

# Significación sobre la enseñanza de la lectura en inglés: prácticas de docentes en educación preescolar

*The Meaning of Teaching Reading in English: Teaching Practices by Preschool Teachers*

Bairon Jaramillo-Valencia<sup>1</sup>  
Sonia Ruth Quintero-Arrubla<sup>2</sup>

**Cómo citar/ How to cite:** Jaramillo, B. & Quintero, S. (2020). Significación sobre la enseñanza de la lectura en inglés: prácticas de docentes en educación preescolar. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 15(2), 234 – 250. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n2.6731>

## Resumen

El artículo que a continuación se presenta, demuestra la importancia que tienen las concepciones sobre la enseñanza de la lectura en inglés por parte de los profesores en educación pre-escolar, y cómo podrían estas influir en sus respectivas prácticas educativas. Se determinan, además, una serie de variables (categorías) que tienen que ver con el tema de la enseñanza de la lectura y sus diferentes formas de concebirla. Por otra parte, este estudio se acoge al paradigma cualitativo y se orienta bajo el tipo de investigación etnográfica; a su vez, se presentan una serie de resultados, producto de las técnicas de recogida de información (Encuestas, grupos focales y entrevistas). La investigación de la cual se deriva la escritura de este texto, tuvo la participación de la Universidad Católica Luis Amigó de Medellín, Colombia, la Universidad del Maule de Chile y la Red Iberoamericana de Pedagogía. Finalmente, entre los resultados más significativos, se resalta la falta de oferta de cursos enfatizados en la enseñanza del inglés en las primeras edades, para las maestras en formación de educación preescolar; y a su vez, la acentuación en la enseñanza de la pronunciación más allá de la comprensión del mensaje en inglés para los niños y niñas.

## Palabras clave

Lectura; escritura; inglés; enseñanza; método de enseñanza.

## Abstract

This article shows the importance of teaching conceptions of preschool teachers about reading in English language, and also how these notions might influence their respective teaching practices. Moreover, a set of variables (categories) regarding to reading teaching are determined for this text to be understood properly. On the other hand, this study has taken the qualitative paradigm as a reference and it has also

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2020

Fecha de evaluación: 20 de abril de 2020

Fecha de aceptación: 28 de mayo de 2020

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)

Published by Universidad Libre



\* Este artículo es derivado de una investigación que llevó como nombre “Formación pedagógica de los profesionales en educación inicial y su relación con la didáctica en un contexto internacional”, financiado y ejecutado bajo el apoyo de la Universidad Católica Luis Amigó, la Red Iberoamericana de Pedagogía y la Universidad Católica del Maule, de Chile, durante los meses febrero y noviembre de 2016.

1 Licenciado en Educación con Énfasis en Inglés, Especialista en TIC en la Educación, Magister en Educación con Especialidad en Educación Superior, Candidato a Doctor en Educación con Especialidad en Investigación; Jefe de línea de investigación CILEX, Universidad Católica Luis Amigó-Colombia. Correo electrónico: [bairon.jaramillova@amigo.edu.co](mailto:bairon.jaramillova@amigo.edu.co) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6471-3139>

2 Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Psicóloga Social, Especialista en Docencia Investigativa. Magister en Educación; Coordinadora de Extensión, Universidad Católica Luis Amigó. Correo electrónico: [sonia.quinteroar@amigo.edu.co](mailto:sonia.quinteroar@amigo.edu.co) ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4835-2593>

been oriented by the ethnography as a type of research; likewise, several results are presented due to some information gathering techniques (surveys, focus groups and interviews). In the research that assisted this article some institutions participated: The Luis Amigó Catholic University from Medellín, Colombia, the Maule University from Chile and the Ibero-American Network from Pedagogy. Finally, among the most meaningful results, it is highlighted the lack of offer about courses that make emphasis on English teaching in early ages for preschool teachers, as well as the stress on teaching pronunciation rather than comprehension of the message in English for children.

### Keywords

Reading; writing; English; teaching; teaching method.

## Introducción

Los actos de escribir y leer son tan comunes en el día a día de las personas que muchas veces se puede llegar a creer que todos, en efecto, lo saben hacer en su complejidad. Los grafemas convertidos en fonemas y viceversa. Las pausas en los signos de puntuación y las diferentes entonaciones —al igual que la legibilidad y buena caligrafía— son solo algunos matices que pudieron haber sido sobrevalorados en el campo educativo, desconociendo, consecuentemente, que ambos actos (lectura y escritura) van más allá de lo que se ve en la superficie. Este artículo hace referencia a la competencia lectora en relación con el inglés como lengua extranjera; y de igual modo, a la forma en cómo esta competencia podría ser desarrollada en educación preescolar, con base a lo aprendido por los profesionales en educación inicial durante sus estudios de pregrado.

Este texto *per se* da a conocer algunos procedimientos que las maestras en educación inicial (las que hicieron parte de este estudio) demostraron llevar a cabo a raíz de múltiples factores, la mayoría de estos relacionados con la instrucción que recibieron en sus respectivos lugares de formación profesional durante los estudios de pregrado. En este sentido, el tema de la enseñanza de la lectura en una segunda lengua —en este caso el inglés— pone de manifiesto una inconsistencia en la forma en que se les enseña a los niños el desarrollo de esta habilidad comunicativa. Entre estas, el planteamiento del problema establece varias causales: La falta de cursos relacionados con la enseñan-

za del inglés a niños en las universidades en las cuales estas docentes estudiaron. Asimismo, se refleja una falta de instrucción específica en lo tocante a métodos sobre la enseñanza del inglés en las primeras edades, razón por la cual estas profesionales enseñan de la forma en cómo les enseñaron durante la escuela y el colegio. En tercer lugar, un marcado énfasis en la lectura a partir de la pronunciación, mas no en la comprensión de lo leído, matiz sintética en lo que a enseñanza de la lectoescritura se refiere; y finalmente, la puesta en escena de un eclecticismo involuntario, a partir del desconocimiento epistemológico sobre lo que conlleva enseñar a leer y a escribir, a partir de estudios rigurosos sobre el desarrollo de estas competencias en determinadas edades.

Sobre los contextos en los cuales se desarrolló el estudio que dio soporte a este artículo, se enuncian unos participantes localizados en Chile y otros en Colombia. Para el primer país se seleccionaron 100 unidades de análisis, todas ellas graduadas de una zona denominada *La Región del Maule*. En Colombia, se seleccionó la misma cantidad en un radio que cobijaba a profesionales de preescolar del municipio de Medellín; docentes graduadas de cinco universidades públicas y privadas de la ciudad.

Finalmente —antes de abordar aspectos procedimentales de la investigación— se hace necesario dar definición a varias concepciones que serán recurrentes a través de este texto; Asimismo, se comenzará a puntualizar sobre el término “lectura”, y lo que este quehacer conlleva, con el fin de comprender y establecer diferen-

cias entre prácticas análogas que comúnmente suelen ser confundidas.

