiantes que carecen de dicha capacidad pueden no llegar a concebir dicha relación y estar abocados al retraso lector.

En la mayoría de investigaciones de esta última década, se plantea la necesidad de que se incluya en el currículum escolar de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, con carácter de prevención, diseños que favorezcan el desarrollo de dicha conciencia. La enseñanza de las habilidades metalingüísticas debería ser incluida en el currículum de Educación Infantil. La introducción de juegos y

actividades que requieran que los niños analicen el lenguaje a nivel fonológico puede ayudarles a desarrollar una serie de habilidades que van a ser necesarias para el posterior aprendizaje de la lectura y de la escritura.

La conciencia explícita de la estructura del lenguaje oral es el mejor predictor del logro en rendimiento lector, y la identificación temprana de aquellos alumnos con bajo nivel en conciencia fonológica es una tarea fundamental, si queremos que el niño desarrolle su competencia lectora.

Para preparar al niño para leer es necesario desarrollar en él habilidades que estén relacionadas estrechamente con la lectura. Y, si algo tiene relación con la lectura es la competencia lingüística y metalingüística del alumno.

El que el niño adquiera un nivel de desarrollo del lenguaje oral y que, antes de empezar a leer, sea entrenado en manipular segmentos del habla (fonos, sílabas y palabras), contándolos, segmentando un fonema de una palabra para decir qué queda de ella, invirtiendo dos fonemas..., en tareas de reflexión metalingüística, implica un desarrollo previo sobre habilidades conexas de un modo cercano con la lectura.

Todo aquello que implique que el niño construya sus cogniciones sobre el lenguaje oral, desarrollando su competencia lingüística o reflexionando sobre segmentos mínimos como son los fonos, va a favorecer una mejor adquisición de la lectura, ya que sólo va a tener que redescubrir unos segmentos gráficos (grafemas) con los que ya trabajó previamente a nivel oral.

Actividades para estimular la conciencia fonológica

Se pueden dividir las tareas en tres fases:

1. Fase de desarrollo de la conciencia léxica. Manipulación de palabras dentro del contexto de la frase.
2. Fase de desarrollo de la conciencia silábica.
3. Desarrollo de la conciencia fonémica.

Se siguen estrategias de:

Contar, invertir, buscar láminas, descubrir un segmento oral diferente, añadir segmentos orales, juegos de onomatopeyas, comparar segmentos silábicos o fonémicos, unir segmentos silábicos o fonémicos, segmentar palabras, sílabas o fonemas, dictados silábicos o fonémicos y clasificación de unidades, en función de los segmentos orales que las componen.

Ejercicios de reflexión sobre palabras (desarrollo de la conciencia léxica)

La progresión se fija trabajando con oraciones de dos palabras para pasar a tres o más.

Ejercicio 1: Reconocimiento de palabra

Se muestra la lámina en la que hay un niño dibujado. Se pregunta el nombre del niño. El niño acuerda un nombre. Se pregunta qué hace el niño. El niño responde. Y le proponemos dar una palmada por el nombre del niño y otra por lo que está haciendo.

Ejercicio 2: Contar palabras

Se les entrega una tira gráfica y se les pide que pinten una cruz por cada “cosa” que digamos. Cada vez que digamos algo deben reforzarlo con una palmada.

Ejercicio 3: Omisión de la palabra inicial

Miramos una lámina y decimos qué ocurre en ella. El niño responde. Se le pide al niño que cuando vaya a decir el nombre del niño (que está dibujado en la lámina) se ponga el dedo en la boca para no decirlo. Así sólo dirá la acción. En la lámina el niño está comiendo.

Ejercicio 4: Ejercicio de contar (tres palabras)

Se les enseña una lámina que expresa un enunciado de tres elementos: *Luis bebe agua*. Se le pide que cuente los “trocitos” que hay en lo que ha dicho (dando palmadas).

