

1. La lectura de imágenes en el marco de la legislación educativa

Una de las herramientas de las que se vale la Literatura Infantil para conseguir la comunicación con sus lectores es la de utilizar un extenso abanico de códigos, entre ellos el iconográfico. Su función no es ornamentar sino complementar y clarificar los signos escritos en la obra, formando parte inherente del mensaje estético y, por tanto, de su propia textualidad.

Esta característica no pasa desapercibida en el marco legal que rige la Educación Infantil. En la legislación española, el Diseño Curricular Base, elaborado bajo las directrices de la LOGSE, manifiesta como undécimo objetivo general del Área de Comunicación y Representación:

Leer, interpretar y producir imágenes como una forma de comunicación y disfrute, descubriendo e identificando los elementos básicos de su lenguaje (DCB: 175)

Y en los bloques de contenido que establece bajo el epígrafe Aproximación al lenguaje escrito encontramos entre los contenidos procedimentales algunos que hacen referencia a este tema:

1.- Interpretación de imágenes, carteles, grabados, fotografías, etc., que acompañan a textos escritos, estableciendo relaciones entre ambos

2.- Comprensión y producción de imágenes debidamente secuenciadas (ordenación cronológica de fotografías, historietas gráficas)

4.- Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica (dibujos, por ejemplo)

8.- Producción y utilización de sistemas de símbolos sencillos (cenefa, signos icónicos, diversos garabatos) para transmitir mensajes simples (DCB: 176)

En la legislación portuguesa, a modo de ejemplo, las llamadas Orientaciones Curriculares dedican el Área de Comunicación a establecer preceptos muy similares a los españoles. Ésta es la única Área en la que se distinguen varios dominios. Dominios que se considera deben estar íntimamente relacionados, porque todos ellos se refieren a la adquisición y aprendizaje de códigos que son medios de relación con los otros, de recopilación de información y de sensibilización estética, indispensables para que el niño represente su mundo interior y el mundo que le rodea. Sin embargo, aunque no expliciten el trabajo de decodificación de imágenes tan contundentemente como en el DCB, no obvian que el dibujo es también una forma de escritura y que estos dos medios de expresión y comunicación surgen muchas veces asociados, complementándose mutuamente. El dibujo de un objeto puede sustituir una palabra, una serie de dibujos permiten "narrar" una historia o representar los momentos de un acontecimiento. Se sugiere, en este apartado, el trabajo con las ilustraciones.

En la legislación italiana en el apartado de experiencia educativa (concepto equivalente al Área científica de la legislación española) denominado Mensajes, formas y media se manifiesta la necesidad de introducir al niño en los lenguajes de la comunicación y de la expresión visual, partiendo del garabato y de las primeras conceptualizaciones gráficas para activar una posibilidad más madura de producción, empleo e intercambio de señales o de técnicas.

2. La enseñanza de la lectoescritura y la comprensión lectora

Las concepciones sobre la lectura se han ido modificando en los últimos años como consecuencia de los estudios de lingüística, psicolingüística, psicología cognitiva, sociolingüística, (Pearson y Stephens, 1992). Las definiciones del proceso lector han cambiado y los objetivos para la enseñanza de la lectura, también (Glazer y Searfoss, 1988).

En la década de los sesenta se pensaba que el éxito en la comprensión lectora dependía de

los procesos de decodificación: si los alumnos eran capaces de identificar las palabras del texto, la comprensión estaría asegurada. Ésta era considerada como el producto resultante de la capacidad de recordar palabras y responder a determinadas cuestiones. Se comprobó, no obstante, que las habilidades de decodificación no eran suficientes. Entonces se desplazó la atención al tipo de preguntas que los profesores formulaban. Las preguntas respondían, sobre todo, a la comprensión lectora literal, en detrimento de la comprensión interpretativa y la comprensión crítica. No se cultivaba ni la inferencia ni el análisis crítico del texto.