## Fundamentación Teórica

### Acerca de la Lectura en el Ámbito Educativo

Antes que nada, es primordial hacer claridad sobre algunas concepciones inherentes al foco de este escrito; así pues, se dará inicio con la precisión del término “lectura” para, de esta forma, comprender con amplitud lo que conlleva el hecho de desempeñar esta práctica comunicativa. El término “lectura” proviene del latín *leguere*, que significa (escoger o elegir) y contiene el sufijo *-tura*, el cual se usa para sustantivar verbos. Por consiguiente, se podría decir que leer es la capacidad de escoger; y en el escenario de los grafemas, imágenes, escenas, íconos, etc., sería la capacidad de escoger significado de dichos contextos. La definición de la palabra no enfatiza en la percepción visual como un medio exclusivo para llevar a cabo dicho acto, ya que las personas con limitaciones visuales también pueden tomar significado de un texto por medio del tacto (Braille: Sistema táctil tanto para escritura como lectura).

Leer parece ser un acto común; no obstante, se tiende a divagar conceptualmente sobre lo que realmente puede ser: Por lo cual, el acto de leer, “es una compleja actividad de conocimiento en la que se integran el dominio global de destrezas y habilidades lingüísticas, los saberes pragmático-comunicativos, los conocimientos enciclopédicos, lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la misma experiencia extralingüística que posea el lector” (Ginger, Ribera y Rodríguez, 1999, p. 05). Esta definición, en la cual convergen ciertos tecnicismos, hace hincapié en la capacidad corporal que permite desarrollar esta acción, y cierto es que entre más se extienda el saber enciclopédico, el bagaje cultural, los saberes pragmáticos, entre otros; mayor posibilidad de comprender diferentes textos el lector tendrá. Asimismo,

“se puede afirmar que la lectura es una búsqueda de significado, es decir, leer es identificar palabras y unir las para llegar a textos que signifiquen algo” (García, 2002, p. 18). Aquí se hace acotación en lo referente al significado y la comprensión; consecuentemente, leer sería un quehacer que el ser humano desempeña para adquirir significado, diferente a lo que se podría pensar sobre este, como una habilidad reflejada, únicamente, en la buena pronunciación, entonaciones, acentuaciones, etc. En esta línea, se afirma que “la lectura es una actividad lingüístico-cognitiva que tiene como objetivo la comprensión del lenguaje escrito. Por lo tanto, leer es comprender, ya que no hay lectura sin comprensión” (Álvarez, 2003, p. 9).

Luego de tener una luz sobre el concepto de lectura, se comenzará a puntualizar qué tipos de lectura existen y qué los define. Antes que nada, la lectura silenciosa —uno de los dos tipos de lectura, y destreza más común entre las personas— es una actividad netamente individual, que requiere de concentración y disposición para que el individuo se acerque al texto; “la lectura silenciosa es más rápida que la oral. Puede dar respuestas a las preguntas de comprensión en un lenguaje similar al del autor. No presenta movimientos de labios, señales con el dedo, movimientos de cabeza, vocalización ni ansiedad” (Benda, Ianantuoni y de Lamas, 2006, p. 125). Ratificando lo anteriormente mencionado, se agrega que:

Desde luego, la “lectura silenciosa” es muy deseable (especialmente en lugares públicos como bibliotecas y hospitales), pero ya sabemos que sólo es silenciosa “por fuera” y que el lector está oyendo en su imaginación la voz fuerte y clara de su mediador fónico, de su lector particular. (Cantero, 2002, p. 75).

Por otra parte, la lectura en voz alta, también conocida como lectura oral u oralizada, es una modalidad de lectura en la cual el lector pone en su boca las palabras, y asimismo las vuel-

ve sonidos: “Mientras que la lectura silenciosa es una “lectura para sí mismo”, la lectura oral es una “lectura ante y para otros”. Se da en un contexto esencialmente social” (Fernández, González, Simó, Lombardo y Barrios, 2009, p. 374). La lectura oralizada es una práctica cuya finalidad no radica solo en la función colectiva de compartir el mensaje de un escrito, también es distinguida por el impacto que puede generar en los receptores de dicho mensaje. Así pues, leer en voz alta es convocar, es incentivar:

La lectura oral es el sustrato en el cual se asientan importantes innovaciones en el plano cultural y social. Con ella se inició el fenómeno de la lectura como elemento democrático y democratizante, que implicó la circulación de saberes y su apropiación por parte de sectores sociales cada vez más amplios. (Cardona, 2007, p. 27).

En la lectura oral: la entonación, el acento, la pronunciación, las pausas, etcétera; son matices conaturales. Sin estas, dicho acto carece de conmoción y posiblemente los destinatarios percibirían los sonidos del locutor más no se sentirían interesados por lo que este dice.

Una lectura en voz alta es una distribución de la voz, o, mejor dicho, de las voces del texto. El texto ordena – en el doble sentido de organizar y mandar – una voz. El lector es contagiado por la voz que el texto ordena. Pero en la lectura también opera ese hacer de la negatividad mediante la cual el lector desaparece no sin dejar su huella. (Dorra, 2005, p. 46).

Por otra parte, las nuevas visiones sobre cómo se recomienda enseñar a leer en la contemporaneidad (creencias a partir de estudios investigativos de docentes), traen consigo un cariz más interdisciplinario; es decir, se tiene en cuenta el conocimiento previo del estudiante, un elemento firmemente fundamental para la apropiada conexión entre conocimientos prece-

dentos y nuevos, con el fin de dar a luz a significaciones moldeadas, tal y como lo establecen Correa, Gutiérrez y Patetta (2018), al referirse a la lectura como una acción que va más allá de la mera percepción simbólica de grafías en palabras, determinada entonces esta como una actividad dinámica de quien lee, a través de sus bagajes y conocimientos previos, a partir de su experiencia en esta realidad.

El acto de leer es un proceder que tiene una alta connotación social, pero que se nutre día a día a través de una acción individual; por consiguiente, puede llevarse a cabo tanto de forma pública como privada.

Las personas, en su constitución mental, son en gran medida producto de las lecturas que llevan a cabo en su día a día; en este orden de ideas, entre más variado sea el cúmulo de biografías absorbido, más amplio será el espectro de comprensión sobre el mundo que les rodea. Este factor es notado cuando se entabla una conversación con un individuo; asimismo, puede esto trabajarse desde las primeras etapas del desarrollo humano (Martínez, 2019). Por lo tanto, es eminentemente imperante la animación a la lectura en los niños desde sus primeros años; la motivación extrínseca que les permita acercarse a múltiples textos, con el fin de que los llene de experiencias, tanto reales como ficticias, para que puedan adquirir una autonomía mental en el futuro.

### **Sobre el Idioma Inglés y su Implicación en la Sociedad**

Otro concepto significativo en este artículo es el “inglés” como lengua. Primeramente, es menester declarar que un idioma como el inglés es propenso a generar turbación, ya sea desde el una perspectiva positiva o negativa, no solo por lo que representa mundialmente a nivel actual, sino también desde un enfoque histórico y sociopolítico; por ende, algunas personas lo podrían percibir como una forma de expresión que ofrece la oportunidad de comunicarse en

diferentes lugares, y otros lo podría distinguir como una forma de imposición ideológica: “El idioma inglés es, desde luego, el idioma que todo empleado progresista debe aprender, pues es la lengua de los negocios. A donde quiera que uno vaya, si sabe inglés podrá comunicarse” (Castañeda, 2005, p. 13). Otra muestra de la relevancia que tiene el inglés en el día a día de las personas, es su aplicabilidad expresiva a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Su masificación ha sido tal, que muchos sitios web manejan dos versiones; la vernácula del país en el que se encuentra la empresa o donde se presta el servicio, y la versión en inglés para usuarios de todo el mundo.

