

Programa LEFI y Lectura eficiente en docentes de la especialización en comunicación y matemática de II y III ciclo de la región Junín

*Dr. Luis Alberto Yarlequé Chocas. Docente Principal de la FE-UNCP
Lic. Edith Rocío Nuñez LLacuachaqui y Lic. Linda Loren Navarro García*

Abstract

This investigation is about the program LEFI and its effects it has been denominated efficient reading that includes literal level, inferential level, critical level and its application, besides reading speed, as well as the respect to the punctuation signs and the correct articulation when it reads aloud. Stability of attention, reading habits, memory, and lexical flow variables have been controlled. It was used the experimental method with a pre experimental design with two groups (before and after). Results have shown among other things that the program LEFI has had positive effects on the speed and quality reading aloud, lexical flow and indirect memory. There were not correlations among none of the studied variables.

Keywords: LEFI program and effects that efficient read.

Resumen

Esta investigación trata acerca del programa LEFI y sus efectos en lo que se ha denominado lectura eficiente, que incluye el nivel literal, inferencial, el crítico y la aplicación, además la velocidad lectora, así como el respeto a los signos de puntuación y la articulación correcta cuando se realiza la lectura en voz alta. Se han controlado variables como estabilidad de la atención, hábitos de lectura, memoria, pensamiento y caudal lexical. Se empleó el método experimental con un diseño pre experimental de dos grupos antes después. Los resultados han puesto de manifiesto entre otras cosas que el programa LEFI ha tenido efectos positivos sobre la velocidad y la calidad de lectura en voz alta, caudal lexical y la memoria indirecta. No se registraron correlaciones entre ninguna de las variables estudiadas.

Palabras clave: Programa LEFI y lectura eficiente.

Introducción

En el Perú los índices de analfabetismo han disminuido en los últimos 30 años (Banco Mundial.2006). Sin embargo la educación peruana no tiene aún la calidad deseable (Moya y Yarlequé, 2010). En efecto, no solo los estudiantes peruanos han mostrado rendimientos muy por debajo de lo deseado en las evaluaciones nacionales e internacionales (PISA 2002 y 2006), sino que también los docentes peruanos parecen tener serias dificultades en enfrentar con éxito las pruebas a las que han sido sometidos por el Ministerio de Educación (Véase resultados de las evaluaciones docentes del 2007 al 2011).

De ello se infiere que, las dificultades que presentan los estudiantes en este mismo aspecto estarían relacionadas con las de aquellos. En consecuencia no solo se trata de trabajar con los estudiantes sino también con los profesores. Al parecer en esta lógica es que el Ministerio de Educación, viene implementando una serie de programas de capacitación para docentes. Sin embargo la calidad en la lectura es una variable que debe ser abordada de modo específico con métodos y estrategias adecuadas.

De hecho ambos fenómenos se concatenan y responden a la lógica, ya que si los docentes presentan dificultades al enfrentar estas pruebas, resulta natural que los estudiantes también las presenten. Ahora bien, una de las capa-

conceptualizaciones abstractas. Este programa requiere la autodisciplina del docente, así como el seguimiento y monitoreo de un miembro del equipo de experimentadores, con quien se reúne semanalmente.

Variable dependiente: Lectura eficiente, se expresa a través de la velocidad, la comprensión en los niveles literal, inferencial, crítico y aplicativo, además del respeto a los signos de puntuación y la articulación correcta, cuando la lectura se hace en voz alta.

VARIABLES DE CONTROL:

- Hábitos de lectura
- Velocidad lectora
- Caudal lexical
- Calidad de lectura
- Atención
- Memoria
- Pensamiento

SUJETOS

La población estuvo constituida por 11,900 docentes de II y III ciclo de educación básica regular, de la región Junín de nivel inicial y primaria. (Ministerio de Educación. Unidad estadística) la población accesible fueron los docentes que asistieron a los diversos cursos, estudios de posgrado y capacitaciones en la Universidad Nacional del Centro del Perú y la muestra estuvo constituida por 17 docentes de II y III ciclo de educación básica regular de nivel inicial y primaria.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:

Las técnicas empleadas fueron la observación directa, indirecta, participativa y no reactiva. Los instrumentos utilizados fueron: cuestionario de hábitos de lectura desarrollado para efectos de la investigación (Yarlequé y col. 2011), R.T.M (razón, tipo, muestra) para evaluar el caudal lexical, lista de cotejo para evaluar la calidad de la lectura en voz alta, desarrollada por los investigadores (Yarlequé y col. 2011), , Tablas de Crepelin para evaluar la estabilidad atención (Javier, 2003), Test de memoria indirecta para evaluar la forma lógico verbal de la memoria (Yarlequé, 1999), sub test de semejanzas de la Escala de Weschler(1995), ficha de datos personales desarrollada por los investigadores (nivel, institución, estudios de posgrado)

RESULTADOS.

