

Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas¹

Family reading in early childhood: a strategy to enhance the communicative, emotional, ethical and creative development of children

Leitura da família na primeira infância: uma estratégia para melhorar o desenvolvimento comunicativo, emocional, ético e criativo das crianças

Ana Lucia Rosero Prado²

Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia

María Dilia Mieles Barrera³

Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia

RECIBIDO: 16 DE DICIEMBRE DE 2014 • APROBADO: 31 DE JULIO DE 2015

- 1 Artículo de investigación producto del proyecto desarrollado en el 2013, titulado *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de 5 a 6 años del nivel de transición de la educación inicial*. Doctorado adelantado en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales – Cinde.
- 2 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Investigaciones y estudios avanzados en niñez, juventud, educación y desarrollo de la alianza CINDE y Universidad de Manizales. Magister en Educación Especial. Énfasis en Dificultades en el Aprendizaje, Esp. en Docencia Universitaria, Lic. en Filosofía y letras, Lic. en Educación Preescolar. Miembro del grupo de investigación “Educación y pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades” y de su línea de investigación “Educación y Pedagogía”. Maestra Universidad de San Buenaventura, Cali. E-mail: alrosero@usbcali.edu.co
- 3 Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales, Magistra en Educación, Especialista en Investigación Social, Licenciada en Psicología Educativa y Filosofía. Profesora titular de la Universidad del Magdalena (Colombia). Directora del Grupo de Investigación en Educación Infantil. E-mail: mariadilia61@gmail.com

Para citar este artículo: Rosero, A. L. y Mieles, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 66, 205-224.

Resumen. Este artículo asume la familia como un escenario fundamental para el fomento de la lectura desde la primera infancia. En tal sentido, considera que la estimulación de la lectura puede constituirse en un medio para fortalecer el potencial comunicativo, cognitivo, ético, afectivo y creativo de los niños y niñas, además de contribuir a la construcción de una comunidad en la que todos y todas participen en la reflexión del mundo que les rodea, en su recreación a partir de ejercicios críticos que implican significar los objetos y las relaciones para dotarlos de sentido y construir una realidad compartida.

Palabras clave. Familia, primera infancia, competencia lectora (Tesaruro Unesco).

Abstract. This article assumes the family as a fundamental stage for the promotion of reading in early childhood. As such, believes that stimulating reading can be a means of strengthening the communicative, cognitive, ethical, emotional and creative potential of children, and contribute to building a community in which everyone participate in the reflection of the world around them, in their recreation from exercises involving critical meaning objects and relationships to give them meaning and build a shared reality.

Key words. Family, early childhood, competence reading (Thesaurus Unesco).

Resumo. Este artigo pressupõe a família como uma etapa fundamental para a promoção da leitura desde a infância. Nesse sentido, acredita que estimular a leitura pode ser um meio de fortalecer o potencial comunicativo, cognitivo, ético, emocional e criativo das crianças e contribui para a construção de uma comunidade na qual todos participando do reflexo do mundo em torno deles, na recreação de críticos significa exercícios envolvendo objetos e relacionamentos para dar-lhes significado e construir uma realidade compartilhada.

Palavras chave. Família, de competência em leitura na primeira infância (Unesco Thesaurus).

Introducción

En la calidad de la vida y en el desarrollo de los niños y niñas inciden aspectos de índole cuantitativo como cualitativo; los aspectos donde priman los intangibles están vinculados estrechamente con lo perceptivo, lo sensorial, los deseos, sentimientos y conocimientos que afectan de manera importante la forma como los niños y niñas se perciben a sí mismos y al mundo que les rodea, e implican también su reconocimiento como seres únicos e irrepetibles en la apropiación de los saberes, sentires y haceres necesarios para vivir en sociedad.

Los procesos educativos, formativos y de socialización familiar se constituyen en los referentes inmediatos mediante los cuales los niños y las niñas reconocen y apropian el conjunto de significados, símbolos y sentidos de su cultura. Este acercamiento al mundo cultural que los precede y el despliegue de la capacidad lectora desde edades tempranas, se convierten en medios eficaces para potenciar el desarrollo de habilidades complejas que facilitan el proceso de humanización. Por ello, en el presente artículo se asume la lectura como un pretexto familiar que favorece la construcción de nuevos sentidos, prácticas y discursos para mediar la crianza, así como una experiencia que permite fortalecer la dimensión comunicativa y simbólica, la reflexividad y la creatividad, considerados aspectos centrales en la constitución de subjetividades capaces de participar en la vida en común.

