

DEFINICIÓN DE UN ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR A LA BÁSICA

DEFINITION OF A FOCUS OF READING AND WRITING TEACHING IN THE PROCESS FROM PREPARATORY TO PRIMARY LEVEL AT SCHOOL

Rudy Doria Correa* y Alexander Montes Miranda**

RESUMEN

El presente documento muestra los resultados de una investigación con el propósito de definir un enfoque de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica, en el Colegio Asodesi de la ciudad de Montería - Córdoba. Esta experiencia forma parte de la investigación “Los proyectos de aula: una experiencia de investigación acción en la enseñanza del lenguaje en la escuela”, orientada teóricamente desde el estudio de diversos enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura inicial, con una metodología cualitativa (IA), mediante la conformación de un grupo de estudio trabajo (GET) dentro del cual los docentes reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas con el propósito de mejorarlas y transformarlas. Como principales resultados se encuentran la definición de un enfoque global de enseñanza de la lectura y la escritura articulado con las metas de formación propuestas en los proyectos de aula en los niveles de básica y media, y el desarrollo de competencias en la comprensión y producción textual.

Palabras clave: Enfoque de enseñanza, lectura y escritura, GET, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

This paper shows the results of a research exercise in order to define an approach of reading and writing's teaching and learning in the process from preparatory to primary education in Asodesi's school in the city of Montería - Córdoba. This experience is a part of the investigation “classroom projects: an experience of action research in language teaching at school”, theoretically oriented from the study of various approaches about teaching reading and writing early, with a qualitative methodology (IA), by forming a study group work (SGW), within which teachers reflect on their teaching practices, in order to improve and transform them. The main results are: the definition of a comprehensive approach of teaching reading and writing, linked to the goals of training offered in classroom projects in primary and secondary levels and the development of skills in comprehension and textual production.

Keywords: Focus on education, literacy, SGW, pedagogical practices.

Fecha de recepción: 26 de abril de 2013 / **Fecha de aceptación:** 6 de septiembre de 2013

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Para citar este artículo: Doria, R., & Montes, A. (2013). Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica. Praxis, 9, 25 - 32

*Magister en Educación. Universidad de Córdoba, Colombia. doriarudy@hotmail.com

**Magister en Educación. Universidad de Córdoba, Colombia. amontes20@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En el marco del proyecto de investigación *Los proyectos de aula: una experiencia de investigación-acción en la enseñanza del lenguaje en la escuela*, desarrollado con el propósito de generar experiencias pedagógicas y didácticas por medio del método de investigación acción en el aula para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la escuela, surgió en las reflexiones pedagógicas de los docentes la siguiente pregunta:

¿Cómo afectan los proyectos de aula [en lenguaje] al nivel preescolar?

Esta pregunta motivó un nuevo ejercicio de investigación en el colectivo de docentes de lenguaje, teniendo en cuenta que las transformaciones que se venían adelantando con el desarrollo de proyectos de aula para enseñar el lenguaje desde un enfoque funcional y comunicativo debían afectar, de alguna manera, los procesos de enseñanza inicial de lectura y escritura del nivel preescolar.

Convencidos de la necesidad de generar una estrategia para el proceso de transición entre el preescolar y la básica que permitiera un diálogo pedagógico entre estos niveles, se iniciaron nuevas acciones de estudio y reflexión con el propósito de definir un enfoque de enseñanza que trascendiera las maneras tradicionales de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en los niveles iniciales.

En este sentido, el presente artículo se organiza en cuatro acápites, a saber: primero, una aproximación al contexto y al problema; segundo, una revisión teórica de diversos enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura iniciales; tercero, una reflexión de la metodología de trabajo empleada; y cuarto, algunos resultados iniciales del trabajo.

El contexto y el problema

El Colegio Asodesi se encuentra ubicado en el barrio Seis de Marzo de la ciudad de Montería (Córdoba), con una oferta educativa en los

niveles de preescolar, básica y media. Inició sus labores en el año 2002 *“como una estrategia educativa a largo plazo, para consolidar una experiencia educativa exitosa en comunidades en condiciones de pobreza y vulnerabilidad que pudiera ser replicable en la región y el País. De este modo, el colegio alberga una población proveniente de las comunidades más pobres de Montería, esto es, los cinturones de pobreza de la Comuna 6, los cuales están conformados, mayoritariamente, por comunidades desplazadas por la violencia”* (Montes, 2011, p.3).

