

Artículos científicos

Biblioteca en casa: libros y lecturas compartidas

Home library: books and shared reading

Guzmán Adame Amara Abril

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

1612285j@umich.mx

<https://orcid.org/0009-0002-1897-2476>

López Pérez Olga

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

olga.lopez@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1038-965X>

Contreras López Elsa Xanat

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

1514442b@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0002-2558-997X>

Chávez López Joanna Koral

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

joanna.chavez@umich.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6677-5402>

Resumen

Durante la primera infancia, la lectura es importante para el desarrollo del lenguaje porque no se limita a ser una actividad de ocio o distracción, sino una actividad que se posiciona como herramienta de aprendizaje. Cuando un niño lee amplía su lenguaje y desarrolla su capacidad reflexiva (Alegría, 1985), desarrolla empatía (Linares, 2010), ejercita su memoria y concentración (Puente & Ferrando, 2008) y construye su conocimiento y comprensión del mundo, idiomas, culturas (Inmaculada, 2015) leer permite construir un sentido especial a lo cotidiano (Petit, 2001). Así, los niños leen a través de los primeros cuidadores, gracias a estos se acercan a los libros y posteriormente se adentran al mundo lector incluso antes de saber leer. Este trabajo presenta resultados de una experiencia pedagógica que se orientó a promover la lectura de novelas infantiles en el contexto de casa, se contó con la participación de una niña de 6 años con quien se realizaron situaciones de lectura de textos narrativos y la conformación de una biblioteca personal en casa. Los resultados obtenidos contribuyen a reafirmar la pertinencia de desarrollar situaciones de lectura en el contexto cotidiano de casa para posicionar al lector con autonomía y para aprender a leer con sentido como interpretación que apremia a la comprensión.

Palabras claves: Lectura; Aprendizaje; Mediación; Autonomía.

Abstract

During early childhood, reading is important for language development because it is not limited to being a leisure or distraction activity, but an activity that is positioned as a learning tool. When a child reads he/she expands his/her language and develops his/her reflective capacity (Alegría, 1985), develops empathy (Linares, 2010), exercises his/her memory and concentration (Puente & Ferrando, 2008) and builds his/her knowledge and understanding of the world, languages, cultures (Inmaculada, 2015) reading allows to build a special meaning to the everyday (Petit, 2001). Thus, children read through their first caregivers, thanks to them they get close to books and later they enter the world of reading even before they know how to read. This paper presents the results of a pedagogical experience aimed at promoting the reading of children's novels at home, with the participation of a 6-year-old girl, with whom situations of reading narrative texts and the creation of a personal library at home were carried out. The results obtained contribute to reaffirm the relevance of developing reading situations in the daily context of the home in order to position the reader with autonomy and to learn to read with meaning as an interpretation that urges comprehension.

Keywords: Reading, Learning, Mediation, Autonomy.

Fecha Recepción: Julio 2022

Fecha Aceptación: Enero 2023

Introducción

Leer y escribir son verbos que, como actividad, refieren a construcciones sociales que en cada época y circunstancia histórica responden a nuevos sentidos. En especial, leer remite a construcciones culturales y actividades socialmente definidas y hegemónicas; es por esto que resulta indispensable comprender que aprender a leer es un derecho que se establece desde hace más de 50 años en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). De tal manera, la alfabetización representa un derecho y un recurso indispensable para la participación en actividades sociales en donde se ejercen derechos fundamentales.

Así, la alfabetización ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas como la neuropsicología, la psicología cognitiva, el paradigma sociocultural, la psicolingüística, el constructivismo, entre otras. Para efectos de este trabajo, se retoma y profundiza en los

planteamientos constructivistas que permiten comprender la lectura como práctica social situada que implica la elaboración de una interpretación, esto a partir del contexto que favorece la comprensión (Castedo, 2007; Lerner, 2001). De tal manera, leer no se reduce a ser una habilidad transferible a toda situación social, ni sinónimo de comprensión, sino que la lectura se posiciona como un instrumento psicológico que, de acuerdo con Kozulin (2000), permite al ser humano organizar su pensamiento.