De ahí la importancia de comprometer a las familias en el proceso de aprendizaje lector, máxime si se tiene presente que su enseñanza ha sido asignada casi de manera exclusiva al ámbito escolar, situación que excluye a las familias de constituirse en ámbitos privilegiados para iniciar una mediación pedagógica que provoque un acercamiento afectivo al mundo de la lectura como medio para afinar los dispositivos de diálogo con los textos de la cultura. Pérez, Zuleta, Negret, Flórez, Castrillón y Reyes (2006a), afirman que las prácticas de oralidad, lectura y escritura promovidas institucionalmente y apoyadas al interior de las familias, son determinantes para la forma en que se ha de vivir en la sociedad.

La enseñanza y el fomento de la lectura en familia se desarrolla en espacios, situaciones y lenguajes distintos a los formales; su devenir no está inscrito en un currículo ni en una evaluación planeada y ejecutada como si ocurre en la vida escolar; este aprendizaje, se produce en los grupos familiares a partir de objetos, espacios y experiencias reales que permiten a los pequeños vincularse con el entorno y desplegar una actividad interpretativa de gran valor emocional y cognitivo.

Pensar en los niños y las niñas como lectores, requiere reconocerlos como seres capaces de pensar, sentir, decir y crear, pero a sí mismo, supone asumir que una parte muy significativa del desarrollo y maduración de estas competencias depende de los estímulos del ambiente y la calidad de las relaciones que establecen con los adultos. En este sentido, la relación de la familia como nicho primigenio de socialización y soporte de la iniciación temprana en la lectura, convoca a reflexionar sobre la importancia que tienen las condiciones en las que se realizan las experiencias de aprendizaje de los niños y niñas durante sus primeros 6 años, pues es precisamente en este tiempo que deben propiciarse oportunidades enriquecidas de descubrimiento y problematización del mundo personal y circundante.

En esta perspectiva, se puede considerar a la lectura como una herramienta para estimular el desarrollo de niños y niñas autónomos, con pensamiento propio, capaces de expresar sus emociones y de crear soluciones a las diferentes situaciones a las que se enfrentan, en tanto, la lectura les aporta multiplicidad de referentes que les ayudan a comprender la realidad como una construcción social, intersubjetiva e histórica. Así mismo, es un medio que facilita la ubicación de los niños y niñas en una temporalidad y espacialidad compartida, pero a la vez, les permite experimentar de manera única intereses e inquietudes, estimula la emergencia de nuevas preguntas, la intención de conocer aquello que se desconoce, el reconocimiento de otras posibilidades, lenguajes, sentidos y prácticas; además, la capacidad lectora les posibilita la construcción de mapas mentales e hipótesis. Por lo anterior, vale la pena ampliar las comprensiones y reflexiones sobre las formas en que se ha concebido la lectura, pero sobre todo, la relación débil que se ha establecido entre esta y la familia al restringir su sentido a un acto cognitivo de naturaleza escolar.

En el presente artículo se abordan aspectos significativamente relacionados con el fomento de la lectura y su incidencia en el desarrollo de los niños y las niñas de la primera infancia:

- a. La lectura y sus diversos enfoques, los cuales determinan una serie de prácticas que permiten el acercamiento o no a la misma.
- b. El fomento de la lectura en la primera infancia y cómo este fenómeno, representa una inversión que contribuye al desarrollo de los niños y niñas y los faculta para conocer y transformar su propia realidad, construir mundos posibles y ampliar sus procesos de comunicación.
- c. La familia como agente educativo, las prácticas y estrategias para el apoyo y apropiación de la lectura.

Perspectivas sobre el acto de leer y enfoques sobre su enseñanza

Actualmente priman tres enfoques sobre la lectura: como habilidad cognitiva, como proceso de interacción y la lectura como transacción.

Desde la concepción de la lectura como habilidad cognitiva plantean que en el proceso de leer se conjugan habilidades cognitivas como: el reconocimiento de las palabras, la interpretación y la evaluación de su significado. A partir de ello, se establece que es preciso reconocer lo explícito del texto e inferir lo implícito en él, para lograr una lectura crítica que permita evaluar la intención del autor (Morais, 1998).

Más adelante, desde la psicología cognitiva y la psicolingüística⁴ se empieza a cuestionar la concepción de la lectura como un conjunto de habilidades y se amplía su comprensión al considerarla como resultante de la simbiosis entre pensamiento y lenguaje, producto del proceso interactivo que se da en la construcción de significados entre los saberes previos del lector y el texto mismo. En este sentido, Goodman (1982), plantea que la lectura es un proceso del lenguaje, en el que los lectores son usuarios y toda acción sobre el texto es el resultado de la interacción con él, el lector utiliza los saberes previos para la construcción de otros. Así mismo, Smith (1989), sostiene que en el acto de leer, no solo se utiliza la información visual sino que además, influye la información no visual que se posee. Desde esta mirada, los saberes previos son la suma de

4 Este campo de estudio ha demostrado que los procesos de construcción de conocimiento del lenguaje son posibles en la medida que el sujeto que aprende entra en interacción con el objeto de conocimiento, hace suyas las características de este a través de procesos intersubjetivos, lo cual le permite construir nuevos esquemas y estructuras de pensamiento.

acontecimientos y conceptos de diferente índole que atraviesan la vida de un sujeto, dichos saberes son construidos a partir de las categorías culturales desde las cuales el sujeto actúa.

