

Conocimientos lingüísticos para el aprendizaje de la lectura

Berta P. de Braslavsky*

Como se comprueba en la más reciente bibliografía compilada por Goodman y Goodman (Goodman K.S. y Goodman Y.M., 1980), muchos autores se han ocupado, en los últimos años, de los conocimientos lingüísticos que necesitan los maestros para enseñar a leer. La literatura especializada demuestra que también son ya muchos los que se interesan por los conocimientos que adquieren los niños antes de iniciar su aprendizaje de la lectura. Y, en la reseña mencionada se comprueba que, muchas veces, la preparación postulada para los maestros se supedita al conocimiento de los conceptos lingüísticos que elaboran los niños.

Definición, modelos de lectura y lenguaje hablado

Durante mucho tiempo, aun cuando ya estaban perfiladas las principales direcciones de la psicología genética, la lectura era tratada como una actividad autónoma, emergente por maduración, independiente del medio cultural y del ejercicio. Los investigadores se ocupaban de su iniciación y otras veces de su configuración en los adultos, como función sin devenir, carente de historia y de futuro en la vida de las personas.

Las definiciones y los modelos de lectura no reconocían relación alguna entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Por eso, en vista de la atención que ahora se le presta a dicha relación, algunos autores hablan de una reconceptualización de la lectura (MacGinitie, 1979). Considerando que la lectura evoluciona en etapas sucesivas, parecería razonable la elaboración de modelos en diferente nivel de complejidad. Y, ya que se demuestra que la lectura inicial es el producto del juego de funciones adquiridas a muy temprana edad, algunos proponen para la primera etapa un "modelo más general de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, como base componente de un modelo del proceso de la lectura" (Waterhouse, 1980, pág. 6).

Antecedentes en América Latina

Algunos tratadistas expresan que recién en las décadas del 60 y 70, gracias a corrientes renovadoras de la Lingüística que empezaron a preocuparse por el lenguaje escrito (Elizaincín, 1972; Jenkinson M., 1972), se inició el reconocimiento de las relaciones entre el autodomínio de la fonología, la semántica y la sintaxis de su lengua, que logran los niños en la primera edad, y el dominio posterior del sistema escrito de la misma.

La referida cronología sobre estos antecedentes corresponde a los países anglosajones. Cuando se reúna y analice comparadamente la

* Berta P. de Braslavsky, fue profesora titular de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Se desempeña como consultora de Unesco y miembro de la Comisión de Lectura en Español de IRA. Es autora de libros y otras publicaciones sobre lectura.

información pertinente, habrán de reconocerse antecedentes más remotos en países europeos y también en América Latina.

Sin mencionar algunas anticipaciones valederas del siglo XIX en América Latina, una rica veta de antecedentes más específicos puede hallarse en los años treinta y cuarenta del presente siglo, cuando alcanzó su apogeo el debate sobre los métodos. En los fundamentos doctrinarios de Ovidio Decroly –predominantes en la región–, se hallaban tácitamente implicados ciertos componentes desarticulados de la gramática, ya sea para utilizarlos o para prohibirlos. La semántica lo preocupaba con carácter excluyente en la condición global e ideovisual de su método, caracterizados por la captación de significados a través de la escritura, con rechazo del lenguaje oral. La ortodoxia de su condición visual como dominante, establece de manera compulsiva tan terminante fractura entre el lenguaje oral y el escrito que, como se sabe, lo indujo a repudiar la lectura en voz alta.

La generalización de la lectura silenciosa dio lugar a múltiples réplicas. Su mejor portavoz fue Martha Salotti (1951, pág. 54) a través de su vivencia del “drama del tránsito de la voz viva a la letra muerta”, cuyas reminiscencias de Saussure no afectan a su parentesco con las alusiones de María Montessori a la primera y la segunda dentición para referirse a las relaciones entre la adquisición del lenguaje hablado y el lenguaje escrito.

En otros términos, hacia 1962, bajo influencias especialmente europeas y de la evolución de la psicofisiología, la psicología genética, la lingüística, la logopedia, se propuso reconstruir el proceso del aprendizaje de la lectura a partir de: 1) la adquisición del lenguaje, que surge de la relación activa del niño con los objetos y el lenguaje de su medio; 2) del posterior descubrimiento y la diferenciación de la escritura como gesto gráfico voluntario; 3) de la relación entre el lenguaje hablado y escrito cuando se desarrolla dinámicamente la capacidad de realizar actos intelectuales (Braslavsky, 13.P. de, 1962, págs. 241-268).

