

Capítulo 6. Intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial*

Claudia Patricia Niño Rueda

La intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial es producto de una investigación cualitativa explicativa con enfoque introspectivo vivencial. Específicamente, se buscó generar una aproximación teórica sobre la intervención pedagógica para atender las dificultades en el proceso lector de los estudiantes durante los primeros grados de escolaridad en un colegio público colombiano. Para esto se indagó sobre las intervenciones pedagógicas en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura, así como el apoyo que se lleva a cabo ante las dificultades lectoras. Se aplicó un enfoque teórico-metodológico con técnicas de la investigación-acción y la teoría fundamentada, mediante trabajo de campo, encuestas, prueba de desempeño, el método de comparaciones constantes, la triangulación de fuentes y el muestreo teórico. En total, participaron 18 maestros, tres directivos, un orientador, 85 estudiantes y 21 acudientes. El estudio reveló la complejidad de la atención a la dificultad lectora, diversas falencias del aprendizaje lector y algunos factores cruciales que inciden en la intervención. Se concluye que, atender las dificultades lectoras no es tarea fácil aunque es factible y necesario. Para esto se requiere una intervención temprana, ecológica y triádica que contribuya a mitigar la crisis lectora.

* Para citar este capítulo: <https://doi.org/10.22430/9789585122802.06>

Introducción

La educación es un derecho que tienen todos los seres humanos a lo largo de su vida y debe ser equitativa, inclusiva y de calidad (Unesco, 2016). Esta declaración es complemento de posturas e investigaciones realizadas en distintos períodos. Por ejemplo, del período de la Ilustración se conoce por algunos textos escritos la importancia dada por Kant (2003) a la educación tanto en atención al carácter social de lo que implicaba para el Gobierno como respecto a las contribuciones que hacía para que los individuos desarrollen la autonomía. Con el tiempo, las problematizaciones a los fines y las prácticas han sido retomadas y autores como Toffler (1981) muestran desafíos de la educación en lo atinente a las exigencias de la época actual, principalmente lo relacionado con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su influencia en los sistemas de la sociedad. Las contribuciones de estos y otros autores influyen en la identificación de la lectura como uno de los procesos indispensables para lograr las metas y los fines de la educación, motivo por el cual se le concede importancia desde los primeros grados de escolaridad e implica condiciones neurobiológicas, ambientales y culturales para hacerlo de manera adecuada. Aunque puede presentar particularidades en las personas en general, para lograrla es necesario movilizar habilidades cognitivas y, desde el punto de vista académico, conocer el alfabeto convencional, es decir, se requieren aprendizajes que son cimiento e instrumento en el proceso lector. Sobre el aprendizaje instrumental recaen las principales prioridades de la educación en los primeros años de escolaridad.

La lectura con el alfabeto convencional hace parte del lenguaje como instrumento; este último es, a su vez, componente del sistema cultural, uno de los que presenta mayor potencial para alcanzar las metas educativas y se constituye en una habilidad fundamental para la evolución cognitiva (Dehaene, 2015), biológica (Maturana, 2001), cultural (Cassany, 2004; 2006) emocional y social (Goleman, 1995) de la especie humana. En este sentido, leer facilita la modificación de los esquemas cognitivos, la construcción de conocimiento, el reconocimiento de sí mismo y de los otros, así como la transformación de las realidades personal y social.

La presente investigación buscó generar una aproximación teórica sobre la intervención pedagógica para atender las dificultades en el proceso lector de los estudiantes durante los primeros grados de escolaridad. El estudio se efectuó en el Colegio Facundo Navas Mantilla, institución educativa pública colombiana localizada en el municipio de Girón (Santander).

A partir de un enfoque introspectivo vivencial (Padrón Guillén, 2000) el estudio posibilita el encuentro de horizontes para explicar esta problemática desde su propio contexto, puesto que se hace tangible en los ámbitos escolar y familiar de estudiantes afectados por la poca existencia de acciones preventivas o correctivas en la escuela. Con este fin, se indagó cómo se realizan las intervenciones pedagógicas para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lectura, así como el apoyo que se brinda ante las dificultades que los escolares enfrentan en el proceso lector desde transición hasta tercero de primaria. De igual forma, se identificaron diversos factores que influyen en el aprendizaje lector.

En el nivel de las intervenciones pedagógicas para el desarrollo humano, la presente investigación se fundamenta en los planteamientos de tres autores. En primer lugar, Touriñán (2014) y su concepción de la educación como un problema de todos; en segundo lugar, Bronfenbrenner (1979) y su teoría sobre la influencia del contexto en los cambios que afectan los desarrollos cognitivo, moral y relacional de los individuos; por último, se tienen en cuenta los aportes de Lipina (2016) quien destaca el papel de la neurociencia para contrarrestar los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional.

Con respecto a la importancia de la lectura, se resaltan los estudios de Casany (2004, 2006), Consejo Científico de Educación Nacional de Francia (s.f.), Dehaene (2015), Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000), Gough y Tanmer (1986), Scarborough (2001), Solé (1998) y Tapia Montesinos (2019). En conjunto, estos autores destacan las ventajas de asumir la lectura como un proceso estratégico para la producción y comprensión que requiere una enseñanza explícita de conocimientos, estrategias, destrezas y habilidades.

En el nivel de aprendizajes, se retoman los planteamientos de De Gregori (2003), Dehaene (2014), Díaz-Barriga y Hernández (2003), Goleman (1995),

Maturana (2001), Pozo y Monereo (1999), quienes resaltan el papel de las estrategias, las emociones y el cerebro en la construcción del proceso lector y el aprendizaje en general.

De acuerdo con lo anterior, en la presente investigación la convergencia de planteamientos provenientes de diversos campos derivó en la aproximación teórica denominada intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial, la cual está enfocada al saber hacer en el aula y en la institución educativa, ante las falencias que presentan los estudiantes en los grados iniciales mientras que aprenden a leer bien. Este constructo surge de la unidad entre la teoría, la práctica educativa y la investigación en el aula. Por una parte, la *triadicidad* hace referencia no solo a la confluencia de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la lectura en esta etapa inicial, sino a factores de tipos cognitivo, emocional y operativo que inciden durante el desarrollo del proceso lector. Por su parte, el componente ecológico comprende el contexto y los diversos sistemas en los cuales está inmerso el sujeto lector: personal, de aula, familiar, institucional, político, histórico, cultural y social. En este sentido, se observa cómo la interconexión sistémica entre la familia, la escuela y la sociedad ofrece oportunidades o limitantes para una formación lectora de calidad.

La investigación sobre la que se basa este capítulo aporta a la consecución de objetivos globales, nacionales y locales que tienen como pilar la educación para brindar mejores condiciones de vida a los ciudadanos, entre ellos, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 que propende por brindar una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos a lo largo de la vida (Unesco, 2016). Sus hallazgos contribuyen de igual forma a los ODS 1, 5 y 10 los cuales buscan erradicar la pobreza, procurar la igualdad de género y reducir las desigualdades, respectivamente. Además, sus hallazgos contribuyen a la reducción de la deserción y la creación de entornos educadores para la vida, así como el refuerzo de la participación de la familia en la acción educadora. Con estos fines, se asocia con las metas educativas iberoamericanas 2021 estipuladas por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010).

En el contexto nacional contribuye a alcanzar el Objetivo 2 del Pacto por Colombia, Pacto por la equidad, acordado en el Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2019) con el cual se busca una educación de calidad y el fomento de la permanencia en todos

los niveles educativos. En síntesis, como aporte a la educación, la investigadora examina formas de disminuir la brecha educativa que se establece al no atender adecuada y oportunamente las dificultades en lectura y brindar orientaciones basadas en la evidencia para la toma de decisiones, principalmente en las instituciones educativas públicas.

