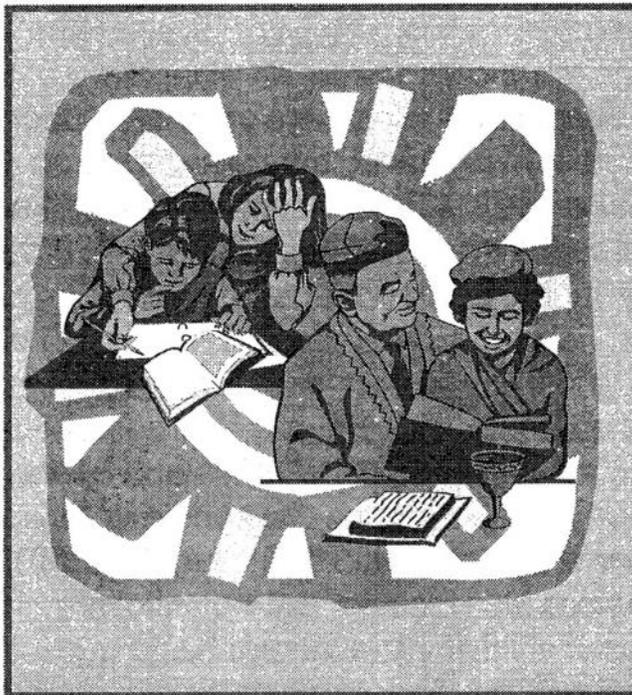


TEORIAS SOBRE LA ADQUISICION Y DESARROLLO DE LA LECTURA EN NIÑOS DE CORTA EDAD

Jesús Alirio Bastidas A.
Departamento de Lingüística e Idiomas*



En este artículo se presenta una visión general de las teorías más importantes que se han desarrollado para explicar el proceso de

* El Autor es PROFESOR TITULAR de la Universidad de Nariño y posee estudios de Postgrado en Enseñanza del Inglés de la Thames Valley University, Londres, Inglaterra (1991), como becario del Consejo Británico; Maestría en Lingüística y Metodología de la Enseñanza del Inglés de la Ohio University, Athens, OH, USA (1983), como becario Fulbright; Maestría en Lectura y Escritura de la University of Southern California, Los Angeles, CA, USA (1996), como becario LASPAU-Fulbright y un Doctorado (Ph.D) en Lenguaje, Aprendizaje y Lecto-escritura de la University of Southern California, Los Angeles, CA, USA (1999), en calidad de becario LASPAU-Fulbright.

desarrollo y adquisición de la lectura y la lecto-escritura en niños de edad temprana. Posteriormente se incluirán algunos principios de la Teoría Histórica y Socio-cultural de Vygotsky, los cuales servirán para sustentar la necesidad de formular una nueva teoría con un poder más explicativo del proceso de desarrollo y adquisición de la lectura.

1. Teoría de la Madurez para la Lectura

Según Coltheart (1979) el término madurez para la lectura se utilizó por primera vez en el Anuario titulado "1925 Yearbook of the United States National Society for the Study of Education". Al parecer el origen de la Teoría de la Maduración para la Lectura (TML) se derivó del interés de algunos investigadores por identificar factores que capacitaran a los niños para estar "mentalmente preparados" para leer. Bajo esta concepción se consideró que la "Maduración para la lectura era el resultado de la maduración de las neuronas" (Teale and Sulzby, 1986, p. ix). Es decir, que los procesos mentales necesarios para la lectura aparecerían automáticamente en cierta etapa del desarrollo. El concepto de la madurez de las neuronas fue tomado de las corrientes teóricas sobre el desarrollo del niño, especialmente en cuanto al aprendizaje de su lengua materna de los años 20s y 30s. Según Gesell (citado en Teale & Sulzby, 1986), el desarrollo físico y cognitivo del niño estaba controlado fundamentalmente por la maduración neurológica.