Ejercicio 5: Comparación de número de segmentos

Se les muestran dos emisiones. Una de dos palabras y otra de tres. Dando palmadas tienen que contestar cuál de las dos tiene más “trocitos”.

Ejercicio 6: Dictado de palabras en la tira gráfica

Dictar frases con distinto número de palabras para que marquen con una cruz cada palabra que escuchen.

Ejercicio 7: Introducción de palabras funcionales: la, el, los, etc.

Se le presentan al niño dos frases que sólo se distinguen por la presencia en una de ellas de una de estas palabras funcionales, con el objetivo de que el niño descubra su presencia en la frase: *El niño pinta*

... niño pinta.

Ejercicio 8: Segmentar la palabra inicial

Con un enunciado de tres elementos: *Juan bebe agua*. Pedirle al niño que haga el gesto del silencio cuando diga el sujeto del enunciado (explicando previamente y con palabras sencillas qué es sujeto). Después, preguntarle qué es lo que no hemos dicho. Este mismo ejercicio se puede hacer con la palabra media y final.

Ejercicio 9: Inversión de palabras

Dado un enunciado: *María salta*. Se le pide al niño que haga una raya cuando escuche el nombre de la niña y una cruz cuando escuche lo que hace. ____ X Pintamos X _____. Le pedimos que diga lo que hemos dibujado.

Ejercicio 10: Segmentación de la primera palabra

Dado un enunciado: *Manuel come*. Se le pide al niño que no diga la primera palabra. "... come". Le preguntamos qué queda de lo que habíamos dicho al principio.

Ejercicio 11: Palabra cambiada

Se dan dos frases. *Dame el balón. / Dame el jarrón*. Se le pregunta qué es lo que ha cambiado.

Ejercicio 12: Palabra añadida

Hay que añadir, no cambiar, una palabra en una de las dos frases con el objetivo de que se descubra la que se ha añadido.

Papá canta. / El papá canta.

Pedro come. / Pedro come mucho.

Miguel está triste. / Miguel está muy triste

Ejercicio 13: Palabra suprimida

Se trata de descubrir qué palabra ha sido eliminada de la 2ª frase.

Ayer hizo calor. / ... hizo calor.

Ejercicios de reflexión sobre sílabas (desarrollo de la conciencia silábica)

Se comienza trabajando con las vocales en posición silábica, para pasar posteriormente a la manipulación de sílabas de conformación V+C o C+V.

Ejercicio 1: Reconocimiento de sílaba vocálica inicial

Fase A: Enseñarle al niño una lámina de, p. e., un elefante. Se le pregunta qué es. Contesta “un elefante”. Se lo repetimos alargando la primera sílaba: *eeelefante*.

Fase B: Se le pide que diga cosas que empiecen por /eee/. Si no hay respuesta se le dan ejemplos.

Ejercicio 2: Juego del “veo-veo”

Se hace con todas las vocales.

Ejercicio 3: Contar sonidos vocálicos. Palabras bisílabas. Palabras trisílabas

Se le enseña al niño, p. e., la lámina de una rosa. Se le pregunta qué es. Dice /rosa/. Nosotros repetimos “ro-sa”. Le decimos que vamos a dar palmadas para saber cuántos “trozos” tiene. Le pedimos que en una tira gráfica dibuje los trocitos que tenga esa palabra.

Ejercicio 4: Dictado silábico

Se le entrega al niño una ficha con tiras gráficas para que conteste dibujando cruces o estrellas, en función del número de sílabas que contienen las palabras que se dicten. Conviene hacer antes un ejemplo con ellos.

Ejercicio 5: Segmentación de la primera o última sílaba

Con la palabra *rosa*, p.e. Le pedimos que cuando diga el “trocito” /ro/ haga el gesto del silencio y no diga nada. Le preguntamos qué es lo que queda.