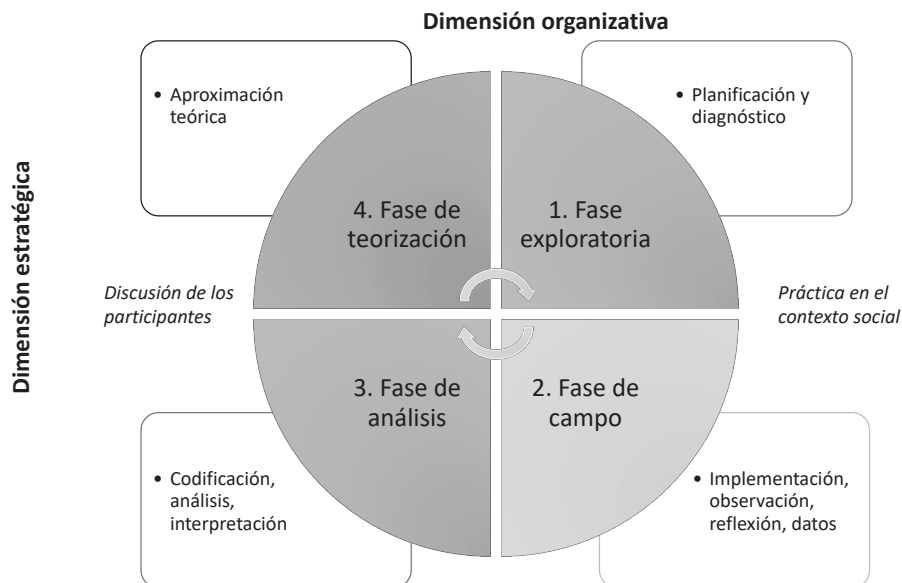
En Colombia, los bajos resultados de la lectura en las pruebas internacionales reportados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) en el 2018 (Icfes, 2020), el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explorativo (Terce) en el 2013 (Unesco, 2015; Unesco, s. f.) y las pruebas nacionales Saber anuales muestran la existencia de factores asociados al aprendizaje que requieren atención, entre ellos, el ambiente escolar, las acciones y actitudes ciudadanas y el seguimiento al aprendizaje (Icfes, 2019). Lo anterior permite concluir que, si el contexto educativo cobra vida cuando el aprendizaje no se logra, es necesario identificar y actuar ante los factores que obstaculizan el aprendizaje de la lectura desde la etapa inicial.

Metodología

El diseño teórico metodológico se apoyó en el ciclo de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) y la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Esta combinación resultó en una adaptación de las fases de investigación propuestas por Kemmis y MacTaggar (1988). Originalmente, estos autores proponen tres fases interrelacionadas que abarcan los momentos de planificación, acción, observación y reflexión con una mirada crítica retrospectiva y prospectiva, propios de la investigación-acción. No obstante, en este estudio se introdujo una nueva fase denominada teorización que hizo posible la formulación del constructo. Con la inclusión de esta última fase se ejecutaron cuatro momentos organizados en dos dimensiones: organizativa y estratégica que comprenden las fases exploratoria, de campo, de análisis y de teorización (figura 6.1).

El estudio estuvo conformado por 129 participantes: 85 estudiantes de primero, segundo y tercero primaria, 18 maestros de primaria, 21 padres de familia, tres directivos, un docente orientador y la investigadora. Los participantes cumplieron los criterios de aceptar el respectivo consentimiento informado y hacer parte de la misma institución educativa.

Figura 6.1. Adaptación del ciclo de investigación-acción



Fuente: elaboración propia.

Mediante el muestreo propuesto por Glaser y Strauss (1967) se logró la ampliación y variación de la muestra a partir de las necesidades de información que aportaban los datos. Esta tarea se desarrolló durante las fases exploratoria y de campo mediante las técnicas de observación participante, encuestas y prueba de desempeño. Se diseñaron cuatro cuestionarios validados por expertos y prueba piloto para aplicarse según el rol educativo de los participantes. Mediante las encuestas se indagó a maestros de preescolar a tercero de primaria sobre los métodos, estrategias, procesos y habilidades que tienen en cuenta durante la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la lectura, así como la atención a la dificultad lectora.

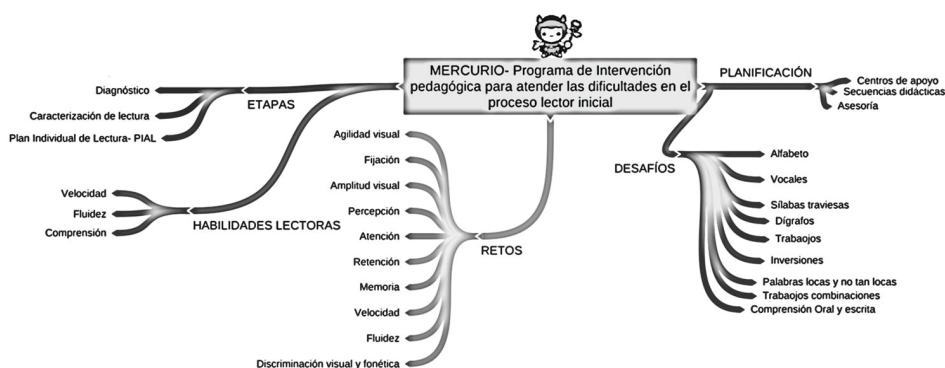
Con el fin de identificar el estado del proceso lector, el nivel de lectura y las dificultades más comunes, se aplicó una prueba diagnóstica de caracterización de lectura a estudiantes de primero a tercero. También, se inquirió a los escolares sobre los recursos para el aprendizaje y el comportamiento lector en casa mediante un cuestionario de ambiente lector. Luego, en un grupo de cuatro estudiantes focalizados se efectuó un programa piloto de intervención pedagógica denominado Mercurio.

De igual forma, ante la necesidad de información familiar para identificar factores asociados al aprendizaje de la lectura se aplicó una encuesta sociodemográfica y cultural a los padres de familia para indagar el nivel educativo de los cuidadores, los recursos de aprendizaje y el comportamiento lector en los hogares. Asimismo, surgió la necesidad de efectuar una encuesta a los docentes directivos con el fin de explorar las acciones que desde su rol realizan para brindar atención a la dificultad lectora.

En la fase de campo se diseñó el programa de intervención Mercurio con sus respectivos recursos físicos y digitales que integraron algunos principios de gamificación. Este se puso en práctica en un grupo focalizado de cuatro participantes de segundo y tercero primaria, quienes fueron acompañados por sus acudientes en casa y en las sesiones presenciales durante tres meses como requisito de participación.

Mediante el avatar que representa la deidad romana Mercurio, considerado el mensajero de los dioses, dios de la abundancia, del éxito comercial e incluso el inventor de todas las artes, se propuso otorgar el poder de la velocidad, la fluidez y la comprensión lectora a los estudiantes. Estas capacidades se representan en los símbolos del personaje. Su casco y calzado alado, así como el caduceo se convierten en insignias que se obtienen al cumplir algunos desafíos y retos que les ayudan a desarrollar destrezas y habilidades lectoras de acuerdo con su grado y edad. La figura 6.2 da cuenta de las etapas del programa de intervención Mercurio, su planificación, desafíos, habilidades lectoras y retos.

Figura 6.2. Diagrama del programa de intervención Mercurio



Fuente: elaboración propia.