Según Teale y Sulzby (1986), una investigación que contribuyó a la sustentación de la TML fue la realizada por Morphett y Washburne, quienes evaluaron a 141 niños de primer grado de primaria en 1928 en las escuelas de Winnetka, Illinois utilizando los recientemente creados tests Stanford-Binet y Test de Inteligencia Detroit y diseñados para medir la edad mental de los niños al comienzo del año. Posteriormente en Febrero y Junio de 1929 midieron el rendimiento en lectura de los mismos niños. Las proporciones correlacionales indicaron que el porcentaje de niños que demostraron mayor progreso en lectura en Febrero y Junio fue mucho mayor en aquellos niños que habían obtenido unos resultados en los tests de inteligencia con una edad mental de por lo menos 6 años y 6 meses al iniciar el año escolar. Según Durkin (1968), estos resultados fueron interpretados por Morphett y Washburne como un indicativo de que valía la pena postponer el inicio de la lectura hasta que los niños tuviesen una edad mínima de 6 años y medio al inicio de su primer año

de primaria. Sin embargo, en un amplio sector de la comunidad educativa norte-americana los resultados de esta investigación se tomaron como una interpretación más humana y sensible del aprendizaje que aquella de la teoría de la madurez. A pesar de que varias autoridades en el campo de la lectura cuestionaron los resultados de esta investigación desde 1936 (Gates, 1937; Gates y Bond, 1936), la teoría de la maduración como soporte para postponer la enseñanza de la lectura hasta la edad de los 6 años y medio perduró por cuatro décadas aproximadamente según Durkin. En Colombia, esta teoría ha tenido vigencia, inclusive hasta la década del 90 en los prescolares y primeros años de primaria, tal como lo indica y aún lo promueve Solarte (1993), en su investigación realizada en escuelas de primaria de Pasto.

Como consecuencia de lo anterior, se comenzó a fomentar una metodología, unos materiales y una evaluación acorde con los principios teóricos de la teoría de la maduración. En el campo metodológico no sólo se creyó que había que esperar pacientemente hasta que la maduración sucediese en forma natural, sino que la madurez para la lectura se podía enseñar a través de materiales didácticos, tales como textos graduados de lectura secuencialmente y cuadernos de trabajo especialmente diseñados para el efecto. La enseñanza eficiente de la lectura sólo podía empezar cuando los niños hubiesen dominado un conjunto de habilidades básicas consideradas pre-requisitos para leer. Las habilidades más importantes se consideraban que eran grandes predictivas del rendimiento escolar futuro de los niños. Para el desarrollo de estas habilidades se incluían actividades de discriminación y memoria auditiva, discriminación y memoria visual, reconocimiento de nombres y sonidos de las letras, reconocimiento de palabras y otras habilidades generales. Además, la lectura era la habilidad de énfasis en esta etapa inicial; la escritura y la composición se enseñaban únicamente después de que los niños aprendiesen a leer. Cabe anotar que se enfatizaba en los aspectos formales de la lectura y generalmente se ignoraban los usos funcionales que las personas hacen de la lectura.

Por otra parte, abundaron los tests para evaluar la madurez para la lectura, algunos de los cuales aún persisten hoy en E.E.U.U., tales como los tests 'Metropolitan Readiness Tests'. Estos tests fueron utilizados además como mecanismos de diagnóstico con propósitos de fomento de programas remediales. Por ejemplo, si un niño obtenía un bajo puntaje en los tests de discriminación auditiva, entonces se procedía a prescribir una gran cantidad de ejercicios mecánicos con el fin de solventar esta dificultad. La necesidad de los tests antes indicados fue sustentada por la creencia de que todos los niños

pasaban por una serie de etapas secuenciales de maduración y de habilidades para la lectura, cuyo progreso jerarquizado debía ser vigilado cuidadosamente a través de una evaluación periódica. Esta tendencia metodológica y evaluativa preparó el terreno para un viraje en la concepción de la madurez para la lectura.

El nuevo ingrediente de la madurez de la lectura fue considerarla ya no como producto de la madurez neuronal, sino como un producto de experiencias apropiadas, a partir de la década de los 60s. En otras palabras, se consideró que la madurez dependía de varios factores externos al niño, tales como los factores contextuales o ambientales, los cuales podían acelerar la madurez. Según Durkin (1968), esta tendencia se debió al debate que en esa década se daba sobre el aprendizaje como fruto de la naturaleza interna del ser humano o como fruto de factores externos al mismo (the nature-nurture debate).