Estudios relacionados con la experiencia previa en el proceso de comprensión se originan a partir de la teoría de los esquemas de Rumelhart (1975, referenciado por Guevara, 1989), quien plantea que durante el desarrollo de los sujetos se almacenan experiencias (esquemas) en las cuales se representan múltiples sucesos de carácter informativo, diversas actividades y acontecimientos, cada uno con diferentes niveles de concreción o abstracción; dichos esquemas se interrelacionan con la información del nuevo texto, hasta generarse la comprensión.

También, se encuentran quienes asumen la lectura como un proceso de transacción entre el lector y el texto. Entre los dos crean una relación de dependencia e interpretación conjunta, así, el significado que subyace en el texto es posible comprenderlo desde esa interacción. El lector elabora significados que están mediados por las experiencias previas, relacionando la información del texto con sus significados; la comprensión se origina cuando se elabora un significado en interacción con el texto (Rosenblatt, 1978).

A partir de estas breves explicaciones se puede identificar que las dos últimas concepciones de lectura planteadas, se originan desde la perspectiva psicolingüística, y buscan superar la orientación cognitiva basada en la formación de habilidades y destrezas, reconociendo que esta concepción es vertical y resta espacio a la interpretación subjetiva, a la comprensión y a la argumentación.

Leer se convierte entonces, en un proceso donde interactúan tanto el texto como el lector, lo cual significa que la construcción del sentido se origina a partir del uso que se hace de las marcas producidas en el texto y de los procesos de significación del lector en los que pone a prueba sus experiencias personales y los saberes previos generales de la temática que lee. Al respecto, Rincón (2000) afirma que tanto la lectura como la escritura son:

...verbos que están ligados a muchas cosas: el contexto, la etapa de desarrollo del individuo, las utopías, los sueños que pueden realizarse, los intereses, etc., tienen una fuerte carga ideológica, que condicionan las relaciones entre los sujetos a lo largo de la vida y establecen marcos de referencia a sus imaginarios (p. 2).

Respecto a las prácticas de enseñanza de la lectura, han sido varias las concepciones que la han orientado, sin embargo, históricamente se considera que desde el siglo XIX ha imperado el enfoque tradicional donde se considera que las niñas y los niños solo pueden leer después de alcanzar el manejo de ciertas habilidades psicomotoras que les permitan asociar la grafía con el sonido.

Esta mirada se materializa por medio de los métodos de corte sintético entre los que se encuentran: a) *el método alfabético* que va de las partes al todo, es decir, primero se enseña el nombre de las letras, luego el de las sílabas y finalmente se pasa a su combinación para formar palabras y frases; b) *el método silábico*, en el cual primero se da a conocer las grafías y la pronunciación que compone las sílabas de una palabra y no los nombres de las letras, luego la sumatoria de sílabas que forman las palabras y estas a su vez las frases; c) *el método fonético* que toma como unidad mínima el fonema, se realizan asociaciones de cada fonema con su representación gráfica, es decir, descifrar el texto y decodificar lo escrito en sonidos; y d) *el método analítico*, en el cual la lectura es un acto global que requiere del reconocimiento de las palabras y las oraciones para luego analizar los componentes de las mismas.

El abordaje de la enseñanza de la lectura desde una postura tradicional presenta varias objeciones derivadas del desconocimiento de la función social que esta cumple en la construcción de la subjetividad e identidad de los sujetos; otros aspectos cuestionados tienen que ver con la invisibilización de los procesos que ocurren durante la construcción de la lengua escrita y la lectura, el énfasis desmedido en las destrezas motoras y la penalización del error. Braslavsky (1991) plantea que:

... a partir del método alfabético se produjeron sucesivas innovaciones basadas en elementos no significativos –el sonido, la sílaba, respectivamente en los métodos fónicos y silábicos– que aparecieron y se desarrollaron como prácticas empíricas sin ninguna justificación. Cada uno trataba de superar las desventajas del anterior pero todos se desentendían de la comprensión (p. 91).

Otro enfoque utilizado para la enseñanza de la lectura y la escritura es el denominado psicolingüístico derivado de investigaciones realizadas al interior de la psicología en los años 70 y llevadas a cabo en América Latina (Argentina y México) por Emilia Ferreiro y Ana

Teberosky (1979), Margarita Gómez (1979), Bertha Braslavsky (1973), Frank Smith (1989).

Su marco de referencia es el proceso de construcción que las niñas y niños realizan sobre el objeto de conocimiento –la lectura–, atribuyéndole significados al texto a partir de la interacción entre los esquemas mentales que previamente han elaborado y los nuevos objetos de conocimiento, generándose así otros esquemas.

