

IN

Revista Electrònica

IN **investigació**
novació

Educativa i Socioeducativa

*Automatismes en l'adquisició de la lectura a
l'educació infantil*

Joan Miquel Pintado Díaz



Universitat de les
Illes Balears
Institut d'Estudis
de l'Educació

Automatismes en l'adquisició de la lectura a l'educació infantil

Resum

Amb aquest article vull donar a conèixer que la lectura no és sols la codificació de les lletres o els signes (orals i/o escrits); la “lectura ben feta” va més enllà, la persona que té el concepte de lectura com una codificació de signes oblida que si podem llegir és perquè el cervell, a més de la codificació, crea unes vies que ens permeten accedir a una sèrie d'eines (que s'han d'automatitzar i d'aquí el títol de l'article) per a un accés ràpid i segur als significats i les seves relacions amb la “vida de qui llegeix”: és el lector qui escriu el llibre. Es pot pensar que això és impossible als tres anys, però és l'època ideal per a aquest aprenentatge (el nin conserva la figura del dibuix), a l'article podem trobar quatre grans apartats: la lectura d'imatges; iniciar els traços amb el llapis; després miram els efectes sonors de determinades paraules; i una quarta i darrera etapa consisteix a formar frases completes amb paraules completes utilitzant els elements més propers i reals per arribar als més abstractes.

Paraules clau:

Lectura d'imatges, idea de seqüència, automatització, diferenciació significant-significat, reflexió lingüística.

Resumen

Con este artículo quiero dar a conocer que la lectura no es sólo la codificación de las letras o signos (orales i/o escritos), la «lectura bien hecha» va más allá, la persona que tiene el concepto de lectura como un acto de codificación de signos olvida que si podemos leer es porque el cerebro, además de la codificación, crea una vías que nos permiten acceder a una serie de herramientas (que deben ser automatizadas i de aquí el título del artículo) para un acceso rápido i seguro a los significados i sus relaciones con la «vida del que lee»: es el lector el que escribe el libro. Se puede pensar que esto es imposible a los tres años, pero es la época ideal para este aprendizaje (el niño conserva la imagen del dibujo); en el artículo podemos diferenciar cuatro grandes apartados: la lectura de imágenes; el inicio de los trazos con el lápiz; después miramos los efectos sonoros de determinadas palabras y sus significados; y por último, en una cuarta etapa, formamos frases completas con palabras completas utilizando los elementos más cercanos y reales para llegar a los más abstractos.

Palabras clave

Lectura de imágenes, idea de secuencia, automatización, diferenciació significant-significado, reflexión lingüística

Joan Miquel Pintado Díaz
 Doctor en Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (UNED, 1998)
 CP Es Vinyet (Andratx)

Per citar l'article

“Pintado, J. (2009). Automatismes en l'adquisició de la lectura a l'educació infantil *IN*. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PÀGINES 69-90. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/j-pintado/index.html en (poner fecha)”

1. Lectura d'imatges

L'afirmació “una imatge val més que mil paraules” és una veritat a mitges. La implicació que la informació, l'experiència i els sentiments presentats de forma gràfica són correctament i ràpidament accessibles, necessita examinar-se d'una manera crítica.

La forma més simple de lectura seria la d'un nin “mirant una fotografia o un dibuix”, però el nin aporta una sèrie de tècniques a la lectura d'imatges: no ha de menester un diccionari d'imatges, atès que posseeix una capacitat per contar una sèrie de convencions; el jove lector necessita comprendre la idea de “seqüència”: una sèrie de imatges li pot contar una història (Vegeu la **Figura 1**); el lector s'ha d'adonar que una pàgina d'un nombre concret d'imatges que pertanyen a un objecte o animal en distintes posicions només presenta un objecte/animal en uns determinats moments concrets “de la història contada per les imatges”.



Figura 1

Altres convencions que s'han d'apreciar si vol tenir un significat de les imatges són:

- La idea d'escala reduïda: la imatge d'una cosa normalment és més petita al paper que a la realitat. La indicació de la perspectiva presenta una altra convenció per la qual una cosa pot no ser en realitat més petita que una altra, però ens indica que està enfora del que mira.
- La convenció d'indicar objectes tridimensionals en un medi de dues dimensions mitjançant diverses formes d'ombrejat i de trama.
- Indicar el color de les il·lustracions monocromes utilitzant diferents tonalitats de color.
- Les indicacions estilitzades dels processos i dels estats mentals; aquí les formes dels llavis dels personatges ens mostren que són feliços, que estan tristes, confosos, etc.; aquestes convencions tenen una relació limitada amb qualsevol cosa que s'observi en la realitat (són convencions i s'han d'aprendre).
- La idea d'una acció congelada i les argücies utilitzades per indicar moviment: hi ha nins de sis anys que poden entendre signes convencionals com ara línies ràpides per pintar el moviment.

- La convenció d'ensenyar part d'una cosa o un objecte implica “el tot” (l'observador de la imatge l'ha de veure tota), i les convencions arriben a ser més complicades si la imatge dóna suport a la comprensió de coses complexes com les estructures i els procediments (imatge dinàmica).

1.1. Què fan les imatges?

Les primeres imatges seran clares i simples, formaran part d'objectes que es vegin en el món immediat del lector, que li siguin familiars en la vida real. El plaer de la lectura és el plaer del reconeixement en aquesta fase de la lectura: el plaer de llegir i parlar amb l'altra persona representa un aspecte social de la lectura i proporciona un camí per “*compartir experiències*” (en aquest plaer de la parla sobre les imatges el nin construeix “*la seva pròpia història de vida*”, a la qual afegeix l'orientació temporal, espacial i cinestèsica). Aquesta història de vida és fonamental, ja que li permet l'ordenació de les seqüències narratives del conte, mantenir l'aparició dels personatges del conte, o no mesclar els personatges d'un conte amb altres d'altres contes.

El jove lector aprèn moltes coses de les convencions, aprèn una relació entre el contingut del llibre i la realitat exterior, i aviat construirà un “vocabulari útil” en un *entorn relaxat* i amable. El *bon lector* és capaç d'explorar i cercar imatges més detallades i complexes.

Les il·lustracions, si es fan perquè els nins les comprenguin i els produeixin plaer, necessiten comentar-se i, per ser més profitoses, s'han de comentar amb un lector més experimentat. Si fem que el nin examini les il·lustracions i n'identifiqui els detalls aviat, el “*nin es converteix en un contador de contes*” (té la capacitat de contar un conte o qualsevol altra història de manera ordenada i, a més, sense dubtar, mantenint l'ordre de la narració, ja sigui aquesta escoltada, llegida o viscuda).

1.2. Imatges i narracions

Al llibre de contes, les il·lustracions fan un nou paper, ja que apareixen dos elements nous en la narració: les paraules (escoltades o llegides) i les imatges. Als contes es donen dos tipus d'imatges:

- *il·lustració interpretativa*: les imatges amplien el text afegint-hi una nova riquesa de significats.
- *il·lustració narrativa*: únicament reflecteix les paraules de l'autor i la simple decoració gràfica.

Un lector amb una tècnica de lectura limitada que es vulgui animar en el seu treball de lectura pot trobar romput, de manera irremediable, el bloc de text, baldament aquest tingui unes imatges fàcilment comprensibles (el text no ho és tot). Les il·lustracions de major èxit són les que representen una part completa de la narració, les que afegeixen alguna cosa al text: “*la il·lustració ha de fer allò que el text no ha pogut fer*”. En un text hi poden aparèixer, i de fet es donen molt sovint, “*buits narratius*”. Tot nin farà les seves pròpies imatges mentals de les escenes i del comportament dels personatges. Això forma part dels aspectes que presenten i representen aquestes figures que conformen la història del “*conte gràfic o d'imatges*”.