Ejercicio 6: Ejercicio de rimas

Se le dice el nombre de una cosa, p. e., *moto*. Se le pregunta en qué termina. Cuando diga /to/, se le pide cosas que también acaben en /to/: moto, roto...

Ejercicio 7: Tren de palabras

Se trata de que busque palabras que empiecen por la última sílaba de la palabra propuesta.

Ejercicio 8: Juego de añadir sílabas al final

Se le dice: “si a /pelo/ le pongo el trocito /ta/ al final, ¿qué me queda?”. Se le dan más ejemplos y después se les pide que creen ellos

mismos. Este ejercicio se puede hacer añadiendo sílabas al principio. Se le da /caza/ y se le pide que añada /bo/.

Ejercicio 9: Segmentación de sílaba en medio de palabra

Se le enseña la lámina de una *mariposa*, p. e., y se le pide que diga qué es. Se le pide que saque el trocito /po/ y se le pregunta qué queda. “Marisa”. Más ejemplos: calzado - caldo, pájaro - paro, cabeza - caza...

Ejercicio 10: Inversión de sílabas

Se le pide que cuente los trocitos de la palabra *casa*, p. e. Pintamos las cruces que tenga. Se le dice que ahora lo diga al revés, empezando por el último trocito. “sa - ca”.

Ejercicio 11: Comparación de segmentos silábicos al inicio de palabra

Se le enseñan dos láminas: *uno* y *uña*. Se le pregunta qué suena igual en esas dos palabras al principio. Se hace también con la sílaba final y la media.

Ejercicio 12: Buscar láminas que tengan el mismo sonido silábico inicial.

Se le entrega una colección de fichas. Se saca una de ellas, por ejemplo: *pera*. Se le pide que busque otra lámina que empiece por el mismo trocito.

Ejercicio 13: Unir segmentos silábicos

Se le dice que vamos a juntar dos cosas que le vamos a decir: /me/ + /sa/. Se le pide que ponga ejemplos él solo.

Ejercicios de reflexión sobre fonemas (desarrollo de la conciencia fonémica)

Para ampliar el concepto de “sonido” que el niño ya tiene, los primeros ejercicios tienen como finalidad el hacerle ver que además de los sonidos naturales existen otros sonidos en el habla.

Ejercicio 1: Juego de onomatopeyas

Se le dice que vamos a jugar con los sonidos. Se le presentan sonidos: campana, flauta, timbre... Se le pide que los haga con su voz.

Ejercicio 2: Juego con nombres de niños

Se trata de un juego-eco usando los nombres de los niños. "Carlossssss", "Anaaaaaaaaa", "Estherrrrrr".

Ejercicio 3: Reconocimiento de sonidos al principio de palabra

Vamos a recordar mi nombre: EEEEElena. Mi nombre empieza por el sonido[e]. Se pide que diga su nombre alargando el primer sonido. Si el sonido es consonántico habrá que ayudar al niño a aislarlo.

Ejercicio 4: Reconocimiento de sonido fonémico

Se le pide que haga el sonido del gato. Lo repetimos alargando el sonido inicial: mmmmmiau Se le dice que piense en palabras que comiencen por ese mismo sonido y las diga.

Ejercicio 5: Segmentación fonémica

Se le enseña una lámina de un señor feo, por ejemplo, y se le pregunta cómo es ese señor. Feo. Nosotros alargaremos el sonido inicial fffffeo y después le pediremos que cuando diga esa palabra haga el gesto del silencio cuando vaya a pronunciar [f]. Dirá /eo/. Este ejercicio se puede hacer con el sonido medio y final.

Ejercicio 6: Ejercicio de añadir fonemas

Se hace el sonido del viento [sssss] y se pide que diga palabras que tengan ese sonido. Más tarde, le decimos que vamos a pronunciar cosas que no significan nada y que él le deberá poner delante el sonido del silencio. "ol"- sssol, "ofá" – sssofá.