El programa se diseñó para ejecutarse en tres etapas: diagnóstico, caracterización de lectura y elaboración del Plan Individual de Lectura (PIAL) que se ejecuta según los desafíos requeridos. La planificación pedagógica se organizó mediante centros de apoyo, secuencias didácticas organizadas por grupos fónicos de acuerdo con el punto de articulación: bilabial, alveolar, labiodental, velar, dental, interdental, palatal. Su ejecución se acompaña de un proceso de asesoría según el mediador que apoye la intervención: el padre de familia, el estudiante del servicio social estudiantil obligatorio o el cuidador. Esta asesoría es brindada por un docente experto, quien como parte del equipo pedagógico institucional brinda apoyo ante las dificultades académicas de los estudiantes.

Igualmente, se creó en Word y PowerPoint una variedad de desafíos adaptados de las técnicas de lectura rápida para lectores lentos y otros de creación propia, entre estos: sílabas traviesas, palabras locas y no tan locas, y los trabajos. Mediante ellos se efectúan retos sensoriales, cognitivos y comunicativos con los cuales se persigue el desarrollo de las habilidades y destrezas básicas para alcanzar los niveles de velocidad, fluidez y comprensión de acuerdo con la edad y grado del estudiante según los estándares establecidos en los ámbitos internacional o nacional.

El procedimiento analítico que se utilizó en la fase de teorización se realizó mediante la aplicación de algunas técnicas de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Entre ellas, el método comparativo constante y la triangulación de fuentes facilitaron el análisis, la interpretación y la elaboración de los conceptos emergentes. La reducción de la información se desarrolló rigurosa e inductivamente a partir del análisis sistemático de un conjunto de datos que fueron sometidos a un proceso de codificación abierta, axial y selectiva que alcanzó el nivel de saturación teórica y la construcción de categorías, conceptos emergentes y conceptos emergentes abarcadores mediante los cuales se logró la emergencia del constructo final (Contreras-Colmenares, 2018).

Este estudio no pretendió formalizar una teoría ni validar hipótesis, sino construir un marco conceptual a partir de las relaciones que emergieron de los datos de la realidad y fueron usados para explicar el fenómeno en estudio con cierto nivel de profundidad. Este tipo de construcción teórica es descrito por Contreras-Colmenares (2018, p. 129) como

[...] una relatividad conceptual lograda mediante un proceso de teorización por parte del investigador a través de un acto reductivo (organización) de la información cuyo estatuto fundante es la incorporación de los relatos muestras en proposiciones constitutivas emergentes (categorías, conceptos emergentes...) configuradas de modo gradacional para un acercamiento a otra teoría de mayor profundidad (Bunge, 1985), según el nivel de elaboración, de madurez o aproximación de dicha teoría. (Padrón Guillén, 2004)

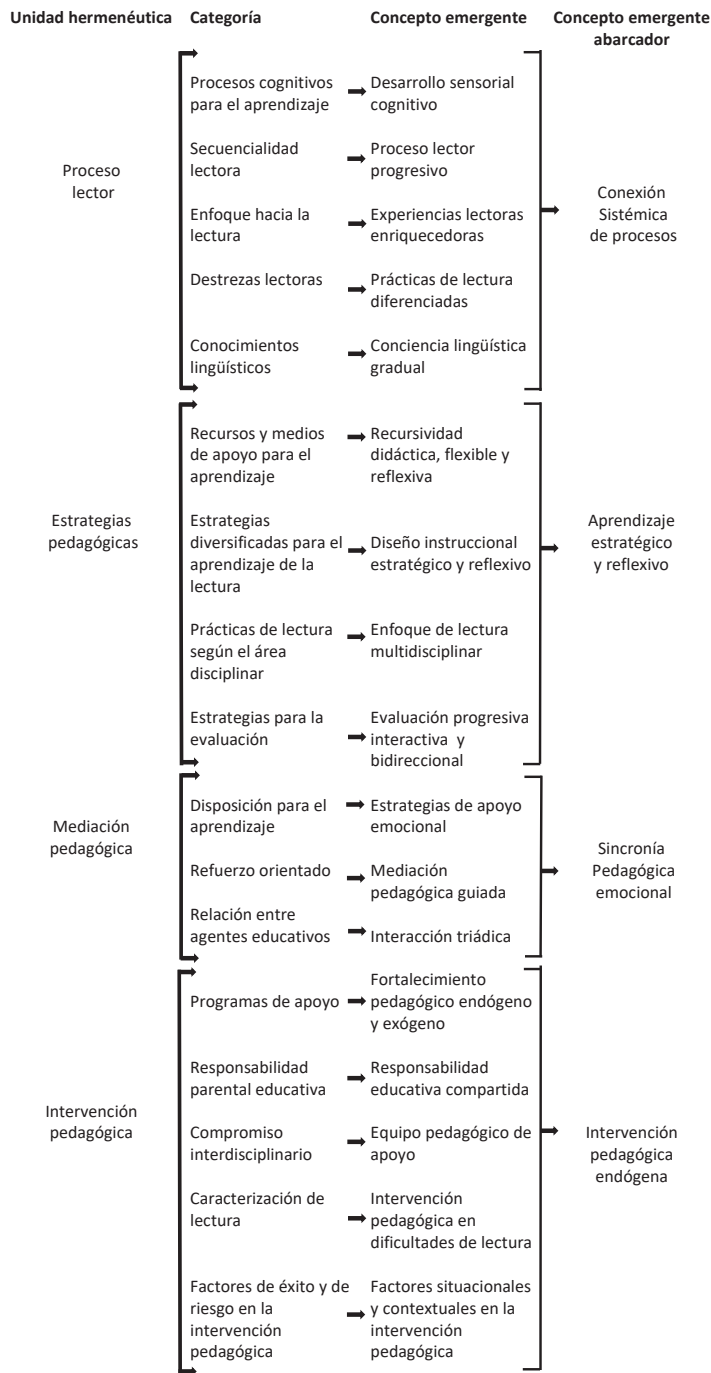
Resultados

Para la presentación de los resultados se usó el esquema propuesto por Contreras-Colmenares (2018) en el cual se representa el proceso gradacional de la teorización obtenida de los hechos hasta la aproximación teórica mediante la codificación abierta, axial y selectiva (figura 6.3).

La codificación abierta se fundamentó en el análisis inicial de los datos que, mediante la codificación cromática, sugirió la formulación de cuatro unidades hermenéuticas. El análisis y la comparación constante entre los códigos en busca de causas, semejanzas, contradicciones, diferencias y propiedades dieron como resultado 17 categorías, las cuales se constituyen en un código de nivel superior y son el resultado de la codificación axial. En este nivel, el proceso comparativo entre categorías se realizó nuevamente y surgió una nueva categoría central denominada concepto emergente.

