

Aprender a aprender

ÉL APRENDER A APRENDER EN EL AULA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CONCEPTO DE [APRENDIZAJE](#). [ESTRATEGIAS](#) DE [APRENDIZAJE](#).

En la Pedagogía actual cada vez se hace más hincapié en la idea de que el alumno/a ha de jugar un [papel](#) activo en su propio aprendizaje, ajustándolo de acuerdo con sus necesidades y [objetivos](#) personales. Por tanto, se aboga por introducir [estrategias](#) de aprendizaje en el currículum escolar, para que el alumnado se beneficie aprendiendo a utilizarlas desde los primeros años de la escolarización. Y será al profesorado al que se le encomendará la tarea de "enseñar a aprender", y al alumnado a "aprender a aprender".

La palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara. Se ha pasado de una concepción conductista del aprendizaje a una visión del aprendizaje donde cada vez se incorporan más componentes cognitivos. Y aunque existen tantos conceptos de aprendizaje como teorías elaboradas para explicarlo, se podría afirmar que [el aprendizaje](#) sería "un [cambio](#) más o menos permanente de [conducta](#) que se produce como resultado de la práctica" (Kimble, 1971; Beltrán, 1984, citado en Beltrán, 1993). Y las estrategias de aprendizaje serían aquellos [procesos](#) o técnicas que ayudan a realizar una tarea de forma idónea. Esta definición tan global la aclara Nisbet y Shucksmith (1987) y serían "las secuencias integradas de [procedimientos](#) o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o [conocimiento](#)", de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite al alumnado planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje. Estos mismos autores, además hacen dos afirmaciones muy importantes, y son:

* [El aprendizaje](#) más importante es aprender a aprender: la mayoría de las personas adultas no han aprendido estrategias de aprendizaje porque nadie se las ha enseñado, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre intuitivamente han utilizado, lo que consecuentemente hace que muy pocos sepan abordarla, además el esfuerzo será mayor.

Aprender a aprender es importante en nuestros días para las personas adultas, ya que en una [sociedad](#) como la nuestra donde permanentemente estamos bombardeados de información, es necesario saber organizar esta información, seleccionar lo más importante, saber utilizar más tarde ese [conocimiento](#), etc. Estas tareas requieren tener asimiladas una serie de estrategias y su puesta en práctica.

Así pues aprender a aprender sería el [procedimiento personal](#) más adecuado para adquirir un conocimiento. El MEC (1989, DCB de Enseñanza Primaria, pág. 31) afirma que "los [principios](#) psicopedagógicos que subyacen en el DCB se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar". Ello supone impulsar el aprender a aprender, como una forma de acercamiento a los hechos, [principios](#) y conceptos. Por tanto aprender a aprender implica:

* El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.

* El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.

* El aprendizaje y uso adecuado de [modelos](#) conceptuales (andamios del aprendizaje y del [pensamiento](#)).

Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al individuo de "[herramientas](#) para aprender" y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje (las posibilidades del aprendizaje que posee).

* [El conocimiento](#) más importante es [el conocimiento](#) de uno mismo, o "metacognición": esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es este caso, sobre el aprendizaje. Es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios [procesos](#) mentales. Por tanto al alumnado no sólo habrá que enseñarle unas técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese metaconocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

El [objetivo](#) último de las estrategias de aprendizaje es "enseñar a pensar", lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante del propio currículum. Lo que finalmente se pretende es educar al alumno adulto para lograr su autonomía, [independencia](#), y juicio crítico, y todo ello mediatizado por un gran sentido de la reflexión. El profesor/a debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que la [persona](#) logre mejorar su práctica en el aprendizaje diario, convirtiendo esta tarea en una aventura [personal](#) en la que a la par que descubre el mundo del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia [personalidad](#).

POTENCIAL DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS COGNITIVAS

Todo lo dicho anteriormente nos conduce a la idea de desarrollar el potencial de aprendizaje y favorecer el aprender a aprender a través del aprendizaje y uso adecuado de las estrategias cognitivas.