El idioma inglés es el que predomina en la red Internet así como en casi todas las industrias de la comunicación. Más de 800 millones de personas lo hablan. Casi el doble de las que se expresan en español, que es la segunda lengua más hablada en el planeta si no se tiene en cuenta el mandarín. (Cruz, 2002, p. 331).

En consonancia con lo anteriormente mencionado, se manifiesta que:

La lengua inglesa es, hoy por hoy, la *lingua franca* en la comunicación empresarial internacional y en la difusión del conocimiento científico especializado. Es, por tanto, necesario manejar dicha lengua si se desea participar de pleno dentro de dichos procesos y poder acceder a los últimos avances en el conocimiento científico. (Escario y Fernández, 2015, p. 246).

Respecto a la connotación que se tiene frente al inglés como lengua, algunos podrían pensar que es un idioma autoritario, producto de la globalización y del capitalismo, no obstante se desconoce que el inglés fue influenciado desde sus inicios por múltiples tribus germánicas (Jutos, Frisios, Anglos, Sajones, etc.); en la edad media, los normandos, celtas y franceses dota-

ron a dicho idioma de gran variedad lingüística, y en el período renacentista, adoptó, de igual forma, muchas palabras del latín y del griego. Ya en la modernidad, la revolución industrial y tecnológica desplegada en el imperio británico, produjo que el inglés tomara muchas más palabras de diferentes países debido al fenómeno que este acontecimiento produjo a nivel mundial. Por consiguiente, más que “de imponer”, el inglés es un idioma “de recibir”, e inclusive, en la contemporaneidad lo sigue haciendo. “El inglés es una lengua sumamente abierta a las influencias foráneas. Toma lo que le es útil donde esté, incluso en aquellas lenguas que nos parecen más exóticas y lejanas, como el malayo, tamil, japonés, hindi, bengalí” (Godoy, 2005, p. 172).

Por otro lado, en términos gramaticales, el inglés es un idioma estructurado, el cual se define por un orden sintáctico, que al alterarse, procuraría confusiones en la cohesión y la coherencia de las ideas que se pretenden transmitir, “Sintácticamente, el inglés es una lengua del tipo svo, es decir, los elementos principales de la oración suelen aparecer en el orden sujeto + verbo + objeto” (Mott y Mateo, 2009, p. 200).

Volviendo a la connotación social, se recalca que el inglés es considerado una lengua franca, pues esta adopta una connotación global y transversal que facilita la comunicación entre personas que no comparten una lengua materna. Este idioma, como lengua, se ha insertado en la forma de comunicación del diario vivir, más aun en las comunidades que se configuran a través de la virtualidad, en las cuales diferentes sujetos —en distintas partes del mundo— ven la necesidad de compartir el mismo código lingüístico para poder intercambiar ideas, tal y como lo menciona Guanopatin (2016), cuando establece que este idioma nos posibilita el reconocimiento de elementos culturales de forma internacional, forma inherente de una lengua franca que permite el engranaje de los países en esta globalización. Por tal motivo, no es casualidad que en diversas partes del mundo se experimente una creciente demanda hacia el

desarrollo de competencias en esta lengua, pues el inglés en sí favorece el incremento de oportunidades en términos no solo económico-laborales, sino también sociales y culturales.

Hoy en día, la lengua inglesa es considerada un componente fundamental para la cobertura laboral; cuando el individuo domina este idioma, le es mucho más fácil el acceso a la formalización en el trabajo, ventajas para los que desarrollan esta destreza y cierta desventaja para aquellos que no lo hacen (León, Magallanes y Toledo, 2018). Con base a lo anteriormente mencionado, está en todos y cada uno decidir por cumplir con lo que esta sociedad está requiriendo; así pues, los profesionales en educación inicial decidirán si esta adaptación les proveerá de beneficios, o será más bien una barrera para acceder laboralmente a su disciplina fundante, que es la educación en la primera y segunda infancia.

### **Comprendiendo la Educación Preescolar**

Por último, se precisa aquí lo que se conoce como “Educación Preescolar”, un nivel educativo que representa las bases de la escolarización y el comienzo del estímulo de las dimensiones del ser humano. La educación escolar se caracteriza por una serie de particularidades, las cuales se direccionan hacia el tipo de población con la cual se trabaja:

La educación preescolar es el primer peldaño de la formación escolarizada y tiene la labor de favorecer el desarrollo integral y armónico del niño. La función de la educación preescolar consiste en promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. (Segura, 2008, p. 79).

La importancia de este nivel educativo, radica en que los estudiantes, durante esta etapa del desarrollo humano, demuestran una serie de comportamientos que permiten conjeturar en cuanto al desarrollo de habilidades en los niveles procedentes. Por lo tanto, muchas investigaciones se han llevado a cabo durante esta

etapa de la vida escolar; una etapa fundante y determinante:

La educación escolar es uno de los niveles educativos en los que se ha experimentado una variedad de alternativas metodológicas. La gran cantidad de información arrojada por los estudios sobre el desarrollo del niño, las posibilidades de innovación propiciadas por la relativa flexibilidad que se dan en el nivel preescolar en lo que se refiere al aprendizaje y memorización de información; el interés de los profesionistas en el desarrollo de innovaciones psicopedagógicas, etc. (Alarcón, Abiega, Zarco y Schugurensky, 2002, p. 11).

Siguiendo la línea de lo anteriormente dicho, la enseñanza en la educación preescolar sienta las bases del ser humano en término de competencias y habilidades. Asimismo, existe, en varios países, una diferenciación marcada entre el ámbito público y privado; ya sea por la cantidad de estudiantes, personalización de la educación o costos. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), publicó en el año 2012 un documento (Informe de Seguimiento de la ETP en el Mundo), en este se pone en evidencia la relación que existe entre la baja escolarización de los niños y niñas en el nivel preescolar y los tipos de instituciones de educación infantil que predominan en dichas zonas:

La enseñanza del preescolar es la clave para mejorar el aprendizaje en los años subsiguientes. Sin embargo, en muchos países con baja escolarización preescolar, una gran parte de los establecimientos preescolares son privados y cuestan demasiado caro para quienes más necesitan esta enseñanza. (UNESCO, 2012, p. 40).

Sobre la educación preescolar —esta etapa que antecede a la escolarización— se refiere

que hace especial hincapié en el desarrollo de destrezas que se articulan con las dimensiones del ser humano; todo lo referente a la motricidad y el movimiento. De modo similar, la inteligencia kinésica cobra un valor necesariamente desarrollable que le permite al niño un control sobre su cuerpo y por consiguiente su mente, son estas las manifestaciones de una comunicación no verbal que le permiten el descubrimiento de su realidad (Hegarty, 2008).

