

“PALABRARIO: LAS PALABRAS TE ABREN EL MUNDO”

Proyecto de promoción de lectura y escritura con niños y niñas de preescolar, primero, segundo y tercer grado de educación básica primaria

Rubén Darío Hurtado Vergara*

RESUMEN

El proyecto *Palabrarío* es financiado por la Fundación Corona, los negocios Corona, la Fundación Génesis y la Fundación éxito, y ejecutado en Antioquia por la facultad de educación de la universidad de Antioquia. *Palabrarío* consiste en un proyecto de promoción de lectura y escritura desde preescolar a tercer grado de educación básica primaria. Los beneficiarios directos del programa son maestros(as), niños(as), padres y madres de familia y autoridades educativas de cada uno de los siete Municipios donde se viene ejecutando el proyecto. Tiene una duración de dos años y medio (II semestre 2006, 2007 y 2008).

1. JUSTIFICACIÓN

Los resultados de la investigación realizada por el Sistema Nacional de Evaluación del Ministerio de Educación Nacional (pruebas SABER 2005), en Antioquia acerca de los logros educativos en las áreas de la lectura y la escritura, en niños de 3º, 5º, de educación básica, siguen mostrando que el rendimiento en estas habilidades, aún no son los más alentadores, pues nuestros niños (as) continúan presentando dificultad para asumir una lectura crítica de los textos, así como limitaciones en la composición escrita.

Los estudiantes pueden dar cuenta de ideas generales sobre lo leído de una manera literal, pero cuando es necesario analizar, sintetizar, inferir, utilizar el lenguaje en contextos significativos de comunicación, establecer relaciones entre los textos, entre otros, las dificultades se hacen evidentes. En cuanto a la producción de textos la situación es similar.

Estos resultados, sin ningún temor a equivocarnos, terminan por afectar la calidad de vida de los Colombianos e imposibilitan, además, el acceso de grandes sectores de la población a la ciencia y a la cultura. Sin el dominio, por parte de los estudiantes, de estas habilidades comunicativas es imposible pensar y ejecutar una educación con calidad, pues dichas habilidades cruzan todas las áreas del currículo y es así como muchas de las dificultades que presentan los estudiantes en Sociales o en Ciencias, por ejemplo, tienen una relación directa con sus dificultades en la comprensión lectora y la composición escrita.

* Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

El lenguaje es una de las áreas con las que se mide la calidad de la educación a nivel nacional e internacional. Pese a las investigaciones desarrolladas en el país en torno a la enseñanza de la lectura y la escritura; y a las políticas trazadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el mismo sentido, las propuestas didácticas para el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en los niños (as), particularmente de los primeros grados escolares siguen muy ancladas a los métodos tradicionales de enseñanza, y circunscritas casi de manera exclusiva a la clase de Lengua Castellana.

Esta realidad educativa exige, entonces, un replanteamiento de las propuestas didácticas que actualmente se utilizan en la educación básica primaria para desarrollar la lectura y la escritura, las que se caracterizan, generalmente, por privilegiar la mecanización sobre la comprensión. Así por ejemplo, los conceptos de lectura, escritura, que orientan muchas de las propuestas de enseñanza de la lengua materna, están inmersos en una concepción Psicologista y mecanicista que reduce la lectura a una simple sonorización de lo escrito, la escritura a dibujar letras, olvidando que lo central en el proceso lector y escritural es la comprensión y la composición. Ahora bien, imposible pensar una educación para la autonomía, sin procesos consolidados en los niños (as) de lectura, escritura. El aprender a aprender sólo será posible cuando nuestra población resuelva las dificultades de lectura y escritura.

2. PROPÓSITOS GENERALES DEL PROYECTO

- Formar un grupo de maestros de preescolar, 1, 2, y 3 grado de educación básica primaria de las Instituciones oficiales en 7 municipios de Antioquia (Barbosa, Girardota, Copacabana, Sabaneta, la estrella, Caldas y la Unión) sobre la didáctica de lectura y la escritura en la infancia.
- Construir un estado del arte de las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura de preescolar, 1 a 3 grado de educación básica primaria en los 7 Municipios participantes del proyecto.
- Brindar a un grupo de padres y madres de familia de los niños participantes en el proyecto los elementos teóricos y prácticos básicos para orientar a sus hijos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

3. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS ORIENTADORES

3.1. Privilegiar en los procesos del enseñar y el aprender la comprensión sobre la mecanización. Desde esta perspectiva es necesario revisar críticamente la manera como se inicia a los niños(as) en la lectura y la escritura en los primeros grados de la educación básica primaria.