A partir del año 2010, se inicia una investigación coordinada por los docentes Rudy Doria Correa, del Departamento de Español y Literatura de la Universidad de Córdoba y Alexander Montes Miranda, coordinador académico del Colegio Asodesi, con el propósito de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza del lenguaje en la escuela, de tal manera que se generaran transformaciones en dichas prácticas, desde el método de investigación-acción (Lewin, 1946, citado en Salazar, 2005).

Finalizando el año 2010, en el marco de las reflexiones permanentes de los docentes de lenguaje del Colegio Asodesi, se generó una preocupación sobre el enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura que permitiera un efectivo proceso de transición de la educación preescolar a la básica. Ello, en razón de que para el caso de este nivel se había avanzado de un modelo de enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque normativo (lingüístico) centrado en el desarrollo de contenidos fragmentados (más teórico que práctico), a un modelo funcional (comunicativo) que privilegia procesos contextualizados de lectura y escritura, que responden a necesidades auténticas de comunicación mediante la estrategia de los proyectos de aula.

Este cambio en las prácticas de enseñanza en el área de lenguaje tiene, además, la particular característica de ser una experiencia pedagógica institucional que ha contado con la aprobación y el apoyo de los estamentos directivos y administrativos del Colegio, situación que ha

permitido constituir un grupo de estudio-trabajo que, según Doria & Pérez (2008), reflexiona permanentemente sobre la necesidad de articular los enfoques conceptuales de los maestros de la básica con las experiencias de enseñanza de lectura y escritura en el nivel inicial. Con base en esa necesidad se planteó la siguiente pregunta orientadora: ¿Qué enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura debería mediar en el proceso de transición de la educación preescolar a la educación básica en el Colegio Asodesi?

Aproximación a diversos enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura inicial

Existen diversos estudios sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la formación inicial, Morais (2001), Ferreiro (1999) y Jiménez & Guzmán (2003), que sustentan dos enfoques fundamentales para su adquisición: el fonético y el global. Para el caso de este estudio, se asumen las propuestas teóricas de Jiménez y Guzmán, en el sentido de que orientaron las reflexiones y la fundamentación inicial de los integrantes del GET, conformado por docentes de los niveles de preescolar y primaria, con el fin de tomar decisiones sobre el enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar del Colegio Asodesi.

Reflexiones sobre el enfoque fonético

Este enfoque de enseñanza de la lectoescritura ha sido usado tradicionalmente en nuestras escuelas, de tal manera que constituyó una fuente importante para el desarrollo de textos guías popularmente conocidos y usados, incluso hasta nuestros días. Para Jiménez & Guzmán (2003), este modelo (que él denomina fónico) propone que el principio alfabético debe ser presentado al aprendiz de manera explícita, sistemática y temprana, condiciones rectoras de dicho enfoque.

Considerando que este enfoque se fundamenta en un modelo pedagógico tradicional, la primera característica, como se mencionó, es que la enseñanza es **explícita**: desde esta condición se

entiende que el maestro debe ayudar al alumno a comprender la relación que existe entre grafemas y fonemas sin esperar que este descubra espontáneamente tal relación, de tal manera que era tarea fundamental del maestro enseñar los grafemas y luego hacer memorizar el sonido de las uniones entre ellos por “familia”, como suele llamárseles.

La segunda característica del enfoque desde esta referencia teórica, es que es **sistemática**: en coherencia con lo anterior, se plantea “*que la enseñanza debe organizarse siguiendo un orden preciso, determinado por consideraciones teóricas y prácticas que toman en cuenta las dificultades que plantea el aislar ciertos fonemas. La enseñanza de la correspondencia entre grafemas y fonemas será más exitosa si comienza con las vocales y las consonantes que son prolongables en su pronunciación y se espera que esto ayude al niño a comprender el principio alfabético*” (Jiménez & Guzmán, 2003. P.66).