Ejercicio 7: Ejercicio de contar segmentos fonémicos

Comenzamos con la estructura C + V o V + C dada la dificultad para el niño. Articulamos alargando mucho los sonidos [ffffffaaaa]. Le pedimos que marquen una cruz por cada sonido que oigan.

Ejercicio 8: Reconocimiento del sonido inicial

Se pronuncia un segmento silábico alargando el sonido inicial: fffffffa. ¿Cuál es el primer sonido de lo que hemos dicho? [fff]. Se invierte después el orden y se articula: [aaaaaf] y se vuelve a repetir el ejercicio.

Ejercicio 9: Dictado de fonemas

Se le entrega al niño una hoja con tiras gráficas. Se le dictan grupos de V + C o C + V.

Ejercicio 10: Inversión de segmentos fónicos

Pedirle al niño que diga lo mismo que digamos nosotros pero al revés. Le damos la sílaba [fa]. Lo decimos entre los dos al revés. Este ejercicio es muy difícil para los niños. Hay que prestarles muchos apoyos: dibujos, palmadas...

Ejercicio 11: Comparación de segmentos fónicos

¿En qué se parecen [fila] y [foca]?

Ejercicio 12: Reconocimiento de fonemas

Hacemos el sonido de la vaca: [mmmm]. Se le van diciendo palabras y le pedimos que nos pare cada vez que digamos el sonido de la vaca.

Ejercicio 13: Añadir segmentos fonémicos

Vamos a añadir el sonido de la vaca al principio de lo que yo te diga:

[es]...[mmmes]
[esa]...[mmmesa]...

Ejercicio 14: Unir segmentos fonémicos

Vamos a hacer un juego que consiste en juntar los sonidos que yo diga, nos saldrán cosas muy divertidas: [a] + [s] + [a]...

En este pequeño trabajo, he tratado de hacer ver las actividades que se pueden realizar con niños para facilitar una correcta adquisición de la conciencia fonológica.

El conseguir este objetivo les llevará a una correcta adquisición de la lectoescritura. Este mismo tipo de actividades se pueden desarrollar con niños que, con edades superiores, presenten problemas en su lectura o escritura.

Bibliografía relacionada

- ALEGRÍA, J (1985): "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectoescritura". *Infancia y Aprendizaje*, 29, PP. 79-94.
- ALTAVA, V. Y RÍOS, I. (1998): "Formación de maestros: la escritura de una carta a los Reyes Magos". *Cultura y Educación*, 10, 47-68.
- BRAVO, L.; BERMEOLO, J. y PINTO, A. (1988): "Dislexia fonémica: decodificación- codificación fonémica y comprensión lectora silenciosa". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 21-34.
- CASTELLÓ, M. Y MONEREO, C. (1996): "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos". *Infancia y Aprendizaje*, 74, 39-55.
- COLLADO, I. Y GARCÍA MADRUGA, J.A. (1997): "Comprensión de textos expositivos en escolares: un modelo de intervención". *Infancia y Aprendizaje*, 78, 87-105.
- DEFIOR, S. (1996): "Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora". *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- CUETOS, F., DOMINGUEZ, A., MIERA, G. Y VEGA, M. (1997): "Diferencias individuales en el procesamiento léxico". *Infancia y Aprendizaje*, 1997, 15-27.
- DOMÍNGUEZ, A.B. (1995): "El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 76, 69-81.
- DOMINGUEZ, A.B. (1996): "Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura". *Infancia y Aprendizaje*, 76, 83-96.
- GARCÍA, J.N. & FIDALGO, R. (2003): "Cambios metacognitivos de los procesos psicológicos de la escritura en alumnos de 3º de EP a 3º de ESO". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56 (2), 239-253.
- GARCÍA, J.N. & FIDALGO, R. (en prensa): "El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas". *Revista de Psicología General y Aplicada*.
- GARCÍA, J.N. & ARIAS, O. (2004): "Intervención en estrategias de revisión del mensaje escrito". *Psicothema*, 16 (2), 194-202.
- GARCÍA, J.N. & de CASO, A.M. (2004): Effects of a motivational intervention towards writing in children with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (2), 141-159.
- GARCÍA-ESPINEL, A.I. & JIMÉNEZ-GONZÁLEZ, J.E. (2000): "Resolución de problemas verbales aritméticos en niños con dificultades de aprendizaje". *Cognitiva*, 12 (2), 129-248.
- GARCÍA-MADRUGA, J.A.; GÁRATE, M.; ELOSÚA, R.; LUQUE, J.L. & GUTIÉRREZ, F. (1997): "Comprensión lectora y memoria operativa: un estudio evolutivo". *Cognitiva*, 9, 99-132.
- GARCÍA S., J.N. y MARBÁN, J. (2003): "El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación". *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 97-113.
- GARCÍA S., J.N. y FIDALGO R., R. (2003): "Diferencias en la conciencia de procesos psicológicos de la escritura, mecánicos frente a sustantivos y otros, en alumnos de 8 a 16 años". *Psicothema*, 15 (1), 41-48.
- JIMÉNEZ, J.E.; GUZMÁN, R. & ARTILES, C. (1997): "Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura". *Cognitiva*, 9, 3-27.
- JIMÉNEZ, J.E. (1996): "Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente". *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje*, coord. por C. Hernández y M. Veyrat. ISBN: 84-370-6576-3.