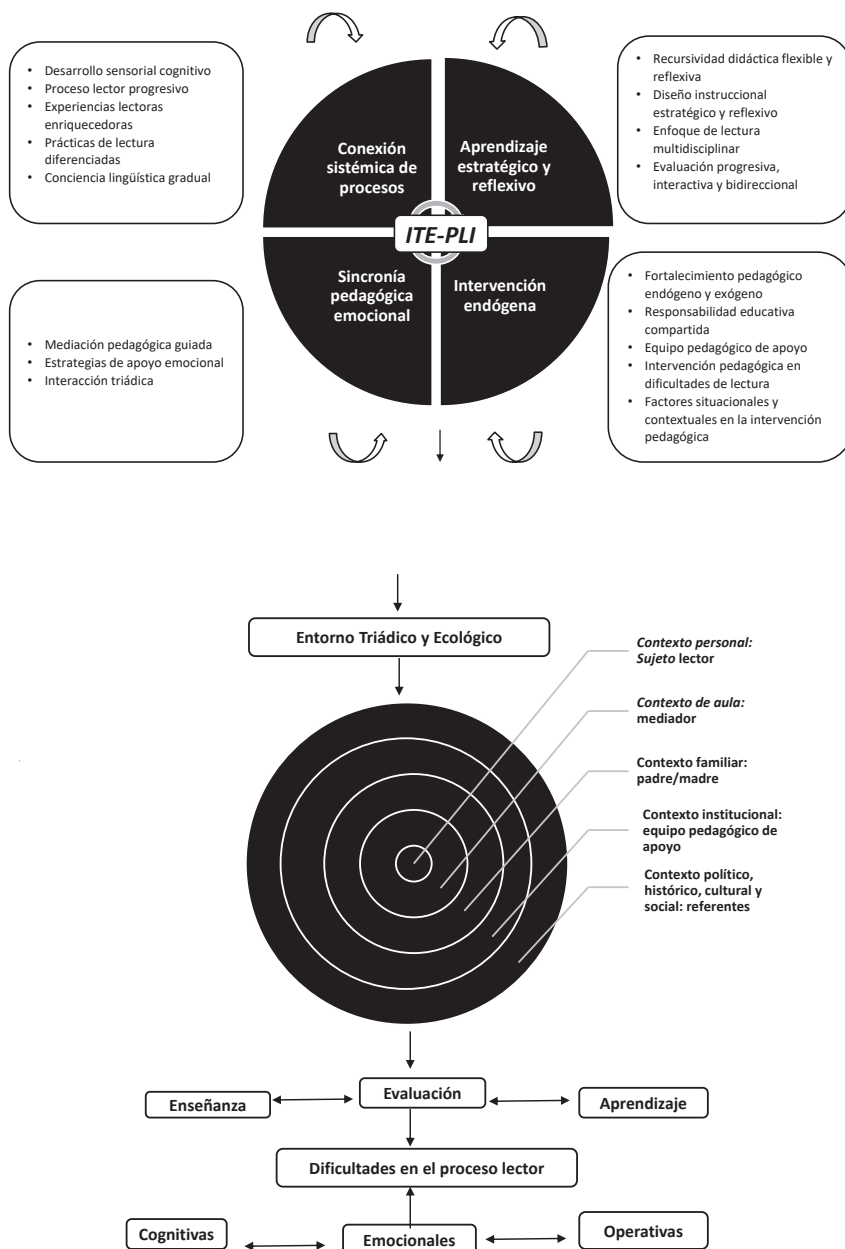
La integración de las relaciones entre los conceptos facilitó el surgimiento de los cuatro conceptos emergentes abarcadores correspondientes a la codificación selectiva. Tras la búsqueda de las relaciones conceptual y teórica que guardaban entre sí los nuevos conceptos, se generó una serie de proposiciones las cuales explican la relación entre los conceptos emergentes abarcadores y dan forma a la aproximación teórica-emergente intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial, que se constituye en el constructo final, objetivo general de la investigación (figura 6.4).

Figura 6.3. Diseño teórico-metodológico



Fuente: Contreras-Colmenares (2018).

Figura 6.4. Diagrama teórico-integrador de la ITE-PLI*



*ITE-PLI = intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial.

Fuente: elaboración propia.

Este constructo permitió distinguir cuatro componentes fundamentales para tener en cuenta en el diseño de un programa de intervención pedagógica que propenda por atender las dificultades en el proceso lector inicial: la conexión sistémica de procesos, el aprendizaje estratégico y reflexivo, la sincronía pedagógica emocional y la intervención pedagógica endógena. Cada uno de ellos vistos desde una perspectiva sistémica integran una serie de nuevos conceptos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación de la lectura.

Desde el principio ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) se contempla la singularidad de los contextos en los que el estudiante, como sujeto lector, interactúa y se reconoce la influencia que estos ejercen al estar interrelacionados en la práctica. De igual forma, mediante el principio triádico (De Gregori, 2003) se señalan dificultades de índoles cognitiva, operativa y emocional que afectan el aprendizaje lector en los primeros grados de escolaridad, así como la confluencia de la escuela, la familia y el sujeto aprendiz en el desarrollo del proceso lector.

Discusión

Tras la obtención de datos e información sometidos a análisis se procede de manera simultánea con procesos de interpretación para dar lugar a un constructo emergente que se constituye en un ensamblaje escolar entre el ser, el saber, el saber hacer pedagógico e investigativo y el sentir compartido frente a esta problemática. Su explicación e interpretación se nutren de la mirada, la acción y el sentir de diversos agentes educativos cuyas subjetividades se integraron progresivamente debido a su proximidad con el objeto de estudio.

La presente construcción teórica se fundamenta en el análisis de cuatro unidades hermenéuticas que revelaron diecisiete categorías analíticas, a partir de las cuales se formularon cuatro conceptos emergentes y cuatro conceptos emergentes abarcadores que se constituyen en piezas clave del esquema teórico emergente (como lo describe la figura 6.3).

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), estudio al que refiere este capítulo, se reconoce la influencia que tienen los contextos o sistemas en los cuales el sujeto lector aprendiz interactúa directa o indirectamente: un

contexto personal que distingue las características individuales, habilidades y conocimientos del lector en formación; un microsistema o contexto de aula que le permite correlacionarse con sus coetáneos y su maestro mediador; un exosistema o contexto familiar que le aporta herencias genética, cultural, social y educativa; un mesosistema o contexto institucional en el cual la ausencia o existencia de acciones y recursos influyen en las oportunidades que tiene para su desarrollo integral, y un macrosistema o contexto tanto histórico como social, político y cultural que exige una educación inclusiva, equitativa y de calidad durante toda la vida.

Desde una perspectiva triádica, la intervención en las dificultades de lectura señala la necesidad de crear un entorno de formación, en el cual se lleve a cabo una interacción coherente y bidireccional entre los componentes del proceso educativo: la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje que, al mismo tiempo, facilite el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y operativas (De Gregori, 2003). Advierte también la fortaleza de la triada conformada por el estudiante, la familia y la escuela aunada al trabajo pedagógico orientado por la institución, ideado por el maestro y el padre de familia, y ejecutado por el estudiante, quien es el principal beneficiario del aprendizaje. Esta construcción teórica cimenta las cinco proposiciones que se explican a continuación.

La primera proposición plantea que en el proceso lector se reconoce el carácter artificial de la lectura como creación cultural; por ende, requiere ser aprendido. Su enseñanza, aprendizaje y evaluación responden a una conexión sistémica de procesos, conocimientos y estructuras que necesitan ejercitarse, entenderse y llevarse a cabo de manera permanente y progresiva tanto en contextos familiares como escolares. En fin, es un proceso que se afianza en la medida que el lector se apropia de la cultura e interactúa en ella.

Se entiende que el lenguaje es una facultad del ser humano que utiliza construcciones artificiales como la lectura para otorgar sentido y comunicarse. Concebir el lenguaje desde la semiótica social (Halliday, 1979) permite estudiar la lectura como un fenómeno que comprende perspectivas intraorganismos e interorganismos que se complementan y operan para facilitar la comprensión. La primera, contempla la estructura y los procesos cerebrales como mecanismos para la comprensión, mientras que la segunda facilita analizar los aspectos

sociales que surgen en la interacción entre individuos, el texto y el contexto. Así, la habilidad de leer de forma convencional para hacer parte de una cultura es una necesidad creada que requiere el aprendizaje de estructuras y reglas que son parte de una red de sistemas que se interconectan y, al fortalecer, proveen mejores oportunidades para la participación social y cultural de los individuos.

La conexión sistémica de procesos se revela como concepto emergente abarcador a partir del análisis de la unidad hermenéutica denominada Proceso lector. Niño (2021) la describe como “[...] una red integrada de relaciones entre procesos cognitivos y lingüísticos, que se llevan a cabo de forma progresiva y sincrónica en las diferentes fases del proceso lector: lectura emergente, decodificación, fluidez lectora, comprensión e interpretación y lectura crítica” (p. 723). Cabe resaltar que los niños, desde temprana edad, efectúan lectura simbólica en sus sistemas sociales primarios y este insumo fortalece el sistema de conocimientos que requieren para el aprendizaje convencional de los signos y símbolos. Así, el lector como sujeto social y cultural integra estos sistemas simbólicos, de conocimientos, estructuras y procesos requeridos para leer de forma progresiva desde antes de iniciar la escolaridad y trascienden a la formalización de la educación.