Hoy se piensa que una lectura correcta exige tener en cuenta muchos procesos básicos (Gómez Villalba y otros, 2000), como la identificación de letras, la conversión de letras en sonidos y el reconocimiento de palabras y de la sintaxis. Incluye, además, el reconocimiento de los hechos o eventos para relacionarlos entre sí y con el conocimiento previo que de ellos tiene el lector, y la memorización de los mismos para utilizarlos después. Estas últimas operaciones exigen procesos superiores, como inferir, razonar. En la década de los noventa se han producido importantes avances en la comprensión de cómo lectores de diferentes niveles de habilidad comprenden, almacenan y recuperan la información del texto. Se piensa que la comprensión de un texto puede significar varias cosas: desde la identificación y recuerdo del texto hasta su valoración crítica, pasando por la inferencia en sus variadas posibilidades. Cualquiera que sea la significación, es necesario que el lector construya una representación mental del texto, en la que sus diversos elementos se seleccionan entre sí de dos maneras básicas: referencial y causal/lógica. Todo ello requiere en el lector una adecuada capacidad atencional y una autoexigencia de comprensión que varían de lector a lector (Van den Broek y Kremer, 2000).

La comprensión lectora se concibe como un proceso interactivo entre el lector y el texto. El lector relaciona la información almacenada en su mente con la que le presenta el autor. La comprensión consiste en la relación de la información poseída con la nueva, de modo que, como afirma Cooper (1990), el significado que el lector elabora no viene únicamente de la página escrita; proviene a la vez de sus experiencias, las experiencias del lector que son activadas por las ideas que le presenta el autor.

Los partidarios del enfoque interactivo lector-escritor hablan de que la comprensión lectora no es un conjunto de habilidades sino un proceso a través del que el lector elabora, construye el significado. No desprecian las habilidades pero lo que pretenden es enseñar al lector a que identifique la información relevante dentro del texto y la relacione con la que él posee. Se deberían, dicen ellos, conservar aquellas habilidades que ayudan al lector a relacionar el texto con su experiencia previa. Aunque reconocen, no obstante, que hasta que los investigadores no posean evidencias concluyentes acerca de lo que debería enseñarse en lugar de las habilidades de comprensión actuales, es mejor aferrarse a aquello que al menos ha suscitado ciertos efectos positivos en el intento de mejorar la comprensión por parte de los alumnos. Los datos aportados por el National Assessment of Educational Progress (1982, cit. Por Cooper) indican que los alumnos tienen más éxito en los casos de comprensión literal y que su rendimiento decae cuando se trata de mejorar la comprensión inferencial o crítica. Como este tipo de comprensión depende en mayor grado de la práctica de enseñar a los alumnos los aspectos procesuales de la misma, tal vez quizá sea preciso agregar esas habilidades a los programas de enseñanza existentes o fortalecer su entrenamiento dentro de ellos (Cooper, op. cit.).

Por otra parte, la enseñanza de la lectoescritura ha producido abundantes controversias, especialmente enconadas en el caso de la enseñanza de la lectura en el inicio de su aprendizaje formal. En nuestro ámbito lingüístico, la polémica entre los métodos analíticos y sintéticos ha sido intensa, aunque ahora parece que son pocos los partidarios de los métodos globales, en una lengua de la transparencia fonética de la nuestra (Pérez González y Gómez-Villalba, 2003). La falta de acuerdo, no obstante, está vigente en otros países, como Estados Unidos, donde contienen los enfoques literature-based con los denominados skills-based. Los primeros defienden la enseñanza implícita de la lectura. Krashen (1997) habla de la superioridad de estos planteamientos y cita en su apoyo los trabajos de numerosos investigadores que han reaccionado contra los skills-based approaches. Sin embargo, Honig (1996), por ejemplo, defiende la importancia del aprendizaje de las habilidades fonéticas y su relación con la lengua escrita y enfatiza los trabajos que, con esta orientación, ha realizado Chall (1983, 1992) en los que destaca las perniciosas consecuencias del literature-approach y comenta los importantes trabajos de Share y

Stanovich (1995), que concluyen que la lectura no se aprende “naturalmente”, como el habla.

