

La lectura: perspectiva en la que circula. Aportes para una reflexión desde la práctica*

*Jenny Andrea Ardila-Higuera***

Recepción: 18 de julio de 2017
Aprobación: 25 de octubre de 2017

Resumen

Con frecuencia se alaba el proceso de lectura y su práctica pedagógica, pero se descuidan otros aspectos que también son relevantes. Por eso, este artículo tiene como propósito dar cuenta del conocimiento pedagógico con respecto al proceso de lectura y su práctica, para potenciar esta habilidad en los estudiantes. Con este objetivo se estudian algunos autores, y se tienen en cuenta conceptos, políticas públicas y reflexiones sobre este tema, que surgen durante el desarrollo de esta investigación; y se concluye que se debe intentar armonizar las prácticas desde las diferentes propuestas educativas con el fin de darle sentido al quehacer docente desde la reflexión, así posibilitar un saber pedagógico con una transformación no solo desde el currículo sino desde la actitud que permita el desarrollo integral del docente.

Palabras clave: lectura, práctica, pedagogía, reflexión.

* Artículo de reflexión.

** Jenny Andrea Ardila Higuera: Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación: Profesora Tiempo Completo Facultad de Estudios a Distancia (FESAD), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: jenny.ardila@uptc.edu.co

Reading: perspective in which it circulates. Contributions for a reflection from the practice

Abstract

Frequently the reading process and its pedagogical practice are praised, but neglecting other aspects that are also relevant. That's why this paper aims to inform about the pedagogical knowledge related to the reading process and its practice, in order to enhance this skill in the students. With this objective we study some authors, having into account concepts, public policies and reflections, and concluding that it is important try to harmonize the practices from the different educational proposals with the purpose to understand the teaching work from the reflection, thus enabling a pedagogical knowledge with a transformation not only from the curriculum but from the attitude that allows the integral development of the teacher.

Keywords: pedagogy, practice, reading, reflection.

“Ante ciertos libros, uno se pregunta: ¿quién los leerá? Y ante ciertas personas uno se pregunta: ¿qué leerán? Y al fin, libros y personas se encuentran”.
André Gide (2012)

Introducción

El presente artículo tiene como propósito dar cuenta del conocimiento pedagógico con respecto al proceso de lectura y su práctica, para potenciar esta habilidad en los estudiantes. Con este objetivo se estudian algunos autores y se tienen en cuenta conceptos, políticas públicas y reflexiones sobre este tema, que surgen durante el desarrollo de esta investigación, como elementos necesarios para promover el proceso de la lectura, a fin de posibilitar una mejor comprensión sobre la perspectiva en la que circula este proceso y generar aportes para la reflexión desde la práctica.

El artículo se ha estructurado de la siguiente manera: inicialmente, se presenta la perspectiva teórica de la lectura desde donde emerge; después se define conceptualmente; posteriormente se observa desde las políticas públicas, y, en último término, se exponen algunos aportes a la práctica pedagógica y reflexiones sobre la enseñanza de la lectura.

La visión de los autores

Existen diversos conceptos que explican el proceso de la lectura, que constituyen un verdadero desafío para la práctica pedagógica. La definición crítica no basta, así como no basta la práctica sin la reflexión sobre la misma.

Teniendo en cuenta que es un enfoque amplio, es necesario resaltar algunos de los referentes que tienen algunos autores con respecto a la lectura. Así, Sáez (1948), define la lectura como “[...] una actividad instrumental en la cual no se lee por leer sino que se lee por algo y para algo. Siempre detrás de toda lectura ha de existir un deseo de conocer, un ansia de penetrar en la intimidad de las cosas [...]” (p. 7).

El término lectura tiene muchas definiciones, como lo discuten varios autores; por ejemplo, Solé (1992, p. 23), afirma que: “la lectura es el proceso mediante el que se comprende el lenguaje escrito”. En dicha comprensión intervienen tanto el texto, su forma y el contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos.

La lectura es una habilidad que debe desarrollarse; por lo general, las personas aprenden a leer y escribir en la escuela, aunque hay casos en los que una persona que sabe leer le enseña a otra sin una instrucción formal. De cualquier forma, hay procesos cognitivos y un esfuerzo por parte del aprendiz para ejercitarla y mejorarla (Goodman, 1990, en Ferreiro & Teberosky, 1979).

Para Solé (1998, p. 22), la lectura es un proceso en el cual el lector interactúa con el texto, con el propósito de obtener una información específica, para sintetizar los objetivos que lo llevaron al acto de la lectura.

Cavallo y Chartier (1998), señalan que “La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás” (p.19). Bloom (2000), por su parte, reitera que la habilidad lectora es vital en el desarrollo del ser humano, expresa que: “Leemos no sólo porque nos es imposible conocer a toda la gente que quisiéramos, sino porque la amistad es vulnerable y puede menguar o desaparecer, vencida por el espacio, el tiempo, la falta de comprensión y todas las aficciones de la vida familiar y pasional” (p.13).

Las habilidades comunicativas se consideran parte fundamental del aprendizaje del ser humano; escuchar y hablar, como fundamento inicial, enriquecen el proceso lector y escritural en particular. Leer le permite al individuo generar nuevas ideas y perspectivas al transformar la visión, la realidad y el entorno; dicha interacción siempre incluye tres facetas: 1) material legible; 2) conocimiento por parte del lector; 3) actividades fisiológicas e intelectuales. La variación que se pone en evidencia

cuando la interacción es considerada en sus diversos momentos es un resultado de la variación posible de cada una de las distintas facetas (Staiger, 1976, p. 14).

La lectura, por tanto, es uno de los procesos fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del individuo, al interactuar con el mundo, decodificar situaciones cotidianas desde su percepción desde que nace, y al interactuar con sus pares, lo que le permite desarrollar capacidades, habilidades y crear diversas formas de leer y evidenciar la realidad misma. “Para que un niño aprenda lenguaje, tiene que aprender a conversar, aprender a ser oyente y hablante, más adelante, lector y escritor” (Flórez & Torrado, 2006, citado en Bachiller, 2015, p. 104).

La comprensión pertenece a un pensamiento de alto nivel, lo que conlleva la construcción de significados y sentidos e involucra los conocimientos previos. Es cierto que no solo se lee lo alfabético, aunque sea esta una de las funciones que caracterizan la acción formal de la escuela, sino también el contexto, las emociones y otras expresiones propias de la comunicación (Flórez & Torrado, 2006, p. 26).

Snow señala que

Un aspecto bien documentado de la adquisición del lenguaje infantil refiere a las limitaciones iniciales que tienen, que les permite sólo hablar de lo concreto que se encuentra en el aquí y ahora, y el desarrollo posterior de su habilidad para referirse a lo remoto y abstracto (Snow, 1983).

Gough (1972), propone una definición sobre la lectura, que consiste en dos procesos: la decodificación y la comprensión. El primero de ellos, a través de una labor de reconocimiento, transforma lo impreso en palabras; mientras que el segundo entiende e interpreta las palabras, las oraciones y los discursos. La decodificación desarrolla rutas directas (visual, ortográfica) y rutas indirectas (correspondencia sonido-símbolo).

Cabrejo (2004), afirma que el bebé lee el estado emocional de los adultos que le rodean por la entonación que imprimen a sus expresiones verbales (manejo lector de la voz) y, de este modo, se sientan las bases de una competencia interpretativa necesaria para la construcción de sentido y significado.

La adquisición de habilidades para la lectura es relativamente predecible para los niños que: (a) tienen un desarrollo típico o superior de la oralidad; (b) han tenido experiencias motivantes hacia la lectura y dispuesto de ambientes ricos en experiencias de uso de la lectura y la escritura; (c) han contado con oportunidades para aprender letras y reconocer que la estructura interna de la palabra hablada se constituye en información sobre la naturaleza del sistema de escritura y explica las diferencias entre el lenguaje hablado y escrito; y (d) han asistido a instituciones educativas que les

ofrecen mejores alternativas hacia el aprendizaje de la lectura y les proporcionan experiencias significativas de alfabetismo (Snow, Burns & Griffin, 1998; citados en Flórez, 2010, p. 15).

La lectura implica ejercicios de metacognición y metalenguaje, a través de los cuales se evidencian habilidades que posibilitan reflexionar sobre el uso que se le da al lenguaje como sistema para lograr cada vez mejores desempeños (Flórez & Torrado, 2006).

Carrasco (2003), añade de manera puntual que existe una gran “diferencia entre aprender a leer y leer, la escuela te enseña a leer, a reconocer un sistema de representaciones escritas, pero esto no significa que se aprenda a comprender” (p.129); sin embargo, se incrementan los esfuerzos por privilegiar las habilidades comunicativas en el proceso de aprendizaje del estudiante y, en particular, la que se refiere a la lectura, para que los estudiantes alcancen un óptimo nivel de comprensión de lo que les interesa leer.

Manzano (2000), citado en Monroy y Gómez (2009), dice que la habilidad lectora “[...] es quizá la capacidad intelectual más superior y maravillosa del hombre, porque es crear, rescatar lo más profundo de nuestro pensamiento y de nuestra sensibilidad [...]”, (p. 37).

Preguntas y más preguntas... desde el concepto

La lectura, como una lectura del contexto, en la que se lee todo y todo lo que se lee es válido como proceso lector, es una idea central de las docentes de preescolar, que se relaciona con algunos aspectos señalados en los documentos del Ministerio de Educación Nacional sobre competencias. En consecuencia, se lee todo: la lectura, más que decodificar signos, es jugar, correr, saltar, dibujar, hacer garabatos, leer al compañero, leerse a sí mismo, es cantar... leer todo, no solamente una frase o una palabra o lo que está escrito en el tablero; leer todo, todo lo que él trae..., lo que se encontró, la hermana que le acabaron de regalar, todo.

La lectura está en todo, o sea, leer no es descifrar una serie de signos que se encuentran en un libro. Leer es leer la relación con el otro, leer es ver su realidad, leer es la interacción familiar, leer es también mirar un cuento. El niño puede salir leyendo imágenes sin necesidad de estar leyendo la combinación de signos silábicos, fonéticos; él lee lo que está a su alrededor, lee sus cuentos sin necesidad de utilizar las letras, lee desde su cotidianidad, desde lo que él trae, porque él ya trae, él ya lee, lo que pasa es que él lee a su manera, pero a nosotros nos cuesta trabajo entenderlo.

Ítalo Calvino (citado en Esclarín, 2002), afirma:

Tengo la seguridad de que la lectura no es comparable a cualquier otro medio de aprendizaje y de comunicación, porque ella posee un ritmo que es gobernado por la avidez del lector; la lectura abre un campo de interrogantes, de meditación y de análisis crítico, ósea, de libertad; la lectura es una correspondencia no apenas con el libro, pero también con nuestro mundo interior que el libro desvela (pág. 25).

Autores como Bolívar y Gordo (2016), Altamirano (2016), García Dussán (2016), e Higuera Guarín (2016), también teorizan sobre diversas prácticas y experiencias de lectura que aportan tanto al sentido crítico como a la sensibilidad del sujeto.

Una mirada desde las políticas

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se estima que debe darse especial relevancia a la educación de los niños en la primera infancia (considerada hasta los seis años de edad), como una forma de disminuir la brecha generada por las diferencias socioeconómicas, y generar condiciones de equidad:

Desde la primera infancia, se construyen las condiciones para el ingreso del niño a la vida social y cultural. El acceso del niño a la lectura, la escritura y la lengua oral son procesos de construcción y negociación de sentidos, generados a partir del diálogo entre las personas y los diferentes lenguajes y textos culturales. El niño es por tanto, un sujeto de lenguaje, en él el acto de leer se inicia desde su ingreso al mundo de lo simbólico, y las actividades propias de dicho acto están mediadas por sus primeras relaciones, fuertemente marcadas por el afecto, con la madre o con los adultos más cercanos (Pérez et al., 2006, citado en Cinde, 2006, p. 9).

Torrado (2003), considera que las intervenciones tempranas adecuadas proveen bases que permiten superar las condiciones socioeconómicas desfavorables y posibilitan el máximo desarrollo del potencial humano generando mayores condiciones de equidad.

Los niños merecen ingresar a instituciones escolares que potencien ambientes de aprendizaje para la adquisición del código escrito, aprovechando sus conocimientos previos, para llevarlos a desarrollar al máximo su potencial cognitivo y afectivo en torno a la lectura. Se entiende que ello no solo conduce a una lectura para la comprensión, sino a una lectura para construir la ciudadanía (Pérez, 2004). El Ministerio de Educación reconoce la importancia de las experiencias en estos primeros años y lo que implican en la proyección futura de los niños. Reafirma que la educación inicial contribuye a reducir la pobreza y la desigualdad; lastimosamente, la octava cobertura de estos programas de formación entre los tres y cuatro años es apenas del 38 % (estratos 1-4 del Sisbén) llegando al 80 % en niños de cinco a seis años en el grado obligatorio de preescolar (Ley 115 de 1994).

El Estado, para dar respuesta a ello, formula una nueva política de primera infancia, que le permita garantizar un medioambiente adecuado para el crecimiento y desarrollo sano de la población de cero a seis años que se encuentra en alto riesgo. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con el Proyecto Educativo Comunitario (ICBF, 1999), pretende ampliar la cobertura y mejorar la atención al preescolar. Frente a esta problemática, el Gobierno distrital, a través de la Secretaría de Integración Social, ha venido implementando una serie de acciones desde el año 1998, una de las cuales es el Plan Distrital de Atención a la Infancia, que está orientado a ampliar la cobertura en atención educativa a la población de niños de cero a cinco años.

La escolarización de los niños pertenecientes a los estratos 1 a 4 del Sisbén, se inicia hacia los cinco o seis años de edad, cuando se da paso a la enseñanza obligatoria de preescolar en el sistema educativo colombiano; durante esta etapa escolar se pretende que los estudiantes adquieran las bases que les permitan el acceso a los códigos lingüísticos. En consecuencia, a las aulas llegan niños con diversos niveles de aproximación y familiarización con el proceso lector (Torrado, 2003), lo cual complejiza aún más el contexto desde el cual los docentes de preescolar deben abordar la iniciación formal a la lectura.

Los logros en la adquisición de la lectura tienen alta importancia en la obtención del éxito escolar de los niños; así mismo, la dificultad para acceder a la lectura determina la promoción en los siguientes grados escolares, la repitencia e incluso el aumento en los índices de deserción escolar. La continuidad de estudiantes en el primer ciclo (preescolar) promovida por la Secretaría de Educación Distrital (2007), atiende a esta preocupación por la repitencia, la deserción y el bajo logro en los procesos comunicativos. Pero no basta solo con la promoción, sino que es necesario convocar a los docentes para que incorporen prácticas efectivas de lectura, a fin de que sus estudiantes sean exitosos y desarrollen todo su potencial cognitivo.

No se puede desconocer que los niños han estado inmersos en ambientes que promueven o desalientan el aprendizaje de la lectura; tampoco se puede ignorar que poseen un bagaje de conocimientos previos que enriquecen este contexto y lo llenan de sentido. El ingreso a la escuela denota una serie de supuestos por parte de la sociedad, de los padres y de los mismos niños que, de forma perentoria, señalan a la escuela como la gran responsable social del ingreso formal a la cultura mediante el aprendizaje de la lectura.

El Ministerio de Educación Nacional (2006), plantea que los docentes deben ser competentes “para promover en sus alumnos el aprendizaje autónomo mediante la utilización de estrategias efectivas [...]”. Las investigaciones señalan que existen ciertas características en los docentes que acompañan estos primeros grados que

permiten avanzar en la adquisición del código lector: establecer relaciones positivas y auténticas con los menores, valorándolos como interlocutores válidos; conocimiento actualizado acerca de los procesos evolutivos del niño, atención a sus necesidades, detección de alteraciones en el ambiente que favorecen el alfabetismo, entre otros.

Recientes investigaciones sobre alfabetismo inicial destacan la complejidad del proceso de adquisición de la lectura como consecuencia de los dominios de conocimiento que ella comprende; de acuerdo con Van Kleeck (1994), cada uno de ellos posee su propia secuencia de desarrollo. Es por ello que, a pesar de existir numerosos estudios sobre el lenguaje y el subdesarrollo, es indispensable profundizar en ellos, a fin de constituir un corpus robusto que incida en la incorporación de prácticas efectivas para el desarrollo de la lectura en los menores con mayor vulnerabilidad socioeconómica y cultural.

Resultados de proyectos como el liderado por la Universidad de Georgia (PAVEd for Success, 2003), ponen de presente la importancia de incorporar prácticas universales y experimentales en la enseñanza de la lectura en la escuela, como una manera de prevenir las dificultades académicas y llevar al éxito en la vida adulta (Flórez, Restrepo & Schwanenflugel, 2009).

No todas las prácticas reconocidas son implementadas por docentes, algunas de ellas, como la experiencia *Bookstart: The first five years* (Moore y Wade, 1996-2003), indaga por la efectividad de un programa de lectura compartida desarrollada con padres e hijos de comunidades vulnerables. Esta investigación inglesa promueve las experiencias interactivas en familia a partir de la lectura compartida, y sus resultados muestran mejores niveles de actividad y participación de los niños que hicieron parte de la investigación.

El estudio Bristol, realizado en Inglaterra (1972-1981), resalta entre sus hallazgos la importancia que tienen las experiencias significativas en torno al significado del alfabetismo, las formas y funciones con el éxito en el aprendizaje de la lectura. De tal forma que la lectura compartida en familia durante la primera infancia se identifica como una de las prácticas sociales más relevantes para promover el alfabetismo inicial y el éxito académico (Wells, 1981, citado en Flórez, 2010, p. 12).

En Colombia, instituciones como Taller Espantapájaros, la Biblioteca del Parque y Fundalectura promueven programas y acciones que estimulan la participación conjunta alrededor de la lectura, como estrategia para formar lectores y fortalecer los vínculos afectivos (Flórez & Torrado, 2006). Estos esfuerzos deben extenderse a las acciones formales, sistemáticas e intencionadas que dinamiza la escuela y aprovechar la documentación, los estudios e investigaciones sobre alfabetismo inicial para incorporar las prácticas más efectivas en la adquisición de la lectura.

Planteadas así las cosas, surgen inquietudes en el ámbito académico y escolar en relación con los saberes que circulan entre los docentes acerca de la enseñanza de la lectura a niños de preescolar y la implementación de las prácticas; de manera específica sobre las maneras como los docentes aproximan a sus estudiantes a los procesos lectores, las prácticas lectoras que se fomentan en el aula y los efectos que ellas tienen en el aprendizaje de los estudiantes del grado mencionado.

Incidencia de las prácticas pedagógicas en la formación lectora

Si bien es cierto que la formación lectora es relevante para los niños, también debemos comprender qué es una práctica pedagógica, como la define Olga Lucía Zuluaga (2006, citada en Parra & Galindo, 2016), como discurso en el marco del saber pedagógico:

- 1) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los distintos niveles de enseñanza.
- 2) Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía.
- 3) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- 4) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica (p. 33).

Las prácticas pedagógicas son fundamentales para la formación de buenos lectores, porque en ellas se adelantan acciones que desde sus saberes previos podemos conocer. Emilia Ferreiro (1999, citada en Trujillo & Martínez, 2016, pág. 72), afirma refiriéndose a los métodos tradicionales:

En las prácticas pedagógicas consideraban que el aprendizaje de la lectura se originaba cuando el niño, ya maduro en el manejo de ciertas habilidades psicomotoras, ingresaba en el sistema escolar. Sólo entonces era capaz de entender la técnica de la escritura, concebida esencialmente como un instrumento de transición de lengua oral (p. 72).

El profesor acompaña el proceso para conocer las necesidades, dificultades y aciertos de sus estudiantes, pero aun así debe poseer argumentos para poder incentivarlos y poder proponer una actividad que los lleve a explorar cosas nuevas y les permita un

acompañamiento constante. De ahí que para el estudiante también será motivante la lectura cuando su maestro, su figura por seguir, cumpla con:

El famoso objetivo: despertar el placer por la lectura; ¿cómo lo logras? Supuestamente, leyéndoles cosas bellas, pero el maestro también tiene que demostrar que él siente placer, tiene que sentirlo y no sólo decirlo. Un maestro que se pueda divertir con el texto que está leyendo, muestra que eso es posible, que puede reír como puede llorar y no por ello está loco (Ferreiro, 1996, p. 214).

Con respecto a los textos que el profesor debe utilizar, es importante que él deje de lado el método y la técnica para compenetrarse con el gusto y las particularidades de cada estudiante, pues cuando esto sucede, la lectura se convierte en una prioridad para este, y de allí surge la experiencia en forma espontánea, creativa y libre, que se plasma en los buenos resultados después de una “buena lectura”. Esto nos hace traer a colación las palabras de Emilia Ferreiro, quien afirma que “Leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos” (Ferreiro & Gómez, 1998, p. 15).

La investigación se llevó a cabo con fundamento en la búsqueda metodológica de un artículo de reflexión, a partir de algunas consideraciones que son relevantes para el estudio de la práctica docente desde la perspectiva teórica, conceptual, pública y pedagógica de la enseñanza de la lectura, con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma.

Conclusiones

En conclusión, y de acuerdo con lo expuesto en este artículo, se debe intentar armonizar las prácticas a partir de las diferentes propuestas educativas, con el fin de darle sentido al quehacer docente desde la reflexión, y así posibilitar un saber pedagógico con una transformación, no solo desde el currículo, sino desde la actitud, que permita el desarrollo integral del docente.

Por eso es importante estar en continua reflexión-acción, reflexión desde su quehacer y acción desde su construcción del saber pedagógico.

El estudiante es una fuente inagotable de conocimiento, pero para explorar este conocimiento el docente debe ser propositivo, debe planificar, desarrollar y crear situaciones que favorezcan el aprendizaje de la lectura en sus estudiantes.

La formación permanente del docente es una fuente de argumentación y prospección dentro y fuera de la práctica pedagógica con respecto a la enseñanza de la lectura, ya que contribuye al mejoramiento y desarrollo de esta.

La elección de los textos correctos y el apoyo del docente en los gustos y preferencias del alumno convierten la lectura en un proceso relevante y hacen de esta un saber pedagógico significativo.

Una buena lectura construye significados, le da sentido y el poder de interpretación desde una buena experiencia; un buen ejemplo enseña más que un discurso, la experiencia enseña más que la técnica.

Los docentes tienen la capacidad de fomentar la lectura desde su propia práctica, si tienen en cuenta algunos aspectos que son relevantes para la reflexión de la práctica docente a partir de la perspectiva teórica, conceptual, pública y pedagógica, aprovechando los recursos humanos, didácticos y el potencial o disposición que por iniciativa propia quiera desarrollar en sus estudiantes.

Referencias

- Bachiller, C. F. (2015). *Desarrollo de habilidades para promover procesos de decodificación y comprensión del lenguaje escrito en estudiantes de primero de primaria del Colegio Brasilia Usme*. Bogotá: s.n.
- Bloom, H. (2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona: Anagrama.
- Cabrejo, P. E. (2004). *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Bogotá: Norma.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142.
- Cavalló, G. & Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Santillana.
- Cinde. (2006). *Programa de apoyo para la construcción de la política de primera infancia*. Bogotá: MEN.
- Esclarín, A. P. (2002). *Educación para globalizar la esperanza y la solidaridad*. Venezuela: Estudio.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1996). *Proceso de la escritura*. Buenos Aires: CEAL.
- Flórez, C. L. (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura*. Bogotá: s.n.
- Flórez, R. R., Restrepo, M. & Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura; una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en la Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Flórez, R., & Torrado, C. (2006). *Leer en familia: horizonte conceptual*. Bogotá: Fundalectura.
- Goodman, K. (1971). Universitarios psicolingüísticos en el proceso de lectura. En P. Pimsleur & T. Quinn (eds.) *La psicología del aprendizaje de un segundo idioma*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Gough, P. B. (1972). One Second of Reading. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Eds.) *Language by Ear and by Eye* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Higuera Guarín, G.Y. (enero-junio de 2016). De la estética de la recepción a la animación a la lectura: consideraciones teóricas para una propuesta de animación de la lectura literaria en espacios no convencionales. *La Palabra*, (28), 187-199.
- ICBF. (1990). *El Proyecto pedagógico educativo comunitario en el ICBF*. Bogotá: Gente Nueva.
- Van Kleeck, A. (1994). Metalinguistic Development. In A. Van Kleeck, G.P. Wallach & K.G. Butler (eds.) *Language Learning Disabilities in School-age Children and Adolescents: Some Principles and Applications* (pp. 53-98). New York: Merrill.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Ciudadanos responsables de la construcción del Plan Decenal de Educación*. Bogotá: MEN.
- Monroy, J. A. & Gómez, L. E. (2009). Compresión lectora. *Remo*, 6(16), 37-42.
- Parra, S. E. & Galindo, M. D. (2016). *Transformación de la práctica pedagógica de los docentes seleccionados en el marco de la globalización*. Bogotá: Unijaveriana.
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política*. Bogotá: Fundalectura.
- Sáez, A. (1948). *La lectura, arte del lenguaje*. San Juan de Puerto Rico: Imprenta Venezuela.
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Orientaciones curriculares, comunicación, arte y expresión*. Bogotá: SED.
- Snow, C. (1983). Literacy and Language: Relationships during the Preschool. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Gráo.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de Leitura* (6.ª ed.). C. Schilling (trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Staiger, R. (1976). *Enseñanza de la lectura*. Buenos Aires: Huemil.
- Torrado, S. (2003). *Historia de la familia en la Argentina moderna (1870-2000)*. Buenos Aires: La Flor.
- Trujillo, P. N. & Martínez, C. P. (2016). *Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura*. Medellín: Uniantioquia.