Otras dos características fundamentales de la TML se refieren al papel del periodo anterior a la escuela y al periodo propicio para el aprendizaje de la lectura. Con relación al primer aspecto, se consideró que lo que hubiese sucedido antes de que los niños sean sometidos a una instrucción formal era irrelevante. Lo importante era que el niño fuese sometido a una enseñanza y a una práctica suficiente en forma progresiva y en una secuencia lógica. De lo anterior se derivó la concepción popular entre profesores y padres de familia de que el aprendizaje de la lecto-escritura comenzaba en la escuela donde las habilidades para la madurez de la lectura se enseñaban. Cabe anotar que esta concepción sobre el sitio de aprendizaje de la lecto-escritura aún persiste hasta los comienzos del nuevo siglo en muchas partes del mundo, incluido Colombia.

A pesar de la popularidad de la anterior teoría hasta la década de los 80 en los EE.UU, algunos eventos de carácter socio-político e investigativo en el campo del desarrollo del niño desde finales de la década de los 50 constituyeron las bases para comenzar a cuestionar la anterior teoría y a observar el surgimiento de una nueva concepción sobre el aprendizaje de la lectura. En el aspecto sociopolítico, por ejemplo, el lanzamiento del Sputnik en 1957 por parte de los rusos, generó un gran cuestionamiento en los E.E.U.U. al sistema educativo nacional, pues los norteamericanos se consideraron relegados por los rusos en sus intentos tecnológicos por ser los primeros en poner en órbita un satélite espacial. Después de varios procesos de discusión y auto-evaluación se consideró necesario ofrecer un currículo más riguroso y comenzar el proceso educativo de los niños tan pronto como sea posible. Además, por esta misma

época un gran movimiento social y revolucionario sucedió en EE.UU: el Movimiento de los Africo-Americanos. Muchos promotores de la igualdad social argumentaban que puesto que los niños negros y de otras razas consideradas minoritarias provenían de hogares y situaciones culturalmente en desventaja, el enfoque de 'esperar hasta que los niños estuviesen listos' para ser sometidos al enfoque basado en la madurez para la lectura en la escuela, era inapropiado e inefectivo, pues antes de ayudarles a superar su desventaja en la escuela, era condenarlos a un fracaso escolar (Teale & Sulzby, 1986).

Por otra parte, las investigaciones sobre el desarrollo del niño en el campo de la Psicología en la década de los 60, comenzó a proporcionar evidencia de que los niños de preescolar sabían mucho más de lo que los padres y los profesores creían y que durante sus primeros años los niños estaban aprendiendo muchas habilidades. Estos y otros factores prepararon el terreno para una nueva concepción de aprendizaje de la lecto-escritura que se conocería como Teoría de la Lecto-Escritura Emergente.

2. Teoría de la Lecto-escritura Emergente

Como se mencionó anteriormente el surgimiento de un gran interés investigativo sobre la importancia del estudio de los primeros años de vida del niño, el énfasis en el estudio del aprendizaje desde una perspectiva cognitiva y el gran interés por el estudio de la adquisición de la lengua materna desde una perspectiva psicolingüística constituyeron factores esenciales para la búsqueda de una nueva teoría sobre el aprendizaje de la lecto-escritura. A partir de la década de los 60 se comenzó a hablar del niño como un ser activo en el aprendizaje, como un generador de hipótesis y como una persona que siempre estaba atrás la búsqueda de la solución de problemas. Es decir, que el niño no era un ente pasivo, mecánico y repetidor como lo habían promovido las teorías de corte conductista de las décadas anteriores, tanto en el Psicología de tipo Conductista como en la Lingüística de tipo Estructuralista. Teniendo en cuenta que la lectura también era un proceso lingüístico, los investigadores empezaron a aplicar un enfoque teórico-investigativo similar a aquéllos que se estaban utilizando en la psicología y en la psicolingüística con el fin de obtener un mejor entendimiento del proceso lector en niños de corta edad.

Según Teale & Sulzby (1986), el término **Lecto-Escritura Emergente** parece haber sido introducido y desarrollado por Mary Clay hacia 1966. Por una parte el término **Lecto-escritura** se utiliza para indicar que los dos aspectos son

importantes en esta teoría. Tradicionalmente, el aprendizaje de la escritura ha sido ignorado o puesto en un segundo plano, tanto en la investigación como en la enseñanza. En el desarrollo de esta teoría paulatinamente se ha ido sustentando la necesidad de entender la lectura con base en el entendimiento de la escritura y viceversa.