En numerables países de América Latina, la educación preescolar es básica y taxativa; usualmente los niños entre edades de 4 a 6 años de edad convergen en un espacio donde desarrollan diferentes habilidades, entre las que se encuentra el lenguaje. Los niños y niñas aquí son conscientes de todas esas reglas morales que componen el contexto en el que habitan, y esta interacción con lo concreto y lo simbólico a través de los sentidos les puede generar incertidumbre; sin embargo, los rasgos de autonomía gradual son insoslayables para los diversos estadios de la vida en el infante (Rodríguez, 2015). De esta forma, se da por culminado con el derrotero conceptual para dar paso a lo procedimental en esta investigación; en otras palabras, el diseño del estudio base para la escritura de este texto.

### Diseño y Metodología

Para la ejecución de este proyecto, se tomó como base el paradigma cualitativo; sin embargo, incluyó entre sus técnicas de recogida una de corte cuantitativo: “En ese sentido, los estudios de orden cualitativo reivindican las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico y la vida cotidiana, como el escenario básico de construcción” (Suárez, 2017, p. 217). Consecuentemente, el enfoque utilizado fue el denominado *Etnográfico*, puesto que se trató del análisis procedimental de dos grupos poblacionales ubicados en zonas específicas, tanto en Colombia como en Chile: “El trabajo de muchos investigadores sociales se ha enmarcado en el conjun-

to de herramientas que se pueden aplicar de una forma innovadora bajo este enfoque” (Latorre, 2018, p. 48). Es menester hacer hincapié sobre la posibilidad de esta investigación en utilizar, entre todas sus técnicas, una de corte cuantitativo, elemento que le provee mayor rigurosidad y fiabilidad a los resultados encontrados; esto no significa que, por este componente, la investigación se basa desde otro enfoque, pues una sola técnica no definiría las bases del diseño en el estudio.

En este punto, es preciso hacer nuevamente esta aclaración, porque si bien el paradigma para esta investigación es cualitativo, el estudio en sí no desestima el uso de una herramienta de corte cuantitativo, como lo es la encuesta; por lo cual, para la generación de la información se apeló a técnicas tanto cualitativas como cuantitativas (encuestas mixtas, grupos focales y entrevistas semi-estructuradas), de hecho, en los resultados se podrá apreciar varios gráficos producto de la aplicación de algunos instrumentos: “Los instrumentos de investigación son el conjunto de ítems ordenados con un fin, para obtener información de carácter empírico en un proceso de investigación social. Cuestionarios, guías, escalas, cuadros y matrices” (Tejada y Elizalde, 2017, p. 185). De modo similar, la información cualitativa —aquella reflejada en los testimonios y observaciones de corte procedimental— se analizó e interpretó por medio de matrices categoriales, a través del software para análisis cualitativo *MAXQDA*, partiendo de la triangulación de los datos producto de dichos instrumentos: la encuesta, la entrevista y los grupos focales.

Se tomaron dos muestras de población, una en Chile y la otra en Colombia. Para Colombia, fueron profesionales de preescolar del municipio de Medellín, 100 profesoras graduadas de cinco universidades públicas y privadas de la ciudad de Medellín. En Chile, se seleccionó la muestra con la misma cantidad, y fueron maestras de una Universidad Regional de Docencia de la región del Maule. El anterior muestreo

se hizo de forma no probabilística; por lo cual, más allá de aplicar una fórmula estadística para calcular una cantidad específica de unidades de análisis, se requirió los siguientes criterios de selección: Las maestras debían tener más de un año laborando como profesionales en educación inicial y no más de cinco. Se requería que trabajasen con niños cuyas edades oscilaran entre 2 y 5 años; y por último, debían ser profesionales tituladas de una institución de educación superior en el país después del año 2006. Sobre la diferencia entre tipos de muestreos en investigación, Lastra (2000) establece lo siguiente:

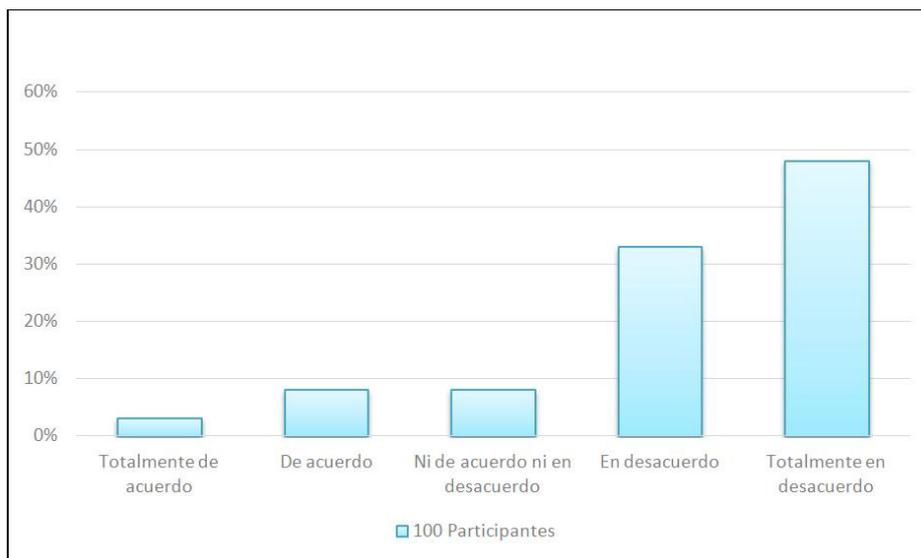
Una diferencia fundamental entre el muestreo probabilístico y el no probabilístico, es la selección de la muestra y con ello su representatividad, palabra a la que algunos autores no son afectos. En el probabilístico se habla de una selección aleatoria de las muestras en el que cada

elemento de la población tiene una probabilidad conocida no nula de ser seleccionado, con lo cual cada elemento de la muestra represente a un sector de la población y su totalidad a toda la población. La selección se puede hacer mediante un proceso mecánico similar al de una lotería. (p. 264).

## Resultados

En este apartado, se dan a conocer los hallazgos más significativos sobre la formación que la maestra en educación preescolar o parvularia posee frente a la enseñanza de la lectura de una lengua extranjera, en este caso, el inglés.

Primero que todo, se procederá a socializar los datos resultantes de la encuesta; puntualmente, aquellos referentes a la categoría en cuestión y comenzando por las respuestas de las maestras encuestadas en Colombia:



*Gráfico 1.* Formación sobre los procesos de enseñanza de lectura en inglés. Esta encuesta se aplicó a 100 profesionales en educación inicial del municipio de Medellín en Colombia durante el mes de marzo en el año 2016.

Por un total de 100 maestras de educación preescolar o parvularia que participaron en la encuesta, el 48% declaró estar en total desacuerdo respecto a que la universidad las forma

suficientemente en cómo enseñar a leer a los niños en una lengua extranjera (inglés), en consonancia con lo anterior, el 33% manifestó su desacuerdo frente a la misma consigna. El 8%

contestó no estar de acuerdo ni en desacuerdo, otro 8% sostuvo estar de acuerdo, y por último, el 3% expresó estar totalmente de acuerdo.

Con base a los resultados vistos en esta escala, las puntuaciones más altas se pueden apre-

ciar en las contestaciones cuatro y cinco, datos que difieren un poco, aunque no en gran medida, en lo contestado por las maestras de educación parvularia en Chile, declaraciones puestas en evidencia tanto en los grupos focales como en las entrevistas.