De hecho, la historia de la alfabetización está impregnada de multilingüismo y de intercambios culturales. Más allá de su concepto convencional como conjunto de competencias de lectura y escritura, la alfabetización se entiende como medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación (UNESCO, 2021). Así, la alfabetización requiere de un lector participativo y con autonomía para la generación y recepción del mensaje, así como para la atribución de una interpretación individual y social (Mestroni, 1999).

La perspectiva constructivista comprende la lectura desde la interacción entre el lector y el lenguaje escrito para la reconstrucción de un mensaje. Es decir, se interesa por la interpretación que realiza el lector y que le da sentido al mensaje del que escribe (Lerner, 2002). Asimismo, leer se convierte en una actividad relevante para el aprendizaje porque más allá de limitarse a una interacción entre texto y lector, su relación implica aspectos cognitivos y sociales de la cultura humana (Reyes, 2005). De tal manera, la lectura se posiciona como construcción de sentido que enriquece el conocimiento a través de la realización de aprendizajes significativos. Leer y escribir son verbos que, como actividad, refieren a construcciones sociales que en cada época y circunstancia histórica responden a nuevos sentidos. En especial, leer remite a construcciones culturales y actividades socialmente definidas y hegemónicas; es por esto que resulta indispensable comprender que aprender a leer es un derecho que se establece desde hace más de 50 años en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). De tal manera, la alfabetización representa un derecho y un recurso indispensable para la participación en actividades sociales en donde se ejercen derechos fundamentales.

Así, la alfabetización ha sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas como la neuropsicología, la psicología cognitiva, el paradigma sociocultural, la psicolingüística, el constructivismo, entre otras. Para efectos de este trabajo, se retoma y profundiza en los planteamientos constructivistas que permiten comprender la lectura como práctica social situada que implica la elaboración de una interpretación, esto a partir del contexto que favorece

la comprensión (Castedo, 2007; Lerner, 2001). De tal manera, leer no se reduce a ser una habilidad transferible a toda situación social, ni sinónimo de comprensión, sino que la lectura se posiciona como un instrumento psicológico que, de acuerdo con Kozulin (2000), permite al ser humano organizar su pensamiento.

De hecho, la historia de la alfabetización está impregnada de multilingüismo y de intercambios culturales. Más allá de su concepto convencional como conjunto de competencias de lectura y escritura, la alfabetización se entiende como medio de identificación, comprensión, interpretación, creación y comunicación en un mundo cada vez más digitalizado, basado en textos, rico en información y en rápida mutación (UNESCO, 2021). Así, la alfabetización requiere de un lector participativo y con autonomía para la generación y recepción del mensaje, así como para la atribución de una interpretación individual y social (Mestroni, 1999).

La perspectiva constructivista comprende la lectura desde la interacción entre el lector y el lenguaje escrito para la reconstrucción de un mensaje. Es decir, se interesa por la interpretación que realiza el lector y que le da sentido al mensaje del que escribe (Lerner, 2002). Asimismo, leer se convierte en una actividad relevante para el aprendizaje porque más allá de limitarse a una interacción entre texto y lector, su relación implica aspectos cognitivos y sociales de la cultura humana (Reyes, 2005). De tal manera, la lectura se posiciona como construcción de sentido que enriquece el conocimiento a través de la realización de aprendizajes significativos. Dicho de otra forma, la lectura se comprende como un proceso de construcción en donde lo que se construye es un significado del texto a medida que se va leyendo. Esto quiere decir que cada lector puede construir el sentido de un texto de manera diferente según sus interpretaciones personales (Montealegre, 2004).