Por otra parte, según Teale y Sulzby (1986), el término **emergente** se utilizó para denominar a esta teoría por varias razones. Entre ellas tenemos: 1) el término connota desarrollo, es decir, que algo está en 'proceso de llegar a ser'. En esta teoría, el término implica que a los niños se los mira como si estuviesen en el proceso de convertirse en lecto-escritores; 2) Emergente indica, también, que hay algo nuevo que emerge en el niño y que no había estado allí antes. El crecimiento en lecto-escritura proviene desde dentro del niño y como resultado de la estimulación ambiental; 3) consecuente con lo anterior, el término implica que hay una discontinuidad, entre algo que no existía y algo que luego aparece. Se enfatiza en el hecho de que durante el desarrollo el niño aprende, es decir, cambia y refina sus motivos y estrategias, y es más, crea otras nuevas. En este sentido la teoría demuestra fundamentarse en las teorías de Piaget, cuando indica que el aprendizaje se construye a través de procesos de asimilación y acomodación; 4) Emergente también indica que el crecimiento que se observa en los niños ocurre sin necesidad de recurrir a la enseñanza formal. Es decir, que el desarrollo de la lecto-escritura resulta del uso de estos procesos que el niño hace en los contextos diarios de la casa y la comunidad. 5) El término también permite vislumbrar una visión del proceso de lecto-escritura como algo que se 'mira hacia el futuro'. Si bien el proceso de aprendizaje en general y el aprendizaje de la lecto-escritura en particular no es un proceso que ocurre con regularidad y a un mismo ritmo de continuidad (al parecer el niño demuestra tener periodos de crecimiento intensos y periodos donde el niño parece estar consolidando sus conocimientos), los niños están siempre aprendiendo a leer y escribir en forma continua y dirigiéndose hacia el momento en el cual sean considerados como lecto-escritores convencionales. Es decir que 'sepan' leer y escribir en forma similar como lo hace el adulto.

Se considera a Mary Clay (1967), como la pionera en la aplicación de los nuevos modelos investigativos utilizados para entender el proceso de adquisición de la lengua materna al campo de la educación. Clay inició su investigación con niños de 5 años de edad en Nueva Zelandia. Su objetivo era proporcionar mejores descripciones de los comportamientos lectores de niños de corta edad con el fin de identificar en forma temprana a aquellos niños que

podían tener dificultades de lectura. A los niños se les enseñó mediante un método que se centraba en la fluidez en la lectura, en el significado y en el aprendizaje a medida que los niños leían. Muy poca atención se puso a las asociaciones de letra y sonido y al aprendizaje de vocabulario básico en forma indirecta (Clay, 1967). Una de las conclusiones esenciales de la investigación anterior fue que los resultados de ninguna manera reflejaban la necesidad de retardar el contacto de los niños de cinco años con la lengua escrita, con *argumentos de que aún eran inmaduros para el aprendizaje de la lectura*. Sus resultados indicaron que los niños demostraban comportamientos lectores, tales como sensibilidad visual a las formas de las letras y las palabras, movimientos direccionales apropiados, auto-corrección y apareamiento sincronizado entre las palabras habladas y las palabras escritas.

La investigación de Clay demuestra haber sido influenciada por aquellos estudios de los comportamientos lectores de niños que han demostrado haber aprendido a leer en forma "natural" en el hogar, es decir, sin haberse sometido a un proceso formal de enseñanza en la escuela, entre ellos cabe mencionar los de Dolores Durkin (1966).