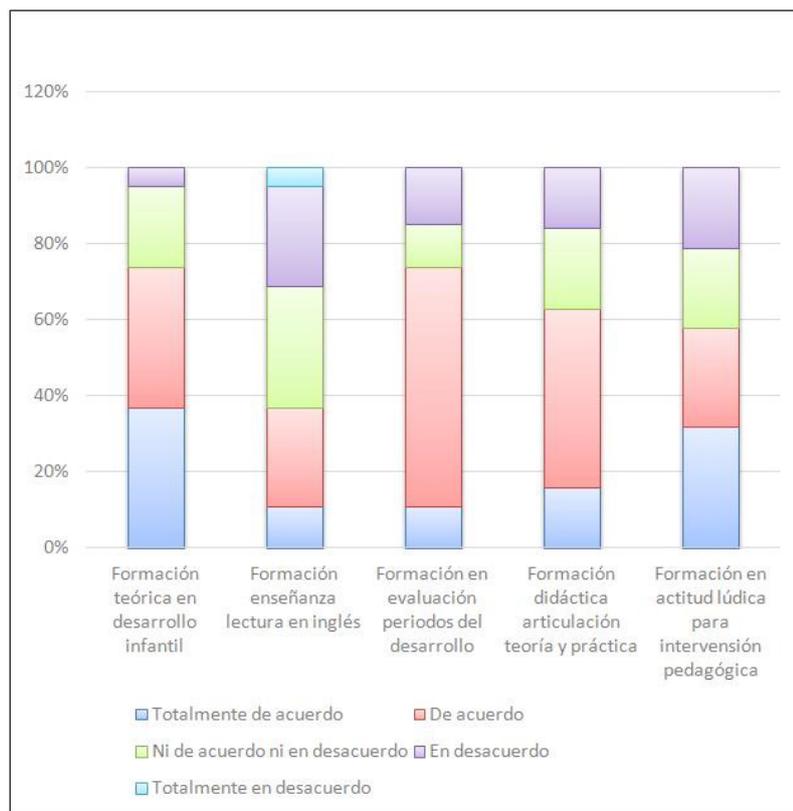


Gráfico 2. Asignación de niveles categoriales de respuestas sobre la formación de las maestras de preescolar o educación parvularia. Esta encuesta se aplicó a 100 profesionales en educación inicial de la región del Maule en Chile durante el mes de Abril en el año 2016.

En esta figura se puede percibir los datos en porcentaje del primer grupo, el cual abarca cinco categorías de respuestas seleccionadas por las maestras de educación preescolar en Chile, respecto a la formación pedagógica. Al percibir la categoría sobre la formación para la enseñanza de la lectura en inglés, se nota que las puntuaciones de porcentajes más altos se encuentran en la respuesta imparcial de no estar de acuerdo ni en desacuerdo (32%), luego le siguen en segundo lugar, las opciones “de acuer-

do” y “en desacuerdo”, ambas con un puntaje del 26%. Por último, se muestran las opciones de respuesta “totalmente de acuerdo” con un 11%, y “totalmente en desacuerdo”, con un 5%.

Conforme a lo apreciado en ambas gráficas, los profesionales que participaron en este estudio (colombianos y chilenos) mostraron diferencias no muy marcadas en sus respectivas contestaciones. El 48% de las maestras colombianas de educación preescolar o parvularia, que en este caso representaron la mayoría en

esta investigación, se mostraron en desacuerdo respecto a que la universidad les proporcionó formación para la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera (inglés); en cambio, la mayoría de las maestras chilenas, representadas en un 32 %, manifestaron ser imparciales respecto a esta categoría “ni de acuerdo ni en desacuerdo”. Y de igual forma, en una se pudo apreciar una división salomónica entre las opciones de estar “de acuerdo” y “en desacuerdo” frente a la misma aseveración; ambas con un 26%. En Chile esta situación parece no tener claridad, pues se han dividido las opiniones; no obstante, en Colombia los focos más altos se centraron en las opciones “totalmente en desacuerdo” y “en desacuerdo”, la primera con un 48% y la segunda con un 33%.

### Discusión de Resultados

Los hábitos de lectura —y su influencia en las prácticas de estudio— son una realidad tangible en los procesos de aprendizaje de los profesionales en formación. Las razones por las cuales este fenómeno se presenta en la educación superior, y con más acentuación, en los estudiantes de primeros semestres, parecen ser múltiples. En Colombia, y posiblemente en otros países, diversos resultados en investigaciones le atribuyen esta faltante a los colegios, escuelas e inclusive a la familia y sociedad.

Con respecto a los niveles de lectura y escritura, los estudiantes de Derecho consideran tener unos niveles mucho más altos en comparación con los estudiantes de Psicología (3,8 y 3,3, respectivamente). Sus hábitos de lectura son muy semejantes, centrándose mayoritariamente en Internet. Sin embargo, el 81 % de los participantes no recibió estímulos en el hogar con respecto a la lectura y la escritura, condición básica para el desarrollo de la literacidad. De esa relación familiar y social con la lectura y la escritura, y con el lenguaje en general. (Vásquez, 2016, p. 58).

En Países como Argentina, el caso no es diferente. “La respuesta más recurrente fue “estimular la lectura en los niños de la familia”. Es notable que individuos no lectores reconocieran el valor de la lectura y la importancia de incentivarla en hijos y sobrinos” (Destefanis, 2012, p. 11). En consonancia, sobre este aspecto de los hábitos lectores, una de las docentes que participó en los grupos focales establecidos para la investigación base de este texto, contestó lo siguiente: “Por más que uno se esfuerce enseñándole al niño a aprender las vocales o a pronunciar y a memorizar algunas palabras en inglés, si en la casa los papás no colaboran entonces se va ser muy difícil” (Profesional entrevistada 15, comunicación personal, 16 de mayo, 2016).

La verdad es que gran parte de esta coyuntura recae, con cierta medida, en los agentes anteriormente nombrados; sin embargo, no hay certeza en el grado de responsabilidad que cada uno de estos tiene sobre los hábitos de lectura en el estudiantado.

Muchas personas perciben la escritura, y aún más la lectura, como instrumento de sanción. Este fenómeno, y otros más, son el vestigio de algunas prácticas tradicionales que se llevaban a cabo hace algunas décadas; asimismo, gran parte del profesorado contemporáneo proviene de dicha generación, y posiblemente la apatía de la lectura y la escritura en la infancia, se trasladó hacia la adolescencia y, por consiguiente, a la adultez. (Valencia, 2015, p. 50).

Resultados similares se dieron a conocer en la Universidad Cooperativa de Colombia, precisamente, en una investigación llevada a cabo durante el año 2010 con estudiantes de primer semestre de psicología en las sedes de Bucaramanga y Barrancabermeja.

Si además se observa que son estos mismos estudiantes quienes ingresarán a la educación superior, inicialmente con

esos deficientes hábitos de lectura, no sería posible obtener logros en el desempeño académico universitario, que le exige mejoras en sus hábitos de lectura y comprensión. (Velandia y Villalobos, 2012, p. 55).