Esta perspectiva se relaciona con las investigaciones sobre desarrollo y aprendizaje de Vigotsky (1979), al compartir la idea del papel activo de los sujetos que aprenden, pero hace mayor énfasis en la influencia de lo social, la conciencia y la psicogénesis, considerando la experiencia lectora como una construcción social que comienza mucho antes de llegar a la escuela, aún sin la mediación de algún maestro o maestra, sino, en participación directa e interacción con textos cotidianos en los contextos familiares y sociales.

Se comprende, entonces, que la lectura implica la estructuración de operaciones que contribuyen y afectan el desarrollo de las niñas y los niños; Vigotsky (1978), plantea que este aprendizaje se produce por la mediación semiótica originada en la interacción social que posibilita los cambios tanto en la filogénesis como en la ontogénesis. Al respecto, Werstch (1998) afirma que el desarrollo se expresa en el paso de un estadio a otro y se hace evidente por el control voluntario, la autorregulación y la mediación a través de los signos.

Los enfoques psicolingüístico y el psicosociolingüístico demuestran como los desarrollos cognitivos y sociales les permiten a los niños y las niñas crear sentidos y significados propios a partir de aquello que esta ya creado y que les precede. Paulo Freire (1989), refiere al respecto que "el acto de leer y escribir [...] es un acto de conocimiento y de creación que no solo permite la interpretación de la realidad, sino que ante todo, posibilita transformarla" (p. 31).

Como se puede deducir de lo planteado, la manera de enseñar la lectura está íntimamente relacionada con las concepciones limitadas que socialmente se han construido sobre el desarrollo humano del niño y la niña, lo que deriva en el reduccionismo que se le otorga a los procesos lectores en la configuración de sus subjetividades e identidades. Así mismo,

estas miradas reduccionistas han dado lugar a procesos de enseñanza instrumentales centrados en la reproducción de sonidos, en los que la construcción de nuevos sentidos, la comprensión y la argumentación no son una prioridad y el protagonismo se reduce a los sujetos establecidos en las estructuras adultocéntricas de la escuela.

La lectura para la primera infancia en Colombia

En Colombia en los últimos años han ocurrido acontecimientos que propician el fomento de la lectura en general y en particular en la primera infancia; uno de ellos fue el estudio sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura desde un enfoque sicogenético (Isaza, 2001), con el que se pretende demostrar que cuando el niño y la niña arriban a los procesos de alfabetización inicial formal, llevan un conocimiento construido dentro de la sociedad que les posibilita descubrir cómo funciona el lenguaje escrito y adquirir la capacidad para leer y escribir; este hecho, coincide con la búsqueda, acciones y discursos que algunas organizaciones promueven y patrocinan hacia el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos con capacidades y competencias particulares.

Desde las nuevas posiciones epistémicas sobre la construcción del conocimiento y los profundos giros a nivel educativo, político y por ende social y cultural que surgen en el país donde los niños y las niñas comienzan a ser reconocidos, visibles, portadores de una historia de vida y protagonistas de la transformación social, se comienzan a gestar y ejecutar propuestas que permiten la participación e integración de los y las infantes en los espacios públicos y privados, así como a señalar las rutas para la democratización de la lectura en la primera infancia.

Este propósito también tomó cuerpo y fuerza a partir de sucesos en la vida del país tales como:

- a. La Promulgación de la Constitución de 1991, artículo 44, donde se declara los derechos de las niñas y los niños a la educación, la cultura y a la libre expresión de su opinión.
- b. El lanzamiento de la Ley 115 de la Educación de 1994 en la que se establece la educación preescolar como el primer nivel de educación formal para promover la equidad e igualdad desde la primera infancia.

- c. El decreto 2247 de 1996 que reconoce a los niños y niñas como constructores de saberes y partícipes de su proceso formativo, estableciendo las orientaciones curriculares, la prioridad de una propuesta pedagógica en concordancia con su desarrollo, el diseño de planes y programas que respondan a sus intereses y potencialidades en íntima interacción con los pares, familias, maestros, maestras y el entorno.
- d. La formulación del programa de apoyo para la construcción de la política de la primera infancia donde se conformó una comisión exclusivamente para el desarrollo del lenguaje y la lectura en la primera infancia, y se establece la prioridad de promover acciones que garantizan el derecho que tienen los niños y las niñas a la formación en las diferentes manifestaciones del lenguaje.
- e. La puesta en marcha en el año 2012 del Plan Nacional de Lectura y Escritura, Leer es mi Cuento, con participación de los Ministerios de Educación y de Cultura, que busca integrar a toda la población colombiana a la lectura y escritura en la vida cotidiana y, en el plano del sistema educativo, se propone fortalecer el papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores desde la educación preescolar hasta la media.