Elena CABEZA PEREIRO

Metodología para la adquisición de una correcta conciencia fonológica

- LACASA, P.; PARDO, P.; MARTÍN, B. Y HERRANZ-YBARRA, P. (1995): "Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar en un taller de escritura". *Infancia y Aprendizaje*. 69-70, 157-182.
- MAZA, C. (1991): "Preconceptos erróneos en multiplicación y división entre futuros profesores". *Infancia y Aprendizaje*. 56, 93-103.
- MIRANDA CASAS, A.; ARLANDIS, P. & SORIANO, M. (1997): "Instrucción de estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje". *Journal for the Study of Education and Development*. 80, 37-52.
- MOLINA-GARCÍA, S.; BERENUER-POLO, M.J.; FLETA, A. & GARRIDO-LAPARTE, M.A. (1992): "Tratamiento de las dificultades de aprendizaje escolar a través de un programa de comprensión lectora y de entrenamiento en el uso de estrategias cognitivas". *Anuario Español e Iberoamericano de Investigaciones en Educación Especial*. 1992 (3), 125-164.
- NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A.; GARCÍA, M.S.; GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. & GARCÍA, S. I. (1998): "Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio". *Estudios de Psicología*. 59, 65-86.
- RUEDA, M.; SÁNCHEZ, E. & GONZÁLEZ, L. (1990): "El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia". *Infancia y Aprendizaje*. 49, 39-52.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J. N. & del RÍO, P. (2002): "Escribir es re-escribir: Un análisis de contenidos de los informes realizados a los artículos no publicados en I&A. *Infancia y Aprendizaje*". *Journal for the Study of Education and Development*. 25 (1), 5-35.
- SÁNCHEZ, E.; RUEDA, M.I. & ORRANTIA, J. (1989): "Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura". *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 3-4, 101-111.
- SÁNCHEZ, E.; ORRANTIA, J. & ROSALES, J. (1992): "Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula". *Comunicación, Cultura y Educación*. 14, 89-112.
- SORIANO, M.; VIDAL-ABARCA, E. & MIRANDA, A. (1996): "Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca". *Infancia y Aprendizaje*. 74, 57-66.

Beatriz Gallardo, Carlos Hernández y Verónica Moreno (Eds): *Lingüística clínica y neuropsicología cognitiva. Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Clínica. Vol 2: Lingüística y evaluación del lenguaje*, coord. por C. Hernández y M. Veyrat. ISBN: 84-370-6576-3.