



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons](#)  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](#)

Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura  
Telma Piacente  
Orientación y Sociedad 23 (1), e057, Cuerpo central, 2023  
ISSN 1851-8893 | <https://doi.org/10.24215/18518893e057>  
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad>  
Psicología | Universidad Nacional de La Plata  
La Plata | Buenos Aires | Argentina

## Desafíos del aprendizaje de la lectura y la escritura

*Challenges of learning to read and write*

Telma Piacente, [piace1939@gmail.com](mailto:piace1939@gmail.com)\*

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Recibido 18/8/22 - Aceptado 14/10/22

---

\* Profesora de Metodología de la Investigación y Taller de Tesis en carreras de posgrado de la UNLP (doctorados, maestrías y especializaciones).

### Resumen

La investigación actual sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura aborda problemas críticos en relación con los logros alcanzados en distintos tramos del trayecto formativo. A partir de los resultados de investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional se hará referencia a las características del lenguaje escrito y los sistemas de escritura en los que se actualiza, por la relación que guardan con los aprendizajes iniciales, especialmente cuando se trata de un sistema de escritura alfabético. Asimismo, se considerarán los aprendizajes más complejos, en particular las habilidades que se ponen en juego en la comprensión y producción textual, en particular al enfrentar el denominado lenguaje académico, propio de los estudios superiores. Finalmente, se harán reflexiones sobre los resultados obtenidos en investigaciones nacionales e internacionales, que ilustran sobre problemas que necesitan ser resueltos en favor de garantizar la efectividad de los aprendizajes en todos los niveles educativos. En tal sentido, se destacan la importancia de los aprendizajes tempranos, por su incidencia en los posteriores, la necesidad de acortar la brecha entre los resultados de la investigación y su articulación con la enseñanza y, por último, la concepción actual de la alfabetización como un proceso que acompaña al ciclo vital.

### Palabras clave

aprendizaje, lectura, escritura, enseñanza.

### Abstract

The current research on reading and writing learning addresses critical issues regarding the achievements reached at different stages of the educational journey. Based on the results of national and international research, we will make reference to the characteristics of written language and writing systems in which it is implemented, due to their impact on initial learning, especially when dealing with an alphabetic writing system. Additionally, more complex learning will be considered, particularly the skills involved in comprehension and textual production, especially when it comes to academic language, specific to higher education studies. Finally, reflections will be made on the results obtained in national and international research, which illustrate issues that need to be resolved in order to guarantee the effectiveness of learning at all educational levels. In this regard, the importance of early learning is highlighted, due to its impact on subsequent learning; the need to bridge the gap between research results and their integration with teaching, and finally, the current conception of literacy as a lifelong process are also key topics in this article.

### Keywords

learning, reading, writing, teaching.

Las investigaciones que se han realizado en torno al aprendizaje del lenguaje escrito y a las dificultades que se presentan en distintos tramos del trayecto formativo han sido numerosas a lo largo del tiempo. Pero no siempre estas indagaciones se inscriben en los resultados proporcionados por la investigación a partir del análisis de los procesos subyacentes al tratamiento de la información. Particularmente en el dominio de la lectura, hasta mediados del siglo pasado se apeló a supuestos niveles madurativos requeridos en el aprendizaje inicial; o en el campo de la patología, a los déficits perceptuales o motores; o en ambos casos, al desempeño intelectual. Esta situación ha sufrido cambios radicales desde las últimas décadas del siglo XX hasta la actualidad a partir de los aportes de la psicolingüística y la psicología cognitiva y, más recientemente, del conjunto de las denominadas neurociencias. Las investigaciones provenientes de esos campos disciplinares han dado cuenta del problema que abordamos en un doble movimiento: por un lado, el de especificar la naturaleza compleja del lenguaje escrito y la delimitación de las demandas cognitivas y de los mecanismos cerebrales implicados en su aprendizaje (para más información ver Dehaene, 2011/2015); por otro, el de identificar el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para el procesamiento de tales demandas y, consecuentemente, de las estrategias de enseñanza más adecuadas.