Aspectos descriptivos:

Tabla 1. Puntajes obtenidos en velocidad lectora por los docentes de ambos grupos

SUJETOS	ENTRADA				SALIDA			
	G1		G2		G1		G2	
	P X MIN	AC						
1	131	2	104	1	168	4	145	2
2	137	2	102	4	186	2	172	1
3	184	3	76	2	210	3	112	1
4	202	3	124	4	210	3	156	4
5	109	2	113	2	138	3	138	3
6	234	2	93	4	240	2	164	4
7	110	2	114	4	135	2	210	2
8	228	3	106	3	244	4	155	3
9	117	1			192	4		
X	161		104		191		157	

En la tabla N° 01 se presenta la distribución de puntajes en la variable velocidad de lectura, así mismo se observa los aciertos en la evaluación de comprensión lectora. En esta tabla puede observarse que en toda la muestra, solo dos sujetos evidencian los puntajes más altos, es decir leen 234 y 228 palabras por minuto, ambos del grupo I en la prueba de entrada. El grupo II antes del experimento muestra puntajes 124 y 114 como la mayor cantidad de palabras de lectura por minuto. Después del experimento se observa que, el más alto número de palabras por minuto es 244 (grupo I) y 210 (grupo II). El promedio de número de palabras que lee un sujeto de la muestra por minuto son 161(grupo I –antes),104(grupo II-antes),191(grupo I-salida) y 157(grupo II-salida).

Tabla 2. Puntajes obtenidos en la prueba de comprensión lectora por los docentes de ambos grupos

SUJETOS		ENTRADA										SALIDA									
		Literal		Inferencial		Criterial		Aplicación		P/TOT		Literal		Inferencial		Criterial		Aplicación		p/total	
G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2	G1	G2
1	1	1	2	4	3	8	6	5	4	18	15	2	3	0	2	0	6	0	4	2	15
2	2	1	2	0	3	0	2	0	5	1	12	2	2	0	4	2	5	2	3	6	12
3	3	3	2	2	0	7	4	2	5	14	11	3	3	4	2	5	5	3	3	15	13
4	4	1	2	2	1	7	7	5	3	15	13	3	3	5	2	6	4	0	5	14	14
5	5	1	2	3	3	5	5	0	3	9	13	1	3	3	3	5	6	3	3	12	15
6	6	1	3	2	1	3	5	4	3	10	12	1	3	3	1	5	5	3	3	12	12
7	7	1	3	4	4	5	8	0	5	10	20	3	3	0	3	5	8	0	5	8	19
8	8	3	3	4	3	0	6	0	3	7	15	3	2	2	4	5	7	0	4	10	17
9		2		2		6		3		13		2		3		6		3		14	
x										10,22	14									10,33	15

En la tabla N° 02 se presenta la distribución de puntajes en la variable comprensión; en el grupo I el promedio de calificaciones de entrada es 10,22 el de salida es 10,33. Además se observan los puntajes por nivel de comprensión (literal, inferencial, criterial y de aplicación). En el grupo II, el promedio de calificaciones de entrada es 14 el de salida es 15. Además se observan los puntajes por nivel de comprensión (literal, inferencial, criterial y de aplicación)

Tabla3. Puntajes obtenidos en el cuestionario de hábitos de lectura por los docentes de ambos grupos

SUJETOS	GRUPO 1		GRUPO 2	
	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA
1	11	24	20	21
2	11	15	26	20
3	18	24	24	15
4	19	22	17	23
5	13	24	14	13
6	24	17	17	11
7	12	20	18	21
8	22	26	26	24
9		21		24
X	17	22	20	19

En la tabla N° 03 se presenta la distribución de puntajes en la variable hábitos de lectura, aquí se nota que en el grupo I antes del experimento evidencia un promedio de 17, después tiene 22. En el grupo II por el contrario al inicio tiene 20 en promedio, luego del experimento arroja un puntaje de 19.