Es así que la lectura resulta un pilar fundamental desde los primeros años porque aporta una herencia cultural, científica y literaria que se forma a través de la interacción con el entorno (Álvarez & Hasbun, 2014). De hecho, la construcción del conocimiento también se reconoce como un proceso de elaboración donde se selecciona, organiza y transforma la información, por lo que aprender un contenido implica atribuirle significado, y para construir significados se requiere establecer nuevas relaciones o introducir nuevos elementos, especialmente a través de la participación de otro como mediador (Medina, 2016). Desde el constructivismo, leer no se centra en las letras o en el acto de decodificar, sino en incluir la lectura del texto en una situación y un contexto determinado para crear una relación con los propios lectores, generando con esto una apropiación con sentido personal.

De acuerdo a Ferreiro (2007), la relación entre las marcas gráficas y el lenguaje presupone una relación que pone en juego una tríada: un intérprete (la interpretación del texto), un lector y un conjunto de marcas y signos (el texto). Entonces, el proceso de enseñanza de la lectura debería orientarse a aculturar a los lectores por medio de prácticas cotidianas significativas que resulten relevantes y que, a su vez, estén apoyadas en procesos de interacción social y participación en situaciones de lectura (Díaz-Barriga, 2003).

Ahora bien, según la UNESCO (2021), la primera infancia abarca de los tres a los seis años de edad y es una etapa de desarrollo en donde el acercamiento a la lectura debe despertar el interés de los niños por comprender la forma en la que el mundo se compone, funciona y actúa. En esta etapa, los niños presentan cambios en el desarrollo sobre cómo se organizan los conocimientos, por lo que resulta relevante diseñar situaciones de lectura que permitan a los niños acceder activamente al conocimiento a través de interactuar con su entorno, situaciones en las que la mediación cultural de la familia y los centros educativos les presente la lectura como medio para comprender y participar en eventos culturales y naturales que ocurren en su entorno, así como desarrollar su lenguaje (Medina, 2009, 2016).

En México, el gobierno nacional muestra un reconocible interés por emprender un mosaico de iniciativas y programas de fomento a la lectura, como bibliotecas escolares, programas de lectura en las calles y bibliotecas públicas. Se reconocen seis sobresalientes estrategias nacionales de lectura concentradas en el centro del país (figura 1): 1. Programa Nacional Salas de Lectura (PNSL), 2. Fondo de Cultura Económica, 3. GaLEEría biblioteca comunitaria en Morelia, 4. la Biblioteca Alma, 5. Bebeteca Lee Antonia y 6. Fundación Zorro Rojo. Estas iniciativas emergen de asociaciones sin fines de lucro, incluso algunas de ellas con apoyo gubernamental, y coinciden en emprender actividades de lectura compartida. Es decir, se brinda a los lectores la oportunidad de dialogar con otros y de leer para y con otros.

Figura 1. Mapa de la localización nacional de las iniciativas lectoras



Fuente: Elaboración propia

En una línea paralela se localizan las bibliotecas escolares, las cuales buscan contar con un espacio de acervo agradable y acogedor. Espacios que inviten al lector a acceder a los libros y en donde las escuelas buscan emprender situaciones basadas en la curiosidad de los niños para ofrecer oportunidades de participar y aprender (Peredo, 2001). De tal forma que en las escuelas, el acceso y uso de la biblioteca se encuentra regulado principalmente por los docentes para posicionar la lectura como una herramienta para apoyar los objetivos curriculares y un espacio desde el que se motiva, invita y se proponen actividades de lectura compartida, como contar cuentos y prestar libros para leer en casa con la familia (Ramírez, 2009).

Es así que la biblioteca de aula es un espacio lector próximo y cotidiano en el escenario de la enseñanza y el aprendizaje escolar. Su uso es diario y se establece con diferentes propósitos como consultas puntuales, búsqueda de información, lecturas personales y lectura grupal (Medina, 2016). Este trabajo presenta cómo la lectura a través de la conformación de una biblioteca personal en casa permite a los niños resolver necesidades de información, complementar y ampliar la curiosidad sobre diversos temas, les alienta al hábito lector y les aporta la posibilidad de contar con un espacio alegre y motivador en donde participan como responsables en las actividades, así como del uso y cuidado de los libros y el espacio destinado. Posicionándose así como lectores con autonomía.