1.3. Què poden fer les imatges?

- La imatge pot facilitar la informació o la narració d'un fet.
- Les imatges poden donar la mateixa informació o fins i tot més informació que el text: li donen al lector dues oportunitats per obtenir una comprensió clara (la lectura dels grafismes o lletres i la lectura de la imatge).
- Els dibuixos poden ampliar la informació que dona el text al lector.
- Les il·lustracions poden fer que el llibre es vengui més, ja que és més atractiu per als compradors potencials.
- La imatge ajuda el lector a desenvolupar l'apreciació i el plaer del material gràfic en oferir-li unes experiències visuals riques: *"els nins són posats en contacte amb les idees visuals dels artistes"*.
- El llibre que duu il·lustracions significatives deixa el lector amb les imatges a la ment, i el nin lector desenvolupa una capacitat per respondre al que és visual i al que és literari.

1.4. Llegibilitat de les imatges

En considerar la llegibilitat de les imatges, sorgeix el problema de l'audiència a la qual van destinades: les imatges són per al lector o és el lector per a les imatges? L'artista té unes necessitats d'expressió, però ha de tenir present el perill constant de perdre de vista el jove lector: que el llibre porti imatges exquisides però tingui un contingut massa dens o complex pot conduir el llibre i les seves il·lustracions a no dir res al nin; altres dificultats que poden presentar les imatges són l'interès per aprofundir més en la tècnica que en el contingut o que les imatges estiguin més interessades en la nostàlgia que en el contingut real del conte.

1.5. Factors de llegibilitat

Les il·lustracions es veuen com un factor de motivació per als pobres lectors: en els llibres de text, ***el text fa tot el treball***, les il·lustracions, en el pitjor dels casos, hi interfereixen i, en les millors situacions, complementen la informació del text; aquest és el tractament que té la imatge a l'aula. Segons Shulevitz: "la llegibilitat d'una imatge depèn de la facilitat i l'interès amb els quals qui la veu pot captar-ne la forma i el contingut. Qui la veu ha de ser capaç de distingir fàcilment entre els elements estàtics i els dinàmics, entre els detalls importants i els que no ho són tant, entre el subjecte i el fons" (Shulevitz, 1985, pàg. 121): *"la llegibilitat ha de ser com un cartell de gran visibilitat"*. Una imatge llegible serà subtil i delicada, i l'observador hi descobrirà a poc a poc els detalls que perduraran en la seva ment.

La llegibilitat suposa que una lectura té l'experiència (d'un nin lector) per identificar els detalls en les imatges amb la finalitat de comprendre allò que succeeix *"més enllà"* d'allò que representa la imatge: *"les il·lustracions ajuden el lector a obtenir un significat"*, i a la vegada la profunditat i el moviment que estan en la comprensió de la pretesa audiència reclamen una claredat i una certa audàcia lectora, a més d'una clara diferenciació entre l'objecte i el seu món.

A vegades la narrativa es proposa confondre, altres vegades exigeix que l'observador sàpiga que una seqüència és un so o un record, però sempre la llegibilitat està relacionada amb l'obtenció d'un significat i la motivació de l'audiència a la qual

pretén dirigir-se; els factors culturals són un altre element que s'ha de tenir molt present a l'hora de llegir (imatge o text).

2. Treballam la grafia

La grafia és el resultat d'un moviment de la mà, la qual es desplaça sobre una superfície sòlida, i un útil (llapis o un altre instrument que pugui deixar una traça sobre aquesta superfície) que, agafat entre els dits i en contacte amb aquella, produeix una imatge que és perceptible.

La grafomotricitat s'ocupa de les condicions i els mitjans pels quals la grafia es produeix de forma àgil, ràpida i sense dificultat, el seu objectiu és aconseguir que el nin arribi al control neuromuscular precís dels segments que intervenen en el gest gràfic: això vol dir que “*arribar a domar-la*” té un grau de coordinació molt complex sobre l'execució del grafisme.

Per arribar a l'automatització de la grafia és necessari que abans el grafisme sigui un acte voluntari, un acte que ens ha de portar a reconèixer la major quantitat possible de sensacions corporals, amb la finalitat que el cervell tingui el màxim suport informatiu que li permeti “*anar ordenant*” les sensacions exteroceptives com a propioceptives i transformar-les en esquemes perceptius, facilitant el control neuromuscular i permetent la coordinació per a l'“automatització” (molt oblidada avui a les nostres escoles).

Per arribar a l'automatització de la grafia és condició necessària i suficient posseir les següents estratègies assumides:

1. Els aspectes perceptius:

a) coordinació entre la vista i la realització de la grafia.

b) automatitzar el desplaçament de la vista davant un esquema gràfic seguint sempre la direcció esquerra-dreta i començant per l'objecte situat a la part superior i acabant pels objectes situats a la part inferior.

2. Els aspectes neuomotrius:

a) control segmentari dels dits.

b) coordinació de la pressió dels dits.

3. Els aspectes dels grafismes:

a) automatitzar la realització enllaçada, en el sentit correcte, dels traços (vegeu la **figura. 2**).

El desenvolupament d'aquests aspectes es planteja des dels punts de vista següents:

1r. La psicomotricitat general per reafirmar la lateralitat desenvolupa la percepció espaciotemporal i el llenguatge: “*desenvolupament de l'esquema corporal en el nin*”.

2n. La grafomotricitat actua en el nin (el constreny) com una tècnica d'ensinistrament neuromuscular i, a més, influeix en altres aspectes més globals que seran els determinants perquè la grafia pugui adquirir el seu significat ple, és a dir, “*sigui llenguatge*”.


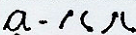
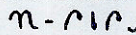

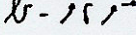
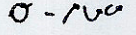

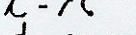


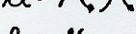


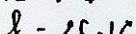
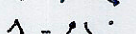

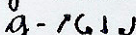
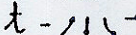


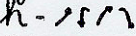
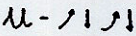



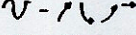



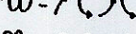


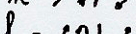
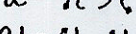







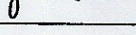




Graduación		Análisis de los trazos de cada letra	
1:	14: 	a- 	n- 
2: \	15: 	b- 	o- 
3: /	16: 	c- 	p- 
4: /	17: 	d- 	q- 
5: \	18: 	e- 	r- 
6: -	19: 	f- 	s- 
7: 	20: 	g- 	t- 
8: 	21: 	h- 	u- 
9: 	22: 	i- 	v- 
10: 	23: 	j- 	w- 
11: 	24: 	k- 	x- 
12: 	25: 	l- 	y- 
13: 	26: 	m- 	z- 

Figura 2

2.1. Els instruments

1. El nin

Les grafies són un conjunt de praxis (pràctiques) múltiples que han evolucionat emmarcades en dues grans lleis del desenvolupament neuromotor: per una part, la "cefalocaudal", i per l'altra, la "proximodistal".

La cefalocaudal fa referència al control del nostre cos sobre els moviments del cap als peus, mentre que la proximodistal ens assenyala el control de l'evolució de les extremitats des de la part més propera a la més llunyana del tronc. El control dels segments dels dits, baldament hi hagi una exercitació primerenca mitjançant la manipulació, és un dels darrers a establir-se o aconseguir-se. Serà necessari que el nin camini sense dificultat, amb un equilibri estàtic i dinàmic, perquè el seu cervell passi a "ocupar-se" del que fan i puguin fer les mans. El nin entre els 5 i els 6 anys inicia el moviment associant el braç i el cap, es necessari afiançar aquesta independència tan fonamental de mà-braç i braç-espatlla que dona lloc a la coordinació precisa i àgil sense esforç i que conduirà a utilitzar l'escriptura com un "mitjà de comunicació".