Tabla 4. Puntajes obtenidos en la lista de cotejo de calidad de lectura en voz alta por los docentes de ambos grupos

SUJETOS			GRUPO1	GRUPO 2
ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA	
1	22	25	18	25
2	15	19	17	16
3	15	21	16	22
4	24	23	17	24
5	23	22	14	21
6	23	21	18	13
7	18	23	19	23
8	21	25	18	25
9			21	24
X	20	23	17	21

En la tabla N° 04 se presenta la distribución de puntajes en la variable calidad de lectura en voz alta, aquí se observa que en el grupo I antes del experimento evidencia un promedio de 20 después tiene 23. El grupo II al inicio tiene 17 en promedio, luego del experimento evidencia un puntaje de 21.

Tabla 5. Puntajes obtenidos en la prueba razón tipo muestra por los docentes de ambos grupos

SUJETOS	ENTRADA	SALIDA	ENTRADA	SALIDA
1	0,57	0,73	0,41	0,66
2	0,56	0,75	0,42	0,66
3	0,63	0,66	0,50	0,68
4	0,54	0,77	0,62	0,63
5	0,54	0,71	0,61	0,64
6	0,72	0,70	0,67	0,79
7	0,76	0,84	0,53	0,80
8	0,74	0,67	0,79	0,76
9	0,84		0,68	
X	0,66	0,72	0,57	0,70

En la tabla N° 05 se presenta los puntajes de la variable caudal lexical, aquí se observa que en el grupo I antes del experimento un promedio de 0,66 mientras que después tiene 0,72. El grupo II al inicio tiene 0,57 en promedio, luego del experimento evidencia un puntaje de 0,70.

Tabla 6. Frecuencias registradas en la prueba de estabilidad de la atención por los docentes de ambos grupos

NIVEL	INTERVALO	ENTRADA				SALIDA			
		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 1		Grupo 2	
		f	H	F	h	f	H	f	H
MUY BAJO	0-0,24	0	0	3	37,5	2	22,22	0	0
BAJO	0,25-0,49	6	66,67	4	50	6	66,67	7	87,5
MEDIO	0,50-0,74	3	33,33	1	12,5	1	11,11	1	12,5
ALTO	0,75-1	0	0	0	0	0	0	0	0

En la tabla 6 se observa las frecuencias de la variable estabilidad de la atención. Ambos grupos se ubican en el nivel bajo (66,67 %-grupo1 y 50% grupo 2) antes del experimento. Mientras que después de la aplicación del programa LEFI un 22,22 % se ubica en el nivel muy bajo, un 66,67 en el nivel bajo(grupo I) y el grupo II tiene un 87,5%en el nivel bajo, no habiendo ninguno en el nivel muy bajo, pero en ambos grupos el 12,5% se ubica en el nivel alto.

Tabla 7. Correlación entre los puntajes de las variables de estudio en la evaluación preexperimental

CORRELACIÓN	gl	nc	Rt	Rp	DIAGNÓSTICO
Hábitos de estudio y velocidad lectora	16	0,05	0,46	0,13	No significativo
Hábitos de estudio- comprensión lectora				0,15	No significativo
Calidad de lectura en voz alta y comprensión lectora				0,16	No significativo
Caudal lexical y comprensión lectora				0,14	No significativo
Estabilidad de la atención y comprensión lectora				0,12	No significativo
Memoria y comprensión				0,20	No significativo
Pensamiento y comprensión				0,10	No significativo

En la tabla N° 7, se observa la correlación de los puntajes en las variables de estudio. Estos resultados, llevados a la r de Pearson muestran que no existen correlación entre todas las sub variables, con lo que se acepta la hipótesis nula y se rechaza la alterna.