Metodología:

El desarrollo de la investigación responde a un diseño cualitativo, retomado desde Flick (2007), quien plantea la importancia de la investigación cualitativa porque se centra en entender, describir y explicar fenómenos sociales desde lo particular. De este modo, se retoma la etnografía desde Angrosino (2012), quien la reconoce como método de la investigación cualitativa que de forma sistemática describe e interpreta la cultura de los diversos grupos humanos o comunidades. Un método de investigación y producto que implica la recogida de información sobre productos materiales, relaciones sociales, creencias y valores de una comunidad.

Así, se utiliza el estudio de caso para el análisis de las experiencias, las interacciones y la comunicación mediante la codificación de elementos discursivos por categorías de análisis que se definen para comprender y explicar las relaciones entre los datos y la realidad (Simons, 2009; Álvarez-Gayou, 2012).

Ahora bien, la técnica empleada para el análisis fue la triangulación de la información, estrategia metodológica que permite lograr la validez y confiabilidad del diseño a partir de integrar teorías, en este caso la teoría constructivista desde los postulados de Lerner (2001) y Castedo (2007), sobre las diferentes situaciones de lectura que se articulan para propiciar la autonomía del lector al posicionar la lectura como práctica social que se emprende con un propósito. Asimismo, se realizó la triangulación metodológica al emplear la observación y el registro como diario de las interacciones que realizan los sujetos seleccionados y que se posicionan como fuentes de datos (Denzin & Lincoln, 2009).

Este estudio de caso se centra en integrar situaciones de lectura de textos narrativos a través de diferentes medios en los que la literatura infantil de clásicos se presenta en el propio contexto (Codemarán, 1985). Se trabajó con una niña de 6 años de edad durante un periodo de cinco meses que se caracterizó por la situación de pandemia del COVID-19. De esta manera, la niña dejó de asistir a la educación presencial escolarizada, participando en la educación a distancia. Se diseñaron situaciones de lectura organizadas en 10 encuentros de lectura compartida con una modalidad organizativa de recursos literarios diferentes y disponibles, así como actividades para la interacción sostenida (Figura 2).

Figura 2. Actividades para la interacción sostenida

1.- Selección del texto	- Se presentan 5 recursos literarios preseleccionados que comparten el nivel de discurso, diseño gráfico y secuencia literaria.
Interacciones	
- El niño selecciona un libro con base en interacciones que posibiliten la reflexión sobre versión, historia, saberes previos, anticipaciones sobre la posible historia y el tipo de recurso literario y sus cualidades.	
2.- Explicaciones y razones de los recursos literarios	- Se propician anticipaciones sobre los materiales de lectura que se presentan.
Interacciones	
- El niño elabora razones para su selección, esto a partir de interacciones individuales en donde se aproxima a conocer los recursos leyendo para sí mismo y después compartiendo sus razones y dudas.	
3. Lectura compartida a partir de continuidades y rupturas	- Se establece una lectura compartida en donde el mediador lee el material seleccionado.
Interacciones	
- El niño lee a través de un otro estableciendo interacciones de reflexión continua sobre el lenguaje y su estructura, así como de los aspectos del recurso literario, tales como personaje, historia, relación con la realidad, tiempo y espacio de la historia con el contexto real.	

Fuente: Elaboración propia.

El objetivo de este trabajo se refiere a la promoción del aprendizaje de la lectura como práctica social a través de la participación en situaciones educativas que integran los textos del contexto real del niño para la conformación de una biblioteca personal. Para el análisis de los datos se establecen tres categorías: 1. leer para sí mismo, 2. leer a otros, 3. leer juntos. Es a partir de la integración de diversas situaciones de lectura que se promueve la construcción de un ambiente de alfabetización, un ambiente en donde la lectura a través de un mediador propicia en el lector autonomía de forma progresiva, así como el pensamiento crítico mediante la lectura de distintos géneros que incentivan a leer con sentido, generando en el lector sus propios espacios y tiempos de lectura.