### **Lenguaje escrito y sistemas de escritura**

En la perspectiva de la naturaleza del lenguaje escrito, el siglo XX ha sido el escenario de estudios lingüísticos novedosos relativos a su definición, sus peculiaridades y forma particular de registro, a sus usos y funciones en una cultura letrada, así como a los elementos distintivos en los que se actualiza en diferentes sistemas de escritura (Samson, 1985/1997).

La especificidad del lenguaje escrito respecto del lenguaje oral y de otras formas de comunicación gráfica ha merecido consideraciones particulares en relación con las características que lo identifican, así como con las de su incidencia sobre aspectos relativos a su adquisición y aprendizaje.

Se estima que el *Homo sapiens* apareció hace unos 300.000 años y que los seres humanos siempre han sido capaces de hablar, porque están biológicamente dotados para hacerlo. En cambio, la aparición en Asia Menor del lenguaje escrito, la más formidable invención del hombre (Dehaene, 2011/2015; Ong, 1982), data de aproximadamente 6.000 años. Su evolución ha sido enorme desde sus inicios, de modo tal que se fue diferenciando progresivamente de sus precursores, que solo resultaban adecuados para grabar ciertos tipos de información, como los impuestos y su pago. Su recorrido desde entonces condujo a plasmar sistemas de escritura diversos.

En un verdadero sistema de escritura cualquier expresión de la lengua puede ser adecuadamente formulada por escrito. En este punto es necesario detenerse en la definición de aquello que constituye un lenguaje escrito, para considerar posteriormente en qué consisten los sistemas de escritura.

Para Samson (1985/1997) el lenguaje escrito es “un sistema para representar enunciados de una lengua hablada por medio de marcas permanentes y visibles” (p. 38). En el mismo sentido, Halliday (1985) sostiene que refiere a “un sistema visual de representación del lenguaje oral. Por ello, las imágenes pueden ser formas de comunicación pero no constituyen formas de escrituras” (p. 14, traducción propia).

En cuanto a los diferentes sistemas de escritura, históricos y actuales, pueden clasificarse conforme a una variedad de criterios, aunque su delimitación no siempre es

nítida. Entre otros, dos de los principales refieren a la *granularidad* y a la *profundidad ortográfica*.

La granularidad corresponde al nivel de detalle de los elementos del lenguaje que representan, que denotan —fonemas, sílabas, morfemas o palabras— (Dehaene, 2011/2015; Samson, 1985/1997; Trask, 2007). Este criterio posibilita distinguir entre *escrituras logográficas*, que representan morfemas o unidades polimórficas, dotados de significado, y *escrituras fonográficas*, que representan unidades menores como sílabas y fonemas, carentes de significado. Ejemplos de escrituras logográficas son el chino y los *kanyi* del japonés. Entre las fonográficas aparece el devanagari (India).

Especial consideración merece el sistema de escritura alfabético que representa fonemas, es decir, las mínimas unidades distintivas del lenguaje oral (Martinet, 1965/1970). Dicho de otro modo, se rigen por el *principio alfabético*, que consiste básicamente en la correspondencia biunívoca entre los fonemas del lenguaje oral y los grafemas del lenguaje escrito. En razón de ello, un alfabeto ideal debería contar con un número de grafemas igual al del sistema fonológico de la lengua oral. Pero esa situación es diferente en distintos idiomas cuyos sistemas fonológicos exceden las posibilidades de transcripción con el alfabeto latino utilizado en la mayoría de las lenguas occidentales, de modo tal que puede variar el ajuste a ese principio.