Aquest llarg camí ha de transcórrer amb la menor quantitat de moments de fatiga per a l'infant, puix la fatiga és un dels perills que aguaita la grafomotricitat; i és aquesta fatiga la que impossibilita l'atenció i la concentració: elimina tota motivació de joc en l'activitat, s'instal·la amb el nostre concurs i consentiment, perquè no ens adonem que l'infant està excessivament tens o s'ha fet monòtona la nostra proposta d'activitat, perquè hi hem dedicat massa temps; això ho podem invertir, però aquesta inversió requereix que:

a) El nin que tingui problemes amb el to muscular hagi d'abandonar tota activitat que li produeixi hipertensió o hipotensió.

b) Els grups de treball mai no superin la ràtio de sis nins per mestre a l'hora de fer els exercicis de grafomotricitat.

c) Les activitats grafomotores no es facin després d'una activitat dinàmica forta ni tampoc després del son.

d) L'educador cerqui els moments en què els nins estiguin més motivats (desperta) per poder realitzar les sessions de grafomotricitat: "que els nins hi siguin presents".

e) El temps de durada no sigui excessiu: oscil·larà entre els 15 i els 30 minuts, però el que sí que s'ha de tenir en compte és que això és una qüestió aleatòria; el que sí que és cert és que l'activitat ha d'estar en cada moment englobada en el llenguatge i l'esquema corporal, per la qual cosa serà el grup i la seva relació amb l'educador qui marcarà els moments dels exercicis de grafomotricitat.

2. El suport

El suport és l'espai limitat sobre el qual es realitzen els traços. Habitualment podem utilitzar dos tipus de suport: els verticals i els horitzontals; el suport vertical té la particularitat que permet al nin, quan realitza el traç, moure tot el cos (pot desplaçar-se lliurement, descarregant la tensió del gest gràfic per tot el seu cos). És el suport ideal per a les primeres experiències grafomotores: "permet la màxima amplitud de moviment i, per la seva duresa, suporta les tensions del nin".

Dels suports horitzontal en destacam dos: el sòl i el paper. El sòl és un suport que permet un menor moviment (el nin immobilitza la part inferior del seu cos, queda lliure el possible moviment del tronc i les oscil·lacions dels braços), però representa un major grau de dificultat en els processos d'inhibició motriu, propiciant-se el control segmentari espatlla-tronc. A poc a poc l'espai d'aquest suport horitzontal es redueix, i és aquest el moment de col·locar el nin en una taula i sobre la taula el paper; paper que serà apaïssat, que facilitarà un major desplaçament esquerra-dreta dins el full i serà de la mida d'un foli; aquí hem de constrènyer el nin en l'hàbit permanent de mantenir el paper **sempre** paral·lel al cos i lleugerament situat a la dreta, en el cas dels dretans, i a l'esquerra, en cas dels esquerrans; d'aquesta manera el gest que en principi era ampli, i ocupava el cos sencer, es va reduint a poc a poc, i permet l'augment del control segmentari de braç, mans i dits.

3. L'útil o instrument

És una eina que, mitjançant el desplaçament sobre el suport, deixa o produeix un traç; segons la matèria amb què estiguin fets, els útils poden ser durs o fluixos, també es poden diferenciar per la forma: arrodonida o poligonal (quadrada, hexagonal, etc.).

L'útil es pot considerar una prolongació de la mà, i el seu domini és extraordinàriament complex: requereix un notable grau de precisió que dependrà de la longitud i el pes, a més, ha de menester un grau de tensió precís i distint per mantenir-lo sostingut; coordinar aquestes dues tensions (sosteniment i relliscada) és molt complex i requereix una multitud d'hores d'experiències.

El primer útil que emprarà el nin serà la seva mà, els dits; mitjançant aquests dos instruments proporcionarem al cervell el màxim de sensacions dels músculs que intervenen al nivell del dit o de la mà a l'hora de fer el grafisme; la finalitat d'aquests traços és que, posteriorment en la praxi, aquesta informació ja adquirida i assimilada passi a formar part dels automatismes dels dits i de la mà.

Al principi no hem de concedir importància excessiva a la posició que ocupa l'útil entre els dits de la mà del nin; no hem d'influir a destemps sobre una aprehensió

incorrecta, ja que podem causar-li dificultats posteriors en la coordinació que serà necessari assolir per a la realització de les grafies. La posició correcta del llapis és la següent: agafat entre els dits polze i índex; el dit cor fa de “*guia*”: el polze i l'índex s'hi recolzen a l'hora d'escriure. Hem de vigilar que el dit cor no es trobi excessivament estès, ja que dificultaria l'amplitud del moviment i transmetria una major tensió a la mà i al braç, i d'aquesta manera bloquejaria el desenvolupament de la coordinació.

4. Els traços

El traç és l'empremta que deixa el llapis sobre l'espai gràfic o suport: és la resultant d'un moviment voluntari complex, realitzat per la mà i el braç, i que denominam “*gest gràfic*”.

Els traços gràfics bàsics estan constituïts per pals, girs i bucles (vegeu la **figura. 3**).

a) Els pals considerats són de tres tipus: verticals, horitzontals i oblics, i les seves funcions són:

- *Els verticals*: són els primers que es realitzen per a l'adquisició dels hàbits motors, el traç serà sempre de dalt a baix i d'esquerra a dreta.
- *Els horitzontals*: es realitzen sempre d'esquerra a dreta i de dalt a baix, juntament amb el traç vertical conformen les coordenades de l'orientació de l'escriptura. Aquest sentit d'avanç de l'escriptura condiciona tots els nostres hàbits visuals i/o de “*lectura*”.
- *L'oblic*: és el que té una major o menor inclinació, creua el suport des de la part superior esquerra a la inferior dreta o a la inversa.

Si observam bé la realització d'aquests pals en els dos sentits, veurem que es fan mantenint constant el sentit d'esquerra-dreta o dreta-esquerra, és un dels hàbits que hem de controlar molt atentament per evitar la típica lectura o escriptura de dreta a esquerra (paraula vista al mirall o la inversió de les lletres a l'hora de fer-les). Si es dona aquesta situació, vol dir que el nin no té assumits els prerequisits de l'escriptura i que el nostre esforç ha estat inútil (i aquí no em correspon diagnosticar la causa d'aquesta situació, baldament això es doni amb gran freqüència i el “*mestre/a*” ho diagnostiqui com a dislèxia o altres termes que formen part del “vocabulari ingenu utilitzat a les escoles”). He citat la paraula ‘ingenu’ perquè a les aules, per la falta de coneixement, es donen situacions de diagnòstic que res no tenen a veure amb la “dificultat” que presenten els nostres alumnes i, per tant, el remei aplicat deixa molt a desitjar.

b) *Els girs*: la manera de representar-los o traçar-los és la “*línia corba*”, oberta o tancada; hi ha dos tipus de girs: el sinistrogir o normal (es realitza seguint el sentit de les busques del rellotge) i el dextrogir (es realitza seguint un moviment en sentit contrari al de les busques del rellotge).

c) *Els bucles*: són els gests gràfics que tenen una representació en forma helicoides, tenen tres formes: sinistrogir o habitual (és aquell que es realitza seguint el sentit contrari a l'avançament de les busques del rellotge), el dextrogir (es realitza seguint el sentit de les busques del rellotge) i el mixt (és la combinació dels dos girs anteriors i per realitzar-lo es fa necessari que “*el nin hagi automatitzat els anteriors*”).