Asimismo —sobre el tema de la generación de hábitos en lectura— otra maestra que participó en las entrevistas semi-estructuradas, agregó que: “Lo que uno como docente hace es solo una parte del proceso, los papás creen que es trayendo al niño o a la niña a la escuela y listo, y hasta piden resultados rápido sin ellos hacer nada en casa” (Profesional entrevistada 44, comunicación personal, 16 de mayo, 2016).

Por otro lado, es menester hacer una claridad y distinción sobre lo que se entiende como estrategias para generar hábitos de lectura y lo que es enseñar a leer; así pues, el primero hace referencia a un aspecto motivacional y, *a priori*, para adquirir un hábito, se debe tener un conocimiento sobre la práctica que se desea convertir en hábito. Es decir, no se puede adquirir un hábito de lectura si no se sabe leer. El segundo, en cambio, se refiere a la capacidad de proveer las herramientas al aprendiz para que desarrolle una habilidad lingüística, en este caso, la lectura. Aquí, se está comenzando a dar a conocer todo lo que comprende un código escrito, y aún, si no hasta un tiempo considerable, no se podría hablar de un hábito como tal.

Luego de la anterior aclaración, y para dar continuidad a la parte de la discusión, se debe mencionar que para las profesionales en educación inicial el reto viene por partida doble. El primer desafío es ser competentes y desarrollar habilidades comunicativas en inglés, esto presupone, para las maestras en formación, tener una carga académica más alta de niveles de inglés durante sus estudios de pregrado, algo que actualmente están implementando algunas las universidades en Colombia, reestructurando sus planes de estudio o mallas curriculares para posibilitar en las profesiona-

les de educación preescolar en formación, un nivel B1 según el marco común europeo de referencias para las lenguas. Esto es un cambio significativo, teniendo en cuenta que, algunos años atrás, el número de niveles de inglés para esta población oscilaba entre 2 y 3, cantidad que poco garantizaba el nivel que se espera para lograr alcanzar la meta que pretende el plan nacional de bilingüismo en Colombia para el 2019. Ahora, para el beneficio de las estudiantes de licenciaturas en educación preescolar, primera infancia o educación infantil, la cantidad de niveles de inglés han aumentado en algunas universidades; 6 niveles que pueden favorecer y propiciar una formación más sólida, y que además, le apuntan a lo que el ministerio de educación nacional quiere lograr en sus profesionales.

Ahora bien, el segundo reto es saber cómo enseñar esta lengua extranjera a los niños y niñas. Algo que las profesionales en formación no pueden hacer de la misma forma en que fueron enseñadas durante sus respectivas estancias en la universidad. Puesto que se está hablando de enseñar a niños, algo muy distinto y peculiar; lo cual no puede confundirse con el cliché “Enseño como me enseñaron”. Por tanto, enseñar a adultos necesita una especificidad, y a niños, otra. La pregunta es ¿cómo hacer que sus estudiantes también comiencen a desarrollar esa dimensión comunicativa desde las primeras edades? Más aún ¿cómo enseñar a leer en inglés? Cuestionamiento del cual darán respuesta las maestras que hicieron parte de esta investigación a continuación. De este modo, y con base a lo dicho anteriormente, una de las maestras que participó en uno de los grupos focales expresó:

Lo cierto es que la universidad hizo un esfuerzo para que todas tuviésemos la preparación en todas las materias; no obstante, yo creo que a cada graduada le tocó ser responsable del tema de la enseñanza del inglés a los niños. Y más aún, enseñarles a leer en ese otro idioma, algo que difícilmente nosotros hacemos. (Pro-

fesional entrevistadas 1, comunicación personal, 16 de mayo, 2016).

En esta declaración, hecha por una de las participantes del estudio, se puede notar que la universidad posiblemente no fue muy específica o clara en el momento de brindar cursos que estuviesen directamente relacionados con la enseñanza del inglés en las primeras edades, e inclusive, con todo lo que circunda a la enseñanza de la lectura en este idioma extranjero. Cursos que, igualmente, pudieron ser específicos para todos aquellos que pretendían ser docentes de inglés y no para los que aspiraban laborara como profesionales en educación inicial. Además de la falta de especificidad en el plan de estudio de las docentes de educación preescolar en formación, se le suma la falta de hábitos de lectura en inglés, aspecto que va de la mano para poder incentivar la lectura en los niños y niñas. Al respecto, se declara que:

Esta tarea cognitiva tan exigente de leer en inglés quizá puede explicar el alto porcentaje de estudiantes (84,5%) que declara no tener el hábito de leer en inglés. Es una cifra muy alta si consideramos que son futuros maestros. Además, muchos de los materiales que leen en esta lengua tienen una obligatoriedad puramente académica (aprobar la asignatura). (Gómez, Solaz y Sanjosé, 2014, p. 174).

En esta investigación, otra maestra que participó, esta vez, en uno de los talleres diseñados para la recolección de información, dijo lo siguiente y, asimismo, ratificó la anterior declaración:

Es verdad, la universidad nos dio recursos y elementos en varios cursos, la cuestión es que cada una asume lo aprendido y lo refleja en sus estudiantes. Puedo decir que la universidad nos dio algunas pautas pero no las suficientes para asumir este proceso de enseñar a leer a los niños apropiadamente. (Profesional

entrevistadas 2, comunicación personal, 12 de mayo, 2016).

Nuevamente, se puede notar que la universidad pudo haber hecho un poco más en cuanto a la instrucción de las estudiantes de pregrado en educación preescolar, precisamente, hablando de la enseñanza de la lectura en inglés en esa etapa tan importante de la vida. Como resultante, el docente de hoy, que ayer fue estudiante, cuenta con la opción no más acertada de enseñar de la misma forma como fue enseñado, o, como para variar, preguntar a colegas y divagar al instante de ejecutar su estrategia metodológica en el momento de enseñar: “El otro actor en el escenario somos los profesores, que pasamos muchos años en el papel pasivo como alumnos y de repente estamos en el papel hiperactivo de profesores. Repetimos lo que aprendimos y enseñamos como aprendimos” (Gómez, 2010, p. 305).

Este testimonio pareció ser, de modo similar, una tendencia en las profesionales entrevistadas, ya que lo enunciaban en reiteradas ocasiones como un recurso a apelar en el momento de enseñar a leer en un segundo idioma.

A mí la universidad me mostró mucha teoría, pero de tanta que nos enseñó tampoco fue clara la forma de cómo exactamente uno debe enseñarle a leer a los niños en preescolar. Entre cómo me enseñaron y alguna ayuda de otros colegas me desenvuelvo y enseñó a los niños. (Profesional entrevistadas 3, comunicación personal, 23 de mayo, 2016).

Otro aspecto fundamental y que tuvo relación con el tema de la enseñanza de la lectura en inglés, fue respecto a las etapas del desarrollo humano, ya que algunas maestras recurrían a este conocimiento para potenciar la dimensión comunicativa en sus estudiantes; empero, solo asistía un cariz en comparación a todo lo que conlleva enseñar a leer en inglés:

Los niños son niños y tienen unas características singulares. Esto quiere decir que nosotras debemos estar alineadas en cuanto a lo que vamos a enseñarles con las etapas del desarrollo humano. A esa edad a los niños se les enseña a leer con imágenes, con canciones, con juegos, con lecturas cortas en inglés, etc. (Profesional entrevistadas 4, comunicación personal, 12 de mayo, 2016).