Lo anterior se ejemplifica al conformar las familias de algunas consonantes asociadas con cada una de las vocales (ma, me, mi, mo, mu), y luego, cuando esta relación había sido memorizada, se continúa con el grupo de las combinaciones que incluyen dos consonantes y una vocal (bla, ble..., pra, pre...).

Finalmente, este enfoque plantea que dicho método debe cumplir con la condición de ser **temprano**, es decir, que el código alfabético debe presentarse desde el comienzo del programa de enseñanza.

Bajo estos principios se venían desarrollando los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel preescolar del Colegio Asodesi.

Sobre la enseñanza de la lectura y la escritura desde un enfoque global

El otro enfoque señalado para la enseñanza de la lectura y la escritura es el global que, de acuerdo con los debates sostenidos en el GET, es coherente con el modelo de enseñanza del lenguaje en la básica propuesto en los proyectos de aula.

Este enfoque se fundamenta en los siguientes principios:

Es necesario tener un conocimiento funcional acerca del lenguaje escrito.

Este principio reconoce la participación del niño en un mundo codificado por el lenguaje, lo que quiere decir que la primera experiencia del estudiante con este sistema de signos no es en la escuela, pues la casa, la comunidad, la calle, la televisión y todos los sistemas con los que interactúa el niño están provistos de lenguaje, de tal manera que para él ya este hace parte de sus relaciones sociales y cotidianas “es evidente que el niño aprende a leer más fácilmente si disfruta de un ambiente altamente cultivado, si a sus padres les gusta leer, le leen cuentos en voz alta y le estimulan el deseo de leer”; Morais, (2001).

Vemos entonces que el maestro debe valerse de esos escenarios en los cuales el estudiante ha interactuado con el lenguaje mediante ejercicios de lectura y escritura, es decir, partir de esas experiencias para que entienda la funcionalidad del lenguaje, pues leer es una manera de entender la realidad con la que ha tenido contacto; sin embargo, este es solo un momento inicial del proceso de lectura.

Es posible leer de forma natural tal como se aprende a hablar.

El lenguaje es comprendido como una facultad humana, lo que significa que las personas tenemos la disposición cognitiva para aprenderlo; una de sus manifestaciones es el habla, y otra, la escritura, que se configura a partir de un conjunto de signos lingüísticos convencionales, es decir acordados al arbitrio, y que surge de la necesidad de generar relaciones con el otro y con el mundo. Este concepto de escritura nos muestra que el lenguaje es el mediador en las interacciones sociales, las cuales son una necesidad humana y también natural. Al respecto dice Halliday (1982): “*el impulso para la lectura y la escritura es funcional, como lo fue en primer lugar el impulso para aprender a hablar y a*

escuchar. Aprendemos a hablar porque queremos hacer cosas que no podemos hacer de otro modo, y aprendemos a leer y a escribir por la misma razón” (p. 268).

Para Jiménez & Guzmán (2003) estos procesos tienen condiciones comunes aprovechables para su enseñabilidad por el momento de aparición, por la complementariedad con otras formas de lenguaje, por la distancia entre símbolo-significado y por el grado de consciencia, factores que aportan al desarrollo de su proceso de enseñanza desde estos principios.

No es necesario descomponer al lenguaje oral en unidades fonológicas.

Desde esta propuesta teórica se comprende que no es necesaria la descomposición en unidades silábicas, tal como lo señala el enfoque anterior, sino que es pertinente el desarrollo en el niño de la conciencia fonológica, que según Sinclair, Jarvella, & Levelt, (1978) “se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral”.

Este proceso de conciencia de los elementos fonológicos que constituyen la palabra, y que explican la familiarización del niño con palabras que reconoce de su contexto, y de los escenarios con los que interactúa en la cotidianidad, a la luz de Manis (1985), integra las siguientes etapas:

- Los niños identifican las palabras escritas no familiares a través de la traducción de las letras en sonidos.
- Como resultado de la práctica, los niños comienzan a reconocer las palabras de manera rápida y automática, esto es, sin necesidad de atender a los componentes de las palabras.
- El proceso de reconocimiento directo se hace cada vez más rápido.