La lectura en la primera infancia en Colombia se establece como un proyecto cultural y empieza a formar parte de la política pública nacional en la que se planean y ejecutan acciones para su fomento; su acceso permite el derecho de los niños y niñas a la formación como lectores lo cual se reflejará significativamente en su inclusión civil, su inmersión en la cultura y el ejercicio autónomo de sus deberes y derechos.

Desde la política pública para la primera infancia, se establece un proceso sistemático, organizado, constituido por planes, programas que buscan fundamentalmente crear una cultura hacia la lectura como forma, estilo de vida y como práctica sociocultural originada desde múltiples espacios: familia, escuela y sociedad.

Su fomento está determinado por actividades, estrategias y técnicas planeadas según las especificidades de los lectores y su propósito es promover el disfrute y/o la utilización de la lectura como medio para acceder a diferentes tipos de textos, a la información y al desarrollo de las competencias comunicativas desde la infancia.

A partir de estos acontecimientos en el país, se reconoce la lectura en la vida de los niños y niñas como una acción básica para el desarrollo de sus procesos mentales y el incremento de la capacidad comunicativa verbal y no verbal; igualmente, se devela su trascendencia en la aproximación del mundo exterior con el mundo interior y en la explicación de fenómenos físicos y humanos como la diversidad cultural y las diferentes maneras de actuar, entre otros; se convierte también, en un factor determinante para interpretar las intenciones y las acciones de los demás e identificar las opciones para resolver y actuar en situaciones de cambio, de conflictos o dificultades y ejercer su ciudadanía en condiciones de equidad, respeto y dignidad.

La familia y su incidencia en los procesos de lectura de los niños y niñas

Resultado de múltiples cambios sociales, económicos y culturales la familia como una de las instituciones formadoras más importante en la vida de los niños y las niñas, ha sufrido transformaciones tanto en su conformación como en sus prácticas y estilos de crianza; la constitución homogénea presentada durante muchos años en países pertenecientes a la cultura occidental empieza a debilitarse, no porque su organización frente a la sociedad haya sido ineficiente ni por su poca efectividad en la formación de sus hijos e hijas, sino por la aparición de acontecimientos de trascendencia que hacen que en su interior se presenten tanto nuevas estructuras como dinámicas de relación entre sus miembros, al respecto Bermúdez (2000), considera que la estructura familiar, su composición, su sistema organizativo y los vínculos afectivos, se ven afectados por los múltiples cambios a los que se expone y en consecuencia su constitución es multifacética.

Estos hechos entre otros, inciden en la constitución de nuevos y heterogéneos grupos familiares dentro de los cuales existen organizaciones, funciones y responsabilidades flexibles que modifican la forma como los niños y las niñas se relacionan y aproximan a las personas adultas y sus formas de incursionar en el mundo. Las nuevas estructuras familiares llevan a su resignificación y hacen necesaria la configuración de estrategias que conviertan a esta institución en un nicho donde se establezcan además de múltiples tipos de relaciones, propuestas para vivir en comunidad y espacios comunes que aporten para hacer realidad los imaginarios individuales.

El imperativo en la perspectiva que se viene planteando, es convertir a la familia, lugar donde nace y crece la vida, en un terreno fértil para que surjan situaciones dialogizantes, integradoras, de libre expresión, deliberación, creación y transformación, en el que las personas adultas puedan conjugar sus vidas con la vida de los niños y las niñas. La creación de este nuevo lugar, hace un llamado al establecimiento de otros procesos de comunicación y formas de relación que brinden oportunidades de educación y formación que influyan positivamente en el curso de vida de las nuevas generaciones.

Dado que es en la primera infancia cuando se presenta la mayor plasticidad cerebral y se generan un gran número de interconexiones y circuitos neuronales, y que es la familia el primer grupo de interacción con que se encuentran los niños y niñas, es necesario aprovechar esta potencialidad para propiciar procesos de socialización desde edades tempranas a partir de los cuales sea posible el desarrollo de la capacidad comunicativa, reflexiva, argumentativa, creativa, ética y afectiva desde la implementación de estrategias pedagógicas que incluyan a los padres, madres, hermanos y demás familiares en su estimulación y desarrollo. En ese sentido, podría considerarse que el aprendizaje de la lectura desde los primeros años de vida puede convertirse en una plataforma de aprehensión del mundo social que faculta a los niños y niñas para acercarse de manera creativa a la semantización de sus propios sentidos de existencia. La lectura puede ser un puente que vincule al individuo con su familia y comunidad, es decir su interior con su exterior.

Martí (1994) manifiesta la relevancia que el lenguaje, las matemáticas o los ordenadores tienen en los procesos psicológicos de los niños y las niñas; esto es, el desarrollo dentro de los contextos sociales donde subyacen procesos tanto de comunicación y de interacción. Para Rivière y Coll (1987), los fundamentos de las funciones cognitivas y afectivas surgen a partir de los modelos de relación que se establecen entre el niño y el adulto desde el nacimiento.