El [concepto](#) de [estrategia](#) cognitiva sería el conjunto de procesos que sirven de base a la realización de tareas intelectuales. Son manifestaciones observables de la [inteligencia](#), por tanto, un uso adecuado de estas estrategias implica una mayor [inteligencia](#).

La educación, la intervención y el [entrenamiento](#) cognitivo, además de los diversos [modelos](#) de aprendizaje, favorecen la adquisición y posterior uso de estrategias cognitivas. Estas estrategias se pueden entrenar y se pueden aprender a través de [programas](#) de [desarrollo](#) de la inteligencias. [Muestra](#) de este tipo de [programas](#) son: Intervención Cognitiva y de Enseñar a Pensar "[Proyecto](#) Inteligencia" (1983) de la [Escuela](#) de Harvard; el FIE de Feuerstein (1980); el PAR ([problemas](#), analogías y relaciones) de Román Pérez y Díez López (1988); etc.

PROGRAMA DE ENRIQUECIMIENTO INSTRUMENTAL DE REUVEN FEUERSTEIN.

El [Programa](#) de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein se basa en un [concepto](#) de inteligencia que consta de tres aspectos fundamentales: una lista de [funciones](#) cognitivas potencialmente deficientes, un mapa cognitivo y una teoría del [desarrollo](#) cognitivo.

Para Feuerstein los procesos cognitivos se desarrollan a través de dos modalidades de interacción entre el organismo y el [ambiente](#): es lo él llama "aprendizaje directo" para la exposición directa del organismo a los estímulos, y la experiencia del "aprendizaje mediado".

* La exposición directa del organismo a la estimulación: es decir, un organismo se modifica a lo largo de la vida al estar expuesto directamente a los estímulos. Estos estímulos, percibidos y registrados por el organismo, modifican la [naturaleza](#) de la interacción del mismo, y por tanto se producen cambios evidentes a lo largo de la vida.

* La experiencia del aprendizaje mediado: es fundamental para el desarrollo de las [funciones](#) cognitivas más elevadas del individuo y para la modificabilidad cognitiva. En este caso el educador selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y [estructura](#) en función de una meta específica. El mediador intenta enseñar al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas, de forma que el alumno pueda anticipar la respuesta ante situaciones parecidas. Por tanto el aprendizaje mediado tiene tres características: intencionalidad (el mediador altera intencionada y sustancialmente la [naturaleza](#) del estímulo), trascendencia ([la meta](#) del aprendizaje mediado va más allá de la producción de [conducta](#) en respuesta a una necesidad, para proyectarse a metas más elevadas y distantes), y significado (el suceso presentando al niño en la interacción tiene un significado afectivo, motivacional y orientado al [valor](#)).

Esta idea nos induce a pensar que los sujetos mediacionalmente deprivados se caracterizan por una serie de funciones cognitivas deficientes que son los responsables directos de su bajo nivel de funcionamiento y su ineficaz uso de las oportunidades de aprendizaje.

Otro aspecto importante del [Programa](#) de Enriquecimiento Instrumental es el mapa cognitivo, que vendría a ser un [modelo](#) de análisis del acto mental, que nos permite conceptualizar la relación entre las características de una tarea y el rendimiento del sujeto. En definitiva es un modo de pensar y resolver [problemas](#) a través del análisis reiterado de la información.

Feuerstein expresa que la falta de Experiencias de Aprendizaje Mediado produce una serie de funciones cognitivas deficientes. Las dificultades de estas funciones reflejan las limitaciones en el campo actitudinal y motivacional, a la vez que expresan una falta de hábitos de trabajo y aprendizaje. Las funciones se han clasificado en los tres niveles del acto mental: Input-Elaboración-Output:

I. Input o fase de entrada de la información: incluyen todas aquellas deficiencias cualitativas y cuantitativas de la información recopilada por el individuo, dificultades que se manifiestan cuando el sujeto ha de resolver el problema. Ej: percepción borrosa y confusa, falta de orientación espacial y temporal, faltas de instrumentos verbales, etc.