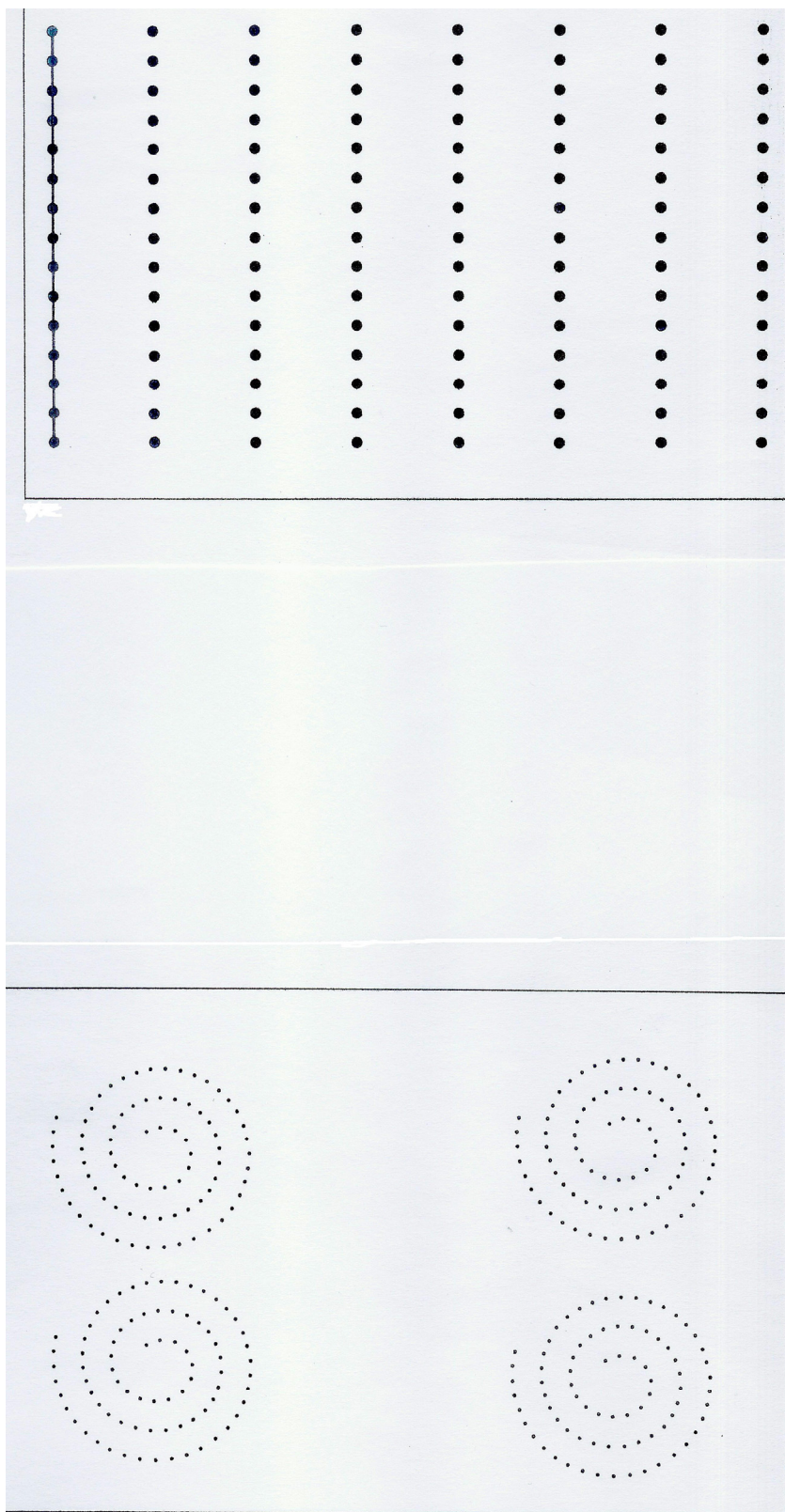


Figura 3

Altres hàbits grafomotrius

1. La línia trencada: s'ha de fer d'un sol traç (sense aixecar el llapis del paper).
2. La quadrícula formada per línies paral·leles, horitzontals i verticals que es creuen a igual distància; és la resultant dels hàbits de verticalitat i horitzontalitat bàsics de l'escriptura.
3. La creu és l'estructura espacial més simple, formada per l'encreuament de pals horitzontals i verticals que formen angles rectes.
4. L'aspa és l'estructura espacial formada per l'encreuament de dos pals en oblic.
5. El quadrat és la forma més senzilla i simple realitzada amb pals; el nin inicia la realització d'aquesta figura amb quatre pals, però l'ha d'acabar de fer tan sols amb tres pals.
6. El triangle és una forma geomètrica senzilla només en aparença, però molt complexa en la realització, ja que es dona una intersecció de dos pals oblics. La realització del triangle sempre ha de constar de tres pals o traçaments.
7. La línia ondulada és una corba formada per l'encadenament successiu i alternatiu de girs sinistrogirs i dextrogirs. S'ha de realitzar amb un sol traç, i l'inici pot ser en un o altre sentit.
8. L'espiral és una línia corba que fa sempre voltes entorn d'un punt central allunyant-se en sentit dins-fora del punt de partida o origen del moviment. Aquesta espiral pot tenir dues direccions: sinistrogira o dextrogira.
9. El cercle es realitza sempre seguint el gir de forma sinistrogira, i es configura com la lletra més fàcil i senzilla de fer: "la lletra o".

3. La fonètica a l'aula

La base que determina l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura està fonamentada en la interrelació de quatre elements: la mecànica, l'expressió, la motivació i la comprensió (vegeu la **figura. 4**).

- la motivació: possibilita al nen superar les dificultats d'aquest aprenentatge i fer-li sentir la mateixa necessitat que va sentir la humanitat, i el porta a la invenció de l'escriptura: "**superar les limitacions d'espai i temps**".
- l'expressió o capacitat de llegir un text escrit amb la mateixa vivacitat que empram a l'hora de parlar.
- la comprensió o capacitat d'entendre el text escrit i arribar a sentir quan hi som davant la mateixa reacció que tenim davant la realitat.
- la mecànica és el conjunt de correspondències entre la tira fònica i la tira gràfica, so/grafia, grafia/so, les seves lleis, l'abast i els límits de cadascuna...

El domini de la llengua oral en els nins és imprescindible, ja que han de tenir consciència del funcionament del nostre llenguatge; les dificultats d'aprenentatge tenen l'origen en la incapacitat d'analitzar la tira fònica d'una manera conscient.