Resultados

El constructivismo reconoce que existen características del texto y la situación de lectura que requieren que el lector construya una interpretación con sentido, sentido asociado a un propósito (Marín, 2006). De este modo, la lectura es una práctica que necesita de un código escrito y de un contenido que se descifra en función de un propósito para acceder al conocimiento (Selfa Sastre, 2016). En este trabajo se presentan los resultados de 10 encuentros que se documentaron y en los cuales se identificaron hallazgos significativos relacionados con la autonomía del lector mediante la participación en situaciones sociales; es decir, en donde se lee y se habla de ello, de su función y la experiencia.

De este modo, trabajos como los de Carrasco et al. (2016), Ferreiro (2019), Castedo (2007) y Chambers (2007) han demostrado cómo los niños y niñas desde sus primeros años leen a través de otros que les acercan a los libros y a la lectura antes de saber leer de forma convencional. Incluso, en especial, Kauffman (1988) reconoce la relevancia de que los niños lean a través de los adultos cuidadores o de los docentes. De esta manera, se organizan los resultados en dos partes, primero se presenta la secuencia de las situaciones de lectura que se organizan en tres momentos clave (Figura 3) y después los resultados relacionados con las categorías de análisis.

Figura 3. Situaciones de lectura

<p>Conformación de un espacio generador de actividades que integran la lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se recuperaron los materiales de lectura del contexto real de casa. - Se establecieron criterios de organización para el acomodo de los libros y recursos en un espacio personal, atendiendo a una biblioteca personal.
<p>10 encuentros en donde se explicita la actividad de lectura, su intencionalidad y periodicidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se revisaron diversos recursos literarios de tipo narrativo y de ficción y se realizaron anticipaciones, revisión de la relación entre la imagen, la trama, los personajes, etc. - Se eligió un libro por interés del niño, para desarrollar situaciones de lectura individual y compartida.
<p>Participación auténtica que posiciona al niño con autonomía para dialogar ante actividades de lectura individual y compartidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Antes, durante y al finalizar la lectura la participación de la niña se sostiene sin restricción, especialmente a través de preguntas que implicarán la reflexión conjunta y establecer relación con sus experiencias previas.

Fuente: Elaboración propia.

a) Leer para sí mismo

Lerner (2002) reconoce la importancia de brindar autonomía al lector, esto mediante las formas de interacción del lector con el texto, lo cual requiere que los lectores sean capaces de responder desde la libertad y la reflexión crítica. En relación a esto, Patte (2011) confirma que lo que más patentamente el gusto por la lectura es la autonomía, pues el lector busca la indagación y la convierte en una introducción a un espacio que lleva a adentrarse más a la lectura porque el lector puede construir un sentido y sobre todo puede otorgarle una interpretación. Al respecto, los datos muestran la participación sostenida en asistencia, preguntas y comentarios como reflexiones tales como:

I: Yo tengo muchos libros ¿Recuerdas? en la biblioteca que hicimos.

P: Ah sí.

I: ¿Te gustaría ir a buscar alguno para leer juntas?

P: Sí.

Regresa al cabo de unos minutos con dos libros en mano.

I: ¿Cuáles encontraste?

P: Éste, y éste. (Los señala levantando ambos brazos)

I: ¿Cómo se llaman?

P: “Me gustan los libros” y “El increíble niño come libros”.

I: ¿Por qué los elegiste?

P: No lo sé, no los he leído, pero tiene planetas aquí y así conocería mejor yo muchos otros planetas.

Del mismo modo, las bibliotecas, además de estanterías, son espacios en donde los libros presentan sus cubiertas, carteles, dibujos, frases y palabras, llenan de vida este espacio lector. Por lo que tiene un matiz agradable y acogedor, pues los trabajos, dibujos y escritos de los alumnos deben ser elementos protagonistas de este espacio lector que conecta con los contenidos que se estén trabajando.

b) Leer a otros

El recurso principal de una biblioteca es el libro y en una biblioteca se encuentran materiales en distintos formatos que suelen estar accesibles para ser consultados y usados por diferentes personas y en diferentes soportes y dispositivos, tanto análogos (impresos) como digitales (acceso mediante tabletas, portátiles, celulares o computadores de mesa) (Bettelheim & Zelan, 2015).