3.2. Garantizar un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura a partir de la metodología por proyectos; ellos, permiten integrar diversos tipos de conocimientos, vincular la escuela con el mundo de la vida y, lo más importante para el caso de la lengua, es la posibilidad de generar situaciones reales de

comunicación, donde leer y escribir aparecen claramente como una necesidad y no como una imposición.

3.3. Fomentar el reconocimiento de la función social y comunicativa de la lengua a partir de la diversidad textual. Los textos, sean narrativos, expositivos o argumentativos poseen una exigencia cognitiva y lingüística diferente, lo que contribuye a la formación de un lector y un escritor más avezado.

3.4. Enfatizar en la confrontación como una estrategia clave en la generación de procesos de autocontrol, autocorrección y monitoreo de los propios procesos de aprendizaje, con miras a facilitar la autonomía cognitiva.

3.5. Estimular la formación de lectores y escritores (maestros y estudiantes) como alternativa de participación ciudadana.

3.6. Valorar el conocimiento previo, la competencia cognitiva y lingüística de los maestros y los estudiantes en los procesos de producción y comprensión textual.

3.7. Promover el trabajo colaborativo con niños y docentes de tal forma que a través del intercambio de subjetividades accedan a niveles superiores de comprensión de los procesos de lectura y escritura.

4. MARCO TEÓRICO: REFERENTES CONCEPTUALES

Durante muchas décadas, anteriores a los años ochenta, la lectura y la escritura fueron consideradas como actividades determinadas esencialmente por la percepción y la motricidad. En ellas el pensamiento y el lenguaje eran considerados sólo de manera ambigua y tangencial. Esta concepción del aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura fue liderada en América Latina por Mabel de Condemarin y su grupo de la investigación (1995), el cual tuvo una fuerte influencia en nuestro país, especialmente en los años sesenta, setenta e incluso ochentas

En Colombia, esta concepción perceptivo-motriz de la lectura y la escritura inspiró una enseñanza mecánica y simplista de estas habilidades. En la educación preescolar, por ejemplo, el mal llamado aprestamiento para la lectura se orientaba a partir de secuencias tendientes a desarrollar la discriminación visual y auditiva, la memoria visual y auditiva, entre otras funciones, con la aparente lógica de que el futuro lector sólo requería para su eficiente desempeño, diferenciar y recordar fonemas y grafemas (Hurtado, V. 1998), es decir, a los niños se les iniciaba en el mundo de la lectura sin lectura. Con la escritura sucedió algo similar, su aprestamiento se realizaba a partir de secuencias encaminadas a desarrollar la motricidad fina, el espacio y el tiempo, desde el supuesto de que el acto de escribir, se explicaba, en lo fundamental, por este tipo de funciones, con lo cual esta habilidad lingüística y cognitiva quedaba reducida a un acto esencialmente motriz, donde su iniciación se realizaba a partir de actividades de repujado, rasgado, arrugado, trabajo en plastilina y doblado, acciones que si bien son muy importantes para el

desarrollo de la motricidad y la creatividad, no tienen nada que ver con la escritura como procesos de representación y comunicación. La preocupación estaba en preparar una mano para que cogiera bien el lápiz, olvidando, como lo formula Ferreiro (1979) que entre la mano y el lápiz, está un sujeto que piensa, y es sobre éste que es necesario intervenir didácticamente.

Realizar un buen aprestamiento para la lectura y la escritura, desde esta perspectiva, consistía en trabajar de manera sistemática cada una de las secuencias mencionadas; no hacerlo, conduciría a producir en los niños(as) futuras dificultades en estas habilidades comunicativas.