Al mismo tiempo, que la investigación de Clay se consolidaba, Yetta Goodman (1967) realizaba su investigación sobre los comportamientos lectores de niños principiantes en la lectura. Sus resultados empezaban a indicar que aún los niños que se consideraban en peligro o con dificultades para convertirse en lectores competentes demostraban ciertos comportamientos lectores, tales como la forma de manejar los libros, entendimiento de la direccionalidad de la lengua escrita y la función de la letra impresa en un libro. Para Goodman los descubrimientos sobre aspectos de lecto-escritura de los niños que viven en una sociedad alfabetizada deben empezar mucho más temprano que cuando llegan a una edad escolar. A partir de este momento se iniciaron los estudios sobre la familiaridad o conciencia temprana de la letra impresa ambiental. Para el efecto se utilizaron letreros, nombres de empresas conocidas, carátulas de productos domésticos, etc. en diferentes formas de presentación con el fin de detectar el nivel de familiaridad que los niños tenían con la letra impresa ambiental. Los resultados de estos estudios corroboraron que las raíces del proceso lector se establecían a una edad muy temprana en los niños, demostraron que la función precede a la forma en el aprendizaje de la lectura y que existe una progresión desde el aprendizaje de la lectura de símbolos impresos en contextos familiares hasta la lectura de textos con letra impresa únicamente (Goodman & Goodman, 1979). Para los Goodmans, los anteriores estudios indicaban que el aprendizaje de la lectura era un proceso natural en

una sociedad letrada, como la de los EE.UU.

La investigación de Clay y Goodman desde una perspectiva educativa y la de otros investigadores en los campos de la psicología y la lingüística sirvieron de base para futuras investigaciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de corta edad. Para el efecto se han utilizado diferentes métodos para la recolección de la información, tales como técnicas etnográficas (Heath, 1980), estudio de casos (Sulsby, 1983) y entrevistas estructuradas (Ferreiro, 1979, 1981; Harste et al., 1984). Por otra parte, se han estudiado niños de diversos grupos sociales y étnicos, tales como latinos (Ferreiro, 1981) y afroamericanos (Heath, 1983). Al mismo tiempo los estudios han sido realizados tanto en el hogar de los niños como también en la escuela.

Los resultados de las investigaciones antes enunciadas han contribuido, por una parte, a dudar seriamente sobre la fundamentación de la TML y, por otra parte, a proporcionar los siguientes fundamentos teóricos para la Teoría sobre la Lectura Emergente:

- 1. El desarrollo de la lecto-escritura comienza mucho antes de que empiece la instrucción formal.** Los niños demuestran verdaderos comportamientos lectores y de escritores en los sitios informales de la casa y en los espacios de la comunidad que rodea la niño antes de ir a la escuela para recibir enseñanza formal.
- 2. 'Desarrollo de la lecto-escritura' es una forma más apropiada de describir lo que tradicionalmente se ha denominado 'madurez para la lectura'.** El niño se desarrolla como un escritor/lector. La noción proveniente de la TML de que la lectura precedía a la escritura se consideró errónea. Se considera que el desarrollo de las habilidades de una lengua no ocurre en forma secuencial, sino que las cuatro habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir se desarrollan al mismo tiempo y en forma inter-relacionada. Con este postulado, también se cuestionó los resultados de algunas investigaciones que indicaban que la escritura precedía a la lectura (e.g., Chomsky, 1971).
- 3. La lecto-escritura se desarrolla en contextos de la vida diaria para realizar actividades de la vida diaria y con el fin de 'hacer cosas'.** En consecuencia, tanto las funciones como las formas de la lecto-escritura son partes integrales del proceso

de aprendizaje en los niños pequeños.

- 4. Entre el nacimiento y la edad de 6 años, los niños están realizando un trabajo cognitivo crucial para el desarrollo de la lecto-escritura.** Al contrario de lo propuesto por la TML , este período se considera de mucha relevancia para el desarrollo y aprendizaje de la lecto-escritura.
- 5. Los niños aprenden la lengua escrita a través de su participación activa con el mundo que los rodea.** Los niños interactúan socialmente con los adultos en situaciones de lectura y escritura, exploran los materiales impresos por su propia cuenta y se benefician de los modelos de lecto-escritura que las personas importantes en la vida del niño -especialmente los padres-, les proporcionan.
- 6. Aunque el aprendizaje de la lecto-escritura por parte de los niños se podría describir en términos de etapas globales, no se puede desconocer que los niños atraviesan estas etapas en formas y en edades diferentes.** Todo proceso instruccional debe tener en cuenta esta variación diferencial en el desarrollo de la lecto-escritura.