Actualmente, son numerosas las publicaciones a favor de un enfoque equilibrado (balanced instruction), que integra los anteriores y subraya la importancia de la enseñanza explícita de las habilidades lectoras (Honig, 1996; Tompkins, 1997; National Reading Panel, 2000; CIERA, 2002), mediante estrategias antes, durante y después de la lectura, encaminadas a conseguir el recuerdo inmediato y la atención sostenida, a activar los conocimientos previos, con el consiguiente desarrollo del vocabulario, a hacer predicciones sobre el contenido, a establecer conexiones, a hacer preguntas, a visualizar, a identificarse, a inferir, a activar los conocimientos sobre las estructuras del texto, la selección de la información relevante, la organización de la información, entre otras (Cooper, op. cit; Hancock, 1999; Sadler, 2001; Romero y González, 2001; McLaughlin y Allen, 2002; Block, Gambrell y Pressley, 2002; McLaughlin, 2003).

3. Lectura de imágenes: leer antes de leer

¿Por qué esperar a trabajar estas habilidades hasta que el niño pueda acceder al texto escrito? ¿Por qué no enseñarlas y ejercitarlas a través de la lectura de imágenes? El niño mantiene con el libro ilustrado unas relaciones de interrogación particularmente ricas, con unas posibilidades de anticipación en las que podrá adivinar, encadenar acontecimientos, imaginar relaciones nuevas entre personajes, que luego verificará en el texto con la ayuda del adulto, manteniendo siempre una actitud activa de búsqueda, en espera de una significación.

Dice Teresa Durán (2002) que no es lo mismo mirar que reconocer, entendiendo por ello ser capaz de llevar a cabo las tres funciones ya clásicas enunciadas por Durand (1982): reconocer, es decir, aislar un signo visual singularizándolo respecto a su contexto y nominándolo, “saber” lo que representa o entender la relación entre dibujo y realidad; identificarse con él mismo, entender la relación comunicativa que se establece entre la representación de la realidad y la expresión de nuestra propia realidad, identificarse con el personaje, implicarse afectivamente, ser capaz de reconocerse en la imagen, apropiarse de las vivencias ajenas y de proyectar las de cada uno en las de los demás; imaginar, en el sentido de proyectar, tirar adelante, crear una circunstancia nueva ante la propuesta que la imagen nos ofrece.

A través de la lectura de imágenes podemos desarrollar una serie de habilidades que facilitarán la comprensión lectora, no solamente literal sino interpretativa y crítica, cuando el niño se adentre en el texto escrito, siempre que el adulto guíe esa lectura y ayude al niño a traspasar la fase de mero reconocimiento.

En una obra literaria destinada a niños de Educación Infantil, lo ideal es que exista un equilibrio entre el texto y la ilustración. Aunque no sepa leer, el niño sí es capaz de escuchar una historia bien narrada o leída, al mismo tiempo que contempla las imágenes del libro, pues ello le produce emoción, reflexión, contemplación y recreación de la historia, en definitiva: placer (Majó, 1989). Por otra parte, debemos educar en la estética sin obviar el texto, ya que las ilustraciones sin la compañía del texto no configuran una auténtica lectura porque no hay un elemento de transición temporal entre ellas que sí viene explicado verbalmente. Por tanto, ilustración y texto literario se complementan y ofrecen al niño información que no podría obtener de otro modo.

La interacción que se produce entre texto e ilustración permite introducir los elementos más complicados de la trama que, verbalmente, serían muy difíciles de entender y favorece la comprensión pues la imagen ayuda a recordar la historia, además de enriquecerla, ya que permite establecer divergencias significativas entre otros elementos del discurso, por ejemplo entre la interpretación del narrador y la historia que él nos cuenta; facilita las alusiones culturales e inicia en el juego intertextual y en el lenguaje visual. También estimula la creatividad, la imaginación y la curiosidad, propiciando un clima mágico que genera sentimientos (Durán, 1989; Janer, 1995; Colomer, 1999 y Gassol Aránega, 2000).