A esa variación responde el criterio de *profundidad ortográfica*, que clasifica a las ortografías de sistemas de escritura alfabéticos como transparentes u opacas según se aproximen o se distancien del mapeo uno a uno. Entre el continuo transparencia-opacidad se sitúan, en el siguiente orden, las ortografías de la mayor parte de los países europeos y americanos (Dehaene, 2011/2015; Seymour et al., 2003):

- 1- finlandés;

- 2- español, italiano, griego, alemán, noruego e islandés;
- 3- portugués;
- 4- holandés;
- 5- sueco;
- 6- francés y danés; y
- 7- inglés.

Existe evidencia empírica sobre la incidencia de la profundidad ortográfica en los aprendizajes: los pasos iniciales en la lectura pueden ser atravesados más rápidamente en lenguas con ortografías transparentes que en lenguas con ortografías opacas, en las que abundan palabras irregulares (Diuk y Ferroni, 2013; Seymour et al., 2003).

Por otra parte, obviamente, el lenguaje escrito no se reduce al sistema de escritura, que asimismo involucra otros aspectos complejos, como, por ejemplo, las marcas extraalfabéticas, tales como los signos de puntuación, el tratamiento de los espacios en blanco, la ortografía, el reconocimiento de los diferentes alógrafos y de distintas tipografías, entre otros. Comprende, además, y especialmente, el tipo de registro particular que lo caracteriza, que se plasma en los diferentes géneros y tipos textuales y en los usos y funciones particulares que conlleva.

De ahí que su aprendizaje no comienza en los primeros grados escolares ni finaliza con la escolaridad primaria, sino que progresa a largo de toda la vida, si existen oportunidades para hacerlo.

En los trabajos de investigación en lectura y escritura desde la perspectiva de la psicología cognitiva se han proporcionados modelos de procesamiento de las habilidades y conocimientos implicados en la lectura y escritura. Entre ellos, el modelo de doble ruta ha permitido esclarecer dos vías de acceso al léxico mental a partir de la

escritura: una indirecta, que supone la recodificación fonológica en lectura, y otra directa, que opera poniendo en correspondencia de manera automatizada la configuración escrita con la representación ortográfica mental de las palabras. Resulta útil para su aplicación en los procesos de escritura, en los que operarían la codificación grafémica de los fonemas, en el primer caso, y la representación ortográfica mental global a ser actualizada, en el segundo.

De este modo, la lectura y la escritura pasaron a ser conceptualizadas como procesos cognitivo-lingüísticos de dominio específico, en los que están implicadas estructuras cerebrales, representaciones mentales, operaciones y estrategias. No es extraño por lo tanto que el dominio, siempre relativo, del lenguaje escrito, requiera de múltiples habilidades y conocimientos.

### **Los aprendizajes iniciales**

En la actualidad existe evidencia empírica abundante sobre la importancia del dominio del principio alfabético en los tramos iniciales de la alfabetización, tanto en trabajos internacionales (Adams, 1990; McCardle y Chhabra, 2004; Snow et al., 1998) como nacionales (Diuk y Ferroni, 2013; Borzone y Diuk, 2002; Piacente et al., 2006; Signorini y Piacente, 2001).

La comprensión del principio alfabético se establece progresivamente y requiere de habilidades de segmentación de los fonemas de las palabras orales, del conocimiento de las letras que los representan y de la aplicación de las reglas de correspondencia. De suyo surgen las mayores dificultades que pueden aparecer en ortografías opacas.

Este dominio, particularmente en ortografías transparentes, habilita la lectura y escritura de palabras, lo que resulta crítico para el procesamiento de demandas cognitivas de mayor nivel, como las que corresponden a la comprensión lectora y a la producción

textual, finalidad última de este tipo de aprendizaje. Las dificultades que se observan en los primeros aprendizajes y en las patologías del aprendizaje aparecen primariamente en este nivel, lo que obstaculiza la automatización de los procesos de codificación y decodificación. Su consecuencia inmediata es la falta de fluidez (precisión, rapidez, prosodia), condición de posibilidad de los procesos de nivel cognitivo superior.