Al tiempo que la TLE se desarrollaba en la década de los 70 y los 80, en EE.UU se empezó a introducir las teorías psicológicas y educativas de Vygotsky, con lo cual se generó un mayor interés en el estudio del lenguaje y de la lecto-escritura desde una perspectiva socio-cultural. Si bien la TLE había reconocido la importancia del contexto social en el aprendizaje de la lecto-escritura, su énfasis aún se ubicaba en el niño como individuo y en la descripción de ciertas etapas generales en el proceso de desarrollo y aprendizaje de la lecto-escritura. Es así como se iniciaron algunas investigaciones con miras a sustentar una nueva teoría que Solsken (1993) denomina Constructivismo Social de la Lecto-Escritura. Los estudios de los comienzos de la lecto-escritura desde esta perspectiva tienen el propósito de examinar las funciones que sirve la lengua escrita en culturas particulares y los patrones de interacción social a través de los cuales los niños adoptan prácticas culturales. Sin embargo, por los autores que Solsken menciona y la población que ellos han utilizado en sus investigaciones (Cook-Gumperz, 1986; Heath, 1983; Taylor, 1983) considero que esta teoría se diseñó, no para explicar el desarrollo y aprendizaje

de la lecto-escritura a temprana edad, sino de la lecto-escritura a partir del momento en que el niño se encuentra en la escuela. En Colombia, al parecer esta teoría no se ha utilizado para realizar estudios sobre el aprendizaje y desarrollo de la lecto-escritura en niños de corta edad entre el nacimiento y los 4 o 5 años. En su lugar se ha promovido una perspectiva constructivista (von Norden, A., 1986) basada en las teorías de Piaget, la cual ha sido desarrollada para la enseñanza de la lecto-escritura en preescolar y primaria.

3. Elementos para la Construcción de un Enfoque Socio-cultural de la Lecto-Escritura

En un intento por continuar la tendencia actual de avanzar en la descripción, comprensión y explicación del proceso de desarrollo y adquisición de la Lecto-escritura en niños de corta edad, esta investigación se fundamenta en los principios de la TLE y selecciona algunos principios de la Teoría Histórica y Socio-cultural de Vygotsky para complementar la anterior teoría en lo referente al papel del **contexto social** en la adquisición de la lecto-escritura del español por parte de niños entre 1 y 5 años de edad.

La teoría del desarrollo intelectual propuesta por Vygotsky (1981) se ha convertido en el fundamento para el inicio de investigaciones sobre el aprendizaje en edades tempranas de los niños. Para Vygotsky las funciones mentales se adquieren a través de las relaciones sociales. Los niños aprenden a través de la internalización de actividades que realizan en el mundo que los rodea. Los niños simulan conductas y las incorporan en sus estructuras de conocimiento cuando ellos se exponen a nuevas situaciones en las cuales pueden interactuar activamente con otras personas. Es decir, que el aprendizaje del niño ocurre a través de un movimiento que va de un aprendizaje inter-psicológico a un aprendizaje intra-psicológico. Lo anterior implica que el aprendizaje de la lecto-escritura es de carácter social, el cual ocurre mediante la internalización de actividades que los niños realizan con la ayuda de otras personas en un contexto determinado.

Uno de los conceptos más influyentes para las concepciones de aprendizaje y de instrucción de Vygotsky es el de la **Zona del Desarrollo Próximo**, el cual se concibe como la distancia entre el desarrollo actual o efectivo del individuo y su desarrollo potencial. Lo que define esta Zona de Desarrollo Próximo del niño es la diferencia entre el nivel de las tareas que el niño puede ejecutar con la ayuda de un adulto y el nivel de las tareas que el niño puede

hacer independientemente del adulto (Vygostky, 1978). La Zona de Desarrollo Próximo constituye el espacio ideal para el estudio del proceso de adquisición y desarrollo de la lecto-escritura a través de la realización de diversas actividades, tales como la lectura de cuentos infantiles. En esa misma zona se puede estudiar el papel del adulto, del niño, de los materiales y del contexto. En esta zona, también, se puede ubicar a la actividad como la unidad central de análisis para cualquier tipo de investigación.