I: Mira, estos libros se ven interesantes ¿sobre qué serán? ¿dónde los acomodamos?

P: Estos son más *gigantones* que los demás, los voy a poner aquí abajo por si acaso. (Libros sobre anatomía y fisiología del cuerpo humano)

I: Pero ¿sabes sobre qué son?

P: No ¿Para qué? no son interesantes y son aburridos.

I: ¿Cómo sabes que son aburridos si no los lees?

P: Es obvio, porque no tienen dibujos y los colores de afuera se ven ... (levanta los hombros con indiferencia)

I: ¿La portada?

P: Si, eso. Mira este son de cocina.

I: ¿Cómo sabes que son de cocina?

P: Porque aquí hay unos camarones y un arroz dibujados y más comida adentro. Este libro le servirá a mi papá porque le gusta mucho comer.

Según su contenido, los recursos pueden inscribirse en dos grandes grupos, obras de información y obras de ficción que responden a propósitos diversos (Bettelheim, 1994), de hecho, el iniciador a los libros es la figura del mediador quien suele legitimar un deseo de leer y acompaña a lograr la construcción del sentido compartido e individual (Petit, 1999). En este

caso se observa la diferenciación que se realiza entre libros para saber sobre un tema (informativos) de los que refieren a narrativa, además de reconocer la utilidad para diferentes tipos de lectores, lo cual se refleja en integrarlos a una biblioteca en casa pensando en los demás posibles lectores (sus padres).

c) Leer juntos

Las iniciativas de promoción consideran la lectura como práctica social porque se refiere a los diferentes modos de aproximarse a los textos, de producirlos, interpretarlos, compartirlos, hablar de ellos y transformarlos; llevando a la lectura a convertirse en un proceso de construcción de significados que surgen como el resultado de un conjunto de interacciones sociales (Lerner, 2002; Morales et al., 2006). Esto se comprueba con lo expuesto por el niño al expresar:

P: *Mi mamá y yo hicimos una para mi kinder y en mi cuarto (biblioteca), por eso te dije. Pero la quitamos porque necesitaba espacio para jugar y mi mamá no lee.*

I: y ¿tú usas los libros de tu casa y lees?

P: No, porque no sé leer y sólo tengo un libro, se llama El Principito ¿Lo conoces? Mi mamá iba a leerlo, pero se le olvidaba y un día lo leí y lo rayé con un plumón y ahora casi no se ve y me regañaron y me lo regalaron, lo podemos leer ¿lo hacemos?

Retomando la iniciación a la lectura a través del mediador, Petit (1999, 2001, 2015) reconoce que, para dar inicio al aprendizaje de la lectura, se requiere legitimar o revelar un deseo de leer. Es primordial el papel de un iniciador a los libros, un mediador que acompañe el recorrido lector, recorrido que suele ser discontinuo, caracterizado por momentos de interrupciones breves o largas.

Conclusión

La biblioteca ofrece la posibilidad de incrementar las fuentes de información, fomentar el desarrollo de habilidades de investigación y permitir a los lectores un contacto amplio con diversas temáticas, géneros y autores, permitiendo que llegue a lugares cada vez más remotos. De ahí que la selección, producción y distribución de los recursos que conformen una biblioteca pueden incorporar la mayor diversidad posible de autores, géneros, formatos y temas. Además, contar con un rincón de lectura en casa con una pequeña biblioteca acorta la distancia entre el libro y sus posibles usuarios, gracias a que los materiales de lectura están a la mano para un uso habitual y significativo, creando oportunidades de compartir experiencias de leer, conocer

y aprender. Así, resulta necesario y pertinente formar lectores con autonomía y posibilidad de participación en prácticas sociales de lectura; no obstante, para ello es necesario el trabajo en conjunto de la familia y la escuela. La familia irá acompañando los logros e incentivando el placer por la lectura. Una vez que el niño participa en situaciones de lectura cotidianas, tanto en la familia como en la escuela, emergerá en él interés por el contacto con los libros, y el niño alternará sus lecturas entre lo obligatorio y lo recreativo. De tal manera, contar con la oportunidad de participar en experiencias gratificantes de lectura brinda la posibilidad de aprender a leer leyendo con otros y posicionarse con autonomía a lo largo de la vida.