Esas dificultades se relacionan con el desarrollo insuficiente de habilidades metalingüísticas, particularmente de conciencia fonémica, que permitan segmentar la cadena hablada en sus unidades mínimas constitutivas: los fonemas. Mucho se ha discutido, a partir de los célebres trabajos de Isabelle Liberman (1973) en los laboratorios Haskins, acerca del papel de la conciencia fonológica en el aprendizaje. Han existido posiciones diferentes sobre si la posibilidad de identificar aspectos estructurales del habla es el prerrequisito o la consecuencia de la interacción con un sistema de escritura alfabético y, particularmente, sobre cuál es la eficacia de la promoción de su emergencia en los inicios del aprendizaje. Torgesen y Mathes (2000) hacen algunas distinciones de importancia a este respecto:

El término *conciencia fonológica*, entonces, tiene un significado algo diferente al de *conciencia fonémica*, aunque esos términos tienden a usarse de manera intercambiable. El primer término es más general y comprensivo, y puede utilizarse para referirse a todos los niveles de la estructura sonora de las palabras. El segundo término se usa frecuentemente para describir tareas o actividades instruccionales focalizadas específicamente en los fonemas individuales de las palabras. (p. 24, traducción propia)

Los trabajos de Lundberg (1991) con niños daneses incluidos en un programa de promoción de conciencia fonológica han dado por finalizada esta polémica. Demostraron, en primer lugar, que es posible desarrollar esas habilidades en ausencia de



instrucción específica en lectura, en niños de 3 y 4 años de edad, de modo tal que la conciencia fonológica no es simplemente el resultado del aprendizaje de la lectura y la escritura; y, por otro lado, que resulta eficaz para la emergencia de la conciencia fonémica. Al finalizar primer grado, los niños bajo programa obtuvieron mejores resultados en lectura y escritura que los niños del grupo control. En el mismo sentido se inscriben trabajos nacionales sobre el papel de la conciencia fonémica y la eficacia de los programas específicos de intervención (Signorini y Piacente, 2001; Marder, 2008).

### **Los aprendizajes más complejos**

Naturalmente, la automatización y fluidez en los procesos de decodificación y codificación constituyen solo la condición de posibilidad para los desarrollos posteriores, tal como se señalara precedentemente. La comprensión y producción textual requieren de otras habilidades relacionadas con los procesos metasintácticos, metasemánticos y metapragmáticos (Gombert, 1990), así como de conocimientos lingüísticos, generales del mundo y específicos de dominio, y, a la vez, de las estrategias a utilizar según la finalidad perseguida en la lectura y la escritura.

La comprensión de la organización de unidades superiores a la palabra, que forman frases y oraciones, requiere de un procesamiento complejo, para determinar el papel que cada palabra juega dentro de la oración y, adicionalmente, el que juegan los signos de puntuación.

Cuando se trata de textos, el procesamiento del significado implica extraer aquello que el texto expresa e integrarlo con el resto de los conocimientos almacenados en la memoria. Esto requiere procesamiento de información literal e inferencial, de modo tal de poder tomar en cuenta aspectos que no están explícitamente contenidos en el texto, pero que forman parte de los conocimientos previos del lector. En cuanto a la

producción, se trata de la escritura a nivel frástico u oracional y de textos narrativos y expositivos, respetando los parámetros de cohesión y coherencia, que dependen, en gran medida, de los conocimientos previos mencionados.

### **Alfabetización académica**

En el otro extremo del proceso de alfabetización, se ubica la denominada alfabetización académica, que merece una especial consideración. Consecuentemente, hace necesario atender los procesos que se ponen en juego para interactuar con textos complejos, tanto en comprensión como en producción.