Muchos son los lingüistas que confían en la natural predisposición que presentan actualmente los niños para comprender las ilustraciones, pues, entre otras cuestiones, están acostumbrados a tener contacto con las múltiples imágenes que los medios les brindan

constantemente. Unos medios que enfatizan el placer sensorial especial de la imagen. Sin embargo, nuestros niños no están acostumbrados a la interconexión dinámica de los elementos, lo que Gómez del Manzano (1986) denominó el tercer nivel de lectura de la imagen que acontece tras la lectura de los elementos separados de la misma (primer nivel) y la comprensión de la imagen a través de la interconexión estática y descriptiva de los elementos identificados (segundo nivel). En este nivel de lectura icónica interesa advertir la percepción dinámica espacial de la imagen, ya que el niño puede llegar a percibir la dinámica temporal. Este proceso se realiza cuando es capaz de rellenar el hueco entre dos imágenes que expresan dos actos consecutivos. Si el niño percibe esta relación procede a la enunciación que tiene como elemento sintagmático esencial el predicado, la forma verbal.

El siguiente paso es el denominado “discurso paralelo”. La lectura de la imagen se traduce en exclamaciones, preguntas, comparaciones por parte del niño. A veces se producen silencios elocuentes. Cuando estos silencios se dan no conviene forzar la expresión ya que el niño está sometido a una recreación de la imagen en el interior de sí mismo.

Este proceso, como advertíamos más arriba, no es espontáneo. En el aula hay que enseñar a leer imágenes estáticas y a establecer la conexión entre ellas, pues el niño está acostumbrado a ver imágenes en movimiento pero no a establecer relaciones de temporalidad o de causa-efecto entre imágenes estáticas.

El niño que lee la imagen tiene que ejercitar su capacidad creativa para traducir símbolos, reconocer significados y reaccionar ante la palabra, inferir, valorar, interpretar y lo hará del mismo modo que extrae el significado de un texto: formulando hipótesis y verificando.

Hay imágenes que son monosémicas (con un significado) y otras polisémicas (con un significado inmediato y otro derivado). Esto nos lleva a que, en multitud de ocasiones, en Literatura Infantil se recurre a los estereotipos sociales para asociar a determinadas imágenes, determinadas ideas. De aquí se deducen los dos niveles de significación: el nivel denotativo y el connotativo, más propio del lenguaje literario. Tradicionalmente, se ha considerado que hasta una edad muy avanzada los niños no estaban capacitados para interpretar su lectura, sin embargo, si se les enseñan una serie de habilidades, por medio de estrategias adecuadas y se les acostumbra a trascender la mera anécdota o que, por lo menos, no todas las posibilidades se agotan en ella, se puede conseguir algo más que una comprensión literal de la historia.

4. Propuesta práctica

La propuesta concreta que presentamos forma parte de una experiencia que se está llevando a cabo a lo largo del presente curso con niños y niñas del tercer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil (cinco años) de dos centros públicos de Melilla. Son un total de 108 niños, de los cuales 27 pertenecen al grupo de control y 81 al grupo experimental, a los que se les practicó una prueba antes de iniciar la experiencia y se les volverá a hacer cuando ésta termine.

Hemos seleccionado una serie de álbumes infantiles relacionados con las unidades didácticas planificadas para trabajar con los niños durante el presente curso. Nuestros objetivos se centran en:

- Ampliar el vocabulario activo y pasivo de los niños
- Practicar un discurso oral con construcciones sintácticas cada vez más complejas así como utilizar en ellas un repertorio variado de nexos y conectores
- Activar los conocimientos previos y asimilar y acomodar en sus esquemas mentales los adquiridos
- Estimular el recuerdo inmediato y la atención sostenida del relato
- Familiarizarlos con la estructura narrativa
- Capacitarlos para:
 - Hacer predicciones sobre el contenido de las historias y para confirmar sus hipótesis a través de las imágenes
 - Establecer conexiones entre ellas
 - Trascender la comprensión literal de la historia mediante la interiorización de la

misma e induciendo a hacer inferencias

- Tomar partido ante las acciones de los protagonistas

Para conseguir los objetivos enunciados hemos establecido una metodología de trabajo integrada por:

- Actividades antes de la narración, en las que no sólo tratamos de suscitar la motivación suficiente para el texto elegido, sino que creamos el ambiente propicio para su entendimiento. Es también, un buen momento para conectar con las ideas previas de los niños acerca del tema central y para formular las primeras hipótesis que luego serán verificadas durante la narración y la lectura de imágenes. A esta fase contribuye, indudablemente, la unidad didáctica que se esté trabajando en el aula en esos momentos.