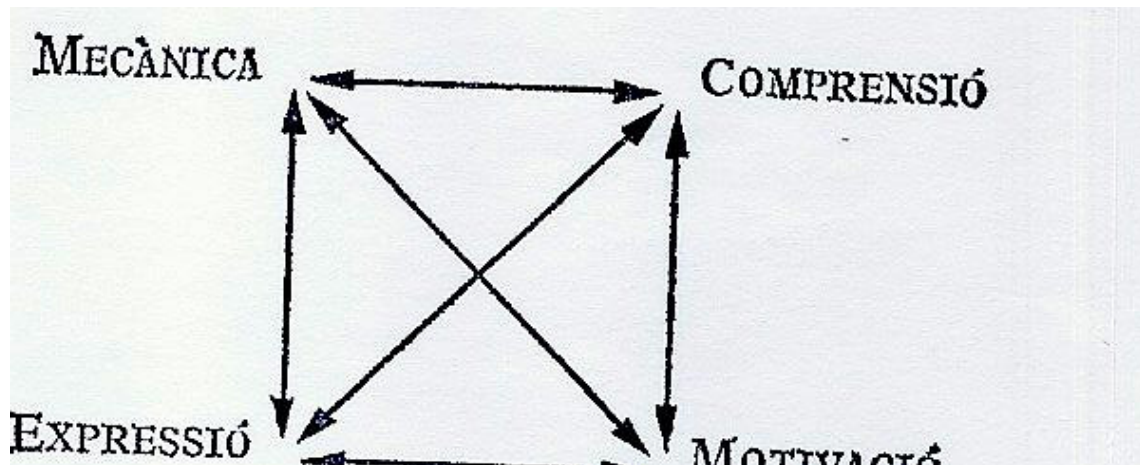


Figura 4

El nostre sistema d'escriptura és fonètic

Tenim dos tipus d'escriptura:

- La que parteix del significat i en la qual les paraules estan representades per un signe únic i no lligat als sons que el componen. Aquest signe es refereix al conjunt de la paraula, i d'aquí indirectament a la idea que expressa (l'escriptura xinesa és un exemple d'aquest tipus d'escriptura).
- L'escriptura pictogràfica directa: és la representació d'una escena tal com la va veure o imaginar l'artista; els pictogrames i ideogrames són la forma de representar la idea.
- La que parteix del significant i pretén reproduir la sèrie de sons que se succeeixen en la paraula: pot ser sil·làbica o alfabètica.

Aquests sistemes d'escriptura van des del menys abstracte al més abstracte, i per altra banda, de menys a més anàlisi fonètica; en l'origen l'escriptura alfabètica era el producte acabat i perfecte d'una llarga cadena evolutiva, la que retratava gràficament el mecanisme fonològic de la llengua, però la història el desorganitza en part. Aquest darrer tipus d'escriptura té més dificultats, perquè està basat en segments de la paraula extremadament abstractes i que són representats, de manera indirecta, en l'ona acústica.

El nin que ha d'aprendre a llegir i escriure "ha de saber situar damunt la base de la correspondència so/grafia, universal en l'escriptura fonètica, la doble història de l'evolució fonètica i de la fixació ortogràfica, pròpia de cada llengua" (Marta i Cormand, 1974).

Això comporta un estudi concret de cadascun dels enllaços so/grafia en cada una de les llengües; el nin de cinc anys que aprèn a llegir ha de fer un descobriment semblant al que va fer la humanitat, i per això recoman els següents tipus d'exercicis:

a) col·lectius: els farem amb tot el grup de classe i els considerarem els més importants, ja que són un mitjà per elaborar un diàleg o debat entre el mestre i els nins, i entre els nins: anirem introduint les nocions que ens proposam de manera pautaada i a poc a poc. La part oral és la fonamental, però sovint ens podem ajudar amb jocs i altre tipus de materials (especialment imatges d'objectes o animals, d'accions, etc.), i amb freqüència la sessió pot acabar amb un treball col·lectiu.

b) exercicis grupals: es realitzen amb cartonets o petits objectes.

La finalitat d'aquests exercicis és reforçar les nocions introduïdes col·lectivament; a l'hora d'enfrontar-se individualment o en petit grup amb un treball és quan realment es veu clar si s'ha assimilat o no; hi ha nins que "desconnecten", i un bon control del mestre en aquest tipus d'exercicis assegurarà que tots hi participin.

c) exercicis individuals de comprovació: és el final de tot el procés, on cada nin s'enfronta individualment amb una tasca (generalment un gràfic) i l'ha de resoldre ell tot sol. El mestre podrà comprovar fins a quin punt el grup ha assimilat les nocions introduïdes i podrà tirar endavant, o si s'ha d'insistir altre cop amb el mateix exercici si l'alumne l'acaba de manera incorrecta. Durant la realització de l'exercici l'alumne ha de seguir les passes adequades.

Els exercicis que proposi el mestre normalment no aniran acompanyats de la paraula escrita, però si el mestre percep que els nins comencen a retenir algunes paraules del vocabulari més usual, se'ls pot afegir a la figura l'escriptura del nom de l'objecte, i sempre se seguirà aquesta norma: "sempre s'escriurà la paraula després que el nin hagi resolt l'exercici, mai abans".

Els exercicis els podem diferenciar en les següents categories: diferenciació significant/significat, anàlisi del significant, aproximació a l'estructura del significant, concepte de fonema, trets dels fonemes, estudi dels fonemes concrets.

1. Diferenciació significant-significat

- exercicis per percebre les coses grans i les coses petites (seran coses grans les que siguin més altes, llargues, etc., que el nin; seran coses petites les que no superin la dimensió del nin).
- paraules curtes - paraules llargues: els nins ajuntaran les mans si la paraula és curta i separaran les mans si la paraula és llarga.
- el nin, en un full on s'han escrit paraules "llargues" i paraules "curtes", farà línies curtes si la paraula és curta i línies llargues si la paraula és llarga.
- 2. Primera reflexió sobre el significant
- Paraules que són fàcils de dir i sentir, paraules que són difícils de dir (sembla que la llengua se'ns enredi per dins la boca).
- 3. Aproximació a l'estructura del significant
- La síl·laba: els nins poden comptar el nombre de cops que tenen els noms dels seus companys de la classe, posteriorment ho poden fer dels noms d'objectes de la classe, del carrer, etc.
- Poden fer dibuixos dels objectes que anomenen i col·locar-los dins caixes tenint present el nombre de cops que fan quan diuen el nom d'un objecte.
- Els podem donar un full amb objectes o coses dibuixades i després dibuixaran pals verticals tenint present el nombre de cops que han fet en anomenar l'objecte o l'acció.
- Diferenciació cop fort (síl·laba tònica), cop fluix (síl·laba àtona).
- La localització de les síl·labes tòniques i àtones va molt lligada a la idea de ritme que porta cada nin, i cal anar desvetllant-lo amb tota una sèrie d'exercicis, principalment orals.

- 4. Noció de fonema
- Coses que s'assemblen, però el seu nom és molt diferent - coses molt diferents que tenen el nom semblant (cullera-pala, pilota-taronja, moto-bicicleta, etc.).
- Paraules noves que surten canviant només una miqueta les que coneixen (pà-mà, llum-fum, copa-sopa, etc.).
- Paraules que comencen igual, paraules que acaben igual.

5. Trets dels fonemes

Semblances i diferències entre els fonemes: quadre de relacions, quadre de distàncies (vegeu la **figura. 5**).

- Punt d'articulació: és un aspecte relativament senzill per al nin, ja que aviat es fa conscient del lloc on s'articula un so, especialment els més anteriors (llavis i dents), després es practican els posteriors (gola) i finalment els que s'articulen a la zona més amagada (paladar).
- Característiques de l'articulació: per treballar aquest aspecte van bé les onomatopeies, ja que, a més de ser usualment paraules molt curtes on és molt fàcil d'aïllar el so que volem observar i/o escoltar, la paraula està molt lligada amb la realitat, i això ho facilita: síl·labes que freguen, que peten, que bufen, etc.
- Podem fer capsos on els nins col·locaran les diferents categories de sons que vagin descobrint: la capsos dels sons que peten, la capsos dels sons que freguen, etc.