Procesos cognitivos y lingüísticos, temas clave

Entre las numerosas investigaciones, teorías y especulaciones que se refieren actualmente a la lectura, aparecen como clave las que se refieren a los procesos cognitivos y lingüísticos, particularmente asociados como precursores de la misma. Aunque todavía no ha sido suficientemente evaluada por la pedagogía, esta clave no sólo explicaría el enigma (Elkonin, 1973), o el misterio (Mattingly I.G., 1978) de la lectura sino que, según Downing, podría ser la más productiva para la instrucción en la década del 80 (Downing, 1980).

El tema es muy complejo. Conviene analizarlo en su punto de partida, que es la relación entre el lenguaje oral y el escrito, la cual, por su parte, conduce a la relación entre el lenguaje y el pensamiento como puente de la relación entre la lectura y el pensamiento que afecta al tema crucial del procesamiento de la significación.

Relación entre el lenguaje hablado y el escrito

Muy conocida en el Río de La Plata es la eminente logopedista francesa, Susana Borel Maissonny, quien, hace treinta años (Borel Maissonny S., 1951) reconoció las diferencias que existen entre el lenguaje que se escucha y se pronuncia y el lenguaje que se lee. Mientras el primero "es una emisión sonora e ininterrumpida", con su melodía, ritmo y cadencia, el segundo "es una línea de palabras distintas, compuesta a su vez de letras y signos distintos". La correlación entre uno y otro ofrece grandes dificultades si no se alcanza el plano de lo "significante" en uno y otro caso, como ocurre cuando se escucha un lenguaje que no se conoce y se ve un sistema escrito también desconocido. En ambos casos, sólo se perciben fragmentos dispersos que no se pueden reproducir ni identificar recíprocamente. Al igual que otros autores coetáneos que estudiaron estos hechos para la lengua francesa, Borel Maissonny reconoció la importancia de la comprensión para resolver el escollo de la correlación entre ambos sistemas y por eso sostuvieron que, antes de la lectura, debía ocupar un lugar muy importante el aprendizaje gramatical, en sus aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos.

"Linguistic Awareness", conciencia práctica de los componentes gramaticales

En la publicación titulada "Lenguaje por el Oído y por el Ojo" que apareció en 1972 (Kavanagh J.E. and Mattingly, I.G.. 1972), el trabajo de Ignatius Mattingly presenta por primera vez la expresión "linguistic awareness".

Con un esfuerzo nada fácil para quien es ajeno a la Lingüística, se trata de hacer accesible, especialmente a los docentes, algunos de los conceptos contenidos en éste y otros densos escritos de este autor. Y no por imposibles alardes académicos, sino porque algunos de sus temas, aunque difícilmente desentrañables, se hallan en el corazón de los debates actuales y otros, tal vez más comprometidos filosóficamente, merecen estarlo.

Concepto nuevo el del "linguistic awareness", algunos lo consideran demasiado especulativo aunque con sus propias investigaciones confirman sus principales supuestos (Vellutino, 1980); otros esperan mayor claridad de la definición de "awareness" (Downing, 1979, pág. 32); otros, con hipótesis derivadas del mismo tronco de la gramática generativa, discuten o limitan su importancia (Goodman K.S., 1976-1981).

El concepto de L.A. resulta de la comparación entre el lenguaje oral y el escrito y de las posiciones asumidas por el autor con respecto a quienes sostienen que ambas formas solo difieren por las vías de acceso, el oído en un caso y el ojo en el otro, pero que son idénticas una vez que se ha producido la representación. Mattingly ofrece argumentos, algunos parecidos a los de los autores franceses antes mencionados, tal vez desconocidos para los colegas anglosajones, y otros nuevos, bajo la influencia de la tecnología más moderna así como de la filosofía original de la lingüística generativa. Según sus conclusiones, ambas actividades no son análogas y la lectura no es una simple diferencia "intermodal".