Las funciones que privilegia el modelo perceptivo-motriz para el aprestamiento y enseñanza sistemática de la lectura y la escritura (discriminación visual y auditiva, memoria visual y auditiva, motricidad-espacio y tiempo, entre otras) hacen parte de estas habilidades. El problema radica en la concepción transferencial y atomista como se desarrollan, o sea, a partir del trabajo aislado de estas funciones, al margen de eventos reales de lectura y escritura. Como puede observarse, el considerar estas habilidades comunicativas como actos simples, determinados por la percepción y la motricidad y no por el lenguaje y el pensamiento, hizo que se perdiera en la educación preescolar, una gran posibilidad de desarrollar el pensamiento, la creatividad y la capacidad de argumentar.

Los niños en este modelo no tenían la oportunidad de interactuar con diferentes tipos de textos y explorar en ellos los posibles significados. Tampoco existía la posibilidad de jugar a la representación y comunicación de lo que sentían, conocían y sabían del mundo. La orientación pedagógica se reducía a como elaborar planas de palitos y bolitas o a rellenar diversos tipos de siluetas.

La enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria, continuaba aferrada al modelo en mención, donde la gran decisión consistía en elegir el mejor método para enseñar a leer y a escribir, ya fuera de mancha sintética o analítica

Tanto los métodos analíticos – que enfatizaban en el “todo” para descomponerlo en las partes de la oración, éstas en palabras las cuales a su vez se dividían en sílabas – como los métodos sintéticos que trabajaban con el procedimiento inverso, ir: de la parte al “todo” – es decir de los nombres o sonidos de las letras hasta las palabras –; presentaban una lengua descontextualizada, sin funcionalidad social y comunicativa. El énfasis estaba en las destrezas perceptuales y no en la comunicación, y la enseñanza se tornaba tan secuencial, que la lengua como un “todo” no aparecía.

Por tanto, enseñar a leer y a escribir se limitaba a proporcionarle a los niños(as) un conjunto de actividades tendientes a desarrollar las habilidades perceptivo-motrices que le permitieran en el caso de la lectura, sonorizar lo escrito, y, en la escritura, dibujar cada vez mejor las letras. Esto, independiente de sí el método elegido para orientar la enseñanza de estas habilidades comunicativas era analítico o sintético.

Congruente con el modelo perceptivo-motriz, se utilizaron tanto en el preescolar como en la educación básica primaria, materiales de apoyo para la enseñanza o iniciación en la lectura y escritura, los manuales de aprestamiento y las cartillas. Para el caso del preescolar, los manuales proponían ejercitar diferentes funciones perceptivo-motrices que, en el mejor de los casos, sólo se ocupaban de algunos aspectos segmentados del lenguaje y del pensamiento, sin dar cuenta de lo que realmente es la lengua escrita.

El niño se veía enfrentado a una serie de ejercicios cuyo único resultado era afectar negativamente su actitud frente a estas habilidades comunicativas, que para él se reducían a este tipo de actividades. Estos ejercicios artificiales segmentaban a tal punto la lengua escrita que la despojaban de su naturaleza y función social: la comunicación.

Con una iniciación de este tipo, no resultaba extraño encontrar en los niños comportamientos de indiferencia y rechazo frente a los actos de leer y escribir, pues habían sido sometidos a tal mecanización que no sólo quedaban marginados de la funcionalidad de la lengua escrita, sino que, además, construían una imagen falsa de lo que significaban estas habilidades comunicativas.

Con los materiales de lectura utilizados en la educación básica primaria sucedía algo similar a lo descrito en el preescolar, “se dirigen a los niños como si los tomasen por tontos, como lo demuestra, por ejemplo, su limitadísimo vocabulario. (...) La sencillez de las oraciones no estimula a invertir energía mental en la lectura, ni permite la transmisión de algo interesante. La dicción que se usa es literalmente el habla infantil, análoga al habla sincopada y telegráfica del niño de dos a cuatro años...”(Bettelhim, B. y Zelan, K., 1983: 214).

Esta situación representó, además, uno de los mayores obstáculos para desarrollar la capacidad argumentativa de los niños. La utilización de las cartillas como material único y esencial para la enseñanza de la lectura limitó la interacción entre el niño y la lengua escrita, pues éstas con la ilusión de hacer más fácil el aprendizaje, limitaban el desarrollo de la función social y comunicativa de la lengua, así como del pensamiento y la creatividad.