Ahora bien, hablar de alfabetización académica requiere identificar las características del “lenguaje académico”, para el que no existe una definición simple. Snow y Uccelli (2009, p. 112) hacen referencia a la variedad de términos utilizados en la literatura: “lenguaje de la educación”, “lengua de la escuela”, “lenguaje de la escolarización”, “lenguaje que refleja la escolaridad”, “alfabetización avanzada”, “lenguaje científico”, entre otros.

Chamot y O'Malley (1994) especifican que se trata del “idioma que es utilizado por profesores y estudiantes con el fin de adquirir nuevos conocimientos y habilidades... impartir información nueva, escribir ideas abstractas y desarrollar la comprensión conceptual de los estudiantes” (p. 40, traducción propia).

Si bien es importante especificar los contextos de uso y propósitos del lenguaje académico, es necesaria una especificación mayor, como la que propone Scarcella (2003), que identifica tres dimensiones requeridas para el dominio del lenguaje académico: lingüística, cognitiva, y sociocultural/psicológica. Con mayor precisión, Bailey (2011) sostiene que se trata de

Conocer y ser capaz de utilizar vocabulario de contenido general y específico, estructuras gramaticales complejas, y múltiples funciones del lenguaje y de las estructuras discursivas, todo con el propósito de adquirir nuevos conocimientos y habilidades, para interactuar sobre un tema, o para transmitir información a otras personas. (pp. 10-11, traducción propia).

Se trata aquí de la comprensión del texto extenso, conectado (predominantemente expositivo) y, progresivamente, de la producción de textos académicos. Existe a ese respecto una preocupación generalizada en los estudios superiores sobre su desarrollo insuficiente entre los estudiantes, habida cuenta de que constituye un requisito indispensable para el éxito en tareas desafiantes tales como la lectura de libros de texto o la lectura y escritura de artículos de investigación y de revisión. Esto es palpable cuando deben enfrentar textos de un autor cuyas obras, en principio, no están destinadas a estudiantes, sino a la comunidad científica. Esta actividad supone la intervención simultánea y secuencial en lectura y escritura de procesos automatizados de codificación y decodificación, de conocimientos lingüísticos que permitan identificar los parámetros textuales, la realización de inferencias complejas (causales, repositivas, elaborativas) que involucran conocimientos generales del mundo y específicos de dominio, la identificación de la organización retórica de diferentes tipos textuales — particularmente referida a textos académicos—, la adecuación de las estrategias de lectura y escritura al fin perseguido y la puesta en acto de estrategias metalingüísticas de monitoreo de la propia comprensión y producción. El procesamiento de ese conjunto de dominios, sin duda, es complejo y en él intervienen, además, la memoria de trabajo y la memoria semántica. Particularmente interesantes resultan a este respecto las habilidades de reformulación, tanto en el plano de la oralidad como en el de la escritura, que informan simultáneamente sobre la comprensión y la producción textual.

Efectivamente, la reformulación implica un proceso relativo a la producción discursiva según el cual el enunciador restaura el contenido de un texto (o un segmento de texto) bajo la forma de un texto segundo—T-T'— (Silvestri, 2001). Esto implica efectuar operaciones en los planos léxico, sintáctico y textual que permiten elaborar un modelo de situación (Van Dijk y Kintsch, 1983), es decir, comprender el contenido de un texto incorporándolo al acervo de conocimientos de los que se dispone, de modo tal de poder utilizarlos en las oportunidades en que sea necesario hacerlo.

Efectuamos dos puntualizaciones a este respecto. La primera alude a la evidencia de muchos trabajos acerca de la comprensión lectora y de algunas producciones escritas. La segunda, a la enseñanza específica, particularmente en los estudios de nivel medio y superior.

Las dificultades de comprensión y, en especial, las de producción de textos de los estudiantes aparecen casi como una constante en los trabajos sobre el tema. Precisamente, se ha aludido a ellas en relación con el insuficiente dominio del lenguaje académico y los problemas implicados en la enseñanza simultánea de contenidos disciplinares y de la forma de comprender y producir textos complejos.