En este sentido, el proceso lector se desarrolla como una espiral en constante evolución que toma tiempo y requiere ejercitación permanente para que el lector alcance una madurez cognitiva, metacognitiva y lingüística que se reconfigura permanentemente. La madurez lectora implica un desarrollo sensorial cognitivo que requiere el desarrollo de habilidades y destrezas de complejidad creciente. Esto se da “[...] en la medida en que, como hablante, se relaciona con otros y participa en experiencias lectoras y comunicativas que realiza en sus entornos cercanos familiares o escolares” (Niño, 2020, p. 165). De esa forma, con base en los aprendizajes y estructuras que ya poseen se introducen nuevos conocimientos regulados y derivados de saberes científicos.

La reestructuración cognitiva que se requiere para leer implica un desarrollo sensorial y cognitivo definido como “[...] el proceso en el cual un sujeto perfecciona habilidades sensoriales y cognitivas, mientras percibe y construye conocimiento que posteriormente incorpora a los esquemas cognitivos que ya posee y se modifican en el transcurso” (Niño Rueda, 2021, p. 705). Este desarrollo se nota en el logro de unas destrezas y habilidades básicas que alcanzan su máximo

potencial al realizar acciones de pensamiento más complejas, es decir, parten de un pensamiento de orden inferior hacia un pensamiento de orden superior.

Leer bien requiere también el desarrollo de una conciencia lingüística gradual, es decir, una capacidad que desarrolla el ser humano para apropiarse de forma consciente y escalonada conocimientos sobre los elementos del lenguaje: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico, semántico y pragmático que intervienen en los procesos comunicativos, ya sean orales o escritos, y ayudan a comprender una situación comunicativa (Niño Rueda, 2021). Con respecto a la interacción entre el lector y el texto, esta varía de acuerdo con el nivel de conciencia lingüística, conocimiento cognitivo y metacognitivo que el lector posee y el uso que haga de estos.

En la lectura, los componentes pragmático y semántico del lenguaje son ejes principales del aprendizaje lingüístico. Es decir, cuando el lector se familiariza con el uso y el sentido de las palabras ya sea mediante juegos, actividades significativas y de reflexión, se favorece el aprendizaje gradual del conocimiento lingüístico. En forma paralela, Halliday (1979) identifica el componente sociocultural como elemento clave al resaltar el dominio progresivo del potencial funcional y la formación de un potencial semántico que un hablante requiere para adquirir y comprender una lengua. Desde los niveles más básicos de desarrollo cognitivo, perceptivo y aprehensivo hasta niveles más complejos que implican la explicación y la crítica de la información textual, esta gran red de conocimientos integrados permite diferenciar a los lectores novatos de los expertos.

Por otra parte, independientemente de la etapa en que se encuentre el proceso lector, al leer el individuo ejercita destrezas visuales, auditivas y motrices, usa una serie de habilidades cognitivas y aplica estrategias lectoras para alcanzar diversos niveles de interpretación y comprensión (Scarborough, 2001). En este proceso, al no darse de forma natural, el aprendizaje debe ser orientado pedagógicamente, didáctica y metodológicamente de forma explícita (Dehaene, 2015). Esta orientación puede brindar mejores resultados si se realiza mediante un enfoque hacia la lectura tanto en los contextos escolares como en los familiares sin confundirlo con el proceso de escritura, situación que ocurre con frecuencia en el aula.

Para contrarrestar esta situación, la interacción entre la escuela y la familia ya sea durante la enseñanza o las intervenciones remediales en lectura, debería proveer experiencias lectoras enriquecedoras, que son situaciones de

aprendizaje significativo que nutren al lector de oportunidades para desarrollar conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y estrategias que lo conducen a convertirse en un lector independiente. Cuando estas prácticas se hacen en compañía de un mediador incrementa el potencial de significancia. Así, la comunicación que se genera durante su ejecución provee el andamiaje necesario para lograr los avances lingüístico, cognitivo, comunicativo, social y emocional que el ejercicio lector proporciona.

Con este fin, los maestros se deben asumir como diseñadores y planificadores de prácticas de lectura diferenciadas. Estas se reconocen como estrategias pedagógicas orientadas por los maestros y ejecutadas por los lectores que responden a propósitos específicos de lectura y requieren la puesta en marcha de una serie de destrezas, habilidades y recursos cognitivos específicos según el tipo de práctica de lectura que se desee realizar. Niño (2020) menciona cinco tipos de prácticas de lectura comunes durante la lectura inicial: “Reconocimiento visual de palabras, instrucción en vocabulario, lectura cronometrada, lectura fluida y lectura comprensiva” (p. 209). La combinación sistemática de estas prácticas en los entornos escolar y familiar equipan a los escolares con estrategias valiosas para madurar el proceso lector.

En esa misma línea, se reconoce que no son suficientes las prácticas educativas orientadas a enriquecer al niño de experiencias e intercambios comunicativos en las cuales ellos dan sentido a partir de sus experiencias previas y sus habilidades (Dehaene, 2015). Hallazgos recientes con base científica, desde la neurociencia y los resultados de la evaluación diagnóstica del presente estudio, muestran que también se requiere enfatizar en otros elementos fundamentales y convencionales del lenguaje para aprender a leer en un sistema alfabético, entre ellos, la asociación fonema-grafema y el principio alfabético (Consejo Científico de Educación Nacional de Francia, s.f.; Dehaene, 2014; 2015). En suma, la ejercitación sistemática de las destrezas lectoras, las experiencias tempranas enriquecedoras y el conocimiento lingüístico básico son una triada requerida en la práctica pedagógica durante la enseñanza inicial.

Al respecto, el programa Mercurio diseñado para efectos del estudio combina la visión del discente y el docente mediador como actores activos que interactúan para dar sentido al mundo. Grundy (1991) afirma que “[...] si los prácticos toman en serio sus obligaciones respecto a la interpretación de los

textos curriculares como acción práctica, también tomarán en serio la categoría de los estudiantes como sujetos del aprendizaje y no como objetos en el acontecimiento curricular” (p. 100).

Por lo anterior, Mercurio provee retos de atención, percepción, retención, memoria, amplitud visual, fijación, velocidad, fluidez, agilidad visual, discriminación visual y fonética rápida, así como diversos niveles de comprensión lectora. Esta ejercitación variada de destrezas y habilidades, combinada con entornos lectores enriquecidos, proporcionan situaciones lectoras significativas en el aula y en el hogar que facilitan el progreso individual y grupal de los niños que presentan dificultades lectoras.

La complejidad de la integración de procesos, aunada a la importancia otorgada a la búsqueda de sentido para garantizar la comunicación, se observan como un gran desafío para la enseñanza de la lectura que la escuela ha enfrentado y continúa tratando de resolver. La lectura es un proceso cognitivo y lingüístico (Cuetos, 1990) que está determinado por el lenguaje y el pensamiento, pero también, por la percepción y la motricidad. La variedad de métodos para enseñar a leer, que caracteriza las prácticas de los maestros en los primeros grados, se da por la multiplicidad y complejidad de estos procesos. Esto ocasiona que algunas habilidades y destrezas fundamentales no se desarrollen a la par en todos los niños y se presenten variaciones significativas en sus desempeños lectores.