La lectura sería un "Language- Based Skill", parásita del lenguaje hablado, que debe ser adquirida sobre la base de la destreza en esta "actividad primaria". Como actividad secundaria, la lectura se desenvolvería en un doble circuito, correspondiendo el interno a la actividad lingüística primaria del lenguaje hablado y el externo a la lectura como "conducta adicional entrenada" (Mattingly, I.G., 1972).

Posteriormente (Mattingly, I.G., 1978), el autor de la expresión extendió y aclaró sus alcances, que no son comprensibles cuando se la traduce como "conciencia lingüística". No se trata de que el niño de seis años conozca reglas gramaticales ordenadas. Durante la adquisición activa del lenguaje, adquiere un vocabulario y un conocimiento práctico que le otorgan estrategias de análisis fonéticos y de modelos sintácticos para llegar al conocimiento fonológico y gramatical requeridos en el acto de leer. Según Mattingly, el conocimiento activo y creador de la fonología, la semántica y la sintaxis evoluciona espontáneamente hasta los tres años, momento en que el interés lingüístico de algunos se detiene, mientras que en otros el mismo prosigue. Esta sería una diferencia decisiva para llegar a la lectura, ya que, presumiblemente, el lector usa para comprender la lengua escrita, las mismas estrategias que emplea el parlante escucha para interpretar el habla. En el primer caso, dispondría de los dispositivos necesarios para aprender a leer; en los otros, la "máquina del lenguaje" tendría que ser reanimada por el maestro.

Pero, para utilizar tales mecanismos, el aprendiz de lectura tiene que realizar la representación fonética de la palabra o la frase. No puede acceder directamente al significado mediante la impresión visual como se daría en el caso, por ejemplo, de una grafía basada en la espectrografía visual, que se ha demostrado impracticable. En 1979 (Mattingly, 1979) expresamente sostiene que el "L.A." no es una cuestión de "conciencia lingüística" sino de *hacer uso* de los componentes gramaticales, probablemente de manera inconsciente o con un grado de conciencia irrelevante. En su relato de Victoria, en 1979, definió dos modos de actividad mental que pueden llamarse lectura: "analítica", cuando el niño, frente a una oración identifica palabras que corresponden a su léxico y realiza análisis gramaticales que permiten decir que comprende el texto; "impresionista" cuando trata de adivinar el significado sin identificación léxica ni análisis gramatical, a veces gracias a que una palabra escrita es capaz de evocar un rico collar de asociaciones semánticas. Un lector "impresionista" puede obtener el sentido general mucho más rápidamente y puede reconocer palabras no familiares. Pero, según Mattingly, si bien es cierto que la lectura analítica puede ser lenta y laboriosa y es rara en el lector entrenado, una persona no es verdaderamente lectora si no puede leer analíticamente cuando es esencial para la comprensión. Para explicar el proceso de la lectura analítica se apoya en interpretaciones de la gramática generativa.

En 1979, bajo la dirección de John Downing, tuvo lugar en Victoria, Canadá, un seminario internacional cuyo estilo de organización permitió la intervención de 300 participantes y quince miembros activos, teóricos, aplicados, que realizaron profundos cuando no severos análisis. Pero, a pesar de las controversias, se llegó a un acuerdo sobre la conveniencia de un desarrollo lingüístico de alto grado para la iniciación en la lectura.

Un camino nuevo

En su propósito de hallar un modelo más general del proceso de la lectura, Lynn H. Waterhouse (1980) compara cinco teorías que se ocupan de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento: las de Vigotsky y Luria; las de Whorf, Sapir y otros; las de Piaget; las de los psicolingüistas experimentales, Clark y Baver y la semiótica de McNeill. Llega a la conclusión de que si bien ninguna se ha referido expresamente a la lectura, todas generan hipótesis directa o indirectamente comprobables para explicar su naturaleza.

Esporádicos encuentros con tales hipótesis suelen conducir, por lo menos a los docentes y especialistas de América Latina, a evocar el antiguo y no superado debate entre los partidarios de los métodos de marcha sintética – decodificadores y codificadores– y los adictos a los globales puros o de marcha analítica. Ese debate había conducido a un callejón sin salida, por lo menos en las condiciones escolares de la Región.