Lo planteado coincide con la teoría Vigostkiana, al considerar el desarrollo íntimamente ligado a las oportunidades que tengan los niños y las niñas para desarrollar sus competencias; también se relaciona con lo expuesto por distintos autores, que destacan su papel activo en los procesos de aprendizaje y el rol crucial desempeñado por las personas adultas como sujetos a imitar e impulsores del diálogo permanente de

los pequeños con las diversas expresiones humanas presentes en una cultura determinada (Rogoff, 1990; Werstch, 1979 y 1988; Schaffer, 1977 y 1993; Bruner, 1977; Bronfenbrenner, 1987).

De esta manera, tanto la manifestación inicial de sentires, como las habilidades comunicativas de hablar, escuchar, leer y escribir de los infantes son desarrolladas inicialmente desde patrones familiares en íntima relación con los adultos de quienes reciben y asumen ritualizaciones, hábitos y secuencias completas de comportamiento.

Bruner (1984), denomina a las interacciones estables, aquellas que son especialmente rituales y que están estructuradas a modo de diálogo como formatos de interacción, donde además se producen situaciones definidas por reglas, en las que el adulto y el niño y la niña comparten un tema, un significado en común.

Sobre las interacciones de las personas adultas con los niños y las niñas y su efecto en el aprendizaje, Rogoff (1994), hace referencia a la importancia de los niveles de comunicación y el ajuste que mantienen con "la participación guiada" donde se dan dos tipos de procesos de colaboración: el establecimiento de líneas de conexión entre las capacidades y habilidades que el niño y la niña posee en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la estructuración de su participación y responsabilidad durante el desarrollo de las actividades. A decir del autor las personas adultas tienden puentes para que los niños y niñas establezcan relaciones entre lo conocido y lo nuevo. Estas formas de actuar son:

- » claves emocionales sobre la naturaleza de las situaciones
- » modelos no verbales de cómo comportarse
- » interpretaciones verbales y no verbales de eventos y conductas
- » palabras que clasifican objetos y eventos (Rogoff 1989, p. 99).

Por ser una situación de interacción y por su carácter ritualizador y de diálogo, el acto de leer se considera un estímulo fundamental en la configuración del sistema de representación del mundo y en el empoderamiento de las niñas y los niños. Molina (1.998), plantea que en las sociedades alfabetizadas la iniciación temprana en la lectura y la escritura se da en forma natural y no solo en espacios de aprendizajes formales; se relaciona con la exploración de diversos textos y la

narración de historias que les permiten observar, preguntar, formular hipótesis, realizar anticipaciones y predicciones acerca de lo que leen o se les lee, vivencias que influyen en la forma de apropiación e interacción futura con la lectura.

Atendiendo a este propósito la familia puede propiciar ambientes donde los niños y las niñas en múltiples espacios y oportunidades pongan en escena sus potencialidades, sus desaciertos, reiteraciones, omisiones, sustituciones y parafraseos como parte de su construcción y comprensión lectora. Smith (1989), llama la atención a las personas adultas para que comprendan que en el proceso de adquisición de la lectura es importante abandonar formas de enseñar que exigen determinada velocidad, lo cual hace que se concentren en evitar errores; forzarlos a leer palabra por palabra, cuando deben leer para obtener significado; hacerlos precavidos cuando hay que estimularlos para que tomen riesgos, todo ello priva de la satisfacción que produce el aprender a leer.

Estrategias para el fomento de la lectura en familia

Las estrategias hacen referencia al camino que conduce a la consecución de un propósito, que en este caso tiene que ver con la formación de niños y niñas que vivan la lectura como fuente de placer, conocimiento y construcción de sentido sobre sí mismos y sobre su entorno. Independientemente de su condición económica, social y cultural los niños y niñas comparten algunas características casi universales, estrechamente relacionadas con el acto de leer: poseen una imaginación que los hace capaces de viajar a regiones conocidas y desconocidas, crean amigos reales e imaginarios, animales, seres inanimados y mezclan la realidad con la fantasía, manifiestan con sinceridad sus afectos, gustos y deseos, creen en lo que no ven y en lo que escuchan, aprenden fácilmente por medio de actividades gratificantes, lúdicas y de valor afectivo, salvan difíciles situaciones físicas y/o psicológicas si encuentran apoyo, poseen infinitas posibilidades y una gran capacidad creativa.