METODOLOGÍA

Este trabajo investigativo ha sido orientado desde una metodología cualitativa a partir del enfoque de la investigación-acción. La población

y muestra del ejercicio se organizó de acuerdo con este enfoque en un grupo de estudio trabajo (GET). Considerando que este diseño metodológico es asumido del proyecto macro “*Los proyectos de aula: una experiencia de investigación acción en la enseñanza del lenguaje en la escuela*”, que tiene como propósito principal generar experiencias pedagógicas y didácticas por medio de métodos de investigación acción en el aula que permitan transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje en la escuela.

Sobre el modelo de investigación-acción

Para Kirchner (2004). “*La IA apunta a la transformación de la realidad en un esfuerzo para mejorarla y asegurar de esta manera que hombres y mujeres sean reconocidos como sujetos de su propia historia*” (p.4). Por ello, el maestro se constituyó en un actor muy importante de este ejercicio investigativo, en tanto que es consciente de los problemas que tiene su propia realidad y además manifiesta un deseo por transformarla, en este caso la pregunta motivadora del trabajo da luces de ese genuino interés “**¿Cómo afectan los proyectos de aula al nivel preescolar?**”.

Esta visión es compartida por Bru & Basagoiti (2002), “*para quienes en la IA la población es el agente principal de cualquier transformación social, y de su activa colaboración dependerá el cambio efectivo de la situación que vive. Esta postura rechaza el asistencialismo que impera en la mayor parte de los programas gestionados “desde arriba” por un Estado benefactor, una institución social, un equipo técnico de profesionales*” (p.3), o élites investigativas que presumen conocerlo todo de las comunidades y tener las fórmulas para la solución de los problemas.

Vale la pena señalar que esta necesidad de transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura no surgió de una comunidad externa a la Institución Educativa, sino de la reflexión de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, lo que los convierte en actores

protagónicos de la investigación. De este modo, tal como lo señala Kirchner (2004) “*la IA busca superar la investigación al servicio de unos pocos (una clase privilegiada): la investigación y la ciencia deben estar al servicio de la comunidad; ayudarla a resolver sus problemas y necesidades y a planificar su vida*” (p.3).

Se habla, en este sentido, de un diseño investigativo modesto y sencillo al alcance de todos, al decir de Fals (2005) (citado en Salazar, 2005), “*la ciencia no deja de ser ciencia por ser modesta*” (p.67), pues integra a la comunidad en torno a la revisión crítica y propositiva de sus problemas con un método y, sobre todo, con un respaldo teórico que ilumine el camino a seguir, de este modo, estamos hablando de una mirada integral, estructural y crítica de la realidad. Esta visión reflexiva de la IA “*propone un modelo cíclico de reflexión-acción-reflexión, en el que se reorganiza la relación entre conocer y hacer, entre sujeto y objeto, configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados. Es un contexto investigativo más abierto y procesual*”, (Kirchner, 2004; Bru & Basagoiti, 2002).

A partir de lo anterior, se asumió en el marco de este proyecto de investigación un diseño metodológico integrado por cuatro fases interrelacionadas, a saber: reflexión, concienciación, estudio e intervención, atravesados por la sistematización de las experiencias (Figura 1).

En definitiva, este diseño metodológico se asume iluminado por la propuesta de Doria & Pérez (2008) como un ejercicio que impulsa el desarrollo de tres competencias en los actores involucrados: la creación de un vínculo entre los sujetos mediante el encuentro en el afecto, el acopio conceptual entre pares, y la promoción del estudio, la lectura y la escritura permanentes. Sobre el Grupo de Estudio Trabajo (GET).

La reflexión sobre los prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel de preescolar con el fin de definir un enfoque para su enseñanza, creó la necesidad de organizar un GET, entendido en el marco de la IA, desde

Doria & Castro (2010), como una microunidad cuya esencia está en el vínculo entre pares, un espacio para la reflexión conceptual, el encuentro afectivo, la definición de compromisos comunes en relación con propósitos compartidos y la reflexión permanente. Además, con la capacidad de ser autónomo, creativo y sostenible.