Las cartillas habían sido diseñadas para ir de lo más simple a lo más complejo, considerando factores tanto lingüísticos, psicológicos como socioculturales; además, en ellas se partía del supuesto de que lo específico de una zona determinada del país se respetaba al utilizar el lenguaje propio de ella, con lo cual, se reducía la complejidad del problema de la especificidad regional. Sobre este tipo de texto dice Ferreiro:

Ha llegado el momento de desmitificar tal tipo de materiales, que no sólo son innecesarios, sino que son a menudo contraproducentes. Para alfabetizar hay que tener acceso a la lengua escrita (tanto como para aprender a hablar, hay que tener acceso al lenguaje oral) y eso es lo que está ausente de las famosas cartillas o manuales para aprender

a leer, pues en estos manuales se presentan oraciones estereotipadas imposibles de encontrar en textos con función comunicativa, informativa o puramente estética. Mi mamá me ama, mamá amasa esa masa, ese oso se asoma, Susi asa sus sesos sosos, son pseudoenunciados que sólo existen en los manuales escolares, que no comunican nada, que no informan acerca de nada...

y luego continua:

por más intencionado que sean los manuales o cartillas, ellos introducen siempre un elemento de rigidez en el aprendizaje, que dificulta la necesaria adaptación a los requerimientos individuales y grupales. Por el solo hecho de presentar las hojas ordenadas, sugieren un orden de presentación (aunque no la recomienda) y como son producidas en centros urbanos con capacidad económica para hacerlo, es difícil que tomen en cuenta variables dialectales y regionales dentro del mismo país (1989: 6).

Con estas cartillas quien menos ganaba era el sujeto que se alfabetizaba, ya que realmente son insuficientes para dar cuenta de la complejidad del proceso de la lectura y la escritura, a la vez que marginan a los niños de la posibilidad de desarrollar la capacidad de argumentar racionalmente (oral o por escrito) como una condición para participar en los procesos públicos que posibiliten, según Antanas Mockus (1987) una crítica cualificada de las instituciones.

Estos materiales también han contribuido a la desprofesionalización del docente, pues “diseñarle al maestro su trabajo en detalle es descalificarlo, es privarlo de su palabra, y prescindir de sus saberes es acabar de destruir su iniciativa...” (Mockus, 1987:32). Por esta razón, más que un texto para el sujeto que aprende, la cartilla debe ser un texto para quien orienta ese proceso, el maestro alfabetizador. Pues, se trata de estimular su pensamiento y creatividad; no de limitarlos.

En la educación básica secundaria y media, sucedía algo similar con la lectura y la escritura a lo descrito en el preescolar y la primaria, ambas habilidades eran consideradas como procesos mecánicos y simples. En la lectura, por ejemplo, lo fundamental, era la fluidez lectora, es decir, la velocidad y la manera de sonorizar lo escrito, la comprensión lectora, como núcleo del proceso lector, se reducía a dar cuenta de los aspectos globales del texto, sin abordar las relaciones intra e intertextuales, por tanto, se consideraba que un solo acercamiento al texto era suficiente para dar cuenta del mismo. La escritura en este nivel educativo se homologaba a la gramática, en consecuencia, enseñar a escribir equivalía a enseñar gramática, desconociendo según Cassany (1999), que ésta, en el proceso de escritura, es condición necesaria más no suficiente, pues la escritura, es ante todo, un proceso cognitivo, donde lo fundamental es la producción de pensamiento.

En Colombia y en América-Latina esta concepción simplista y reduccionista de la lectura y la escritura, se rompe a partir de la década de los ochenta, con las investigaciones sobre la construcción de la lengua escrita realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, las cuales son publicadas por primera vez en el texto: “los sistemas de escritura en el desarrollo del niño”. Siglo XXI. 1979.

Estas investigaciones mostraban como la lectura y la escritura, eran, fundamentalmente, un proceso cognitivo, donde la lógica que seguían los niños(as) para construir la lengua escrita era diferente a la lógica de la lengua. Estas investigadoras nos demuestran que estudiando los procesos de lectura y escritura comprendemos mejor el funcionamiento de la mente. Planteamiento que, veinte años después sigue siendo vigente, al respecto Emilia Ferreiro (1999: 99) plantea:

En realidad no me interesa la lectura ni la escritura, lo que me interesa es qué clase de ideas construye el sujeto sobre lo escrito. Pero por necesidad, debo aproximarme a través de actividades de producción o interpretación; o sea, las actividades básicas que se hacen sobre lo escrito, ya que, o bien se produce o se interpreta algo producido por otros.