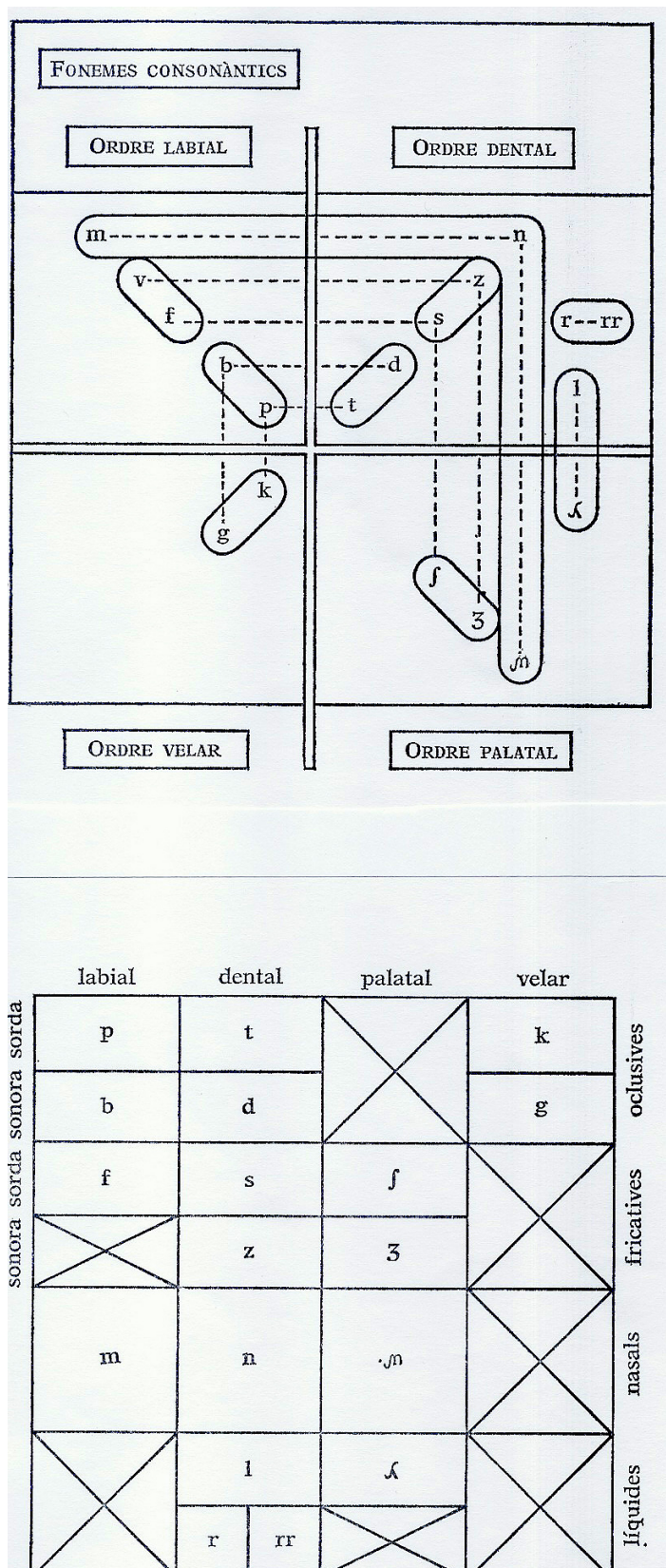


Figura 5

4. Estratègies didàctiques per a la iniciació de la lectura

Primera: els daus pictogràfics

És un joc que representam mitjançant aquest tipus de material didàctic i té grans possibilitats lingüístiques, a la mateixa vegada es pot utilitzar en gran grup o en petit grup i també de forma individual. Els seus objectius són:

- Motivar l'alumne per tenir accés a la lectura.
- Estimular el llenguatge oral.
- Afavorir el desenvolupament de la funció simbòlica.
- Despertar l'interès per la interpretació de missatges.
- Reflexionar sobre les unitats de la parla.

La preparació del material: el material consisteix en quatre daus de colors diferents (un de vermell, un altre de groc, un de blau i un de blanc). Els daus tenen una mida de 20 x 20 x 20 centímetres i es poden realitzar amb els materials que es cregui més oportú (fusta, suro, espuma, tela, etc.). A cada una de les cares del dau haurem de posar un adhesiu: velcro o Blu-Tack, perquè s'hi puguin subjectar les imatges.

Les targetes de les imatges han de ser de 20 x 20 cm de costat, amb el fons del mateix color que el dau corresponent, realitzades amb la textura que es vulgui (cartolina, acetat, etc.), i han de portar un adhesiu amb la finalitat que les imatges es puguin aferrar.

Primer joc

Només utilitzarem el primer dau, de color vermell, a la cara del qual hi hem adherit sis fotografies de nins de la classe (aquestes fotos estaran ampliades). Tirarem el dau i demanarem:

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na

Surt el nin de la figura que està a la cara superior del dau

Mestre: Què fa en/na

Alumnes: en/na salta

Continuarem així fins que tots els nins i nines de la classe hagin escenificat una de les coses que fa cada nin que és al dau.

Segon joc

Aquí afegirem un segon dau, serà el dau groc, i hi adherirem imatges simbòliques agafades de les accions mímiques que realitzaren els nins al primer joc. De les accions imitades en seleccionarem sis de molt significatives, que dibuixarem sobre un fons groc.

(vegeu la **figura. 6**).obrir, tancar, entrar, sortir, pujar

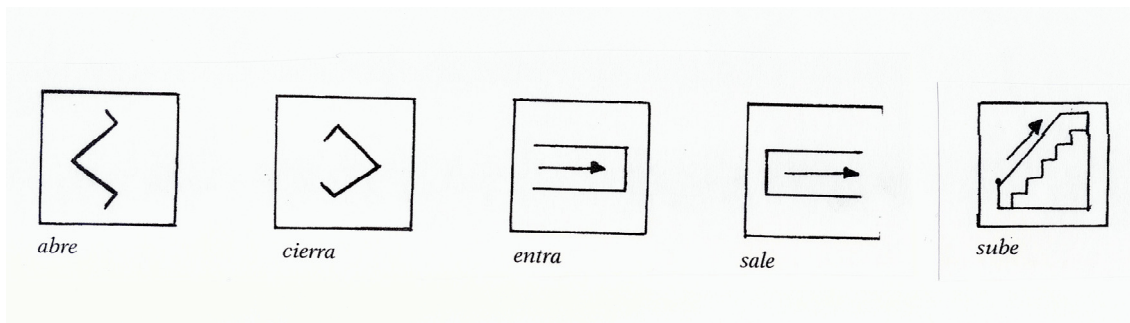


Figura 6

Tiram el primer dau i començam el cicle recursiu anterior

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na

Tiram el segon dau

Mestre: Què fa en/na

Alumnes: En/Na puja l'escala

Tercer joc

En aquest tercer joc afegirem un tercer dau, el de color blau. En aquest dau hi adherirem sis imatges amb substantius relacionats amb les accions corresponents al segon dau.

Tiram el primer dau

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na

Tiram el segon dau

Mestre: Què fa en/na

Alumnes: En/Na tanca

Tiram el tercer dau

Mestre: Què tanca?

Alumnes: En/Na tanca el llibre

A continuació es repeteix tota la frase amb els tres elements inclosos: *Na Maria tanca el llibre*. D'aquesta manera es procedirà amb la resta de les imatges fins a esgotar el màxim de possibilitats.

A partir d'aquesta estructura podem fer infinitat de combinacions possibles, però sempre hi ha uns elements comuns i uns altres que varien d'una situació a l'altra; els elements fixos són el subjecte i els complements, varien els verbs. També, i amb la mateixa estructura, es poden modificar els elements fixos i els que indiquen relacions.

Quart joc

En aquest joc utilitzarem el quart dau, de color blanc, al qual *adherirem imatges simbòliques que representin qualitats* (colors, mides, formes, etc.).

Es tiren els quatre daus en l'ordre que els correspon i es fan els cicles recursius següents:

Primer dau

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na

Segon dau

Mestre: Què fa?