Figura 1.
Cuatro fases interrelacionadas



De este modo, un GET propone encuentros en dos vías, la primera, desde el sentido personal y humano, y la segunda, desde la perspectiva teórica y metodológica. De esta manera, los maestros reflexionan, estudian, aprenden juntos y proponen acciones con fines de transformación.

En este orden de ideas, el GET del Colegio Asodesi inició a partir de la reflexión conjunta de los docentes sobre los problemas en la comprensión de lectura y la escritura que tenían los estudiantes en los diferentes grados, lo que generó preguntas como, ¿Qué dificultades tienen los procesos de enseñanza de lenguaje que orientamos? Además de lo anterior, el GET orientaba sus análisis con base en referentes teóricos y con el apoyo de expertos externos. El intercambio con expertos o pares externos fortaleció el debate sobre temas y problemas comunes aportando mayor consistencia a la reflexión crítica sobre las prácticas de aula que se venían realizando. Con base en esta dinámica de trabajo académico e intelectual, se generó la propuesta de los proyectos de aula

como una estrategia integradora para la enseñanza del lenguaje.

A partir de las experiencias pedagógicas dentro de esta comunidad que aprende en sus prácticas investigativas, la sistematización de dichas experiencias fue la herramienta que logró consolidar el sentido crítico de esas prácticas y la cohesión entre los miembros del grupo, quienes compartían con agrado y motivación sus experiencias y aprendizajes.

RESULTADOS

La definición de un método

Luego de identificar la problemática descrita arriba, el GET propició la reflexión y el debate crítico sobre diferentes enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura, y optó por el método global bajo las siguientes consideraciones: en primer lugar, en términos de Jiménez & Guzmán (2003) este enfoque reconoce la participación del niño en un mundo codificado por el lenguaje, en tanto es un método social y funcional que le presenta el lenguaje al niño de una manera real, es decir, como se usa en sus contextos comunicativos cotidianos, sin dejar de reconocer la utilidad de los elementos fonéticos y del principio alfabético en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura.

Así, queda claro que el método global en cuanto al punto de partida integra el fonético, entendiendo a este en su sentido funcional como fue desde el principio, según lo registra Morais (2001) en los siguientes términos: “*en el mundo francófono, los jansenistas y la escuela de Port-Royal preconizaron el método fonético en el siglo XVIII. Más tarde, muchas personas asociaron este método de que eran necesarios ejercicios interminables de pronunciación de los sonidos de las letras y se abandonó su rol funcional*” (p. 224). No obstante, mucho antes, desde el siglo XVI, “fueron los educadores alemanes los que propusieron métodos basados en el aprendizaje de las correspondencias entre las letras y sus

sonidos. En esta época, la lectura funcional intervenía muy pronto en el aprendizaje, mucho antes de que hubieran sido enseñadas todas las correspondencias” (Morais, 2001, p.223).

Entonces, en esta experiencia se asume el método global en sentido de que son las palabras las que comunican un significado y no las letras (silábico) o los sonidos (fonético). El niño en su vida social es un “lector de textos”, que están constituidos por palabras dotadas de significados para él cuando las escucha o las observa. Él comprende que el lenguaje está hecho de palabras, por eso, aunque no haya adquirido el código lingüístico, es capaz de preguntar ¿qué dice ahí? cuando ve a alguien leyendo o cuando observa los signos grabados en los objetos que lo rodean. En definitiva, se busca que en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura no se parta de unidades aisladas, carentes de significado, sino que a partir de las palabras que le son familiares los niños vayan descubriendo que estas están constituidas por elementos menores que se representan por letras y sonidos.

En segundo lugar, en lo que atañe a la coherencia entre los niveles de preescolar y básica, es importante señalar que para la enseñanza del lenguaje en la educación básica, el MEN propone en los lineamientos curriculares (1998) *“un enfoque semántico-comunicativo, según el cual resulta central la construcción de la significación y no solo de la comunicación. Es a través del lenguaje que se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto, claro está que en relación e interacción con otros sujetos culturales”* (p.25). Esto indica que desde la formación preescolar es importante que los docentes reconozcan un concepto de lenguaje como el definido para la enseñanza de la lectura y la escritura en los niveles posteriores, en los cuales se propone avanzar de la competencia lingüística, presente en el enfoque fónico, al reconocimiento del lenguaje, la significación, la comunicación y el discurso, conceptos que cambian la perspectiva de enseñanza del lenguaje hacia el desarrollo de una competencia comunicativa y discursiva.