Igualmente Goodman, K(1982 y Smith (1983) nos plantean que la lectura esta determinada por el pensamiento y el lenguaje y como los significados de un texto se construyen precisamente por la transacción de estas dos funciones.

Ahora bien, desde esta perspectiva constructivista y psicolingüística de la lectura y escritura, estas habilidades son, ante todo, actividades simbólicas, en la medida que están determinadas esencialmente por el lenguaje y el pensamiento, no por funciones perceptivo-motrices, como tradicionalmente se consideró. Pues igual que Goodman (1982), Lerner (1985), y Carbonell (1991), consideramos que leer, antes que descodificar, es un proceso constructivo de significados que se van elaborando por aproximaciones sucesivas. La comprensión de la lectura, es relativa, depende de los propósitos del lector, la situación emocional, el conocimiento previo del tema, la situación ambiental, la capacidad asimilativa, la herencia cultural, etc.; así como de las características del texto: tipo de papel, carátula, volumen, tipo de letra, espaciación entre renglón y renglón, diagramación, ilustración, vocabulario, sintaxis, claves conceptuales, contenido, etc. En sí, es en la transacción entre el lector , el texto y el contexto, donde se construyen los significados (Alliende 1982).

Como puede deducirse, en este planteamiento, leer es comprender, y escribir es un proceso esencialmente comunicativo. Con la escritura vivida como comunicación, el niño descubre otra forma de relacionarse y expresarse. Además, ésta le permite liberarse del las barreras del espacio y del tiempo, y se convierte a la vez en una manera de evitar el olvido.

En síntesis, pensar la lectura y la escritura como procesos cognitivos, significa reconocer que estas habilidades exigen del sujeto un compromiso de sus facultades intelectuales más complejas, desde la clasificación, la jerarquización, la comparación, el análisis, la síntesis, la predicción y la inferencia entre otras. Leer y pensar no son dos procesos diferentes, imposible sería asumir la lectura sin un compromiso serio del pensamiento, es precisamente fruto de la actividad cognitiva como se construyen los múltiples significados de un texto. Igualmente sucede con la escritura, ésta, es una actividad esencialmente cognitiva, el texto se produce primero en la mente y luego se registra o se comunica en el papel o la pantalla del computador, lo propio de la escritura es el pensamiento y no la motricidad, ésta es un simple distractor.

El reconocimiento en educación infantil de la lectura y la escritura como procesos cognitivos, ha permitido replantear la didáctica de la lectura y la escritura de tal forma que potencie el desarrollo del pensamiento y la argumentación. Igualmente permite reconocer a los usuarios de estos procesos comunicativos como seres inteligentes, que no sólo se esfuerzan por reconstruir las redes conceptuales que habitan en el texto, sino que también lo cuestionan y elaboran relaciones intertextuales que les permitan comprender el mundo que los circunda.

5. IMPACTOS O RESULTADOS ESPERADOS

El proyecto "Palabrario" representa una significativa contribución al mejoramiento de la calidad de la educación infantil en el Departamento de Antioquia. Al mejorar los procesos de lectura y escritura en los niños(as) y en los maestros estamos contribuyendo con la cualificación de todas las áreas del currículo, pues, buenos desempeños en estas habilidades contribuyen a mejorar significativamente el rendimiento académico de los estudiantes.

Con las redes que se conformarán entre escuelas, Municipios, Casas de la cultura etc, además de garantizar la sostenibilidad del proyecto, haremos de los Municipios participantes, Municipios cultos, donde la lectura y la escritura haga parte de su cotidianidad

El proyecto beneficia de manera directa a la comunidad educativa de las diferentes instituciones participantes. Específicamente a: a) los maestros de preescolar 1º, 2º y 3º grado de educación básica primaria de los siete municipios del departamento de Antioquia. b) Los niños (as) de estos mismos grados, los cuales oscilan entre 6 y 9 años, de los estratos socioeconómicos uno, dos y tres. Y c) los padres de familia de estos estudiantes.