Por lo anterior, el estudio encuentra en el reconocimiento de la secuencialidad lectora una estrategia para atender la singularidad de los estudiantes y de los tipos de dificultades que presentan. Esta es entendida como las fases que se llevan a cabo para alcanzar un conjunto de conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades y estrategias requeridas para leer. Niño Rueda (2021) concibe cinco fases que no son lineales, sino cíclicas y se asocian a los niveles educativos durante la etapa escolar: “Fase emergente, fase decodificadora, fase de fluidez, fase de comprensión y fase de lectura crítica” (p. 723). Las primeras cuatro se desarrollan principalmente durante los años escolares iniciales y las dos últimas se fortalecen según el avance en los niveles educativos.

Reconocer esta secuencialidad ayuda a la tarea orientadora de la escuela para fortalecer el proceso lector progresivo. Este se define como la acción gradacional que realiza el lector aprendiz en la construcción de significado del texto al cual se enfrenta. Así, el avance en este proceso se convierte en un desafío

para el equipo de maestros de las instituciones educativas y las familias, puesto que exige un seguimiento permanente del progreso paulatino tanto individual como grupal. No obstante, su alcance ofrece una ventaja considerable a largo plazo para evitar el fracaso escolar o los bajos resultados en las pruebas externas en lenguaje y en otras áreas.

En síntesis, comprender que la lectura responde a una conexión sistémica de procesos permite abordar las dificultades lectoras desde diversos ámbitos y entender que existen barreras internas y externas que pueden estar asociadas a componentes neurobiológicos, pedagógicos o didácticos, principalmente. Con el fin de atenderlas bien, Tapia Montesinos (2019) sostiene que la identificación temprana de los conocimientos, habilidades o procesos afectados facilita la intervención. De igual forma, Shanahan (2005) reconoce la intensidad de la exposición de los niños al lenguaje hablado y al escrito, así como su calidad y adecuación como factores externos positivos. Este estudio considera que la actuación temprana en la familia y en la escuela, para favorecer un entorno lector enriquecido con experiencias significativas y atento a la detección de falencias, beneficia el desarrollo de todos los procesos implicados en la lectura al concebirse esta como una red de sistemas integrados.

La segunda proposición establece que la formación de lectores autónomos y competentes deriva del aprendizaje estratégico y reflexivo de la lectura. En este punto, el rol activo del maestro y del estudiante en cada fase del proceso lector proporciona estrategias efectivas, intencionadas, explícitas y flexibles para que, una vez apropiadas, se transfieran a situaciones de lectura de mayor complejidad y extensión. Cada estrategia efectuada y seguida de un ejercicio metacognitivo genera su apropiación consciente en la medida que se haga de forma permanente. Las estrategias que emanan del maestro deben ser explícitas en su intencionalidad y uso, mientras que las estrategias que sugieren los estudiantes se centran en su funcionalidad. Independientemente de quien las formule se deben flexibilizar y aplicar según las características y necesidades del lector, así como la situación de lectura.

El concepto emergente abarcador, aprendizaje estratégico y reflexivo, emana de la disquisición en la unidad hermenéutica llamada Estrategias pedagógicas. Este tipo de aprendizaje se propone como el saber hacer que el sujeto lector usa para comprender el qué, el cómo y el porqué del conocimiento que está

construyendo, mientras aprende a leer. De esta forma aprende mejor, puesto que participa activamente en la reestructuración de sus esquemas de conocimiento y su adaptación según las tareas de lectura y el conocimiento de sus propias habilidades y destrezas (Pozo y Monereo, 1999).

Acerca del carácter estratégico y reflexivo del aprendizaje de la lectura, Solé (1998), Cassany (2004), Díaz-Barriga y Hernández (2003) resaltan su relevancia, aunque reconocen en su poco desarrollo una falencia pedagógica relacionada con el actuar de los estudiantes. La apropiación del saber no depende exclusivamente del maestro; al estudiante también le corresponde participar activamente en su construcción, saber qué aprende, cómo lo hace, en qué falla e, incluso, proponer estrategias en la medida que las descubre y las valida en el uso. Infortunadamente, se observa menor implicación del estudiante cuando hay dificultad lectora.

Este accionar consciente del lector, poco practicado en las aulas, marca un paso significativo de estrategias de aprendizaje y reflexión a estrategias que conduzcan a la metacognición y al aprendizaje autónomo. Cuando el lector examina y apropia el qué, el cómo y el para qué mientras aprende, aumenta su autonomía y su capacidad para usar las habilidades y conocimientos en nuevas situaciones de lectura con mayor efectividad. De ahí que incluir estos factores en las intervenciones en el aula y fuera de ella desde los inicios de la escolaridad es una clave para la formación de lectores más autónomos y competentes.

Este tipo de aprendizaje emerge como resultado del diseño instruccional estratégico y reflexivo. Este se concibe como el proceso mediante el cual el maestro crea un ambiente de aprendizaje enriquecido con estrategias diversificadas: metacognitivas, cognitivas, autorreguladoras, emocionales, así como recursos y medios para el aprendizaje de la lectura que le permiten al estudiante apropiarse de un saber, saber hacer y saber para qué cuando se enfrenta a las tareas de lectura. A esta capacidad para diseñar, seleccionar y usar recursos o herramientas para orientar el aprendizaje, en la medida en que se reflexiona y se realizan ajustes oportunos, se le reconoce como recursividad didáctica flexible y reflexiva.

El conocimiento estratégico que desarrollan maestros y estudiantes les permite hacer uso de los recursos cognitivos, físicos, humanos y tecnológicos disponibles para tomar decisiones más acertadas frente a la ejecución de tareas de lectura de diversa complejidad (Solé, 1998). Así mismo, posibilita formar en

el lector la capacidad reflexiva para cogitar sobre los conocimientos, actitudes, habilidades, destrezas y estrategias que lo llevan al éxito o el fracaso al leer. Estas dos capacidades son necesidades que han permanecido latentes en la etapa inicial del proceso lector y requieren hacerse explícitas.

La tarea lectora no se limita a decodificar o a comprender, sino que busca construir múltiples aprendizajes. En este sentido, el enfoque de lectura multidisciplinar facilita esta misión. Este planteamiento se entiende como la orientación pedagógica y didáctica de la lectura desde las diversas áreas del conocimiento en la cual se ponen en práctica estrategias lectoras específicas, de manera que contribuyan al enriquecimiento y potenciación de las habilidades generales de lectura. Al respecto, Jiménez y O'Shanahan Juan (2008) afirman que

[...] el aprendizaje del lenguaje escrito, la alfabetización, va más allá de ser un aprendizaje de la escuela y para la escuela, y, a pesar del peso que otros lenguajes y formas de comunicación tienen en nuestra sociedad, como es la imagen de los diversos medios, lo escrito es parte importante de nuestra cultura. (p. 18)

Con respecto al proceso de evaluación, en el marco de una intervención pedagógica en lectura se plantea la necesidad de hacerla de manera progresiva, interactiva y bidireccional. Para Niño (2020), este método denota la valoración recíproca entre los sujetos participantes en una intervención pedagógica que permite medir la eficacia y efectividad de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación de los procesos, los conocimientos, las actitudes y los productos al inicio, durante y al finalizar un desarrollo de aprendizaje. Esta visión holística y recíproca de la evaluación hace posible que “[...] varias subjetividades coincidentes alcancen un grado de objetividad aceptable” (Casanova, 1997, p. 123). Así, se facilita la evaluación integral y objetiva mediante procesos de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. En esta correspondencia se valoran tanto el proceso como los resultados y se prioriza su carácter diagnóstico y formativo.