En este sentido, para Lomas (2001), *“la enseñanza de la lectura y de la escritura deben tener en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. Por eso, enseñar a leer y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se hace en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares, y una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes desde su escolaridad inicial”* (p.9). Lo anterior, propone el reconocimiento del niño como actor participante de escenarios comunicativos reales y cotidianos.

DISCUSIÓN

Avances en comprensión y producción textual

“Ya sé leer y escribir”, “vamos a escribir”, “por qué no iniciamos ya”.

Estas fueron las palabras de un estudiante el primer día de clases en grado primero, mientras su maestra hacía un sondeo sobre los aprendizajes previos en lectura y escritura correspondientes al nivel de transición.

La evocación de la cita anterior por parte de la maestra en una actividad de intercambio de experiencias al interior del GET, deja ver el deseo de los niños de leer y escribir, en el que se evidencia el reconocimiento de la lectura y la escritura por parte de estos, como acciones comunes a sus propias interacciones. Parece que los niños reconocieran la lectura y la escritura como actividades vitales que ya se han apropiado y que representan para ellos un disfrute y una manera de representarse, así se muestra en las expresiones ya sé..., vamos a... Esta invitación



colectiva a la lectura y la escritura nace del autorreconocimiento del estudiante como actor con voz propia y con autonomía en su aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bru M, & Basagoiti. M. (2002). La Investigación-Acción Participativa como metodología de mediación e integración socio-comunitaria. Recuperado de http://www.pacap.net/es/publicaciones/pdf/comunidad/6/documentos_investigacion.pdf.
- Doria & Pérez (2008). Prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en escuelas públicas de Montería. Concepciones y metodologías. Montería. Tesis de Maestría en Educación SUE – CARIBE, Universidad de Córdoba.
- Doria, R. & Castro, M. (2010). La investigación –acción en la comprensión de las prácticas de enseñanza de los maestros de lenguaje. *Revista de Lingüística y Literatura*. 14, 14 -25. Universidad de Córdoba: Montería.
- Fals B. O. (2005). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En Salazar, M. (2005.). *La Investigación acción participativa. Inicios y desarrollos* (pp. 65-84). Bogotá: Magisterio.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Halliday, M. (1998). *El lenguaje como semiótica social* (Segunda reimpresión). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, J. & Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-rientedap proachesto reading instructionon wordre cognition in a transparent orthography. *Revista International Journal of Psychology*. Vol. 38, No. 2: 65-78 pp.
- Jiménez, J. E., Guzmán, R. & Artíles, C. (1997). Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura. *Cognitiva*, 1, 3-27.
- Kirchner, A. (2004). La investigación acción participativa (IAP). Recuperado de <http://forolatinnoamerica.desarrollosocial.gov.ar/galardon/docs/Investigaci%C3%B3n%20Acci%C3%B3n%20Participativa.pdf>
- Lomas, C. (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Centro de Profesores de Gijón. Asturias. Barcelona: Paidós.
- MEN (1998). *Lineamientos curriculares Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio. Lomas, C. y otros. (2001). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Montes. A. J. (2011). Modelo pedagógico “Enseñanza para la comprensión”, una experiencia de cambio y transformación en contextos vulnerables. El caso del Colegio Asodesi de Montería – Córdoba. En: *Boletín Virtual REDIPE*, No. 802, Pp. 11.
- Morais, J. (2001). *El arte de leer*. A. Machado libros S.A.: Madrid.
- Ortiz, M., & Jiménez, J. (1995). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. En *revista Infancia y Aprendizaje*, Vol. 24: 215-231 pp.
- Pérez, M. (1999). “¿Qué evalúan las pruebas en Colombia?” En: *Alegría de Enseñar*, No. 39.
- Salazar, M. (2005). (Comp.). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Magisterio.
- Sinclair, A., Jarvella, R., & Levelt, W. (1978). *The child's conception of language*. Berlin, Springer-Verlag.