Con base en el anterior concepto de la Teoría de Vygotsky, Teale (1982), por ejemplo, concibió la lecto-escritura como el resultado de la inmersión del niño en actividades de lecto-escritura mediadas por otras personas más letradas. Para Teale lo que hace que estas actividades sean significativas para el desarrollo del niño es su carácter social y de colaboración. El carácter interactivo de las actividades de lecto-escritura enseña al niño no solamente las funciones y convenciones sociales de la lectura, sino también, que integran la lectura y la escritura en una forma amena y satisfactoria para el niño, lo cual, a su vez, contribuye a incrementar el deseo del niño por participar en nuevas actividades de lecto-escritura.

BIBLIOGRAFIA

Bastidas, J. A. (1999). *The motivation to read of middle-school 'ESL' latina(o) poor readers and good readers*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, Los Angeles.

Clay, M. M. (1967). The reading behavior of five-year-old children: A research report. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 2, 11-31.

Clark, M. M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann/Coltheart, M. (1979). When can children learn to read -And when should they be taught? In

T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research. Advances in theory and practice, Vol. 1*. New York: Academic Press.

Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Company.

Cook-Gumperz, J. (Ed.). (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge, UK:

Cambridge University Press.

Chomsky, C. (1971). Write now, read later. *Childhood Education*, 47, 296-299.

Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.

Durkin, D. (1968). When should children begin to read? In H. M. Robinson (Ed.), *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seven yearbook of the National Society for the Study of Education (Part II)*. Chicago, IL: The National Society for the Study of Education.

Ferreiro, E. (1978). What is written in a written sentence? A developmental answer. *Journal of Education*, 160, 25-39.

Ferreiro, E. (1981). The relationship between oral and written language: The children's viewpoints. In Y. M. Goodman, M. M. Haussler, & D. S. Strickland (Eds.), *Oral and written language development research: Impact on the schools*. Urbana, IL: National Council of teachers of English.

Gates, A. I. (1937). The necessary mental age for beginning reading. *Elementary School Journal*, 37, 497-508.

Gates, A. I., & Bond, G. L. (1936). Reading readiness: A study of factors determining success and failure in beginning reading. *Teachers College Record*, 37, 679-85.

Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistics guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 4, 126-135.

Goodman, Y. M. (1967). *A psycholinguistic description of observed oral reading phenomena in selected young beginning readers*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit.

Goodman, K. S., & Goodman, Y. M. (1979). Learning to read is natural. In L. B. Resnick & P. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Goodman, Y. M., Altwerger, B., & Marek, A. (1989). *Print awareness in preschool children: The development of literacy in preschool children research and review*. Occasional Papers. Tucson: University of Arizona.

Green, J. L., & Harker, J. O. (1982). Reading to children: A communicative process. In J. A. Langer and M. T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author/bridging the gap: A psycholinguistic and sociolinguistic perspective* (pp. 196-221). Newark DE: International Reading Association.

Harkness, F., & Miller, L. (1982, October). *A description of the interaction among mother, child, and books in bedtime reading situations*. Paper presented at Heath,

- S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and at school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities classrooms*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ninio, A. (1980). Picture-Book reading in mother-infant dyads belonging to two sub-groups in Israel. *Child Development*, 51, 587-590.
- Ninio, A. (1983). Joint picture book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445-451.
- Ninio, A. & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Schieffelin, B. B. & Cochran-Smith, M. (1984). Learning to read culturally. In H. Goelman, Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 3-23). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Solarte, M. F. (1993). *Protagonista: El maestro*. Pasto: CEPUN.
- Solsken, J. (1993). *Literacy, gender, & Work in families and in schools*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Sulzby, E. (1983). *Beginning readers' developing knowledges about written language*. Final report to the National Institute of Education (NIE-G-80-0176). Evanston, IL: Northwestern University.
- Sulzby, E. (1994). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Sulzby, E., & Anderson, S. (1982, May). *The teacher as adult linguistic and social model*. Paper presented at the Annual Convention of the International Reading Association, Chicago, IL.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Exeter, NH: Heinemann.
- Teale, W. H. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59, 555-570.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (Ed.). (1986). *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Tobin, A. W. (1981). *A multiple discriminant cross-validation for the factors associated with the development of precocious reading achievement*. Unpublished doc-

toral dissertation, University of Delaware, Newark.

Von Norden, A. (1986). *Aprestamiento I*. Bogotá, D.E.: USTA.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). White Plains, NY: Sharpe.