A partir de esta caracterización infantil y de la puesta en marcha de estrategias para leer, se diseña el mapa que ayuda a niñas y a niños a la construcción de un nuevo estilo de vida a través de su proximidad con la lectura; a partir de ella, pueden establecer las diferencias entre el dibujo y la escritura, reconocer su función social en situacio-

nes cotidianas, encontrar información y registros que les permiten recordar, analizar, crear y adquirir nuevas formas para manifestar lo que sienten y desean. Es preciso resaltar que las prácticas y la provocación por leer, solo es posible cuando al interior de las familias esta actividad ocupa un lugar destacado y forma parte de la vida de las personas adultas, es decir, cuando ellas gustan de leer, visitar bibliotecas, regalar libros y compartir tiempos y espacios con sus hijos e hijas alrededor de un texto.

Un ambiente familiar textualizado con oportunidades para que los y las infantes interactúen con diferentes tipos de textos permite el uso del sistema simbólico de manera comprensiva y expresiva, potenciando los procesos de pensamiento; cuanto más variadas sean las interacciones de las niñas y los niños con los textos en compañía, más posibilidades existen para que desarrollen su competencia lectora.

El acercamiento a la lectura de los niños y niñas puede iniciarse a muy temprana edad, cuando escuchan canciones tradicionales o de cuna donde internalizan diferentes tonalidades de voz, ritmos, melodías y expresiones, generando placer por el ritmo y afianzando los lazos afectivos a partir de su música. Al respecto, Pérez et al. (2006b), plantean que es importante:

... la forma en que se educa el oído para el disfrute y la valoración de la música. El disfrute de la cultura y la construcción de la subjetividad, están condicionadas por el desarrollo del sentido estético. El contacto desde una edad temprana con buena literatura, desde el punto de vista estético, educa el oído del niño (p.42).

Más adelante el fomento de la lectura se puede dar a través de textos con formatos específicos de forma y contenido que les permite acercarse a ella de manera natural y sin restricciones; a partir de ese momento los infantes empiezan a descubrir las múltiples posibilidades de representar el mundo, el contraste entre los dibujos y la escritura, sus especificidades, estructuras e identificar, por ejemplo palabras claves como: *había una vez, hace muchos años, en un pueblo muy lejano*, con las cuales inicia la clasificación de los textos.

Igualmente las familias pueden proponer actividades como: realizar predicciones a partir de la información previa del texto, de las carac-

terísticas del mismo, de los encabezados o ilustraciones o del conocimiento previo que se posea del tema; realizar anticipaciones tomando como referente el contexto y elaborando un muestreo del texto desde las referencias gráficas, el tipo de letra, los espacios, el contenido; hacer inferencias donde se puedan establecer relaciones o analogías, ubicar el título en la carátula del libro, hablar sobre los personajes, deducir de la imagen el contenido del título, observar láminas para hacer inferencias acerca de lo que ocurre, leer en voz alta, leer mentalmente, representar los personajes, imaginar el desenlace de una historia, imaginar los nombres de los personajes, inventar finales, cambiarle de rumbo a las historias, imaginar los significados desconocidos y hacer ilustraciones.

En la literatura infantil se reconoce el mayor germen para motivar a los y las infantes hacia la lectura, en su diversidad de géneros discursivos encuentran explicaciones que les ayudan a la comprensión del mundo, a imaginar, a tener el goce estético, despertar sus sentimientos afectivos, extraer moralejas y desarrollar su capacidad intelectual. Calles (2005) afirma que:

...la literatura permite el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje. Debido a las experiencias de aprendizaje relacionadas con el disfrute y la recreación, promueve la creatividad y el desarrollo de la fantasía en la producción espontánea de textos imaginativos. Por otro lado, es importante para la formación de lectores autónomos y productores de textos recreativos (p. 144).

La intervención de las personas adultas a través de la literatura infantil, suscita en los pequeños procesos de reconstrucción de textos o renarraciones que favorecen la construcción de secuencias lógicas de las escenas y la reflexión sobre los diversos acontecimientos que se originan al interior de una obra literaria; las renarraciones incrementan el interés, la participación y la interacción entre el adulto y el niño o la niña, rompiendo con el enfoque tradicional donde simplemente se formulan preguntas al oyente.

Todas estas estrategias y otras pueden ser utilizadas en la familia no solo para desarrollar hábitos y pasión por la lectura, sino para aportar al desarrollo de competencias primordiales en la constitución como seres humanos y generar una mayor interacción y participación cultural y social de los niños y niñas como derecho fundamental.

Conclusiones

El fomento de la lectura desde temprana edad ayuda al desarrollo de niños y niñas más autónomos y con capacidad reflexiva, dado que su estímulo permite desarrollar y fortalecer su potencial comunicativo, cognitivo, afectivo, estético, ético y creativo.

Es necesario crear contextos y estrategias pedagógicas que trasciendan el espacio escolar y que involucren actores fundamentales como la familia. Estos espacios y estrategias deberán partir de la experiencia cotidiana de los niños y niñas y construir experiencias comunicativas significativas, que impliquen el uso de sus lenguajes, imágenes y sentidos.