Como tercera proposición se reconoce que la sincronía pedagógica emocional entre la triada aprendiz, mediador y aprendizaje es fundamental para la atención a la dificultad de lectura. Al respecto, Maturana (2001) afirma que “[...] toda acción se sustenta en una emoción, toda biopraxis humana es gratificante

debido a la emoción; no es lo que hacemos, sino con lo que actuamos” (p. 84). En otras palabras, si se logra cambiar la emoción, se presume un cambio en la persona. En este sentido, “[...] la mediación se convierte en una acción importante entre seres humanos, que adquiere trascendencia cuando se le agrega el afecto, el cariño y, más aún, si se desarrolla en un ambiente humano y cálido” (Contreras, 2004, p. 435).

La sincronía pedagógica emocional se concibe como “[...] la conexión positiva emergente durante la interacción que se lleva a cabo entre el estudiante, el maestro y el conocimiento en una situación de aprendizaje” (Niño Rueda *et al.*, 2020, p. 14). Según Goleman (1995) el sincronismo afectivo entre el aprendizaje, el aprendiz y el mediador repercute en interacciones favorables y es característico de los aprendizajes exitosos. Esta conexión facilita emprender acciones conjuntas entre familia y escuela para superar tales dificultades, puesto que permite regular las cargas emocional y cognitiva durante el evento de aprendizaje. Por ende, se convierte en factor fundamental en las intervenciones que buscan superar las dificultades lectoras.

En una intervención que reconoce el componente emocional como un factor clave de éxito, la interacción triádica cobra valor para el flujo del trabajo efectivo y la implicación entre el microsistema del aula y el exosistema familiar. Esta se reconoce como la relación que se establece entre los agentes formadores: maestro, familia y escuela en relación con el sujeto que aprende. Este vínculo se entabla mediante procesos comunicativos permanentes y se fortalece gracias al consenso de objetivos y metas que guían el actuar en los contextos inmediatos en que el niño se desenvuelve: su hogar, su aula y su escuela (Mora-Figueroa Monfort, 2015).

En esta interacción la escuela cumple una doble función orientadora que se fundamenta en la acción educativa de los agentes, quienes educan y son educados en el proceso (Tourrián, 2014); es decir, por una parte, el maestro participa en la mediación y el andamiaje que requiere el estudiante en el aula y, por otra, lleva a cabo mediaciones pedagógicas guiadas a los padres de familia, las cuales hacen parte del acompañamiento que la institución educativa brinda para orientar la actividad remedial en contextos no escolares.

De igual forma, durante el acompañamiento de los refuerzos orientados se hace necesario que los mediadores provean estrategias de apoyo emocional

que los lectores pueden utilizar para autorregular sus emociones. Estas estrategias se conciben como acciones intencionadas que utilizan los mediadores para regular la incidencia de los factores emocionales, sociales y del entorno que pueden afectar los resultados de aprendizaje o la ejecución de una tarea. Su uso frecuente y en forma conjunta entre los ambientes familiares y escolares brinda herramientas para una actuación proporcionada entre el sentir, el conocer y el actuar (De Gregori, 2003) mientras se lee.

Esta doble mediación y el fortalecimiento de la interacción triádica ratifica la importancia de la interrelación entre los contextos de desarrollo durante el aprendizaje lector. Al respecto, Bronfenbrenner (1979) afirma que “[...] si un miembro de una diada primaria experimenta un cambio de desarrollo, es probable que el otro también lo haga” (p. 57). Por tal razón, la identificación temprana de los factores de riesgo para el aprendizaje de la lectura, aunada a la acción conjunta y entre familia y escuela, posibilitan la superación de las dificultades. De lo contrario, pueden causarse retrasos en sus desarrollos cognitivo, socioemocional y operativo, principalmente durante esta etapa sensible para realizar cambios neurales en el ser humano, sobre todo en el ámbito autorregulatorio (Lipina, 2016).

La cuarta proposición considera que atender las dificultades de lectura requiere de una intervención pedagógica endógena producto de un fortalecimiento pedagógico en el interior de la institución, el cual se constituye en una muestra del trabajo en equipo y la responsabilidad educativa. Este concepto emergente abarcador surgió en torno a la disquisición de la unidad hermenéutica denominada Intervención pedagógica.

La intervención pedagógica endógena hace referencia al programa o proyecto interno de acción remedial que se desarrolla en la atención a las dificultades en lectura que presentan los estudiantes en una institución educativa y compromete a la red de capital humano y pedagógico institucional. Así, directivos, maestros, padres de familia y estudiantes, mediante un equipo pedagógico de apoyo, se encargan de su diseño, orientación, seguimiento y evaluación que busca alcanzar un fortalecimiento pedagógico endógeno y exógeno, el cual se reconoce como la capacidad de mejoramiento que alcanza una institución educativa por medio de un acompañamiento que efectúan programas internos o

externos para reforzar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se dirigen a cualquier miembro de la comunidad educativa.

De esta manera, se crea una interconexión entre escenarios que incluye una participación conjunta, una comunicación permanente sobre los escenarios educativos y sus problemáticas y que se nutre con la información y participación de otros (Varela, 2012). En esta perspectiva de cohesión institucional también la responsabilidad educativa compartida se convierte en un factor determinante de eficacia. Se espera que mediante la triada observacional entre mediadores escolares, familiares y equipo de apoyo pedagógico institucional se preste atención a lo que el niño realiza o se le dificulta, y que este, al percibir el apoyo, muestre interés en lo que él y los otros hacen para su mejoramiento.

Aunque, infortunadamente, esta clase de equipo no opera aún en las instituciones públicas, estas acciones son consistentes con lo planteado por Jiménez y O'Shanahan Juan (2008) quienes proponen un puente entre los contextos escolares para dar mayor sentido y valor social al aprendizaje:

[...] la creación de contextos escolares, de discursos compartidos, pasa por aprovechar las experiencias de los individuos externas a lo escolar y las aportaciones de familiares y comunidad educativa; solo tendiendo ese puente, la creación de esos contextos escolares y de esos lenguajes compartidos tendrá significado para el que aprende, en un doble sentido, porque se parte de la experiencia social y porque el aprendizaje escolar revierta de nuevo en esa experiencia social y no se convierta en un mundo cerrado e incomunicado. (p. 17)

Esta intervención pedagógica en dificultades lectoras comprende las fases de diagnóstico, puesta en práctica, seguimiento y evaluación y se apoya en la caracterización de lectura para realizar el diagnóstico individual o grupal en el aula. El instrumento permite caracterizar el estado del proceso lector en relación con habilidades y conocimientos específicos, tales como el conocimiento del alfabeto, la conciencia fonológica, la velocidad, la fluidez, la comprensión de los estudiantes; todos estos, aspectos que, según evidencia científica reportada por el Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS (2000) tienen incidencia significativa en el desarrollo

del proceso lector. Este insumo también permite el diseño de los planes individuales de apoyo que brindan un refuerzo orientado con asesoría especializada o el apoyo de mediadores familiares e incluso coetáneos.

Finalmente, bajo una concepción sistémica y ecológica del desarrollo humano, los factores situacionales y contextuales se convierten en el punto clave para la acción, pues se constituyen en factores de éxito o de riesgo. Estos elementos se reconocen como las condiciones del entorno que obstaculizan o favorecen el desarrollo de las acciones propuestas para llevar a cabo una intervención pedagógica, ya sea en el nivel institucional o de aula. Como factores de éxito sobresalen el compromiso que debe asumir el estudiante, quien es el autor, productor y actor principal del proceso lector, así como la responsabilidad que tiene el talento humano de la institución educativa para garantizar el éxito en el aprendizaje de la lectura de todos los estudiantes.