II. Elaboración: incluyen aquellos factores que impiden al individuo hacer uso eficaz de la información disponible. Ej.: dificultad para percibir un problema y solucionarlo, no distinguir [datos](#) relevantes, falta de conducta comparativa espontánea, estrechez de campo mental, carencia de estrategias, percepción episódica de la realidad, dificultad para planificar la conducta, etc.

III. Output: en esta fase de salida se contemplan aquellas funciones cognitivas que conducen a la comunicación insuficiente. Ej: [comunicaciones](#) egocéntricas, bloqueo en la comunicación de la respuesta, respuesta por [ensayo-error](#), carencia de instrumentos verbales para comunicar adecuadamente las respuestas, deficiencias en el [transporte](#) visual, conducta impulsiva, etc.

El mapa cognitivo define el acto mental a través de siete parámetros. Estos posibilitan el análisis e interpretación del rendimiento del estudiante:

1. Contenido sobre el que se centra el acto mental: la [competencia](#) de los individuos en su conocimiento de una [materia](#) específica está ligada directamente a su experiencia pasada: [historia](#) educativa, personal y cultural.
2. Modalidades o lenguajes en que se expresa el acto mental: cualquier tarea se puede mostrar de forma verbal, numérica, gráfica, simbólica, pictórica o por combinación de ambas.
3. Fases del acto mental: input - elaboración - output. Las 3 fases están relacionadas y cada una de ellas tiene sentido en la medida en que está relacionada con la otra.
4. [Operaciones](#) mentales: el acto mental se analiza en función de las estrategias que emplea el estudiante para manipular, organizar, transformar, representar y producir nueva información. Estas [operaciones](#) pueden ser simples o complejas.
5. Nivel de complejidad: el acto mental se analiza según las unidades de información que contiene y según el grado de novedad o familiaridad que tiene para el sujeto.
6. Nivel de abstracción: o la distancia existente entre un acto mental y los objetos o sucesos que implica.
7. Nivel de [eficacia](#): se puede medir por la rapidez y la eficacia en la tarea.

El Programa de Enriquecimiento Cognitivo de Feuerstein, está diseñado sobre la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y es un intento de compensar los déficit y carencias de la experiencia de aprendizaje mediado a través del mediador, presentando al sujeto una serie de actividades, tareas, situaciones y problemas contruidos para modificar su deficiente funcionamiento cognitivo.

Resumiendo el programa y a nivel muy general, los instrumentos que se utilizan se pueden agrupar en los siguientes apartados:

- a) Organización de puntos: es el primer instrumento del programa y trata de que el alumno/a desarrolle su percepción y estructuración, a la vez que le hace corregir su impulsividad. La tarea central consiste en organizar un conjunto amorfo de puntos introduciendo en ellos un orden [impuesto](#) por una serie de modelos.
- b) Instrumentos para enseñar [pensamiento](#) relacional y representación: instrumentos relacionados con la orientación en el espacio, relaciones temporales, relaciones familiares y progresiones numéricas. También están los instrumentos de percepción analítica, comparaciones y de categorización.
- c) Instrumentos avanzados: como el de relaciones transitivas, de silogismos y el de diseños de patrones.

LA LECTOESCRITURA

La [lectura](#) es uno de los procesos cognitivos más complejos que lleva a cabo el [hombre](#) y aprender a leer es una tarea difícil y decisiva que requiere una [persona](#) especializada y unas técnicas

específicas. Además [la lectura](#) es la base de posteriores aprendizajes y constituye una importante distinción en el ámbito social y cultural al hablarse de sujetos "alfabetizados" y "analfabetos".

Existen dos momentos claves en este complejo procesamiento de [la lectura](#): el reconocimiento de las palabras y la comprensión del [texto](#). En el desarrollo de estos dos momentos se han centrado numerosas teorías que intentan explicar el cómo reconocemos las palabras con su adecuado significado a partir de una serie de símbolos gráficos, y cómo comprendemos un [texto](#) a partir del reconocimiento de las palabras que lo componen.

Por otra parte se habla de la Metacompreensión lectora, o "conocimiento que tiene el lector acerca de las propias estrategias con que cuenta para comprender un escrito y al [control](#) que ejerce sobre las mismas para que su comprensión lectora sea óptima" (Vallés Arándiga, 1996).