El programa beneficia a la siguiente población:

Participantes	Cantidad
Maestros	584
Niños	19.686
Padres de familia	280
Talleristas	18
Practicantes	14
Directivos docentes	60
Bibliotecarios	8
Instituciones educativas	177

Los participantes del proyecto valoran positivamente su desarrollo. Se observa una actitud positiva y disponibilidad para en la implementación de las acciones propuestas. Con respecto a los maestros se destaca:

- Alta motivación para participar en los encuentros, ya que se están confrontando permanentemente con sus prácticas frente a los estudiantes.
- Reconocimiento de los aportes teóricos y metodológicos del proyecto *Palabrario*, así como la necesidad de asumir una práctica reflexiva.
- Participación activa en las discusiones y la socialización de experiencias individuales sobre estrategias de confrontación en el aula, así como aspectos de la evaluación aplicada a los estudiantes.
- Implementación del proyecto en las instituciones a partir de las estrategias didácticas con los estudiantes.
- Socialización voluntaria de algunas bitácoras (ejercicios escriturales), posibilitando así la discusión y la precisión conceptual en torno a las mismas.

6. ACTIVIDADES CENTRALES DEL PROYECTO

- Diseñar un diagnóstico sobre el grado de desarrollo de estudiantes y maestros en sus habilidades en lectura y escritura en cada municipio.
- Construir un mapeo en cada municipio sobre proyectos similares en ejecución o ya desarrollados, para identificar sinergias.
- Capacitar a los maestros para que desde cada una de sus áreas desarrollen una serie de actividades básicas durante cada bimestre escolar que promuevan y cualifiquen la lectura y escritura.
- Implementar actividades que desarrollen las habilidades lectoras y escriturales en el salón de clase (planeación, enseñanza, evaluación) y por fuera del mismo (vínculo con familias y comunidad).
- Hacer seguimiento a la implementación del proyecto a través de reuniones periódicas con maestros(as), autoridades educativas locales y visitas al aula para analizar los avances alcanzados.
- Organizar en cada una de las instituciones participantes en el proyecto equipos de estudio en la didáctica de la lectura y la escritura que los impulsen a desarrollar diversos proyectos de investigación en el área.
- Diseñar e implementan talleres con padres de familia sobre cómo promover y cualificar la lectura y la escritura en sus hijos.
- La Construcción de bitácoras por parte de los maestros(as) como un ejercicio de escritura tendiente a cualificarse como escritor.
- Elaboración por parte de los niños(as) de “Mi diario Palabrario”.

BIBLIOGRAFÍA

Alliende, Felipe y Condemarin, Mabel. (1982). La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo. Chile: Andrés Bello.

Bettelheim, Bruno y Zelan, Karen. (1983). Aprender a leer. Barcelona: Critica, Grijalbo.

Carbonell De Grampone, María. (1991). “Qué es leer?” En: psicología Educativa, 3.

Cassany, Daniel. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós

Condemarin, Mabel (1995). Madurez escolar: manual de evaluacion y desarrollo de las funciones basicas para el aprendizaje escolar. - 7ed. Chile: Andres Bello.

Ferreiro, Emilia (1989). El proyecto principal de educacion y la alfabetizacion de niños: un analisis cualitativo.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1979). Los sistemas de escritura en el niño. México: Siglo XXI.

Ferreiro, Emilia. (1999). “La formación docente en tiempos de incertidumbre”. En: Cuarto congreso colombiano y quinto latinoamericano de lectura y escritura sobre la formación de docentes, memorias, Bogotá: Funda lectura.

Goodman, Kenneth. (1982). “Proceso lector”. En: Ferreiro, Emilia y Palacio, Margarita. Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Hurtado, Rubén. (1998). *Lengua viva. Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en preescolar y primer grado de educación básica primaria*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa.

Lerner, Delia. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. En: Lectura y Vida, año 6. Número 4 .

Mockus, Antanas y otros. (1987). “Lenguaje y voluntad de saber”. En: Educación y Cultura, 12.

Smith, Frank. (1983). La comprensión de lectura: un enfoque psicolingüístico. México: Trillas.