Tabla 8. Comparación de medias en comprensión lectora de los docentes antes y después del experimento

ANTES	DESPUES	Gl	Nc	Tt	T p	DIAGNÓSTICO
X_1	X_2	16	0,05	2,12	0,46	No significativo
12	12					

En la tabla Nª 8, se puede ver la comparación de medias en comprensión lectora de los docentes antes y después del experimento. Los resultados llevados a la t, indican que no hay diferencias estadísticamente significativas, con lo que se acepta la hipótesis nula.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados expuestos muestran que la aplicación del programa permitió elevar la velocidad lectora en ambos grupos experimentales. En efecto el primer grupo al terminar el experimento había aumentado en promedio 30 palabras por minuto, mientras que el segundo aumentó en promedio 53. Vale decir la media aumento en un 20% en el primer caso y 50% en el segundo caso. Lo que significa que se estaría ganando la quinta parte y la mitad del tiempo total que antes se empleaba en una lectura, respectivamente. Esto reflejaría que los ejercicios a los que fueron sometidos los grupos experimentales tuvieron un efecto positivo en el aumento de la velocidad lectora de los docentes, lo que ratifica las virtudes de la propuesta del ESAM.

Otra es la situación en lo concerniente a la comprensión. En ésta, el grupo I (docentes del programa de especialización) obtiene inicial y finalmente medias inferiores a las del grupo II. Aunque en ambos grupos se registra ligero aumento no significativo (Véase tabla 2) Lo que significa que, el grupo 1 es desde el comienzo hasta el final del experimento más veloz en la lectura que el grupo II pero éste último comprende más que su análogo antes y después del experimento. No obstante en ambos grupos se ha registrado mejoras en los dos aspectos apuntados. Ahora bien al parecer, la comprensión lectora se desarrolla con menos rapidez que la velocidad lectora-hecho que explicaría la no existencia de diferencias significativas en este aspecto-, lo cual probablemente se explique por la circunstancia de que la velocidad lectora en profesionales tendría como base el movimiento

ocular, el golpe de vista relacionado con lo que Luria(1979) denomina volumen de la atención y que es parte de lo que Vigotsky (1988) a denominado atención natural, la misma que se desarrollaría en virtud de los estímulos y el ejercicio. De hecho sin ejercicios especiales al parecer no habría diferencias en el volumen de la atención de niños y adultos (Sheigol,1973) citado por Berk (1988 , p 49). He ahí la razón por la cual el programa de velocidad lectora requiere de los participantes ejercicio diario. Por lo demás las bondades del programa de velocidad lectora han sido ya establecidas por sus autores (ESAAM, 2006) aunque aquí se ha aplicado una versión adaptada y sólo una parte de ella.

Por su parte los procesos involucrados en la comprensión lectora, por lo menos tal cómo se evaluó en este trabajo, son de naturaleza compleja ya que aquí se ha trabajado con 4 niveles: literal, inferencial, crítico y aplicación, ello involucra como en toda la actividad cognitiva complejos procesos analíticos sintéticos, tener en cuenta la tarea y la búsqueda de la solución que satisfaga las condiciones del mismo (Luria, 1974) lo cual está íntimamente ligado al pensamiento.

Otro aspecto digno de analizarse es lo concerniente a los hábitos de lectura, en la evaluación pre experimental el grupo I obtiene 17 puntos en promedio, pero mejora al término del experimento con 22 puntos en promedio lo cual no sucede con el grupo II (Véase tabla 3). Esto podría significar que, la pertenencia al programa de especialización habría jugado un papel favorable en la adquisición de hábitos de lectura positivos. No es lícito suponer que el programa LEFI haya tenido un papel importante al respecto ya que los sujetos del grupo II habiendo también sido sometido a LEFI pero no siendo parte del programa de especialización no revelaron mejoras.

En este aspecto, es posible suponer que, la necesidad e interés por mejorar los hábitos de lectura en docentes que participan en un programa de especialización en el cual vienen siendo evaluados y calificados permanentemente, es mayor que en los que no participan de tal programa. Así pues las diferencias serían motivacionales. En este sentido hay que recordar que Gagné (1979) ha subrayado la importancia de la motivación en las adquisiciones intelectuales.

Detengámonos ahora en los resultados de lo que aquí se ha denominado calidad de la lectura en voz alta. En primera instancia, es conveniente recordar que esto supone la articulación correcta de las palabras evitando las omisiones o distorsiones, así como el respeto escrupuloso de los signos de puntuación, ello parte del supuesto de que cuanto más rigurosidad haya en el respeto tanto de las pautas articulatorias del texto como de los signos de puntuación, tanto mayor será la comprensión del mensaje subyacente. En ese contexto LEFI proporciona a cada uno de los participantes la oportunidad de confrontar sus errores con objeto de corregirlos.