Un factor positivo, es que las maestras tienen presente las etapas del desarrollo humano para estructurar su metodología en el momento de trabajar con niños y niñas, esto les provee una alta gama de opciones que juegan un rol fundamental a la hora de potenciar distintas dimensiones a esa edad:

Los aprendizajes de los niños abarcan simultáneamente distintos campos del desarrollo humano, sin embargo, según el tipo de actividades en que participen, el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en algún campo específico. Hay que darse cuenta que los niños durante los 3 años de preescolar, requieren de actividades que los mantengan en constante movimiento, con el fin de que los niños desarrollen su integración a la comunidad escolar con el desarrollo de sus competencias. (Esquivel, 2012, p. 26-27).

Dando continuidad a lo anterior, y sin intención de subvalorar el conocimiento que poseen las profesionales en educación preescolar, es preciso mencionar que la enseñanza de la lectura en inglés requiere tener presente otros componentes, no solo el saber sobre las características que posee la etapa del desarrollo humano por la que está cursando el niño o la niña es suficiente, obviamente, si tiene una fuerte influencia, pero el arte de enseñar a leer, en inclusive, en una lengua extranjera, requiere de un conocimiento más técnico y específico. Sobre el tema de la cualificación en las profesio-

sionales en primera infancia, una investigación publicada en la *Revista Virtual Católica del Norte*, pone en evidencia lo siguiente:

Por consiguiente, se hace alusión a la importancia de considerar la formación de los profesionales en educación inicial como un asunto integral en el que el aspecto teórico les proporcione las bases para las aplicaciones prácticas en la intervención pedagógica con los niños. (Quintero, Robledo y Valencia, 2016, p. 161).

A continuación, podemos apreciar uno de los testimonios de otra profesora, producto la aplicación del grupo focal en este estudio:

Es muy importante que en el hogar también los padres o acudientes les lean a los niños en inglés, nosotros en clase lo hacemos porque según las etapas de los niños a esa edad, hay que hacerlo y resulta, pero es algo que hacemos porque en español lo recomendamos. Lo que yo principalmente hago es enseñar la lectura en inglés con las mismas estrategias que las enseño en español. (Profesional entrevistadas 6, comunicación personal, 16 de mayo, 2016).

La importancia de la lectura en el hogar, acto que algunas veces pasa desapercibido por los acudientes, es un factor a tener en cuenta, el cual se relaciona con los hábitos lectores en la juventud, e inclusive, en la adultez. Esta circunstancia se ha puesto en evidencia por medio de varias investigaciones, y, en las universidades, es una posible causa que se refleja en el bajo rendimiento académico.

El desinterés por parte de los estudiantes, la falta de lectura como hábito en el hogar y la pereza, todos estos factores influirían de manera directa sobre su desempeño académico llevándolos a la desconcentración, la frustración, la pérdida de la asignatura y la deserción universitaria. (Suarez et al., 2015, p. 38).

Además de la influencia que tiene el hecho de que un acudiente le lea al niño en el hogar, también es fundamental que el ambiente de este esté permeado con material escrito y de componente educativo; de esta forma, se menciona que “Se considera que la disponibilidad de medios culturales (libros, periódicos, televisión, enciclopedias, etc.) en el hogar es un componente del entorno familiar con una influencia importante en los resultados escolares”. (Andrés, Urquijo, Navarro y Sedeño, 2015, p. 131).

Con los niños las metodologías para que aprendan a leer deben ser muy simples, básicas; no esforzarlos mucho y ver que pronuncien bien. Las canciones o dibujos animados en inglés les gusta mucho y ellos repiten; las figuras, las actividades para completar, etc. Luego cuando uno los pone a leer, ellos pronuncian mejor y le van cogiendo amor al inglés. (Profesional entrevistadas 7, comunicación personal, 16 de mayo, 2016).

Con el anterior testimonio, se refleja que el efecto de la concepción tradicional sobre la lectura aún sigue latente en nuestro ambiente educativo. El hecho de centrar la atención en la pronunciación y establecer que se sabe o no se sabe leer con base a esta, está reduciendo la habilidad comunicativa a un simple aspecto sonoro que, de hecho, es una actividad práctica que se adquiere por medio de la recurrencia y no devela una comprensión del mensaje que encierra el código escrito. No significa esto que la pronunciación carezca de importancia, más centrar todo el aspecto de la lectura en esta, preocupante si lo es, “Como si la atención estuviera puesta en la voz, en la interpretación de aquello que se lee, más que en la comprensión del contenido leído” (Reviglio, 2010, p. 70).

Los métodos para enseñar a leer en inglés deben ser variados; yo tomo de todo un poco. A nosotros en el colegio donde trabajo nos asignaron un material de x universidad reconocida en Inglate-

rra y nosotros seguimos ahí los pasos. Porque hay libros para profesores y para estudiantes y en los libros *Teacher's book* está todo para que los profesores lleven a cabo sus clases. (Profesional entrevistadas 9, comunicación personal, 16 de mayo, 2016)

El hecho de no tener una claridad epistemológica definida sobre los métodos que existen sobre la enseñanza de la lectura en inglés, sumándole, además, una práctica ecléctica carente de didáctica, puede entenderse como un eclecticismo involuntario. Este eclecticismo involuntario, hace que el quehacer docente dependa, en gran parte, de muchos aspectos que rodean a la educación, más no de un saber teórico específico. El autodenominarse “ecléctico”, llega a ser un flotador para aquel docente que divaga conceptualmente en corrientes educativas. Debido a que tal calificativo le exime de toda definición metodológica y ofrece libertades para ser y no ser. “Algo demasiado común para el estudiante en todas las entrevistas fue apreciar cómo los docentes investigados apelaban a diversos métodos al garete (a merced de la corriente y sin control), tanto analíticos como sintéticos para la enseñanza de la lectura” (Valencia, 2012, p. 25).

## Conclusiones

Se apreció que faltó claridad, por parte de las universidades en las que estas profesionales estudiaron el pregrado, en ofrecer cursos que tuviesen relación intrínseca con los aspectos inherentes a la enseñanza del inglés en las primeras edades, y más aún, en lo concerniente a la enseñanza de la lectura en inglés.

Se evidenció que a las universidades en las cuales las profesionales de esta investigación participaron, les faltó tener una instrucción específica en lo referente a los métodos sobre la enseñanza de la lectura en inglés para las primeras edades. Esto provoca que dichos docentes enseñen a leer de la misma forma como fueron enseñados en el pasado; asimismo, apelan a la

experiencia de otros colegas que han estado a cargo de cursos de inglés para suplir este vacío.

Las profesionales en educación infantil que participaron en este estudio demostraron tener conocimiento sobre las etapas del desarrollo humano, esto les beneficia, a los niños y niñas, en el mejoramiento de la competencia comunicativa, puesto que al docente conocer las particularidades y capacidades que tienen los escolares en distintos rangos de edad, permite a estos un aprendizaje adecuado.