La búsqueda de la relación entre el lenguaje oral y el escrito como clave para la iniciación resolviendo el arduo problema de la comprensión, parecía iluminar un camino metodológico nuevo que no hallaba, sin embargo, las explicaciones suficientes ni las instrumentaciones necesarias. La bibliografía francesa formulaba hipótesis y propuestas, pero ¿cómo practicarlas? Las posiciones contra la enseñanza formal en el jardín de infantes eran irreductibles: imposible, pues, *enseñar* gramática. Y, ¿cómo habría de hacerse si estuviera admitido? Del callejón sin salida, se pasaba a la petición de principios: comprender para leer, leer para comprender.

Desbrozando concepciones oscuras y especulativas sobre “intuiciones”, “mecanismos específicos”, “teoría general innata”, las hipótesis de Mattingly se remontan al desarrollo inicial del lenguaje como proceso activo y creador, en el que puso el acento la gramática generacionista así como la psicolingüística de la corriente psicogenética de Ginebra, especialmente con las contribuciones de Hermine Sinclair.

Viejos principios que nacieron con la Pedagogía, hallan evidencias experimentales en el área del lenguaje cuando se demuestra que el niño como ser activo “aprende” a hablar sin que se le enseñe. Y, para aprender a hablar y mientras aprende a hablar, aprende el uso práctico de los componentes gramaticales.

Aprende *sin que se le enseñe* en la relación tradicional maestro-alumno. Pero *aprende y no desarrolla*. No es un proceso simplemente maduracional como lo sostiene Mattingly o biológico como se desprendería de estudios antropológicos comparados entre el lenguaje y la lectura (Waterhouse, 1980). La réplica puede sintetizarse con la siguiente conclusión de Henri Wallon: “El pensamiento, como la vida, supone la materia organizada; pertenece a cierto nivel de evolución biológica. Sin embargo, no queda así completamente determinado. Su determinación es doble. Sea la palabra que lo expresa...; deja de ser posible con la lesión de ciertos centros o conexiones que los unen; aunque tampoco resulta del simple funcionamiento

automático de los centros... sería invariablemente otra lengua para cierto individuo. Ahora bien, a despecho de las diversidades lingüísticas, no hay lengua que no pueda ser aprendida por un individuo cualquiera, con tal de que sea la del medio donde éste vive en su infancia. Lo bastante joven para que pueda olvidar la primera por una segunda, de un tipo muy distinto. Puede también retener varias de ellas, cualquiera sea su variedad" (Wallon, H, 1945, pág. 425).

Psicolingüística y Sociolingüística

El educador debe estar atento a la doble determinación, sin atenerse, por cierto, a la mecanicista "teoría de los dos factores" justamente criticada. Quien se proponga actuar sobre el niño, siguiendo las leyes de su propia evolución interna, ya sea como maestro o como planificador curricular, debe guiarse no solamente por los aportes de la psicolingüística sino también de la sociolingüística.

Hace más de treinta años, F.A. Sokhine (Sokhine, F.A., 1951) criticaba a quienes trataban al niño como filólogo, filósofo, artista, etc., así como a las "hipótesis del cliché", de Krasnogorsky, diciendo que el niño no imita ni reproduce, sino que construye su discurso de manera gramatical gracias a la práctica con el objeto y a sus necesidades. A tal efecto, daba ejemplos para demostrar que la creación de palabras y esquemas gramaticales de casos, tiempos, personas y otros, reproducen una relación generalizada abstracta del material verbal de la realidad. Tomaba de las fuentes de Pavlov su concepto de que "la palabra es para el hombre un excitante condicionado real" aunque de una complejidad tal que "no se puede comparar ni cuantitativa ni cualitativamente con otros condicionantes de los animales" (Paylov, I.P.).

El condicionante social le presenta, obviamente, al niño que aprende a hablar, las señalizaciones lingüísticas de su propio medio que, sin prejuicio de la universalidad de los rasgos que rigen las lenguas humanas, como lo han redescubierto Chomsky y sus discípulos, expresa las diferencias de superficie que existen entre las lenguas de Nación a Nación, entre las lenguas estándar y las de cada grupo étnico en condiciones multiculturales, entre las lenguas estándar y sus variantes dialectales en cada región. A estas diferencias horizontales se agregan las diversidades verticales o sociales con interacciones verbales propias. Muy reveladoras son, a este respecto, las conocidas investigaciones de Basil Bernstein (1971) sobre las diferencias entre el lenguaje de los sectores ocupacionales bajos y altos, que respectivamente usan un código restringido de frases cortas, gramaticalmente simples el primero, en contraste con el código elaborado del segundo, con precisión de la organización gramatical, selección rigurosa de adjetivos y adverbios, etc.