Halliday (1993) destacó a este respecto la naturaleza multidimensional y dinámica del lenguaje académico a partir de dos características a tener en cuenta. Primero, no existe un lenguaje académico único, aunque las variedades disciplinares comparten ciertas características básicas. Segundo, el lenguaje académico está en continua evolución, de la mano de la evolución de las mismas ciencias, disciplinas y subdisciplinas. En razón de ello, los lenguajes académicos o científicos no son conjuntos arbitrarios de convenciones, sino recursos gramaticales que hacen posible el pensamiento científico y su transmisión (Snow y Uccelli, 2009).

En tal sentido, progresivamente se ha avanzado en la denominada *alfabetización disciplinar*. Si bien ciertas habilidades se superponen en todos los dominios disciplinares (por ejemplo, todos requieren que el estudiante lea con fluidez, haga inferencias, reconozca anáforas, etc.), cada dominio tiene un contenido específico que demanda la intervención de habilidades particulares. O'Reilly y colaboradores (2014) señalan a este respecto:

Por ejemplo, leer en historia implica evaluar hechos e interpretaciones, la calidad de las fuentes (p. ej., primarias versus secundarias), la corroboración de la evidencia y una evaluación del contexto en el que se recopiló la información (Monte Sano, 210). La lectura en ciencias implica el uso de representaciones, modelos y principios para razonar y expresar relaciones clave entre variables cuantificadas (Goldman, 2012), lo que puede requerir la evaluación de conclusiones basadas en diseños de estudios y datos disponibles. La lectura en literatura implica comprender la experiencia humana, incluidos los dilemas y los problemas interpretativos, las prácticas humanas prototípicas y los estados internos (conocimiento social) y el razonamiento ético. Requiere hacer "interpretaciones justificables" basadas en la evidencia textual de respaldo y en el uso de recursos retóricos por parte del autor (Lee y Spratley, 2010). (p. 407, traducción propia).

La capacidad de comprensión lectora y producción textual en los estudios superiores aparece, entonces, como una construcción compleja y multifacética, que constituye un verdadero desafío para la investigación y la enseñanza.

En las últimas décadas mucho es lo que se ha avanzado en esos dos campos disciplinares. No obstante, no solo mucho es lo que resta conocer sino que también es necesario acortar la brecha que separa los hallazgos de la investigación de su puesta en

acto en los procesos de enseñanza, así como de las articulaciones necesarias para hacerlo efectivo.

### **Reflexiones finales**

La complejidad de las cuestiones involucradas en el aprendizaje de la lectura y la escritura pone en evidencia la complejidad referida a su enseñanza. Existe consenso entre los especialistas en que la finalidad última del conjunto del proceso educativo es habilitar a los estudiantes a comprender y producir textos complejos.

Los metaanálisis realizados a nivel internacional, así como los informes sobre los perfiles de desempeño en diferentes países dan cuenta de las dificultades que se observan en distintos tramos de la escolarización (Adams, 1990; McCardle y Chhabra, 2004; National Reading Panel, 2000; Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, 2021; Observatoire Nationale de la Lecture de France, 2005; Vanni y Valenzuela, 2020). De ellos se desprenden algunas cuestiones fundamentales. La primera remite a la importancia crítica que tienen los aprendizajes iniciales en términos de su incidencia en los aprendizajes futuros, de modo tal que es necesario garantizar que se realicen tempranamente. Esto es particularmente sensible en el caso de poblaciones que pueden ser consideradas de riesgo, para las que es imprescindible que la escuela redoble sus esfuerzos en pos de brindar oportunidades para todos. La segunda cuestión apunta a disminuir la brecha existente entre la evidencia proporcionada por las investigaciones empíricas y la puesta en marcha de programas de intervención, no siempre acorde con esos hallazgos. Para ello es necesario extremar los recursos destinados a una alfabetización que resulte eficaz en todos los niveles. En tercer lugar, la alfabetización actualmente no se concibe solamente en términos escolares, sino como un proceso que acompaña al ciclo vital. Somos alfabetos progresivamente más

perfeccionados en la medida en que tenemos posibilidades de interacción fructífera con el lenguaje escrito. De acuerdo a ello, los procesos de enseñanza del lenguaje escrito no operan solo en la escolaridad primaria, sino que deben acompañar todo el trayecto formativo, como parte de la educación continua a la que tienen derecho todos los ciudadanos.

### Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. The MIT Press.
- Bailey, A. (2011). From Lambie to Lambaste: The conceptualization, operationalization, and use of academic language in the assessment of ELL students. En K. Rolstad (Ed.), *Rethinking school language*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Borzone, A. M. y Diuk, B. (2002). Aprender a leer y a escribir. El ingreso en el mundo de la escritura desde diferentes miradas. En Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Ed.), *Nutrición, desarrollo y alfabetización: una propuesta integradora a favor de la infancia* (vol. 5. *Alfabetización*).
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. Addison-Wesley.
- Dehaene, S. (2011/2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula* (M. J. D'Alessio e Y. Sevilla, trads.). Siglo XXI.
- Diuk, B. y Ferroni, M. (2013). ¿Anglocentrismo en los modelos de adquisición lectora? Un estudio en una lengua de ortografía transparente. *Summa Psicológica*, 10(2), 29-39.

- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. PUF
- Halliday, M. A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1993). Some grammatical problems in scientific English. En M. A. K. Halliday y J. R. Martin (Eds.), *Writing science: Literacy and discursive power* (pp. 69–85). University of Pittsburgh Press.
- Lieberman, I. (1973). Segmentation of spoken word. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Lundberg, I. (1991). Phonemic awareness can be development without reading instruction. En S. A. Brady y D. P. Shankweiler (Eds.), *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman* (pp. 47-53). Lawrence Erlbaum Associates.
- Marder, S. (2008). *Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Psicología de la UNLP.
- Martinet, A. (1965/1970). *Elementos de lingüística general*. Editorial Gredos.
- McCardle, P. y Chhabra, V. (Eds.). (2004). *The voice of evidence in reading research*. Paul Brookes Publishing.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. National Institute of Child Health and Human Development.
- O'Reilly, T., Weeks, J., Sabatini, J., Halderman, L. y Steinberg, J. (2014). Designing reading comprehension assessments for reading interventions: How a



theoretically motivated assessment can serve as an outcome measure.

*Educational Psychology Review*, 26, 403-424. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9269-z>

Observatoire Nationale de la Lecture de France. (2005). *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*. Ministère d'Éducation Nationale, Enseignement Supérieur et Recherche.

Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.

Piacente, T., Marder, S. y Resches, M. (2006). *Condiciones de la familia y el niño para la alfabetización*. Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). (2021). *Informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Samson, G. (1985/1997). *Sistemas de escritura. Análisis lingüístico* (P. Wilson, trad.). Gedisa.

Scarcella, R. (2003). *Academic English: A conceptual framework*. Linguistic Minority Research Institute, University of California. <https://escholarship.org/uc/item/6pd082d4>

Seymour, P. H. K., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>

- Signorini, A. y Piacente, T. (2001). La adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE*, 5, 5-29.
- Silvestri, A. (2000). *La adquisición discursivo-cognitiva en la escuela secundaria. Habilidades de reformulación y estrategias de memoria*. Tesis doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Snow, C. E., Burns, S. y Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy of Sciences.
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge University Press.
- Torgesen, J. K. y Mathes, P. (2000). *A basic guide to understand, assessing, and teaching phonological awareness*. Pro-Ed International Publisher.
- Trask, R. L. (2007). *Language and linguistics. The key concepts*. Routledge.
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Vanni, X. y Valenzuela, J. P. .B. (2020): *Evaluación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura