

## **PONENCIA: LEER Y ESCRIBIR DESDE LA SALA CUNA: ENTRAR EN EL MUNDO DEL LENGUAJE ESCRITO**

Alejandra Medina Moreno  
Ministerio de Educación  
Primer Encuentro de Educación Inicial  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Junio de 2006

### **Introducción**

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, definen el núcleo Lenguaje Verbal, como: “La capacidad para relacionarse con otros, escuchando, recibiendo comprensivamente y produciendo diversos mensajes, mediante el uso progresivo y adecuado del lenguaje no verbal y verbal, en sus expresiones oral y escrita. Esto implica avanzar desde los primeros balbuceos y palabras a las oraciones, empleándolas para comunicarse según las distintas funciones, en diferentes contextos y con variados interlocutores, utilizando un vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas a su desarrollo e iniciándose además, a la lectura y la escritura”.

Este hecho, marca un hito importante en la historia de la Educación Parvularia chilena y ciertamente, provocará un profundo cambio, tanto en los objetivos y contenidos de aprendizaje en el ámbito del lenguaje, como en las prácticas pedagógicas de las educadoras y en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los niños y niñas. Hasta hace algún tiempo, la sola mención de las palabras “lectura” o “escritura” en el contexto de la Educación Parvularia, despertaba un infranqueable rechazo; se consideraba que los niños no habían “alcanzado la madurez” para leer y escribir y que no era adecuado “escolarizar” el jardín infantil o el kinder, considerados como espacios preferentemente enfocados hacia el juego, la socialización de los niños y niñas y el desarrollo de prerrequisitos o funciones básicas para abordar posteriormente la lectura y la escritura.

Hemos recorrido un camino importante; sin embargo, la puesta en práctica de las Bases Curriculares en las aulas, aún revela la necesidad de un trabajo de profundización de los conceptos de lenguaje escrito; es decir, de lectura y escritura, que iluminan las prácticas pedagógicas de las educadoras y le dan sentido y orientación a los aprendizajes esperados de los niños y niñas. Este trabajo pretende aportar algunas ideas que fundamentan e ilustran la “entrada de los niños y niñas al lenguaje escrito” en la Educación Parvularia.

### **1. La lectura y la escritura: prácticas culturales**

Una primera idea que fundamenta la entrada temprana de los niños y niñas al lenguaje escrito es que la lectura y la escritura constituyen prácticas culturales; es

decir, actividades realizadas por grupos humanos con propósitos determinados, en contextos específicos (Anderson & Teale, 1986). Para comprender mejor el alcance de esta afirmación, es interesante recordar que, en la historia del hombre, la escritura no nace en cualquier cultura, por más cerca que ésta se encuentre de otra que sí la utiliza. La escritura surgió en Mesopotamia en un período en que la producción agrícola y ganadera fue tan importante, que los sumerios necesitaron anotar, memorizar, archivar; cobrar y repartir los impuestos, contar los insumos y los animales, establecer listas y cuentas, consignar los inventarios, registrar las operaciones comerciales. Los primeros escritos sumerios fueron durante siglos de la misma naturaleza: *“tanto aceite, tanto centeno, tantas cabras, tantas ovejas, tantas personas trabajando en un lugar”* (Chauveau, 1997, p. 24). Esta forma de utilizar la escritura, traía a la par una forma de ser enseñada, puesto que había que saber escribir principalmente cantidades y productos. Más adelante, en la Edad Media, la lectura constituyó una actividad colectiva, en la cual lo que se esperaba no era que se comprendiera, sino que se leyera en voz alta textos escritos en latín, con el fin de decir oraciones, cantar en la iglesia, memorizar las fórmulas litúrgicas para participar en ellas. Con este propósito, se enseñaba a leer comenzando por el alfabeto, luego las sílabas, palabras y frases en latín. Fue sólo durante el Renacimiento, con la invención de la imprenta, que la lectura evolucionó, desde una forma de vincularse a la palabra sagrada, a una forma de acceder a la actualidad, a puntos de vista diferentes, a universos de ficción, a la adquisición de conocimientos. Este cambio en la naturaleza de la lectura, implicó también un mayor protagonismo del lector quien comenzó a construir sentidos más que repetir contenidos.

Pese al cambio descrito en la naturaleza de la lectura y la escritura, hasta la primera mitad del siglo XX, el objetivo del aprendizaje de la lectura en los primeros años de escolaridad, aún era aprender el mecanismo de la decodificación; en tanto que la lectura expresiva y comprensiva, era reservada para cursos superiores (Hébrard, 1988, citado en Chauveau, 1997). La lectura era considerada como un prerrequisito para otros aprendizajes culturales. Esto explica que para enseñarla, se abordara como un conjunto de mecanismos, ordenados desde los más simples (letras, sílabas, palabras) hasta los más complejos (lectura en alta voz, expresiva e inteligente).

### **Funciones de la lectura y la escritura en el contexto actual**

Siguiendo esta línea de razonamiento, el análisis del contexto actual permite comprender el cambio de función de la lectura y la escritura y la necesidad de enseñarlas de acuerdo a dicho cambio. Actualmente saber leer y aprender a leer, incluso en la Educación Inicial, es leer libros y una diversidad de textos complejos, documentos, espacios virtuales, la prensa, diccionarios, todos los cuales no se encuentran confinados en los palacios o las iglesias, sino que forman parte del paisaje cotidiano de la ciudad y de las necesidades de las personas para actuar en sus vidas diarias. Asimismo, saber escribir y aprender a escribir es producir textos

en situaciones reales de comunicación, las cuales ocurren cotidianamente con variados propósitos. La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos primordiales, que no sólo competen a los adultos, sino que también afectan a los niños en el ejercicio de su pequeña ciudadanía.

No obstante lo anterior, la observación de las prácticas pedagógicas, aún en la actualidad, revela que, muchas veces, éstas son aplicaciones de una concepción instrumental de la lectura que no responde a las necesidades de un ciudadano actual. La formación de un lector activo, que procesa, contrasta, valora, disfruta o rechaza la información del texto que lee, es una actitud reciente y aún lejos de ser generalizada en los establecimientos educacionales (Solé, 2001).

### **Capital cultural y gestos sociales de lectura y escritura**

El hecho que la lectura y la escritura sean prácticas culturales, implica que la relación del niño con ellas se construye a través de los usos particulares que observa en su familia o en la educadora (Cf. Rockwell, 1986) y de la forma – positiva, negativa, productiva- en que dichos adultos significativos se relacionan con “la cosa escrita” (Charmeux, 1991).

Múltiples estudios revelan que niños que en sus hogares cuentan con la presencia cotidiana de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, poseen un *capital cultural* (Bourdieu, 2003) que contribuye decisivamente a la calidad de sus aprendizajes. Por el contrario, aquellos niños de sectores desfavorecidos, cuyas familias no poseen libros y otros materiales letrados, y que por ende, no ofrecen a sus hijos “*gestos sociales de lectura y de escritura*” (Chartier et al, 1997) o modelos para su utilización en situaciones reales de comunicación, se encuentran en franca desventaja respecto a sus competencias lingüísticas. Existe pues, una alta influencia, del medio sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como de la dinámica cultural dentro de la cual ocurre dicho aprendizaje (Chauveau, 2000).

También ilustra este concepto del lenguaje como práctica cultural, el hecho que el lenguaje oral se compone de variantes originadas, generalmente, en los distintos medios socioculturales (Fiquet, 2002); algunas de ellas son transferibles al lenguaje escrito y otras no. Antes de leer y escribir, los niños deben poder producir formulaciones verbales transferibles al lenguaje escrito, para lo cual requieren interlocutores capaces de modelarlas. Los niños y niñas cuyos padres o adultos significativos utilizan estas formulaciones de manera natural, “entran en connivencia” con sus educadoras y profesores desde el primer día, accediendo con mucha facilidad a las actividades escolares (Chevillard, 2006). Lo contrario

ocurre con los niños cuyos padres utilizan otras variantes del lenguaje, diferentes al lenguaje utilizado en la escuela.

Estas constataciones llaman la atención sobre la importancia de que los establecimientos educativos consideren las experiencias culturales diversas de los alumnos que llegan a la educación formal, para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje y contribuir a romper las desigualdades de origen. Fijalkow (1999, p.8) afirma, que “una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales”.

## **2. Leer y escribir: actos de construcción y comunicación de significados**

Una segunda idea que explica cómo los niños pequeños pueden leer y escribir desde temprana edad es que actualmente se sabe que la lectura no consiste sólo en “sonorizar unos signos”; la lectura es fundamentalmente un acto en que el lector moviliza su inteligencia con el fin de construir los sentidos de un texto, lo cual sólo ocurre si éste posee conocimientos, experiencias previas y esquemas cognitivos que permitan otorgarle un significado (Aussubel, 1983; Coll, 1990; Condemarín, 1991; Rumelhart, 1981 en Condemarín 1989). Durante la lectura, se produce una transacción entre el lector y el texto (Rossemblatt, 1978), en la cual el lector, a partir a las claves del contexto y del texto, activa sus conocimientos y experiencias para aportarlos al proceso lector, establece relaciones, anticipa el contenido del texto, formula hipótesis, realiza inferencias, se plantea interrogantes, elabora y re elabora respuestas (Condemarín, 1991; Condemarín & Medina, 2005).

### **Actitud lectora**

Los niños pondrán en juego estas operaciones intelectuales que se mencionan más arriba, siempre que las experiencias vividas desde la sala cuna los hayan llevado a comprender que *el desafío del acto lector es la construcción de significados*. Por el contrario, cuando los primeros contactos con el lenguaje escrito o la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, se focalizan sobre el código y las habilidades para la decodificación o el “mecanismo de la lectura y la escritura de palabras”, los niños no tienen ocasión de enfrentar la complejidad del acto lector. Entrar al lenguaje escrito es mucho más que aprender las letras y leer palabras; es aprender a construir los sentidos de un texto, a apreciarlos, criticarlos o recrearlos; es entrar a un mundo infinito de conocimientos, es aprender a percibir una situación comunicativa, descubrir las sutilezas de ciertas palabras o expresiones queriendo decir algo particular, detectar cómo las marcas específicas del lenguaje escrito permiten comunicar significados; es decir, aprender a enfrentar los desafíos de la comunicación para responder a una determinada intención comunicativa. Los textos elaborados sólo con fines de enseñar el mecanismo de la lectura, no reflejan esta complejidad del lenguaje escrito, no

provocan el desafío de construir sentidos o de buscar respuestas a una necesidad del lector.

Reafirma lo anterior, la metáfora utilizada por Eveline Charmeux (2005, p. 7), al afirmar que aprender a leer a través del “b+a ba”, o aprender a escribir agregando letras como perlas en un collar, “es como aprender a nadar sobre un taburete”; es decir, adquirir un saber que nunca servirá en situaciones reales. No se puede construir una competencia compleja, mientras no se enfrenten todos los elementos que forman parte de dicha complejidad. Por ello, para que un niño o niña aprenda a comprender, es esencial que siempre lo que le lea un adulto o lo que él lea, posea una complejidad que lo desafíe a construir significados. Por ello, Boussion et al. (1996; 1998, 11-12) postulan que “no pueden formarse verdaderos lectores cuando la enseñanza de la lectura se centra en el dominio de la decodificación sobre la base de textos simples”; por el contrario, plantea que “para que los niños adopten una actitud lectora adecuada, es indispensable que ellos enfrenten, desde el inicio, textos exigentes, simbólicamente ricos, que generen conflictos de interpretación susceptibles de resolver por el propio lector.

Cuando la educadora, que lee libros u otros materiales impresos a los niños y niñas, los enfrenta permanentemente al desafío de construir significados de textos complejos, esta actitud es gradualmente interiorizada por el niño, como comportamiento activo frente a la lectura. Lo contrario ocurre cuando los textos son precarios y faltos de sentidos complejos e interesantes; en este caso, los niños adquieren comportamientos pasivos y encuentran gradualmente mayores dificultades para inferir y anticipar el contenido del texto.

En este sentido, las dificultades de los niños en el aprendizaje de la lectura, no expresan solamente un problema para decodificar; la mayor parte de las veces reflejan una incompreensión sobre el desafío que involucra el acto de leer (*qué se espera cuando se me pide que lea*) y la ausencia de “un proyecto lector propio” (*para qué quiero leer algo*). De hecho, la investigación demuestra que un buen predictor del éxito de un niño en el proceso lector, es su capacidad de expresar cinco razones por las que él desea leer (Chauveau et al., 1994). Estas constataciones permiten afirmar que la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación inicial, cumple un rol crucial para el futuro escolar de los niños, puesto que la investigación revela cómo la calidad de la alfabetización en este período, tiende a determinar el “éxito” o “fracaso” escolar (Cook-Gumperz, 1988).

**¿Desarrollar funciones básicas primero, o leer y escribir desde el comienzo?**  
Consistentemente, las nuevas formas de comprender los conceptos de leer y escribir, llevan a afirmar que las funciones básicas, tales como la discriminación visual y auditiva, la motricidad fina, el esquema corporal, la lateralidad, el desarrollo de la función simbólica, el dominio del lenguaje oral, la socialización, si bien son variables que conciernen a los actos de leer y escribir y forman parte de

ellos, no son “la lectura” (Erena et al., 1987); esto implica que el niño puede realizar actividades verdaderas de lectura y escritura desde muy temprana edad, aunque no haya accedido al dominio del mecanismo de la decodificación o su lateralidad no esté aún bien definida. Cazden, (1986) afirma que estudios en lectores fluidos, revelan que los procesos de orden superior, tal como la construcción del significado, influyen sobre los procesos de orden inferior, como la decodificación de letras y palabras, y no al contrario, como se ha tendido a suponer.

### **¿”Caligrafiar” o comunicar significados con propósitos definidos?**

Tal como leer no es sólo “sonorizar signos” y enseñar a leer requiere abordar toda la complejidad del acto lector. Del mismo modo, escribir tampoco es “caligrafiar”, sino expresar ideas para ser comunicadas a otros. En tal sentido, el desafío de la escritura es producir textos que respondan a una situación comunicativa determinada; es decir, que se adapte al destinatario, a la intención comunicativa en que será escrito, a la situación en que será leído, etc. Esto implica que para aprender a escribir, es indispensable que los niños, desde la educación parvularia, se vean enfrentados a situaciones reales que los lleven a tomar decisiones sobre el tipo de texto, las opciones de enunciación o las palabras y expresiones que emplearán de acuerdo a la intención comunicativa que se planteen.

Por ejemplo, cuando los niños deciden invitar a los padres a una exposición de sus trabajos, ellos se preguntan: ¿Qué texto vamos a escribir para invitarlos? Si vamos a hacer un afiche ¿A quién lo vamos a dirigir? ¿Qué queremos decirles? ¿Lo haremos en 1ª persona del plural (*invitamos a...*) o será impersonal (*se invita...*)? ¿Tendrá signos de exclamación (¡Los esperamos!)? ¿Qué información es indispensable y cuál es prescindible? ¿Dónde vamos a poner el afiche? ¿En qué soporte lo escribiremos, con qué instrumento? ¿Qué caracteres emplearemos (cursiva, imprenta...)? Es en estas situaciones reales de comunicación, que los niños y niñas podrán vivenciar para qué y cómo se utiliza un afiche, cómo las marcas del lenguaje escrito permiten transmitir significados, y, verificar la efectividad de su escrito, puesto que lo pondrán en los muros de la escuela y será leído por las familias que la frecuentan.

### **3. Dinámica cultural**

La entrada de los niños al lenguaje escrito, desde la sala cuna, requiere establecer lo que Devanne (1997) llama una *dinámica cultural*. Este autor plantea la importancia de que la escuela promueva la construcción de aprendizajes complejos, que surjan de la organización cultural de las situaciones de aprendizaje y de actividades auténticas y exigentes y, sostiene, que la infantilización sistemática de los niños sólo despierta en ellos intereses superficiales. Agrega, que la lectura permanente de historias rudimentarias y faltas de interés, provocaría una desmotivación que, equivocadamente, se atribuye a que los niños aún no son

capaces de comprender. Por el contrario, cuando en la sala cuna o en el jardín se apela a actividades más complejas e interesantes, éstas contribuyen a una mayor riqueza del lenguaje y provocan una curiosidad que invita a los niños y niñas a toda clase de investigaciones (salidas, visitas a museos, entrevistas, libros, historia). Una estrategia que contribuye al establecimiento de una dinámica cultural y a la puesta en práctica de actividades complejas y desafiantes, es la “metodología de proyectos” (Condemarín, Galdames, Medina, 2005). Criar caracoles, elaborar un libro sobre animales o realizar una exposición sobre los pueblos originarios, son ocasiones para que la educadora, junto con los niños y niñas busquen información en libros y otros materiales escritos, para que lean y escriban variados textos con el fin de responder a sus inquietudes y a sus necesidades de comunicación.

### **Múltiples invitaciones para entrar al lenguaje escrito**

Esta dinámica cultural se justifica especialmente en el caso de niños de sectores desfavorecidos, cuyas diferencias en cuanto al capital cultural o a modelos de utilización del lenguaje escrito, recibidos de la familia o el entorno social, llevan a recomendar que, desde su más temprana edad, ellos perciban, múltiples *invitaciones* de parte de sus educadoras, tanto en la sala cuna, como en el jardín o el kinder, que los lleven a tomar contacto con el lenguaje escrito y a utilizarlo con variados propósitos (proyectos, textos diversos, salidas, investigaciones, exposiciones, lecturas, talleres); a experimentar los desafíos que esto implica cuando el lenguaje es utilizado en situaciones reales; a observar la forma en que el lenguaje escrito es utilizado por adultos significativos; a vivir la lectura y la escritura en un ambiente culturalmente estimulante, contribuyendo a la construcción de actitudes positivas hacia los conocimientos y hacia los *hechos culturales* (Boussion et al., 1998; Devanne, 1997).

### **Textos como objetos culturales**

La distinción de entrar al lenguaje escrito a través de una dinámica cultural (Boussion, 1998; Chauveau, 1997, 2000, 2001; Devanne, 1997, 2001, 2006; Laparra, 2001), implica que la educadora lleve a los niños y niñas muy tempranamente a conocer los textos, como *objetos culturales*; es decir, que posean una cultura del material impreso, diferencien todo tipo de textos a través de sus marcas externas. Por ejemplo, diferencien los textos escolares de los textos sociales, o los textos de información de los textos de ficción (tipo de ilustraciones, características de las páginas, presencia o ausencia de un índice); que identifiquen sus finalidades y funciones, tengan conciencia de que fueron producidos por un autor con determinados propósitos y en contextos particulares (Jordi, 1998), que fueron diseñados e impresos por una editorial, que forman parte de una colección, que poseen ilustraciones características de los libros de información o de ficción, que poseen un índice, se encuentran en la biblioteca, etc.

Igualmente, este contacto permanente con textos diversos y complejos, lleva a los niños y niñas a enfrentar y comprender gradualmente, el sentido de su diagramación, de la estructura, la identidad ortográfica de las palabras, la puntuación. Por el contrario, si los niños y niñas sólo toman contacto con textos simplificados, elaborados especialmente para efectos de enseñanza; ellos no asignan importancia a dichas marcas lingüísticas y no desarrollan una percepción conciente de su variedad y complejidad y del real funcionamiento del lenguaje, enfrentando serias dificultades para su comprensión cuando cursan niveles superiores.

### **“Leer en red”: construir modelos textuales**

De acuerdo a esta perspectiva cultural Devanne (1997, 2001, 2006) propone que los niños y niñas aprendan a “leer en red”. Esto implica llevarlo a establecer relaciones entre el texto que se le está leyendo y otros anteriormente leídos e ir agrupándolos en “afiches” o “canteras”<sup>1</sup> (Condemarín & Medina, 2000) que se mantienen en los muros de la sala con el fin de retomarlos en nuevas situaciones de lectura o escritura.

“Leer en red” significa, por ejemplo, establecer relaciones:

- entre los autores;
- entre las ilustraciones e ilustradores;
- entre las series y colecciones;
- entre los tipos de textos;
- entre los temas abordados y los conocimientos aprendidos a través de las lecturas;
- entre los personajes (personas, animales, personajes fantásticos), sus características (bondadosos, malvados, astutos, ingenuos, perseverantes)
- las formas en que los personajes son nombrados (ella, la joven, la doncella, la bella niña);
- entre las formas de narrar las historias (los desarrollos narrativos (Jordi, 1998); los tiempos en que la historia ocurre; las opciones de enunciación (en 1ª persona o en 3ª, si tiene diálogos), etc.

### **Lectura diaria y sistemática de cuentos y otros textos**

Tradicionalmente en la educación parvularia, no ha existido la suficiente conciencia de la necesidad de que los niños y niñas se familiaricen con los distintos textos, con sus características, con sus formas de utilización en diversas situaciones comunicativas y contextos. Actualmente, múltiples autores promueven la lectura

---

<sup>1</sup> Por ejemplo, agrupar fotocopias de las portadas de libros leídos según un determinado criterio; o bien, hacer cuadros con listados de nombres de libros agrupados según algún criterio.

diaria y sistemáticamente a los niños y niñas, de libros de narrativa, poesía o información científica. Esta actividad apunta a desarrollar en los niños y niñas, el placer de leer, pero también apunta a que ellos construyan, gradualmente, modelos textuales; es decir, se que apropien de las estructuras y características de los diversos textos, las reconozcan y puedan utilizarlas al producir sus propios escritos, dictados a la educadora.

Cuando alrededor de los cuatro meses, la madre, el padre o la educadora instalan al niño o niña en su falda de manera frecuente, y le “leen” un libro, interactuando con él en un ambiente grato y cariñoso, ese niño, alrededor del año de edad, mostrará claramente su interés por leer y sus intentos por construir el sentido de ese texto haciendo observaciones sobre sus imágenes. También, ya sabrá que un libro es portador de significados interesantes, distinguirá un libro de otro y un tipo de libro de otro, sabrá que tiene una orientación espacial determinada, que las páginas se dan vuelta de derecha a izquierda y que hay partes de ese libro que son sus preferidas. Por ejemplo, si es un libro de animales, la educadora se los irá mostrando, nombrando y emitiendo los sonidos típicos de cada uno. Al cabo de cierto tiempo, primero, el niño preguntará por los nombres de los animales, indicándolos; luego, imitará los sonidos y gradualmente podrá responder él a la pregunta ¿qué es? Más tarde, la educadora podrá agregar algunas características de cada animal y comentarlas y, paulatinamente, contribuirá a la construcción del concepto sobre cada uno de los animales por parte del niño, quien solicitará que se le lea el mismo libro una y otra vez.

“Leerle” un libro u otro material impreso a un niño o niña, requiere establecer una interacción específica y reiterada, que se irá enriqueciendo en la medida que el niño adquiera nuevos conceptos y palabras. Esta interacción y las actitudes del niño, forman parte de un continuo de aprendizaje de la lectura (y también de la escritura, en cuanto asocian el texto a las imágenes o a la historia) centrada en la construcción de significados.

Esta interacción inicial de un adulto con el niño alrededor de los libros, es indispensable para que ellos comiencen a internalizar buenas actitudes lectoras. Un libro no es igual a otro juguete; por lo tanto, sin sacralizarlo, es necesario enseñarles que es un objeto que sirve para ser utilizado de determinada forma, que debe guardarse en un lugar determinado, no debe romperse, etc. En el caso de los niños de sala cuna, los momentos de “lectura silenciosa”<sup>2</sup> son válidos; sin embargo, deben ser muy cortos con el fin de que ellos no se aburran y asuman la lectura como una actividad placentera e interesante. Por ello es recomendable en este caso, privilegiar más bien los momentos de interacción alrededor de la narrativa. Cuando ya los niños son mayores, en jardín o kínder, se puede establecer un período diario de alrededor de 10 minutos, dedicados a la “Lectura Silenciosa Sostenida” (Condemarín, 1984), en que ellos leen en silencio, junto a

---

<sup>2</sup> Los niños permanecen en silencio dando vuelta las páginas de un libro y observándolo libremente.

sus educadoras que también leen en un ambiente grato y relajado, después de lo cual, no se les pide dar cuenta de “lo leído”.

### **Presencia masiva de libros**

La lectura cotidiana de cuentos y otros textos a los niños en la educación preescolar ejerce un impacto tan importante en los aprendizajes de los niños y en el desarrollo del placer de leer, que algunos autores dan cuenta de experiencias de alfabetización inicial, mencionando que los primeros 15 días de clases, la educadora ya había leído 30 libros a los niños –más de uno por día- a niños de 3 y 4 años y había establecido con ellos múltiples relaciones intertextuales con miras a la construcción de modelos textuales (Corbenois, 2006). Asimismo, se menciona la lectura de 128 textos en un año, entre cuentos y textos informativos<sup>3</sup>, agregando que durante la 1ª semana del año, los niños y niñas leyeron 7 cuentos, 5 textos de información, algunas definiciones de diccionario y varios poemas, en tanto que durante la 2ª semana, leyeron 5 libros de cuento (álbumes), dos informaciones de enciclopedia sobre animales, algunas noticias de diccionario, varios poemas y un cuento más largo (Devanne, 2001).

La lectura diaria y sistemática de cuentos y textos informativos a los niños y niñas, así como la creación de una dinámica cultural, implica un aporte masivo de libros de diverso tipo en las aulas, desde la sala cuna y jardines infantiles, considerando que, al menos, se debería leer entre 30 y 50 libros anuales entre los 2 y 3 años, entre 50 y 100 libros, a los 3 a 4 años, y más que esa cantidad a los 5 y 6 años. En el caso de los niños de 0 a 2 años, si bien es importante que exista una cantidad y diversidad de libros presentes en la sala cuna, la cantidad que se leerá a los niños, será menor, puesto que en este período los niños solicitan que se les lea una y otra vez el mismo libro.

## **4. Lectura estratégica Interactiva**

Adicionalmente a la necesidad de leerles sistemáticamente a los niños y niñas con el fin de desarrollar el placer de leer, es necesario desarrollar estrategias para enseñarles a procesar los textos y construir sus significados. En este sentido, la *Lectura estratégica Interactiva* (Medina, 2003, 2005) es una estrategia basada fundamentalmente en la interacción, que apunta a enseñar a procesar la información de los textos a los niños y niñas a partir de alrededor de 4 años, mostrando claramente que el desafío del acto lector es la construcción del significado.

Ella consiste en un espacio de duración acotada, en el cual la educadora lee un texto en voz alta –presentado en gran formato-, ofreciendo un modelo de lectura

---

<sup>3</sup> Clases de 1er año de enseñanza básica en escuelas pertenecientes al Grupo Lectura-Escritura de l'Orne, Francia

fluida y expresiva. Simultáneamente, realiza con los niños, actividades antes, durante y después de la lectura, en las cuales los niños y niñas interactúan muy activamente, para procesar la información del texto, para conceptualizar y para construir colectivamente sus significados. Para ello, se utiliza un texto ojalá breve, pero complejo, presentado en formato grande, el cual es leído y procesado colectivamente por los niños y niñas, sentados cerca de la educadora. Para lograr sus objetivos, referidos a enseñar a construir el significado del texto, es indispensable que esta estrategia se desarrolle en un ambiente grato, de confianza y, especialmente, de real escucha y acogida a la expresión de los pensamientos, sentimientos, experiencias y puntos de vista de todos los niños y niñas.

Las estrategias de procesamiento de la información realizadas antes, durante y después de la lectura (Condemarin & Medina, 2005) apuntan a activar y enriquecer los conocimientos y esquemas cognitivos de los niños y ponerlos al servicio del acto lector, anticipando los contenidos del texto; a formular inferencias y predicciones, conceptualizar, crear imágenes mentales, confirmar o rechazar las hipótesis, plantear y responder preguntas; a comentar el texto, parafrasearlo o decirlo con las propias palabras, elaborar esquemas y organizadores gráficos, dramatizar y producir otros textos a partir del texto leído. Finalmente, la Lectura Estratégica Interactiva propone un momento muy breve, "Minilección" (FUNDAR, 2003 a; Hagg Hagg & Iñesta, 1998) destinado a tomar conciencia de determinadas características del lenguaje, referidas a aspectos fonológicos, ortográficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos.

## **5. Producir textos complejos: construir modelos textuales**

Según Plasman (1987) circunscribir a los niños en la educación parvularia, sólo a dibujar o hacer ejercicios gráficos sin un sentido, argumentando que aún ellos no están en condiciones de producir un texto, sería como decir que no hay que hablarles a los niños que no saben hablar. Por ello, como se dijo antes, aprender a escribir en la educación parvularia, no quiere decir comenzar con la práctica de cómo tomar el lápiz, reproducir letras, copiar oraciones y párrafos. Antes de saber "caligrafiar" las letras, los niños pueden comenzar a producir textos, a través de la estrategia de *dictarlos a un adulto*, quien modela la forma de hacerlo, explicitando las marcas y características específicas del lenguaje que sirven para expresar un significado en una situación determinada (Chartier; Clesse; Hébrard, 1998; Thévenaz-Christen, 2004). Esta actividad de dictar al adulto y de escribir interactuando con un adulto experto, conduce a los niños y niñas a construir modelos textuales que les ayudan, tanto en la comprensión de los textos, como en su producción. De este modo, cuando los niños con su educadora, leen o escriben un cuento, ellos intercambian ideas sobre sus características, las cuales se transforman en referentes para una próxima lectura o para una próxima

producción de cuentos; lo mismo ocurre con las cartas, las informaciones científicas, los poemas, noticias y todo tipo de textos.

La producción de textos diversos y la construcción de modelos textuales en la Educación Parvularia, puede ser apoyada por la educadora, tempranamente, a través de cuatro distintas modalidades (FUNDAR, 2003 b; Hagg Hagg & Iñesta, 1998; Medina, 2003; 2005):

a) Escritura en voz alta. Es una actividad permanente durante diversos momentos de la jornada escolar, a través de la cual, la educadora ofrece un modelo de escritora experta, frente a los niños, cuando escribe en el pizarrón, en los cuadernos o en cualquier otro soporte. Durante esta actividad, ella explicita en voz alta, las marcas del lenguaje escrito que permiten expresar significados, así como los aspectos formales, referidos a la ortografía, la caligrafía o la diagramación. Estos momentos de modelaje de la educadora, también son ocasiones de transmitir el interés por el lenguaje escrito, la precisión para utilizarlo, el gusto por encontrar las palabras y expresiones precisas, la sintaxis más adecuada y el placer de producir textos cada vez más ricos y mejor estructurados.

b) Escritura compartida. Consiste en que los niños producen textos, en situaciones reales de comunicación, a través de la estrategia de *dictarlos a un adulto*, quien modela la forma de hacerlo, explicitando las marcas y características específicas del lenguaje que sirven para expresar un significado en una situación determinada (David, 1991; Cabrera & Kurz, 2002). De esta forma, los niños y niñas comienzan tempranamente a construir modelos textuales -utilizables tanto en la comprensión, como en la producción de textos- que adquieren niveles progresivos de complejidad, al enfrentar desafíos progresivamente más complejos con grados crecientes de independencia. Por ejemplo, durante un proyecto de correspondencia escolar, los niños y niñas dictan a la educadora una carta para los niños y niñas de otra escuela.

c) Escritura con andamiaje. Se refiere a las oportunidades en que la educadora invita a los niños y niñas a producir textos, apoyándose en palabras, oraciones u otros textos similares que están a la vista de los niños y niñas. Por ejemplo, si han leído y trabajado una descripción de los pelícanos, pueden escribir la descripción de una gaviota a partir de los elementos que aparecen dicha descripción. O bien, si han realizado una constelación de palabras relacionadas con el Flautista de Hamelin y la han afichado en el muro de la sala, pueden escribir una descripción del flautista, utilizando palabras y expresiones que tienen a la vista.

d) Escritura independiente. Esta estrategia se desarrolla respondiendo a distintos contextos generados en el curso o en la escuela, que invitan a los niños y niñas a escribir de manera individual, realizando sus intentos de escritura a partir de sus propias conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito, que se van complejizando gradualmente, hasta llegar a la escritura alfabética (Ferreiro, 1988), la cual se

enseñará sistemáticamente en los primeros años de enseñanza básica. Esta modalidad puede ser libre, pero también puede ser mediada por la educadora para facilitar la construcción gradual de los aprendizajes esperados.

## **6. Visibilización de los textos del entorno**

Otra idea que fundamenta la entrada de los niños y niñas al lenguaje escrito es que ellos, de hecho, están inmersos en un mundo de textos que forman parte de sus vidas cotidianas. Esto puede asimilarse al hecho que, dada la inmersión en el lenguaje oral dentro de la que los niños han vivido, cuando éstos llegan a la educación formal, ya han interiorizado la mayor parte de las funciones del lenguaje que utilizarán durante toda su vida y que emplean para expresarse oralmente con distintos propósitos (Condemarin, (1991). Bajo esta misma lógica, “entrar al mundo del lenguaje escrito” es una invitación que cobra sentido cuando se piensa que el mundo en que vive la mayor parte de los niños y niñas, es un mundo profusamente letrado, en el cual se enfrentan a diario con un sinnúmero de textos auténticos, a través de los cuales avanzan en sus conceptualizaciones sobre el lenguaje escrito.

Para potenciar esta interacción de aprendizaje de los niños y niñas con los textos auténticos, un primer trabajo es saber en qué medida los niños “*ven el lenguaje escrito*” (Plasman, 1987). En la medida que la familia y las educadoras llamen la atención de los niños sobre los textos auténticos del entorno urbano, familiar y escolar, los harán visibles para ellos y contribuirán a que establezcan distinciones y se familiaricen con sus características y usos, y comprendan que dichos textos responden a necesidades de la escuela, pero también a necesidades sociales y culturales que los caracteriza y les da sentido.

Además de visibilizar los textos, mostrar que ellos forman parte de un contexto cultural y social y de enseñar a los niños a tener actitudes de formulación de hipótesis para construir sus significados, es necesario, desde la educación parvularia, llevar a los niños a familiarizarse con las claves proporcionadas por los textos, las cuales constituyen marcas que permiten transmitir significados. En tal sentido, es importante llamar su atención sobre dichas claves. Por ejemplo, ¿Qué tipo de texto es éste? ¿Quién lo habrá escrito? ¿Para qué? ¿Por qué tiene números? ¿Por qué tiene un signo de interrogación? ¿Por qué hay un guión? ¿Quién está hablando?

Los textos auténticos tales como las cartas, tarjetas, boletas, recetas, diarios, avisos, proveen a los niños y niñas, encuentros muy diversificados con el lenguaje escrito, dado que conllevan una amplia variedad de situaciones comunicativas, de soportes, de desafíos y propósitos, permitiendo además, que los niños los reutilicen fuera del contexto de la escuela, lo cual contribuye a su reafirmación personal.

## 7. Desarrollo de las destrezas para la decodificación

El presente trabajo enfatiza claramente la idea de que la lectura y la escritura son prácticas que apuntan a la construcción y producción de significados y que es este concepto el que debe primar en el diseño de las situaciones de aprendizaje, tanto en lo que respecta a su naturaleza, como al tiempo mayoritario que debe asignárseles. No obstante lo anterior, existe consenso de la necesidad de utilizar un modelo equilibrado entre los aprendizajes referidos a la construcción de significados de los textos y a su producción y aquellos aprendizajes que apuntan a las destrezas para la decodificación, consideradas, no como el objetivo principal de los actos de leer y escribir, sino como un medio para construir y producir significados.

En tal sentido, desde temprana edad, los niños y niñas comienzan a trabajar habilidades tales como (Condemarín, 1991):

- la toma de conciencia de los elementos que componen el lenguaje escrito (palabras, rimas, sílabas, fonemas, asociación de fonema/grafema, secuencias de fonemas y combinaciones de sonidos entre sí);
- la formación de un vocabulario visual (palabras reconocidas a primera vista);
- el aprendizaje de las letras y su secuencia;
- el análisis estructural (sufijos, prefijos, plurales, palabras compuestas);
- aprendizaje sistemático de un modelo caligráfico

Según Condemarín, (1991), a menudo, no basta con poner a los niños y niñas en contacto con un objeto de conocimiento, sino que es necesario crear las condiciones para que ellos puedan explorarlo; ofrecer andamiajes y mediaciones que organicen los estímulos, enriqueciendo las interacciones entre el niño y el objeto de conocimiento para facilitar su aprendizaje. Consistentemente con los conceptos desarrollados anteriormente, el apoyo al desarrollo en los niños de las destrezas para la decodificación, debe situarse en un contexto de sentido que confirme la representación sobre el lenguaje escrito, construida a través de las estrategias y situaciones de aprendizaje descritas.

A modo de síntesis, leer y escribir desde la sala cuna significa, primero, que los niños comprenden la cultura escrita y desarrollan competencias culturales. Segundo, que descubren y comienzan a manejar el principio alfabético de la lectura y la escritura y desarrollan así, una competencia lingüística. Tercero, que los niños comprenden la naturaleza de los actos de leer y escribir y desarrollan competencias estratégicas para construir significados.

Por último, acompañar a los niños y niñas, desde muy tempranas edades a entrar en el lenguaje escrito, implica una necesaria profundización de los conceptos de leer y escribir y de su consiguiente reflejo en las prácticas de las educadoras. Esto

implica considerar y poner en práctica las ideas antes expuestas; sin embargo, nada de esto provocaría un cambio significativo, si no se considerara la necesidad de establecer redes con las familias y la comunidad. Con la familia, en el sentido de compartir con ellas los objetivos, enfoques y metodologías empleadas en el trabajo con los niños, con el fin de que ellos las comprendan y potencien. También, con miras a ofrecerles estrategias específicas para que ellas apoyen el desarrollo de sus hijos, especialmente en lo referido al desarrollo del lenguaje oral y escrito y de recoger y valorizar sus aportes culturales y humanos con el fin de incorporarlos a las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas .

Con la comunidad, porque, como se dijo antes, en tanto prácticas culturales, la lectura, la escritura y la expresión oral, requieren de múltiples invitaciones de los adultos para que los niños entren al mundo del lenguaje escrito que vehiculiza el conocimiento, el arte, la música, la literatura y provee de herramientas para comunicarse eficazmente y actuar en el mundo. En tal sentido, la presencia de museos, bibliotecas, obras de teatro, exposiciones, cine, espectáculos culturales y deportivos, concursos, revistas, programas de televisión, son espacios que los adultos, padres y abuelos, agrupados en las instituciones públicas, los municipios, y entidades privadas, podemos ofrecer a los niños y niñas, como una herencia cultural que podría contribuir positivamente a su calidad de vida y su desarrollo personal y humano.

La magnitud del cambio que esto requiere, constituye un desafío importante para la Educación Parvularia, pero, al mismo tiempo, ofrece una ocasión privilegiada para contribuir a romper las desigualdades sociales, culturales y económicas, desde la cuna, en un momento donde existe consenso y voluntad para enfrentarlo.

## Bibliografía

- Anderson, A. & Teale, W. (1986). La lecto-escritura como práctica cultural. En E. Ferreiro. & M. Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, pp., (271-295). México: Sigloveintiuno.
- Arnaud, D. (1982). En Chauveau (1997) *Comment l'enfant devient lecteur*. París : Retz.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa*; México: Trillas.
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J. & Duffy-Hester, A. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, Vol. 51, Nº 8.
- Bentolila, A. (1979) *Apprentissage et pratique de la lecture à l'école*, París, CNDP.
- Boussion, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1996). *Lecture, Écriture et Culture au CP*. París: Hachette Éducation.
- Boussion, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1998). *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*. París: Hachette Éducation.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Sigloveintiuno.
- Cabrera, A. & Kurz, M. (2004) *Produire des écrits. Cycle 2* ; París : Bordas.
- Cazden, C. (1986). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* pp. (207-229). México: Sigloveintiuno.
- Coll, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*; Barcelona: Paidós.
- Condemarín, M. (1984) *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1989) *La lectura temprana*; Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, Nº4, Año 12, (13-21).
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000) *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago, Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2005). *Taller de lenguaje II*. Santiago: Santillana.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (2005). *Taller de lenguaje*. Santiago: Santillana.
- Cook-Gumperz (1988) *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbenois, M. [http://www.accreteil.fr/ID/94/c14 /maternelle/html / appren\\_prog prat\\_cult.html](http://www.accreteil.fr/ID/94/c14 /maternelle/html / appren_prog prat_cult.html). Consultado mayo 2006.
- C.R.E.S.A.S. (1986) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Charmeux, É. (1991) *Apprendre à lire; échec à l'échec*. París: Milan Éducation.
- Charmeux, É. (1992). *Apprendre à lire et à écrire : 2 cycles pour commencer*. París: SEDRAP ÉDUCATION.

- Charmeux, E. (2005) Apprendre à lire par le b.a. ba, c'est apprendre à nager sur un tabouret ; *Cahiers pédagogiques* ; [www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id\\_article=2081](http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=2081)
- Chartier, AM, Clesse, Ch & Hébrard, J. (1997). *Lire écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. Paris : Hatier.
- Chartier, AM., Clesse, Ch. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire. 2. Produire des textes*. Paris : Hatier.
- Chauveau, G.; Rogovas-Chauveau, É. (1994) Les chemins de la lecture. Paris, Magnard. Pág 82-84
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris : Retz.
- Chauveau, G. (2000). Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence *pédagogique*. Paris: Retz.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris: Retz/HER.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1994). *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard.
- Chevillard, S. Le langage pour amener les élèves à réfléchir sur l'objet d'apprentissage. [http://www.snuipp.fr/article.php3?id\\_article=1938](http://www.snuipp.fr/article.php3?id_article=1938). Consultado en mayo 2006.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte. *Études de linguistique appliquée*, N° 81, (7-19).
- Devanne, B. (1997). *Lire et écrire: des apprentissages culturels. Cycles 1 & 2*. Paris : Armand Colin.
- Devanne, B., Mauguin, L & Mesnil, P. (2001). *Conduire un cours préparatoire. Lire et écrire : des apprentissages culturelles*. Paris : Bordas.
- Devanne, B. & Grupo de Lectura-Escritura del Orne (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*. Paris : Bordas.
- Elchiry, N. (1991) *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Santiago: UNESCO.
- Erena, Michelle; Lacrosaz, Marie Claude; Bastien, Gérard; Decourt, Nadine (1987) *Lire à la Maternelle; l'enfant à la reencontre des écrits*; Parías Ediciones Mésopé/ Privat.
- Ferreiro, E. (1998) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.
- Fijalkow, J. (1999). *Entrer dans l'écrit*. Bélgica: Magnard.
- Fiquet, B. (2002) *Vaincre l'illettrisme*; **Alternative Santé-L'Impatient**, Rayon livres.com.
- Fullan, M. & Stieiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. Ciudad de México: Trillas.
- Fundación Educacional Arauco. FUNDAR (2003 a). *Lectura compartida*. Santiago: Programa Raíces /Ránquil. Documento de trabajo.
- Fundación Educacional Arauco. FUNDAR (2003 b). *Escritura compartida*. Santiago: Programa Raíces /Ránquil. Documento de trabajo.
- Guerrero, P. (2005). Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia para el Desarrollo de la Creatividad en tres Unidades Educativas. *Psykhé* [online]. Vol 14 N°1, pp. 31-45. Recuperado el 4 de mayo 2006,

- desde [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100003&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-2228.
- Hagg Hagg Iñesta, M. (1998) *California Early Literacy Learning (CELL)*; [www.cell-exll.com](http://www.cell-exll.com). Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) Traducción y adaptación.
- Hébrard, J. (1977). Le rôle du langage orale dans l'apprentissage de l'écrit. En L. Lentin, *Du parler au lire*. Paris : ESF.
- Hébrard, J. (1988). La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne, *Histoire de l'Éducation*, 38.
- Infante, M.I.. (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO.
- Jordi, C. (1998) *Apprendre à lire avec la BCD* ; Paris : CRDP-Nice, Nathan.
- Laparra, M. (2001 octubre) *Quelle politique culturelle pour quels apprentissages dans l'éducation prioritaire ?* Jornadas Académicas, Carep de Reims. [www.ac-reims.fr/carep/publications/brochure\\_1/Quelle\\_politique.PDF](http://www.ac-reims.fr/carep/publications/brochure_1/Quelle_politique.PDF)
- Lerner, D. (1996). ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y Vida*, Año 17 N°1, 5-24.
- Medina, A. (2002). Zonas de Educación Prioritaria: una Apuesta a la Excelencia y a la Democratización. *Revista de Educación*, N° 294.
- Medina, A. (2003). *Lectura Estratégica Interactiva*. Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR). Programa Raíces Ránquil. *Documento de trabajo*.
- Medina, A. (2005). *Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Pivetaud, D. (2002). *Apprendre à lire dans les albums: pourquoi?* Paris: l'École.
- Plasman, A. Armand, P. (1987). *La lecture ; premiers supports*. Paris: Nathan.
- Rockwell, E. (1986). Los usos escolares de la lengua escrita. En E. Ferreiro & M.Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* pp. (pp.296-320). México: Sigloveintiuno.
- Rossemblatt, L. (1978). The reader, the text, the poem. *Southern Illinois University Press*.
- Thévenaz-Christen, T (2004) *La dictée à l'adulte ou à un médiateur « expert » : une puissante machine pour entrer dans l'écrit et produire un genre de text.*; Genève : FPSE ; <http://www.google.cl/search?hl=es&q=th%C3%A9venaz-Christen+La+dict%C3%A9e+%C3%A0+l%27adulte&btnG=B%C3%BAsqueda+en+Google&meta=>
- Solé, I. (2001). Leer, lectura, comprensión ¿Hemos hablado siempre de lo mismo? En F. López Rodríguez (ed.) *Comprensión lectora*. Barcelona: Graó.