A este respecto, se investiga y se analizan situaciones en América Latina, no solamente con respecto a la americanización del español que, como se sabe, ha merecido brillantes estudios.

La Secretaría de Educación Pública de México elaboró materiales demostrativos de la diferencia de sintaxis entre las lenguas indígenas y el español que induce a suponer las dificultades para aprender a leer la lengua

estándar en los niños que elaboraron sus primeros esquemas gramaticales con su lengua materna. Cabe suponer que ocurre lo mismo con muy numerosa población de Guatemala, Perú, Ecuador, Paraguay, Bolivia. El Proyecto Experimental de Educación Bilingüe Puno-Perú viene desarrollando desde 1977 una investigación sociolingüística del niño quechua-hablante y aymará-hablante que aportará nuevos datos y demostraciones a este respecto. En México se inició un estudio sobre la oposición entre el código restringido de los alumnos de la escuela común y el código elaborado del maestro y especialmente de los textos escritos (Bolaño, G.S., 1978).

El análisis sobre las lenguas fronterizas realizado en Uruguay (de Lorenzo, G.E. de, 1975), las reflexiones sobre la lengua popular diferente de la lengua estándar en cada zona lingüística de la Argentina (Braslavsky, B.P. de, 1973) y otros estudios, llaman igualmente la atención sobre este hecho, que tal vez esté en la raíz de una de las causas pedagógicas del fracaso de la escuela en los primeros grados.

Las condiciones de marginalidad que afectan a multitudes de niños, agravadas por los problemas poblacionales, migratorios, de la explosiva urbanización, multiplican y acentúan las condiciones sociales negativas que pueden afectar a la construcción de su lenguaje durante los primeros años de vida y a la adquisición posterior de la lectura.

Derivaciones pedagógicas

En la intersección de la psicolingüística y la sociolingüística se origina la posibilidad de elaborar lineamientos de una política de lectura que contemple y resuelva la contradicción entre la necesidad de unificar a cada país a través del idioma nacional y de respetar el lenguaje de los grupos humanos que lo integran (Braslavsky, B.P. de, 1981, pág. 25).

Además de recuperar la identidad de la lectura, ahora confundida, en las estrategias escolares habrá que revisar las planificaciones curriculares y renovarlas sobre un eje que responda a su reconceptualización.

Se confirma la necesidad de extender masivamente el pre-escolar, que ahora es en extremo limitado, así como de revisar los contenidos de los prerrequisitos y de la iniciación. Parecería que éstos debieran comprender lo que Downing considera como "fase cognitiva" (Downing, J., 1979, pág. 34), durante la cual, dada la indisoluble relación entre el proceso psicolingüístico y cognitivo, es necesario prestarle a este último, igual y simultánea atención. Baste decir, por ahora, que el niño debe conocer, al comenzar, las conductas, propósitos y funciones de la lectura, lo que equivale a comprender, ante todo, para qué se lee y escribe, que al leer debe entender lo que alguien quiso decir y al escribir debe hacerse entender por alguien que lo va a leer.

Debe elaborarse creativamente una nueva didáctica aprovechando buenas aunque parciales iniciativas de algunos textos existentes Y, sobre todo, la profusa y muchas veces excelente literatura infantil de los países de habla hispana. Son recomendables algunos ensayos y propuestas para resolver la incompatibilidad entre los códigos verbales de los alumnos y el lenguaje oral y

escrito empleado en la escuela (Robinson, V.B., Strickland, D.S., Cullinan, B., 1981).

Divergencias

Mientras tanto, desde los escaños académicos se manifiestan divergencias acerca de la reconversión de la lengua escrita al lenguaje oral, precisamente porque la escritura no traduce la lengua original del niño cuando comienza a leer en la lengua estándar.

La antigua polémica se mantiene y se reactiva, por momentos con ardor. Pero las explicables pasiones no deben detener la experimentación. Con probidad y modestia conviene recordar que, al igual que en la psicogénesis, en la ciencia "el conflicto es lo que hace desatar la verdad nueva de la vieja. La búsqueda de lo verdadero es un perpetuo renegar del error" (Wallon, H. 1945, págs. 424-25).