Lo cual se ha evidenciado en las pruebas al comparar la entrada y salida de ambos grupos (Véase tabla 4) Pero, ¿por qué sería importante la lectura en voz alta en docentes que corrientemente hacen uso de la lectura silenciosa? En primer término, la lectura en voz alta, es al igual que el habla externa la primera fase en la adquisición de ésta facultad humana (Vigotsky, 1964) y así como el habla se hace posteriormente interna la lectura se hace silenciosa, pero en ambas se hace uso del lenguaje interno. Ahora bien el habla interna no está sometida a los mismos requerimientos que el habla externa y posiblemente la lectura silenciosa tampoco lo esté a los requerimientos de la lectura en voz alta, no obstante ello sí podría tener un papel fundamental en la comprensión del mensaje contenido en un texto. Por ello la hipótesis en este punto es que sí el docente eleva su calidad de lectura en voz alta, ello mejorará también las posibilidades de captar el contenido de la misma. Ahora bien, se ha registrado que cuanto más compleja es la tarea, la tendencia al habla exteriorizada aumenta (Vigotsky, 1964) y esto al parecer ocurriría también cuando la tarea de comprender una lectura pone obstáculos al individuo.

En lo concerniente a la estabilidad de la atención al parecer el programa LEFI no habría tenido influencia en los sujetos que fueron sometidos a él, ello se desprende de la observación de que el grupo I habría bajado en la evaluación post experimental, mientras que el grupo II habría mejorado en ella. Ahora bien considerando que ambos grupos han sido sometidos al mismo programa en las mismas condiciones, parece obvio que, difícilmente podría achacársele al LEFI alguno de los efectos apuntados (Véase tabla 6) por el contrario parece lícito suponer que hay factores ajenos a los controlados en esta investigación que podrían explicar nuestros hallazgos al respecto. En cualquier caso resulta oportuno subrayar el hecho de que tanto en la entrada como en la salida ambos grupos muestran niveles de estabilidad de la atención muy por debajo de lo esperado considerando que se trata de profesionales de la educación. No obstante, no debe perderse de vista que la actividad involucrada al desarrollar las tablas de crépelin implican procesos controlados y no automáticos y que éstos procesos son más permeables a la interferencia de otros (Macleod, 1991, citado por Hardy y Jackson 1998).

En lo referido a la memoria indirecta, es decir a la posibilidad de emplear signos para la recordación, que es la forma superior de la memoria (Vigotsky, 1988, Luria 1979 y Yarlequé, Javier y Monroe 2002) los hallazgos muestran que, ya desde la entrada había cierta ventaja del grupo II sobre la misma que se ha mantenido al término del experimento. No obstante, ambos grupos han registrado ostensibles mejoras (Véase tabla 7) ello significaría que LEFI habría contribuido a que los docentes aprendan o mejoren su capacidad para servirse de signos externos para la recordación, lo que es por supuesto un gran avance aun cuando teóricamente deberíamos apuntar a que el docente pueda servirse de signos autogenerados (internos) para la recordación (Vigotsky 1988) de hecho la memoria mediatizada o indirecta tal y como aquí se evaluó supone la posibilidad de establecer vínculos entre el material a recordar y cualquier objeto o fenómeno de tal suerte que, la aparición de tal objeto o fenómeno permita la evocación de los vínculos establecidos y se produzca la recordación (Yarlequé, Javier y Monroe, 2002) y esto es tanto más importante en los docentes cuanto que, un reciente estudio (Moya, Aguirre, Garcia y Navarro, 2011) ha puesto de manifiesto que las pruebas del Ministerio de Educación ponen un marcado énfasis en la memoria de los docentes en desmedro de su percepción y pensamiento.

Por otro lado, los resultados muestran que al parecer el programa LEFI no habría tenido efectos sobre el pensamiento, explorado a través del subtest de analogías de la escala de Weschler. De hecho estos hallazgos se condicen con algunos de nuestros resultados con otros grupos generacionales (Yarlequé y otros, 2010) en los que también se registraron serias dificultades para influir positivamente sobre el pensamiento. No obstante es pertinente destacar que a diferencia de otros estudios, aquí los sujetos de la muestra han revelado una mayor tendencia a respuestas abstractas que funcionales.