La familia debe participar activamente en los procesos de enseñanza de la lectura desde la primera infancia debido a que las niñas y niños toman como referente a las personas adultas que los rodean y estos se convierten en mediadores para su integración social y cultural.

Considerando que la lectura es una construcción de naturaleza social y cultural, es importante que los pequeños comiencen el desarrollo de la competencia lectora antes del ingreso a la escuela, de forma natural y afectuosa, a través del contacto con diversos portadores de texto: cuentos, poesías, fábulas, tarjetas, cartas, carteles, instructivos, entre otros, experiencias que los llevan paulatinamente a comprobar hipótesis sobre el funcionamiento y estructura del lenguaje.

La construcción del significado de lo que se lee está sujeta a la capacidad de comprensión y al reconocimiento de las diferencias que existen entre el lenguaje hablado y escrito y depende también de las oportunidades de acceso que se tenga a estas formas de expresión.

El apoyo y la estimulación adecuada en la formación de niños y niñas lectores se dan mediante actividades como cantar, escuchar y contar diversas narraciones. Es evidente que en los hogares en donde esto sucede y se utilizan de manera cotidiana los libros se produce un nivel más alto de gusto por la lectura y se desarrollan mayores capacidades para acceder a conocimientos complejos; caso contrario ocurre en aquellas familias en las que esas situaciones y los libros están ausentes, generalmente estos niños y niñas tienen desventajas al iniciar la

escolaridad y requieren de apoyo focalizado para el desarrollo de su alfabetización y de la lectura comprensiva.

Referencias

- Braslavsky, B. (1991). *La querrela de los métodos*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Bermúdez, M.P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bruner, S. J. (1977). Early social interaction and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed.). *Studies in mother-infant interaction*. pp. 271-289. London: Academic Press.
- Bruner, S. J. (1984). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. En *Laurus Revista de Educación* No. 11, Vol. 20, abril-octubre de 2005, pp. 144-155. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111209.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el Desarrollo del niño*. México: Siglos XXI.
- Ferreiro, E. (1982). *Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y Escritura*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1982). *El proceso lector en niños normales. En el niño con dificultades para aprender: simposio el niño con trastornos de aprendizaje*. Santiago de Chile: Galdoc.
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje Integral*. Mérida: Editorial Venezolana.
- Gómez, M. (1979). Una propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. En *Revista de la educación del pueblo*. No.26.
- Guevara, J. (1989). Reflexiones sobre el proceso de comprensión lectora. En *Revista Glotta*. Vol 4. No.2.
- Freire, P. (1989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Isaza, LE. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, No. 31. (octubre-diciembre), pp. 113-133.

- Martí, E. (1994). En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. En *Infancia y Aprendizaje*, n° 66, pp. 5-10.
- Molina, Á. (1998). *Reseña del libro La alfabetización temprana en el ambiente preescolar*. Barcelona, España: Grupo Editorial Grijalbo.
- Morais, J. (1998). *El Arte de Leer*. Madrid: Aprendizaje – Visor.
- Pérez, M, Zuleta, C.; Negret, J.C.; Flórez, R.; Castrillón, S. y Reyes, Y. (2006a). *Acceso al lenguaje, la lectura y la escritura: Una prioridad de la Política de Infancia. Comisión Lectura en la Primera Infancia*. Bogotá: Política para la primera infancia de Colombia.
- Pérez, M, Zuleta, C.; Negret, J.C.; Flórez, R.; Castrillón, S. y Reyes, Y. (2006b). *Recomendaciones de política para la Primera Infancia. Comisión Lectura en la Primera Infancia*. Bogotá: Política para la primera infancia de Colombia.
- Rincón, L. (2002): *Leer y escribir en la escuela y la biblioteca: la calidad de la educación en un mundo globalizado*. Ponencia presentada en el Encuentro Regional ASOLECTURA y el ICBF. Colombia, Armenia.
- Rogoff, B. (1989). The joint socialization of development by young children and adults. En A. Gellatly, D. Roger, I J.A. Sloboda (Eds.), *Cognition and Social Worlds*. Oxford: Clarendon. Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1994). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Schaffer, H.R. (1984). (Ed.), *Studies in Mother-Infant Interaction*. London: Academic Press.
- Schaffer, H. R. (1993). *El contexto socio-familiar en la educación de la infancia. Temas de infancia*. Centro de Publicaciones del MEC y A.M. Rosa Sensat.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Riviére, A. y Coll, C. (1987). Individuation et interaction au sensorio-moteur: Notes sur la construction génétique du sujet et de l'object

social. En (Ouvrage Collectif), *Comportement, cognition et conscience*. Paris: P.U.F.

Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Vygotsky, L.S. (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Werstch, J. V. (1998). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Werstch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: clarification and application of Vygotsky's theory. En *Human Development*, n° 22, pp. 1-22.