Referencias bibliográficas

- Bernstein, B. (Ed.): **Class, codes and control**, Vol. 1. Routledge and Kegan Paul, Londres, 1971.
- Bolaño, G.S.: **Nivel de comprensión de lectura y clase social**. México, presentado en el V Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Caracas. Venezuela, 1978.
- Borel Maisonnny, S.: **Les troubles du langage dans les dyslexies et les dysorthographies**. Engance, 1951, n° 5, Paris.
- Braslavsky, B.P.: **La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura**. Ed. Kapelus, Buenos Aires, 1962.
- Braslavsky, B.P.: "Argentina", en Downing, J: **Comparative reading**. The Macmillan Company, New York, 1973.
- Braslavsky, B.P.: **La lectura en América Latina**. UNESCO-CEPAL-PNUD. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Ficha n° 17, 1981.
- Downing, J: **The Reading Riddle, Phi Delta en Kappan**, May, 1980.
- Downing, J.: **Reading and reasoning**. Ed. Chambers, Gran Bretaña, 1979.
- Elizaincín, A.: "El lenguaje y la lectura" en **Lectura para todos**, IV Congreso Internacional de Lectura, publicado por la Asociación Internacional de Lectura, 1974, Newark, Delaware, EEUU, 1974.
- Elkonin, D.B.: "URSS", en Downing, J.: **Comparative reading**, cit.
- Goodman, K.S. and Goodman, Y.M.: **Linguistic, psycholinguistics and the teaching of reading**. An Annotated Bibliography, 3a ed., Asociación Internacional de Lectura, Newark, Delaware, EEUU, 1980.
- Goodman, K.S.: "Lectura como proceso psicolingüístico", trabajo presentado en el Simposio de México, julio de 1981. Publicado en **Lectura y vida**, Año 2, n° 4, pág. 32, diciembre, Buenos Aires, 1981.
- Jenkinson, M.D.: "El significado en lectura" en **Lectura para todos**, op. cit.
- Kavanagh, J.E. and Mattingly, I.G.: **Language by ear and by eye**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1972.
- Lorenzo, E.G.: **Dialecto fronterizo, un desafío a la educación**. Montevideo, OEA-IIN, publicaciones sobre Retardo Mental, n° 41, 1975.
- MacGinitie, W.: "Using the spoken language analyzer to understand written language". Comunicación presentada en el Seminario Internacional sobre "Linguistic awareness and learning to read." Victoria, B.C., Canadá, 1979.

- Mattingly, I.G.: "Reading, the linguistic process, and linguistic awareness", en **Language by ear and eye**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1972.
- Mattingly, I.G.: "The psycholinguistic basis of linguistic awareness". Paper presentado en la Conferencia Nacional de Lectura, St. Petersburg, Fla., 1978.
- Mattingly, I.G.: "Reading, linguistic awareness and language acquisition". Seminario Internacional sobre "Linguistic awareness and learning to read". June 26-30 de 1979, Victoria, B.C., Canadá.
- Pavlov, I.P.: **Obras completas**. Ed. en ruso, t. IV, pág. 337, cit. por Sokhine, obra citada.
- Robinson, VA, Strickland, D.S., Cullinan, B.: "El niño: ¿está preparado para leer o no?", en Ollila, L.O.: **¿Enseñar a leer en preescolar?**. Narcea S.A., Madrid, 1981.
- Salotti, M.A.: **La lengua viva**. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1951.
- Sokhine, F.A.: "Quelques questions touchant l'assimilation du régime grammatical par l'enfant à la lumière de la theorie de I. P. Pavlov", **Pedagogie Soviétique**, 1951, nº 7, Ed. Centre Culturel et Economique France-URSS, Paris, 1953.
- Waterhouse, L. U.: "The implications of theories of language and thought for reading", en Waterhouse, L.H., Fischer, K.M., Ryan, E.B., **Language awareness and reading**. Asociación Internacional de Lectura, Newark, Delaware, EEUU, 1980.
- Wallon, H.: **Los orígenes del pensamiento en el niño**. Ed. Lautaro, 1965, Buenos Aires, la. ed. En francés. 1945.