Alumnes: En/Na obre

Tercer dau

Mestre: Què obre?

Alumnes: En/Na obre el llibre

Quart dau

Mestre: Com és?

Alumnes: gros

Repetim tota la frase sencera amb els quatre elements: *Na Marta obre el llibre gros.*

Cinquè joc

Aquest joc consisteix a intercanviar alguns elements; començant per canviar-ne només un i a poc a poc ampliar les dificultats. Per exemple: al primer dau tenim la imatge d'un llibre, al segon hi ha un nin gras, el tercer té un símbol d'obert i al quart dau hi ha la fotografia de na Marta. Podem formar la frase següent: "Na Marta ha obert el llibre gros" (vegeu la **figura. 7**). (el nin reconeix automàticament totes les paraules de manera immediata, el significat i la grafia, i *tot això jugant*).

En aquest joc podem fer les variacions següents:

- Es dicta una frase i els infants la construeixen amb els daus.
- En alguna de les permutacions dels elements poden resultar frases sense sentit; això no s'ha de rebutjar, ja que dóna lloc a situacions molt divertides que als nins els provoquen una "major reflexió lingüística".
- També es pot fer intencionadament, col·locant els daus a l'atzar amb els ulls tapats i descobrint la frase que resulta o que ha escrit el nin.
- Quan vulguem ampliar la frase es pot incorporar algun dau més d'un color diferent dels presentats, però haurem de tenir en compte que amb nins tan petits no és aconsellable fer frases amb molts d'elements.
- Es reparteixen els daus entre els nins, i un d'ells pensa una frase que serà construïda pels altres companys.

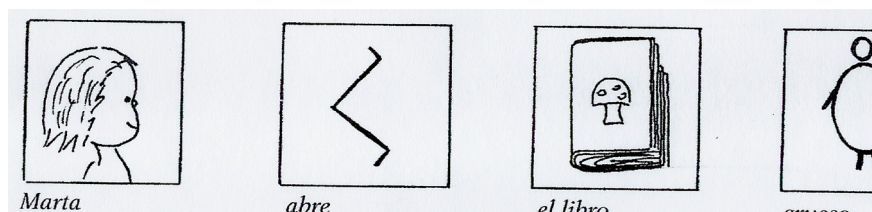


Figura 7

Sisè joc

Es construeix una frase amb els daus i davant els nins es retira **una imatge**; els nins hauran de substituir la imatge per una paraula pensada o imaginada que sigui significativa. En altres sessions es retiraran les imatges, a poc a poc, deixant només els daus sense imatge però amb les paraules ocupant el seu lloc (la imatge s'ha substituït per codis significatius).

— Els daus logogràfics

Una estratègia didàctica més complexa i avançada s'aconsegueix amb els jocs següents, i els materials per utilitzar i la manera d'aplicar-los són molt similar als que he presentat més amunt, però canviant les imatges per paraules incloses en macrotopografies. Els objectius que ens proposam són:

— Desenvolupar les habilitats metalingüístiques.

— Despertar la consciència del lèxic.

— Iniciar el procés lector de forma global i no "sil·làbica": d'aquesta manera evitarem els danys al cervell que anomena Mendoza (2003) i que estan relacionats amb la manipulació de la memòria de treball deguda a l'embotament que pateix perquè no té automatitzat el procés d'identificació automàtica de la grafia i de la paraula.

— Descobrir l'estructura segmental de la frase (si el procediment lector és sil·làbic "C A S A", l'alumne no arriba mai a identificar-la, ja que, com a màxim, identifica una unitat, i aquesta unitat no té cap significat per a ell "C", "A", etc.).

— Afavorir la discriminació de paraules escrites (en la lectura sil·làbica això mai no es dona, i aquest és el motiu de la persistència en la lectura del sil·labeig dels nins fins a edats de més de dotze anys).

Preparació del material

El material que emprarem és idèntic al que s'ha utilitzat en els exercicis anteriors:

— Daus.

— Targetes de paraules escrites en cursiva i no en majúscules (si es fan en majúscules, el nin no té consciència de la "unitat mínima de significat": percep les lletres aïllades i no pot arribar a entendre el significat de la paraula que llegeix, sil·labeja, i només identifica, si arriba a fer-ho, les lletres aïllades). Els daus també tindran colors diferents (vermell, groc, blau, blanc): els mateixos dels exercicis anteriors.

Els jocs que es poden realitzar amb els daus logogràfics són similars als presentats per als pictogrames, però presenten una diferència significativa, i és que la captació de paraules de forma global és més complexa, per la qual cosa no s'ha d'exigir la lectura total de les paraules, sinó oferir, presentar, estimular repeticions abundants (i no hem de caure dins la rutina), i respectar el ritme d'aprenentatge de cada nin.

La progressió metodològica permet combinar paraules i imatges, començant amb el nom del nin i la resta d'imatges, d'aquesta manera i de forma gradual s'aniran desprenent les imatges fins a la introducció de les paraules (per cada quatre daus inclourem una paraula escrita de no més de dues síl·labes, per passar després a dues, tres i quatre paraules quan ja tenen una certa experiència en aquest tipus de feina o de codificació).

Per arribar a un major grau de concentració i fixació de la paraula, els daus s'han de cobrir per la part superior amb una tela (només s'ha de veure les paraules que tenen les cares del dau que són davant la cara del nin).

S'aconsella deixar jugar lliurement els nins amb els daus i les paraules, en grups reduïts, d'una manera informal, sense pressions, sense forçar ningú, d'aquesta manera introduïm els petits en el món del codi escrit.

Allò més important és treballar amb paraules significatives, i al final del procés podrem observar amb sorpresa la retentiva que tenen molts de nins per descobrir la lectura, i la satisfacció que experimenten amb aquestes activitats (lectura de cartells als comerços, els vehicles, etc.).

5. Introducció

No penseu que m'he equivocat, tot al contrari: posar la introducció al final de l'article té una finalitat: que us adoneu de les incongruències que fem a l'hora d'ensenyar a llegir i, això, amb la finalitat de "curar" les hipòtesis ingènues que tenim o posam en funcionament. També és veritat que això ho podeu dir de mi, però us puc assegurar que tot el que he dit més amunt està fonamentat en principis de distintes ciències relacionades amb l'educació i l'ensenyament de la llengua (escrita i llegida) i, a més, ho he posat en pràctica amb resultats bastant bons. Com a pastís final podeu llegir l'observació següent:

OBSERVACIÓ

Nina: Aina

Edat: 4 mesos

Data: 5 de novembre de 2007

Situació a l'espai: a la classe

Hora: les 10 del matí

Observador/a:

N'Aina acaba de prendre el biberó i la bressolera l'ha deixada un moment a la cadireta. Gemega un poc, la bressolera s'apropa a ella i li diu, a la vegada que l'agafa: «Aina, guapa, què et passa?, estàs enfadada...?» Mentre la posa damunt la taula per canviar-li els bolquers, la nina la mira i, sense que la bressolera li digui res, somriu. La bressolera li acaricia el cap i li diu: «Vols contar-me alguna coseta?...». La nina mou les cames i els braços, produint sons amb la boca (sons guturals) «aguui, aguui...».

«Quantes cosetes me contes, Aina...». La nina segueix fent sons guturals com si volgués riure a riallades i emet crits, movent-se tota i mirant la bressolera mentre aquesta li canvia el bolquer. No li diu res més, perquè nota que se li posa nerviosa mentre fa esforços, la nina la mira, esperant que li digui alguna cosa.

I ara que heu llegit l'observació, intentau contestar la pregunta següent: és una lectura de llavis el que fa aquesta nina?, per què ho fa? Si la vostra resposta és "no", heu perdut tres anys fent Magisteri, i us recoman que torneu a fer aquests estudis, però millor.