Algunas de las características de la lectoescritura en nuestra población son:

? Tener presente que las dificultades en la lectoescritura no se pueden subsanar con el mismo instrumento que las causa.

? Es necesario conocer en qué fase de la lectoescritura se encuentra el alumno/a, para empezar a trabajar a partir de aquí.

? El/la alumno/la ha de saber por qué se hacen determinadas cosas: con qué [objetivos](#) y el resultado que pueden conseguir. Después el mismo debe valorar, no sólo lo que ha conseguido, sino también el [proceso](#) seguido y el inicio.

Etapas del desarrollo de la [escritura](#):

- Fase del dibujo
- Fase de garabatos
- Fase de letras al azar
- Fase de las consonantes
- Fase de grafía fonética
- Fase de ortografía convencional
- Etapas del desarrollo de la [lectura](#):
- LA ATRIBUCIÓN NOMINAL "aquí dice" "DANONE" "AZUCARADO"
- EL RECONOCIMIENTO PERCEPTIVO "¿dónde dice "Ana"?" "AQUÍ"
- LA ELECCIÓN DISCRIMINATIVA ¿Qué dice aquí? "La clase de los conejitos"

EXPERIENCIA DE LA PUESTA EN MARCHA DE MÉTODOS Y TÉCNICAS DE APRENDIZAJE DE FEUERSTEIN EN UN [GRUPO](#) DE EDUCACIÓN DE ADULTOS

Atendiendo a la fundamentación teórica expuesta, nos vimos moralmente impulsadas a iniciar un [proceso](#) de investigación en el aula que suponía todo un reto tanto para las profesionales como para los alumnos y alumnas partícipes en las aulas de educación de adultos. Observábamos que había toda una serie de disfunciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, p.e. nos

encontrábamos con alumnos que llevaban varios años asistiendo a clase y no se les apreciaba avances significativos; por lo que empezamos nuestra andada en la investigación, búsqueda y aprendizaje con el día a día de cómo se producen dichos procesos y cuáles pudieran ser los métodos que faciliten la optimización en la transferencia de aprendizajes.

PERFIL DEL GRUPO

Tomamos inicialmente un [grupo](#) como base de experimentación activa, compuesto por 10 mujeres de edades comprendidas entre los 45 y 69 años, presentan una gran heterogeneidad académica pudiendo decir que se podrían clasificar según 10 niveles; pero atendiendo a la ordenación académica actual diremos que hay 2 mujeres en Nivel II y 8 en Nivel I de las cuales, 4 se encuentran en nivel inicial, dos de ellas sólo saben leer, ninguna sabe escribir; y otras 4 en nivel de perfeccionamiento con diferencias significativas entre sí. Ninguna ha recibido escolarización fuera de las aulas de E.A., y todas comunican que el ir a clase es su único momento de descanso del día. Tienen dificultades de comunicación, relación y afectividad con sus familiares. Se sienten imprescindibles en casa. Trabajan como empleadas de hogar y no se plantean cambiar de ocupación.

DIFICULTADES DETECTADAS EN EL GRUPO

- Dificultad para pasar de nivel
- Escasa comprensión lectora
- Dificultad en la expresión escrita (les es difícil expresar experiencias vividas)
- "Olvidan pronto lo aprendido"
- Visión focalizada
- Silabeo
- Problema con el reconocimiento de vocales y consonantes cuando se cambia el tipo de letra
- Falta de fluidez lectora
- Lectura en voz alta, o con susurros
- Dificultad para hacer resúmenes (suelen empezar contando el final)
- Dificultad a la hora de organizar y estructurar la información
- Dificultad en la lectura de esquemas
- Problemas de [dislexia](#), dislalia, lateralidad, ...
- Faltas de ortografía
- Les es difícil seguir el hilo argumental de la información que aparece en los [medios](#) de comunicación
- Vuelta a tras en la lectura
- Necesidad de la utilización de señalizadores (dedo, bolígrafo, etc.)
- Utilizan una expresión escrita que simula su propio [lenguaje](#) oral

PLAN DE TRABAJO

Objetivos:

- * Tomar [conciencia](#) de que se aprende con todo nuestro cuerpo, no sólo con nuestro [cerebro](#), ya que para que éste procese la información previamente tenemos que estar dispuestos a ello mental y físicamente.
- * Eliminar tensiones que dificulten los procesos de enseñanza aprendizaje.
- * Utilizar la metacognición como herramienta de trabajo.
- * Fomentar los procesos de codificación y decodificación.
- * Mejorar la lectoescritura.