La lectura de los acudientes a los niños y niñas en el hogar es un aspecto que influye en los hábitos de esta práctica y en el aprendizaje el mismo; es decir. El hogar y la escuela son un

complemento para el desarrollo de esta habilidad comunicativa.

El hecho de hacer énfasis en la pronunciación, más que en la comprensión de los textos, es una idea tradicionalista sobre el concepto de la lectura en inglés, la cual se hace vigente en los quehaceres de algunos profesionales de educación inicial que hicieron parte de esta investigación.

El eclecticismo involuntario fue una práctica que se evidenció en las entrevistas y en los grupos focales que se aplicaron a la población de esta investigación. Esto reflejó la falta de apropiación conceptual sobre los métodos de enseñanza de la lectura que estos profesionales poseen.

## Referencias

- Alarcón, J., Abiega, L., Zarco, M. y Schugurensky. (2002). *Nezahualpilli: Educación preescolar comunitaria*. México D.F, México: Plaza y Valdes editores.
- Álvarez, S. (2003). *La lectura*. Quito, Ecuador: Libresa.
- Andrés, L., Urquijo, S., Navarro, I. y Sedeño, M. (2015). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1). 129-140. <https://doi.org/10.30552/ejep.v3i1.38>
- Benda, A., Ianantuoni, E. y de Lamas, H. (2006). *Lectura: corazón del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Bonum.
- Cantero, F. (2002). Oír para leer: La formación del mediador fónico en la lectura. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (eds), *La seducción de la lectura en edades tempranas* (pp 75-100). Barcelona, España: Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Cardona, P. (2007). *La nación de papel: textos escolares, lectura, y política. Estados Unidos de Colombia, 1870-1876*. Medellín, Colombia: Universidad Eafit.
- Castañeda, L. (2005). *En búsqueda del ascenso en el trabajo. Segunda edición ampliada*. México D.F, México: Editorial poder.
- Correa, P., Gutiérrez, R. y Patetta, M. (2018). Lectura en el nivel inicial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(4), 33-40. <https://doi.org/10.18861/cied.1999.1.4.2798>
- Cruz, A. (2002). *Sociología: una desmitificación*. Barcelona, España: Editorial Clie.
- Destefanis, A. (2012). *Prácticas de lectura: Acerca del placer y la literatura en jóvenes adultos estudiantes*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Dorra, R. (2005). *La casa y el caracol: Para una semiótica del cuerpo*. Barcelona, España: Plaza y Valdes.

- Escario, I. y Fernández, E. (2015). *La formación y la profesión del graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Esquivel, R. (2012). *Importancia de la estimulación temprana para favorecer el desarrollo psicomotriz en los niños de tercer grado de educación preescolar* (Tesis de doctorado inédita). Universidad Pedagógica Nacional. México D.F., México.
- Fernández, C., González, B., Simó, E., Lombardo, J. y Barrios, F. (2009). *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, España: Editorial UNED.
- García, D. (2002). *Taller de lectura y redacción: un enfoque hacia el razonamiento verbal*. México D.F, México: Editorial Limusa.
- Godoy, L. (2005). Anglicismos en el español de Chile. *Atenea (Concepción)*, (492), 171-177. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622005000200010>
- Gómez, Á., Solaz, J. y Sanjosé, V. (2014). Competencia en lengua inglesa de estudiantes universitarios españoles en el contexto del EEES: nivel de dominio lingüístico, estrategias metacognitivas y hábitos lectores. *Revista de educación*, 363. 154-183.
- Gómez, G. (2010). La educación a distancia y presencial: De las TIC a las TICC. En J. Sánchez (eds.), *Congreso Iberoamericano de Informática Educativa*. (pp. 304-310). Santiago de Chile, Chile: Universidad de Antioquia.
- Guanopatin, A. D. (2016). *La categorización de cadenas de pronunciación (drilling activities) para el desarrollo de la pronunciación del Idioma Inglés en los estudiantes de primer año de Bachillerato de la Unidad Educativa "Darío Guevara" en la parroquia Cunchibamba de la ciudad de Ambato* (Tesis de Pregrado). Universidad Técnica de Ambato, Ambato, Ecuador.
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-11.
- Lastra, R. P. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y cultura*, (13), 263-276. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf>
- Latorre, I. E. L. (2018). Aproximación al proceso de reparación colectiva en el pueblo Ette Ennaka. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(1), 44-61. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2081>
- León, F. L. O., Magallanes, R. H., y Toledo, V. P. L. (2018). El desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés, en estudiantes cuyo perfil profesional pertenece a otras áreas del saber. *Opuntia Brava*, 10(1), 281-295. <https://doi.org/10.35195/ob.v10i1.75>
- Martínez, E. H. (2019). La estimulación de la lectura en la infancia. *Revista Seres y Saberes*, (6), 45-63.
- Mendoza, A. (1999). Educación Literaria y Formación Plurilingüe. En M. García, R. Giner, P. Ribera y C. Rodríguez (eds), *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp 97-114). Valencia, España: Universitat de València.
- Mott, B. y Mateo, M. (2009). *Diccionario-guía de traducción español-inglés, inglés-español*. Barcelona, España: Publicacions i Edicions Universitat Barcelona.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. París.
- Quintero, S. R., Robledo, L. E., y Valencia, B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (48), 155-170. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/766>

- Reviglio, C. (2010). El lector/The reader: entre el amor a la literatura y la banalidad del mal. *Comunicación y Medios*, (22), 61-75. <https://doi.org/10.5354/0719-1529.2012.25713>
- Rodríguez, M. (2015). *Educación Sanitaria Nutricional en el Preescolar*. Almería: Universidad Almería.
- Segura, R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: Formación integral de individuos*. Naucalpan, México: ST Editorial.
- Suárez, A. A. G. (2017). Educación musical: Escenario para la Formación del Sujeto o un Pariente Pobre de los Currículos Escolares. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 215-224. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.719>
- Suarez, A., Fernández, P., Gómez, K., Gallardo, A., Camacho, W. y Torres, L. (2015). Diseño y aplicación de una campaña educocomunicativa para promover la lectura creativa en los estudiantes del Programa de Comunicación Social de la Universidad de Pamplona. *Mundo FESC*, 1(9). 35-42. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5286661>
- Tejada, C. Y. R., y Elizalde, E. A. (2017). Técnicas e instrumentos de investigación para la intervención metodológica en Trabajo Social. *Shaad*, 181- 208.
- Valencia, B. (2012). Enseñanza de la lectura: desencuentros entre teoría y práctica. En. M. Carolina (eds.), *La voz del sembrero*. (pp. 17-28). Medellín, Colombia: Departamento Fondo Editorial Funlam.
- Valencia, B. (2015). Profesionales en educación inicial y sus procesos escriturales. En. M. Carolina (eds.), *La infancia: una mirada desde diversos actores*. (pp. 43-53). Medellín, Colombia: Departamento Fondo Editorial Funlam.
- Vásquez, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(1). 49-64. <https://doi.org/10.22507/rli.v13n1a4>
- Velandia, S. y Villalobos, E. (2012). Comprensión lectora y memoria declarativa en estudiantes de primer semestre de Psicología de dos sedes de la Universidad Cooperativa de Colombia. *Rastros Rostros*, 14(28). 51-62. Recuperado de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/81>