Futuras líneas de investigación

Una de las futuras líneas de investigación del tema se ve en la pertinencia de formar lectores con autonomía y posibilidad de participación en prácticas sociales de lectura, no solo en la primera infancia, sino en cualquier edad. Además, la tecnología amplía la posibilidad de encontrar diferentes formas para el fomento a la lectura y la formación de mediadores, así como la creación de espacios de lectura colaborativa.

Referencias

- Alegría, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje* (29), 79-94.
- Álvarez, D., y Hasbun, S. (2014). *Alfabetización inicial desde el enfoque psicogenético* [Tesis de licenciatura]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (2015). *Aprender a leer*. Crítica.
- Carrasco, A., Sebastián, J., López, A., López, G. y Macías, V. (2016). *Alfabetización Inicial, Hormiguitas 2*. Secretaría de Educación Pública de Puebla. http://dgie.buap.mx/daiv2/images/material_didactico_muestra/02_cuadernos_estudiantes/estudiantes_preescolar_2.pdf.

- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(2), 6-19.
- Chambers, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, M. (1985). Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. *Lectura y Vida*, 6(2).
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2009). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos: textos escogidos*. CREFAL.
- Ferreiro, E. (2019). Research perspective in beginning literacy. Methodological and epistemic dichotomies/ Prospectivas en investigación sobre alfabetización inicial. Dicotomías metodológicas y epistemológicas. *Journal for Study of Education and Development*, 42(1), 1-36. <https://doi.org/10.1080/02103702.2018.1550174>.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Inmaculada, M. (2015). Leer es...
- Kaufman, A. (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Santillana.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y vida*, 23(3), 1-16.
- Linares, A. R. (2010). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vigotsky*. Barcelona.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*, 27(4), 30-39.

- Medina, A. (2009). *Leer y Aprender Juntos*. Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación de Chile.
- Medina, A. (2016). *Entrar a la cultura escrita para superar las desigualdades. Desarrollo de la literacidad de los niños y niñas que asisten a Jardines Infantiles y Salas Cuna de Integra*. Fundación Integra.
- Mestroni, R. E. (1999). ¿Qué es la alfabetización? *Lectura Y Vida*, 5.
- Montealegre, R. (2004) La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 243-255
- Morales, O., Rincón, Á. y Tona, J. (2006). La promoción de la lectura en contextos no escolares y sus implicaciones pedagógicas: estudio exploratorio en Métrica, Venezuela. *Educere*, 10(33), 283-292.
- Patte, G. (2011) *¿Qué los hace leer así?* Fondo de Cultura Económica.
- Peredo, M. A. (2001). Las habilidades de lectura y la escolaridad. *Perfiles educativos*, 23(94), 57-69.
- Petit, M. (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.
- Petiti, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. Fondo de Cultura Económica.
- Petiti, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Puente, A., y Ferrando, M. T. (2008). *Cerebro y lectura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, España.
- Ramírez, E. M. (2009). ¿Qué es leer? ¿Qué es la lectura? *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 161-188.
- Selfa Sastre, M. (2016). La lectura y la competencia lectora en el siglo XXI Entrevista a ASCEN DÍEZ DE ULZURRUN PAUSAS. *Investigaciones Sobre Lectura*, (5), 81-83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi5.11087>.
- Simons, H. (2009) *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

UNESCO. (2021, abril 29). *Día Mundial del Libro y del Derecho de Autor*.
<https://es.unesco.org/commemorations/worldbookday/2021>.