- Una vez narrado el cuento, retomamos la historia para realizar una serie de actividades durante la "lectura"; con el fin de que comprendan y fijen la historia trataremos de inducir a los niños a que practiquen la memoria a corto plazo, a establecer conexiones, visualizar las imágenes, identificarse con los personajes y con la trama, hacer inferencias y valoraciones.

Si bien todas las fases son importantes, la anterior es especialmente interesante, de modo que la desarrollamos de manera recurrente, ya que nos permite desarrollar la mayor parte de estrategias para enseñar las habilidades de comprensión.

- Actividades después de la lectura, con el fin de conseguir una valoración a través de la selección de la información relevante, la organización y el procesamiento de la misma para que activen los conocimientos sobre las estructuras del texto y refuercen habilidades sintácticas y de vocabulario. Es el momento de afianzar, asimilar y acomodar a los esquemas mentales los conocimientos adquiridos.

Presentamos como muestra, el trabajo realizado con la obra *Tragasueños* de Michael Ende, ilustrada por Annegert Fuchshuber. Se trata de una historia compuesta a imitación de los cuentos tradicionales cuyo argumento podría resumirse del siguiente modo: En el país de Dormilandia, en el que lo principal es dormir, la princesa Dormilina no puede hacerlo porque los malos sueños no se lo permiten. Los súbditos están muy preocupados y sus padres también. Consultan con todos los sabios y, en vista de que nadie acierta a darles una solución, su padre, el rey, decide salir a buscarla; pero todo es en vano porque nadie conoce un remedio para su problema. Cuando se halla perdido, desanimado y triste en un extraño paraje, encuentra de pronto la solución en un reluciente y hambriento personaje que dice llamarse Tragasueños.

Hemos de advertir que aunque hemos diferenciado tres momentos, en la práctica diaria las actividades propuestas se van entremezclando a través de las distintas sesiones. Hemos hecho, además, una selección de tales actividades.

ANTES DE CONTAR EL CUENTO:

Observa la portada. ¿Qué ves? ¿Quién duerme? ¿Con quién? ¿Duermes tú también con tu juguete preferido o con chupete? Fíjate en las manos que aparecen a la derecha y que sostienen un tenedor, ¿quién será? ¿Qué querrá comer? ¿Qué es ese pájaro que merodea con un reloj por la habitación? ¿Y el pergamino?

RECONTAMOS LA HISTORIA:

.- Fíjate en la ciudad que aparece en la primera página. ¿Cómo se llama? ¿Por qué crees que tiene ese nombre? Todos sus habitantes duermen. ¿Qué expresión tienen en la cara? ¿Por qué crees que están sonriendo mientras duermen? Localiza al rey. Hay también una persona que no tiene hogar pero aún así está durmiendo, ¿sabes quién? ¿Sabes cómo se llaman estas personas?

.- Compara a los habitantes de Dormilandia con la princesa Dormilina, ¿qué le ocurre? ¿Por qué crees que no puede dormir? ¿Cómo es su aspecto? ¿Qué notas cuando tienes sueño y no puedes dormir? Cuando alguna vez no has dormido por la noche, ¿lo has hecho

durante la mañana?

- ¿Le gustaba a la princesa acostarse? ¿Por qué? ¿A qué hora sueles acostarte tú? ¿Por qué crees que tus papás quieren que te vayas a dormir pronto? ¿Te dejan acostarte más tarde si no has de madrugar al día siguiente? ¿Duermes siesta? ¿Sueles despertarte solo o te tienen que despertar? Cuando te despiertas y aún no lo ha hecho el resto de tu familia, ¿te quedas en la cama o te levantas? ¿Por qué? ¿Te da miedo estar solo en la cama? Y si te despiertas a medianoche, ¿qué haces: esperas a poder dormirte otra vez o llamas a mamá para que te acompañe? ¿Te da miedo la oscuridad?

- Los mensajeros del rey visitan también en otros países a otras personas en busca de remedios? ¿A quiénes acuden? ¿Qué soluciones les dan? ¿Qué crees que escriben en ese gran libro que llevan? (Págs. 5-6)

- ¿Por qué decide finalmente el rey irse? ¿A dónde va? ¿Qué prepara para este viaje? ¿Por qué no lo acompaña la reina? ¿Quién le prepara la mochila? (págs. 7-8)

- ¿A quién se encuentra en su viaje? (págs. 9-10) ¿Qué le dice cada uno de esos personajes? (realizar diálogos con cada uno de ellos y dramatizarlos)

- El rey ha caminado mucho y anda rendido y muy desanimado. No se da cuenta de que va entrando..., ¿dónde? ¿cómo es el lugar? ¿Hace frío? ¿Cómo son los árboles? ¿Y las plantas? ¿Y los pájaros? ¿Por qué ha cambiado tanto el paisaje en estas páginas (págs. 11-12)? (relacionarlo con el ánimo del rey) ¿Dónde crees que estará este mundo de Tragasueños?

- Todo estaba negro pero de pronto apareció... “un pedacito de plateada luz de luna”, ¿qué era? ¿cómo era? ¿Qué le pasaba? ¿Qué decía? ¿Qué dice en la poesía que hay que recitar para que venga? ¿Es bueno o malo? ¿Crees que es buena la idea de que Tragasueños le ayude? Imagina que no le hubiera ofrecido esa ayuda, ¿qué hubiera pasado?

- ¿Cómo vuelven a palacio? ¿Por donde pasan? Cuando el rey regresa, vuelve justo a tiempo, en el momento en que Dormilina de nuevo está en la cama para dormir ¿quién está junto a la cama de Dormilina (p.23-24)? ¿Por qué? ¿Crees que está preocupada? ¿Se sienta también mamá a tu lado cuando estás enfermo? ¿Por qué está Dormilina tan seria? ¿Crees que tiene miedo de soñar con sueños feos?

DESPUÉS DE LA LECTURA.

- Fíjate en la palabra Dormilandia. Esta ciudad se llamaba así porque sus habitantes concedían mucha importancia al buen dormir. Fíjate ahora en la palabra Disneylandia; es el país o lugar donde se encuentran todos los personajes de Disney. ¿Inventamos otros países?

- Fíjate en el nombre de TRAGASUEÑOS que es igual que TRAGA + SUEÑOS y se llamaba así porque se tragaba los sueños. Según esto, ¿qué será un sacacorchos, un cascanueces,... ¿conoces otras palabras así?

- ¿Qué sueños tienes tú? Nombra sueños que sean bonitos y sueños que sean feos. ¿Has tenido alguna vez un mal sueño? Cuenta alguno. Nos inventamos un personaje: uno será el de los sueños buenos y otro el de los sueños malos. ¿Qué nombres les ponemos? ¿Cómo son? ¿Cómo van vestidos? ¿Qué le dirías al personaje de los sueños buenos? ¿Y al de los sueños malos? ¿Cómo podríamos llamar al personaje de los sueños buenos? Nos inventamos una retahíla o conjuro para invocarlos. ¿Cómo podríamos alejar al de los sueños malos? Nos inventamos otra para alejarlo.

- Termina estas frases y acompáñalas de un dibujo:

- Dormilina tenía una flaca figura porque...
- Sus padres estaban muy preocupados, así es que...
- Cuando Tragasueños llegó...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- * BLOCK, C.C., GAMBRELL, L.B. y PRESSLEY, M. (2002): Improving comprehension instruction. IRA. Newark, Delaware.
- * CIERA (2002): The Center for the Improvement of Early Reading Achievement. www.ciera.org
- * COLOMER, T. (1999): Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid: Síntesis.
- * COOPER, D.J. (1990): Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor/ MEC.
- * DURÁN, T. (1989): "Del abecedario al álbum ilustrado", en CLIJ, 5: 19-25.
- * _____ (2002): Leer antes de leer. Madrid, Grupo Anaya.
- * DURAND, M. (1982): Aimer lire. Paris, Bayard Presse.
- * GASOL TRULLOS, A. y ARÁNEGA, M. (2000) : Descubrir el placer de la lectura. Lectura y motivación lectora. Barcelona : Edebé.
- * GLAZER, S.M. y SEARFOSS, L.W. (1988): Reexamining reading diagnosis, en GLAZER, S.M., SEARFOSS, L.W. y GENTILE, L.M.: Reexamining reading diagnosis. New Trends and Procedures. IRA. Newark, Delaware.
- * GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1986): "Papel de la ilustración en el proceso lector", en Cómo hacer a un niño lector, Madrid: Narcea, 59-91.
- * GÓMEZ-VILLALBA, E., PÉREZ GONZÁLEZ, J., GONZÁLEZ LAS, C., HOYOS RAGEL, M.^a C. y CAÑADO GÓMEZ, M.^a L. (2000): El desarrollo de las capacidades de los alumnos de Educación Primaria en el Área de Lengua Castellana y Literatura. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- * HANCOCK, J. (ed.) (2001): The explicit of teaching reading. IRA. Newark, Delaware.
- * HONIG, W. (1996): Teaching our children to read: The role of skills in a comprehensive reading program. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- * KRASHEN, S.D. (1997): The input hypothesis and its rivals, en N.C. ELLIS, (ed.): Implicit and explicit learning of languages. Academic Press, Harcourt Brace & Company.
- * MAJÓ, F. (1989): "Libros de imágenes en la escuela infantil: libros para los niños que no saben leer", en Sobre Didáctica de la Lengua y la Literatura. Homenaje a Arturo Medina. Madrid: Publicaciones Pablo Montesino.
- * McLAUGHLIN, M. y ALLEN, M.B. (2002): Guided comprehension. A teaching model for grades 3-8. IRA. Newark, Delaware.
- * McLAUGHLIN, M. (2003): Guided comprehension in the Primary Grades. IRA. Newark, Delaware.
- * MEC (1991): Diseño Curricular Base. Educación Infantil. Madrid: Servicio Publicaciones/ MEC.
- * MINISTERIO DA EDUCAÇÃO(1997): Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, Departamento da Educação Básica. Núcleo de Educação Pré-Escolar Português.
- * MINISTERI DE L'EDUCATIONE (2004): Reglamenti di Scuola Materna. Roma.
- * NATIONAL READING PANEL (2000): www.nationalreadingpanel.org
- * PEARSONS, P.D. Y STEPHENS, D. (1992): Learning about literacy: A 30-year journey, en RUDDEL, R.B., RAPP, M. Y SINGER, H. (eds.): Theoretical models and processes of reading. Fourth Edition. IRA. Newark, Delaware.
- * PÉREZ GONZÁLEZ, J. Y GÓMEZ-VILLALBA B., E. (2003): Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas. Universidad de Granada.
- * ROMERO, J.F Y GONZÁLEZ, M.J. (2001) : Prácticas de comprensión lectora. Estrategias para el aprendizaje. Madrid, Alianza.
- * SADLER, CH.R. (2001): Comprehension strategies for Middle Grade learners. IRA. Newark, Delaware
- * TOMPKINS, G. (1997): Literacy for the 21st century: A balanced approach. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- * VAN DEN BROEK, P. y KREMER, K.E. (2000): The mind in action: What it means to comprehend during reading, en TAYLOR, B.M., GRAVES, M.F. y VAN DEN BROEK, P.: Reading for meaning. Fostering comprehension in the Middle Grades. Teachers College Columbia University e IRA.