Ejemplarización de experiencias:

1.- Dinámica de puesta en marcha. (Se presentan sugerencias de trabajo)

- Ejercicios de respiración
- Interiorización del compañero: Lo miramos
- Relajación de la cintura pélvica: Balanceo de delante a atrás / Balanceo lateral / Desbloqueo circular. En un sentido y en otro
- Relajación de la espalda:
 - Masaje digital: Presiones: caminos, máquina de escribir / Pinzamientos
 - Masaje palmar: Amasamiento / Percusiones: Cantos, puños, palmas / Vibraciones
- Relajación del cuello:
 - Giros laterales / Giros anteroposteriores / Rotación en un sentido y en otro / Estiramiento del atlas / Masaje en la base del cráneo. Con las yemas de los dedos / Masaje occipital

2.- Decodificación de códigos luminosos.

Previamente se fijan los parámetros en los que nos movemos: arriba, abajo, derecha, izquierda, centro; posteriormente se ejemplifica y finalmente se pide que la lectura de los haces se haga en el orden acordado y según el sentido de la lectura.

Dichos haces se presentan mediante diapositivas taladradas con la siguiente progresión: monohaces, haces binarios, haces ternarios, polihaces.

3.- Decodificación de códigos icónico - figurativos.

En el tercer plano: pared (decodificación de acetatos o diapositivas)

[variables](#): Columnas: 1, 2, 3, 4

Formas: círculo, cuadrado, triángulo

[Colores](#): azul, amarillo, rojo, verde

En el segundo plano: pizarra, mural (Idem al anterior)

En el primer plano: folio (Idem al anterior)

Progresivamente se van presentando las columnas, primero con dos formas y un solo [color](#), e ir añadiendo formas y [colores](#), posteriormente se añadirán columnas con la misma progresión en formas y colores.

4.- Decodificación del código alfabético

En primer plano (folio). [Variables](#): columnas: 1, 2, 3, 4 nº de sílabas: monosílabas, bisílabas, trisílabas, polisílabas

5.- Ejercicios de fonación y audición

6.- Ejercicios de un programa de enriquecimiento instrumental o similares.

7.- Lectura perceptiva

- * Lectura de imágenes (etiquetas, logotipos y nombres de artículos)
- * Ejercicios de codificación mediante imágenes. Se les pide que dibujen lo que dice una palabra concreta.

8.- Lectoescritura

- * Identificar los significados ([dibujos](#) de cosas concretas y que tengan relación con su vida y su entorno)
- * Se les [muestra](#) cada uno de los significantes, se les lee y se colocan junto a su significado ([dibujo](#))
- * Se retiran los significantes y se les pide que ellos realicen el mismo proceso que en el apartado anterior.
- * Se retiran los significados y se les pide que lean los significantes
- * Con letras sueltas se les pide que construyan los significantes que acaban de trabajar.
- * Por último y una vez corregido (si fuese necesario) lo escriben en su libreta (dicha libreta debería ser preferentemente de hojas en blanco para no mediatizar ni su representación espacial ni su motricidad)

9.- Lectura comprensiva de [imagen](#) o de texto:

- * Ante todo el grupo debe conocer cual es el objeto de la actividad.
- * Ante la imagen, realizar ejercicios de organización del espacio y estudio del código.
- * Ante el texto: trabajar previamente aquellas palabras y expresiones que pudieran dificultar la comprensión del mismo.
- * Lectura connotativa. A través de esta lectura se trata de que los adultos manifiesten los sentimientos, [emociones](#) y angustias que les provoca la representación. Es una lectura totalmente subjetiva en la que los adultos son protagonistas de la realidad presentada y se motivan para indagar en ella.
- * Lectura denotativa. Con esta lectura se trata de hacer un análisis más [objetivo](#) de los elementos que componen esa realidad. (Se puede hacer un listado de palabras que ahí aparecen).
- * Lectura estructural. En esta lectura nos interrogamos sobre determinados aspectos que en un principio se han tratado, y que quedaron poco claros y que son importantes y se les devuelve al grupo para que trate de dar respuestas.
- * Formulación de conclusiones. El grupo extrae una serie de conclusiones objetivas y críticas asumidas como propias.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Consideramos como muy positivo la mejora en sus habilidades comunicativas (de argumentación y contraargumentación, de entender un mensaje dirigido a un grupo y no a un individuo, respetar los turnos de palabra,...), el aumento en el nivel de participación en el aula y en el entorno social, entender que el hablar, conversar, comunicar, comentar,... no es una pérdida de [tiempo](#), mejora de su [autoestima](#), incremento de vocabulario y giros lingüísticos, mejora en el manejo de los útiles de trabajo; además de bajo grado de absentismo y alta motivación.

Gracias a su apuesta por entrar en un proceso de colaboración con el profesorado, porque creen en ella, han conseguido que mediante los procesos de metacognición empiecen a entender y reproducir oralmente cuáles son sus mecanismos de aprendizaje y enfrentarlos con los procesos

de enseñanza, de tal forma que se ha creado un canal de comunicación que permite una mayor interacción e intercambio de información. Hace que el alumno se sienta participe de su propio proceso de aprendizaje y conductor de su vida.

Las [acciones](#) dirigidas a la lectoescritura han contribuido a una mejora generalizada:

- aumento en la [velocidad](#) lectora
- desfocalizar
- entender que cada palabra es una
- dar entonación a la lectura atendiendo a las [marcas](#) gráficas
- distinguir tipos de textos sólo con ver las [marcas](#) gráficas
- realizar una lectura silenciosa y comprensiva
- intentar la no vuelta a tras en la lectura
- la no utilización de señalizadores
- reflexión sobre su propia expresión
- adaptación visual a varios tipos de letra

BIBLIOGRAFÍA:

- BELTRÁN LLERA, Jesús (1993): Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. Editorial Síntesis, S.A. [Madrid](#).
- BELTRÁN LLERA y otros (1987): Psicología de la Educación. Editorial EUDEMA. Madrid.
- FEUERSTEIN, Reuven: Programa de Enriquecimiento Instrumental. Instituto Superior San Pío X. Ed. Bruño.
- Formación Básica y adquisición de [competencias](#) profesionales (Acción 3), incluida en el [Proyecto](#) "Propuestas para la comunicación entre los subsistemas de formación profesional reglada, ocupacional y continua con el mundo [laboral](#)". Editado por FORCEM, FSE, CCOO y FOREM. Murcia,
- La enseñanza y el aprendizaje de las personas adultas (Nivel I): El currículum en la práctica. [Seminario](#) Provincial. [Documentos](#) CEPs. Murcia 1999.
- MAYOR, J. y otros (1993): Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1990): Estrategias de aprendizaje. Editorial Santillana/Aula XXI. Madrid.
- PRIETO SÁNCHEZ, M^a Dolores (1992): Modificabilidad cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Editorial Bruño. Madrid.
- RIUS ESTRADA, M.D. (1983): De la lectura perceptiva a la "lectio universalis". Boletín del I.C.E. [Universidad](#) de Zaragoza.
- RIUS ESTRADA, M.D. y ZENARRUZABEITIA, A. (1985): Programa Semio - Visomotriz para el desarrollo de la Fluidez Lectora.. Trabajo inédito. [Barcelona](#).
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio (1996): Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. Editorial [Escuela](#) Española. Getafe (Madrid).
- VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio (1997): Dificultades lectoescritoras en la Enseñanza Básica. Editorial Marfil. Alcoy (Alicante).
- YUSTE HERNANZ, Carlos: Los Programas de Mejora de la Inteligencia. Editorial CEPE. Madrid.

PROFESOR JOSÉ LUIS DELL'ORDINE