En aquesta observació hi ha una comunicació entre la persona que cuida aquesta nina i la nina mateixa, i la imitació que fa la nina movent els llavis va dirigida a adquirir la mobilitat que utilitzarà als sis mesos per produir sons. Aquests sons es reproduïen sense mirar la cara i sense estar davant un mirall amb l'adult al costat: la imitació arriba a tal quota, que la nina o el nin a aquesta edat és capaç d'imitar el so (fonema) de qualsevol idioma que se li pronuncii i **"sense mirar a la cara"** (Bruner, 1995). Per tant, els nins no comencen a llegir a partir dels sis anys, una altra cosa és que puguin llegir "codis".

Quan el nin té aproximadament nou mesos l'atreu tot el que té colors, manipula objectes, etc., i és a partir d'aquest moment quan pot començar a llegir codis, de fet, hi ha tècniques per ensenyar a llegir als nins als sis mesos, i funcionen (Yuste, Carlos. Los programas de mejora de la inteligencia. CEPE). Qui en tingui l'oportunitat, ho pot intentar, però haurà de tenir dues coses: un poc de paciència i l'habilitat suficient per fer que l'infant li presti atenció durant una petita estona.

Però és a partir de l'any quan el nin té ja adquirida una bona capacitat per descriure una imatge, i és aquí on realment comença a funcionar la lectura d'imatge, aquesta lectura li proporciona allò que els especialistes anomenem "experiència de vida": el que representa la imatge el nin ho viu com si fos un joc, i s'hi situa per viure una situació que, si fos certa, li podria fer mal: experimenta mitjançant el conte de les imatges allò que l'adult fa. Al llarg del temps el nin crea una vida que analitza amb gran finura per després poder respondre a les situacions que se li presenten (saber escoltar, jugar tot sol o amb l'adult, saber mirar i observar, aprendre unes conductes socials, etc.).

En entrar al parvulari el nin no ve buit de coneixements, i menys de coneixements lectors, i l'escola allò que ha de fer és ampliar i reconstruir aquests coneixements: coneixements que abracen des dels noms de les coses fins a la fonètica, la qual porta malament, i quan el mestre s'adona que el nin diu un fonema malament l'envia immediatament al logopeda, el qual intentarà corregir els defectes, i allò més segur és que no ho aconseguirà, ja que la causa és una hipomobilitat en determinats elements que formen part de l'aparell fonador: mai no hem d'intervenir a destemps a l'hora de corregir "fonemes".

Vull recordar-vos que tot acte de lectura té origen en dos importants requisits: el primer és l'habilitat per abstraure o diferenciar a si mateix (a la persona que llegeix) una tasca (el personatge del còmic pot aparèixer en un parell de vinyetes, però en cada vinyeta farà, tindrà, etc., una funció diferent), i el segon requisit fa referència a l'aprenentatge per observació: la construcció d'un patró d'acció mitjançant la distribució en seqüències apropiades d'un conjunt de subrutines elementals per ajustar-se a un model (Lanshley, 1951).

Si l'ensenyament de la lectura s'inicia amb majúscules, estam fent la casa a l'inrevés: la persona té una percepció global (primer veu el total i després les particularitats); si la lectura es comença amb majúscules, el nin només percebrà les lletres individuals i li serà impossible ajuntar-les i, en cas que ho faci, haurà de menester molt de temps per compondre la unitat mínima de significat, si és que ho arriba a fer. Això implica que, quan ha de començar a llegir, la memòria a curt termini ha de fer tota una sèrie de feines que, si haguessin estat ben fetes, estarien automatitzades: identificació del significat de la paraula i, a més, de forma automàtica, amb un temps inferior a 0,6 mil·lèsimes de segon; la recerca d'inferències cap enrere per cercar "dades" que pugui relacionar amb el que llegeix i amb posterioritat intentar esbrinar què és el que la narració intentarà dir-li més tard. D'aquesta manera el mapa conceptual es construeix, i d'una manera ràpida (els elements similars encaixen dins

les relacions i els nòduls d'informació); si la lectura l'hem fet sil·làbica, aquestes feines no haurien de durar (el sil·labeig) més enllà de dos mesos, però la realitat és que els nostres alumnes estan tota la primària, la secundària, el batxillerat i fins i tot la universitat amb alumnes que no són capaços de llegir amb fluïdesa. Perquè la lectura d'un infant es consideri fluida, hauria de llegir un mínim de 60 paraules en castellà i/o català per minut en començar primer de primària (mes de desembre), d'aquí es dedueix la imperiosa necessitat d'aquesta automatització de la qual he parlat més amunt.

Fa quinze o vint anys els inspectors passaven uns tests als alumnes d'infantil (no era obligatori) per saber si, acabat el darrer curs d'infantil i rere un període curt de temps, el nin podia aprendre a llegir. Els tests consistien a dibuixar quatre figures geomètriques: un cercle, un quadrat, un triangle i un rombe; si el nin no dibuixava aquestes figures bé, no aprendria a llegir durant el pròxim curs. També hi ha una altra manera de notar que els nins van caminant de forma correcta cap a la lectura: al dibuix del nin, de forma espontània i contínua, apareix el que denomín "línia de terra", que consisteix en una línia horitzontal traçada a 1/3 del límit inferior de la pàgina, on el nin col·loca tot l'escenari de la seva representació gràfica i mental que reflecteix el dibuix. Un altre símptoma que la lectura va per bon camí —i aquesta observació l'han de fer els pares— és que el nin, quan passa per devora un comerç, intenta llegir els rètols que hi ha, o els que apareixen als carrers.

Avui tampoc no s'aplica el test de conceptes mínims que podia aplicar el docent, ja que està dissenyat perquè el pugui aplicar; pot ser que a determinats diagnòstics no hi pugui arribar, però sí que reflectia si el nin tenia consciència de conceptes mínims com a prop, lluny, a dalt, a baix, etc. Avui en dia no s'aplica, i això és tota una errada.

No és que vulgui culpar ningú, però aquí la inspecció sí que hi té alguna cosa a dir, i a més, en veu alta, però per què no controlen amb més cura els mètodes d'ensenyament-aprenentatge que utilitzen els mestres a l'aula a l'hora d'ensenyar la lectura?

Per finalitzar, només em queda indicar que tot aquest article està centrat en l'automatització o reconeixement immediat de la paraula escrita i una petita introducció de la manera com es pot arribar a fer petites frases, això només és una part de tot el que avui es considera lectura, ja que abraça un ventall molt ampli de conceptes, i no afecta de forma única i exclusiva la codificació/descodificació dels signes o lletres; aquest és el motiu pel qual no he donat una definició del que és la lectura.

Referències bibliogràfiques

- Agüera, Isabel. *Animación a la lectura con niños* (també té publicat un volum per treballar amb adolescents). Editorial CCS
- Bruner, J. *La parla del nin*. Eumo
- Bruner, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata
- Correig, M. *Fonología aplicada*. Edicions 62 (exhaurit)
- Desclot, M. *Poesies amb suc*. La Galera
- García, J. A. *Educación para escribir* (text i fitxes). Editorial Nuestra Cultura (exhaurit)
- Fundación Germán Sánchez Rupérez: publica periòdicament llibres sobre temes de lectura des de l'any 1989 aproximadament; els edita l'editorial Pirámide.
- Lebrero, M. *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura*. UNED
- León, J. A. *Conocimiento y discurso, claves para inferir i comprender*. Pirámide
- Secall, M. Victòria. *La capsula dels sons*. Prensa Universitaria