Entre los factores de riesgo se destacan la poca colaboración y compromiso de los padres con las actividades de refuerzo o nivelación y la cantidad de estudiantes por aula. Aunque existe otro tipo de problemas con alta incidencia, entre ellos, pedagógicos, didácticos, de salud, emocionales y dificultades económicas. También, la escasez de recursos humanos, tecnológicos y físicos tales como libros de texto en el aula y en casa; la atención dispersa de los niños, el nivel educativo y la disponibilidad de tiempo de los padres, así como, la falta de planeación de actividades personalizadas para los estudiantes.

La quinta y última proposición sostiene que la intervención pedagógica para atender las dificultades de lectura debe tener un enfoque ecológico y triádico; asimismo, estar construida, aceptada y puesta en marcha con la participación de la comunidad educativa. Requiere seguimiento permanente para identificar sus fortalezas, planear acciones de mejora y mostrar los avances en la lectura a corto, mediano y largo plazo tanto de manera individual como grupal.

Como producto final del análisis crítico de la realidad y bajo la rigurosidad sistemática de un proceso investigativo, los hallazgos proporcionaron soporte concluyente para formular el constructo denominado “Intervención triádica y ecológica en el proceso lector inicial”. Esta clase de intervención emerge y se concibe como una acción pedagógica remedial de carácter endógeno y funcional que integra los principios ecológico y triádico con el fin de apoyar un desarrollo cognitivo, emocional y operativo mientras se brinda atención al

desarrollo del proceso lector y a las dificultades que su aprendizaje implica en los escolares durante sus primeros años de escolaridad.

Conclusiones

La investigación descrita en este capítulo expone una realidad educativa que requiere mejoras y exige cambios en la acción educadora de los maestros, la escuela y la familia, puesto que devela multiplicidad de factores que influyen en las falencias lectoras de los niños en los primeros grados escolares; por esto, se concluye que detectar e intervenir dificultades en el proceso lector inicial no es una tarea fácil, pero sí es factible y necesario.

El estudio advierte la necesidad de poner en marcha acciones conjuntas desde los contextos institucionales que expongan el sentir y el actuar del trabajo interdisciplinario de modo tal que, con la identificación oportuna de las dificultades lectoras mediante una intervención pedagógica endógena temprana que aplica principios triádicos y ecológicos, se logren mitigar o erradicar los efectos negativos de la crisis lectora que se vive en la actualidad. Esta transformación de los resultados del aprendizaje lector se hace viable si se atienden adecuadamente las falencias en cada una de sus fases de madurez: emergente, decodificadora, fluidez, comprensión y lectura crítica.

Esta visión del saber qué hacer se enriquece mediante la valoración permanente del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de forma sistemática año tras año, con la coparticipación de la escuela y los padres de familia. De igual forma, al tener en cuenta los contextos escolar y familiar, el estudio aporta planteamientos teóricos que permiten orientar nuevas posibilidades de acción para solucionar el problema y minimizar la incidencia de los factores negativos desde los primeros grados escolares.

Los resultados de este estudio tienen una serie de implicaciones importantes para la puesta en práctica de intervenciones pedagógicas que pretenden atender las dificultades de lectura en niños de contextos educativos públicos, que provienen de familias con entornos empobrecidos en los ámbitos comunicativo y educativo.

En primer lugar, resalta la importancia de los equipos pedagógicos de apoyo institucional para el mejoramiento de la práctica pedagógica cuando se trata de comprender y resolver problemas relacionados con aprendizajes fundamentales. En segundo lugar, enfatiza en la relación y función mediadora entre la

escuela y la familia, cuya participación y compromiso son claves para la atención y el apoyo a la dificultad, puesto que, si no hay comunicación, organización y trabajo en equipo para transformar el hacer, difícilmente existirá una intervención que funcione. En tercer lugar, acentúa el rol del lector como un aprendiz que desarrolla pensamiento estratégico y reflexivo desde edades tempranas. Además, destaca los cambios que requiere la actitud del estudiante frente al aprendizaje de la lectura.

Algunas investigaciones futuras podrían tener en cuenta la correlación entre el aprendizaje estratégico de la lectura y los resultados de aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento y, de esta forma, desarrollar intervenciones destinadas a promover más estrategias diversificadas para fortalecer el proceso lector con mayor involucramiento del estudiante, dado que, a partir de la lectura estratégica, el sujeto lector aprendiz puede tomar ventaja para alcanzar otros saberes utilizando sus propias herramientas cognitivas, emocionales y operativas.

Referencias

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Casanova, M. (1997). *Manual de evaluación educativa*. La Muralla.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/21237>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Contreras-Colmenares, A. (2004). *Mediación de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura*. Litoformas.
- Contreras-Colmenares, A. (2018). Precisiones conceptuales y procedimentales acerca de la preposición de aproximaciones teóricas en las tesis doctorales. *Perspectivas*, 3(1), 115-132. <https://doi.org/10.22463/25909215.1428>
- Consejo Científico de Educación Nacional de Francia. (s/f). *Métodos y manuales de enseñanza para el aprendizaje de la lectura: ¿cómo elegirlos?* <https://bit.ly/3oTuMjB>
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Escuela Española.

- De Gregori, W. (2003). *Construcción familiar-escolar-étnica de los tres cerebros*. Kimpress.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector*. Siglo XXI.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo XXI.
- Departamento Nacional de Planeación. (2019). *Pacto por Colombia, pacto por la equidad. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022: retos, estrategias y metas*. <https://bit.ly/42sVm0P>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández G. (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups*. <https://www.nichd.nih.gov/publications/product/247>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gough, P., y Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/074193258600700104>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica oficial*. FCE.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2019). *Informe de resultados. Las características del aprendizaje 2017*. Icfes.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020). *Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Icfes.
- Jiménez, J. E., y O'Shanahan Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5). <https://bit.ly/3OTwkVr>
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Ed. Akal.
- Kemmis, S.; McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro*. Siglo XXI.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ensayo.
- Mora-Figueroa Monfort, J. (2015). *Evaluación de la eficacia de un programa de implicación familiar para mejorar la lectura en estudiantes de 6 y 7 años [tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]*. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Jmora>

- Niño, C. (2020). *Intervención pedagógica en el proceso lector durante los primeros grados de escolaridad en una institución educativa pública* [tesis doctoral sin publicar, Universidad de Baja California].
- Niño Rueda, C. P., y Contreras-Colmenares, A. F.; Vera Mercado, E. J. (2020). Sincronía pedagógica emocional y dificultades lectoras en los primeros grados de escolaridad. *Cambios y Permanencias*, 11(2), 626-651. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/11714>
- Niño Rueda, C. P. (2021). Conexión sistémica de procesos durante el aprendizaje de la lectura en los primeros grados de escolaridad. *Revista Cambios y Permanencias*, 12(1), 692-730. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12403/11528>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *Metas educativas 2021*. <https://bit.ly/43spXg6>
- Padrón Guillén, J. (2000). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 7(15), 33. <https://bit.ly/3IZ9OGJ>
- Pozo, J., y Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Santillana.
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice. In S. Neuman; D. Dickinson (Eds.), *Handbook for Research in Early Literacy* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Shanahan, T. (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Learning Points Associates. <https://bit.ly/3P45NF7>
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Tapia Montesinos, M. (2019, 8 de octubre). Identificar el riesgo en lugar del fracaso. *De la evidencia al aula*. <https://bit.ly/3NgNA5S>
- Toffler, A. (1981). *La tercera ola*. Edivisión.
- Touriñán, J. (2014). *Dónde está la educación: actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.
- Unesco. (2015). *Informe de resultados TERCE: factores asociados*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- Unesco. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Unesco. (s. f). *TERCE: logros de aprendizaje Colombia*. <https://es.unesco.org/sites/default/files/ficha-logros-del-aprendizaje-colombia.pdf>

Varela, O. (2012). *Metodología endógena para el diseño de modelos educativos y campus universitarios*. La Habana. <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Orlando-Valera.pdf>