Resultados que contradicen los hallazgos de Matalinares (1993). No obstante nuestros resultados ponen nuevamente en tapete las dificultades para desarrollar el pensamiento a través de programas de estimulación por lo menos de corto plazo, lo cual fortalece la idea de que debe enfatizarse en el desarrollo de este fenómeno psicológico a través de la educación formal con miras a tener mejores resultados al respecto en un largo plazo.

En lo que concierne al caudal lexical, en ambos grupos se registra incremento entre la evaluación pre y post experimental (Véase tabla 5). En efecto, al parecer las actividades de LEFI consistentes en provocar que el docente incorpore nuevas palabras a su vocabulario habrían tenido un efecto positivo en su performance en la prueba de salida. Ahora bien esto es importante, porque el mayor caudal lexical del docente lo pone en mejores posibilidades de comprender lo que lee, además si se considera que el lenguaje es una herramienta del pensamiento, esto tendría a la larga efectos positivos sobre este fenómeno (Luria, 1974). De hecho hay quienes consideran al habla como un valioso predictor del desarrollo intelectual del individuo.

Por último dedicaremos unas líneas a comentar que, al no haberse hallado correlaciones entre ninguna de las variables estudiadas (Véase tablas 7), se plantea una serie de interrogantes teóricas en torno a la cognición por lo menos en lo que a la docencia se refiere y obliga a seguir investigando al respecto. No obstante, puede suponerse que, la formación del docente hasta aquí viene discurriendo de modo parcial y aislada de tal suerte que el desarrollo de ciertas habilidades no se condicen necesariamente con el desarrollo de otras con las que hipotéticamente deberían estar asociadas, por consiguiente ninguna de las variables puede actuar como predictora de la otra, en otros términos un profesor podría tener deficientes hábitos de lectura y ser veloz o viceversa y podría tener baja calidad en la lectura independientemente de sus hábitos, todo esto por lo menos debe constituir una llamada de atención a las instituciones encargadas de formar docentes y calificarlos. Además constituye una invitación ineludible para ser más sistemático y organizado en el trabajo con los docentes, a fin de que el logro de ciertas habilidades vaya de la mano con el logro de otras.

CONCLUSIONES

1. El programa LEFI Hace posible el aumento de la velocidad lectora en los docentes que se someten a él.
2. No produce mejora significativa en la comprensión lectora, en los niveles literal, inferencial, criterial y aplicativo.
3. No tiene efectos positivos ni negativos sobre los hábitos de lectura, la atención ni el pensamiento.
4. El programa LEFI mejora la calidad de la lectura en voz alta, aumenta el caudal lexical del docente y su memoria indirecta con signos externos.

5. Finalmente se ha encontrado que las variables en estudio no se hallan relacionadas estadísticamente, lo cual muestra la variación independiente de unas con respecto a las otras y pondría de manifiesto que no existe un desarrollo coherente entre las variables estudiadas en los docentes de la muestra.

Referencias bibliográficas:

Banco Mundial.(2006).Por una educación de calidad para el Perú. Estándares rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades. Lima, Perú: Impreso TAREA Asociación gráfica.

Basterra, A.(2008).Procesos de comprensión lectora. Barcelona

Correa, E.(2005).Las habilidades cognitivas y la lectura inicial en niños del primer grado de educación primaria. Investigación para una mejor educación. Lima: GRADE-Fundación Ford.

De Zubiría, M.(1995).Teoría de las seis lecturas (T1 y T2,1ra. Edición). Colombia: Fondo de publicaciones BHM.

Gallego, J. (1997).Las estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica. Madrid, España: Editorial Escuela Española S.A.

González, A.(2004).Estrategias de comprensión lectora. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

González, C. (2005).Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción. Universidad de Granada Facultad de Psicología. Granada. Departamento de Psicología evolutiva y educación. Tesis doctoral Granada.

Luria, A.(1979).Atención y Memoria. Barcelona: Fontanella

Solé, I.(2005).Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Lima, Perú: Editorial Graó.

Vygostki, L.(1988).El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona-España.