

**FACULTAD DE EDUCACIÓN  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
(INIE)**

**INFORME FINAL**

*LOS PROCESOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Y SU INTERACCIÓN CON  
LAS TIC, OTROS MEDIADORES CULTURALES Y LA ACCIÓN PEDAGÓGICA  
DOCENTE EN EL NIVEL DE TRANSICIÓN, I Y II CICLOS DE LA EDUCACIÓN  
GENERAL BÁSICA.*

No. 724-B4-301

Investigadoras:

Dra. Jacqueline García Fallas

Dra. Helvetia Cárdenas Leitón

Dra. Lupita Chaves Salas

M.L. Nazira Álvarez Espinoza

M.L. Nidia González Araya

M.Sc. Marcela Gil Calderón

Asistente:

José Sánchez

Fecha de presentación informe al INIE	15/5/2018
--	-----------

## Tabla de contenido

1. Introducción4
  - a. No. del proyecto: 724-B4-3014
  - b. Nombre del proyecto: Los procesos de comprensión lectora y su interacción con las TIC, otros mediadores culturales y la acción pedagógica docente en el nivel de transición, I y II ciclos de la Educación General Básica.4
  - c. Unidad base del equipo investigador: Instituto de Investigación en Educación (INIE).4
  - d. Unidad de adscripción: Programa de Investigación Estado Actual de la Educación en la Región de Occidente.4
  - e. Programa al que pertenece: Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos: Alfabetización Informacional, digital, multimedia (ALFIN), virtualización y mentorización en entornos inmersivos (724- B3-901).4
  - f. Nombre de investigadoras, carga académica asignada y quien la asigna: Dra. Jacqueline García Fallas, sin carga; Helvetia Cárdenas Leitón, sin carga; Lupita Chaves Salas, sin carga; M.Sc. Marcela Gil Calderón, sin carga; Nazira Álvarez Espinoza, ¼ de tiempo, INIE; Nidia González Araya, ¼ de tiempo, INIE.4
  - g. Vigencia del proyecto: 01/01/2014 - 31/12/20174
  - h. Antecedentes del proceso investigativo4
  - i. Surgimiento del proyecto8
  - j. Justificación9
2. Marco teórico12
  - a. Marco teórico-referencial12
  - b. Descriptores40
  - c. Indicar si la propuesta contó con interdisciplinariedad académica40
  - d. Enfoques teóricos utilizados41
  - e. Problema de investigación o pregunta generadora46
3. Objetivos generales, objetivos específicos, metas49
4. Metodología53
  - a. Tipo de investigación53
  - b. Descripción y teoría del método54
  - c. Procedimientos para la recolección de la información56
  - d. Técnicas utilizadas56
  - e. Procedimientos para el análisis de los datos58
  - f. Población a la que va dirigida la investigación.58
5. Actividades desarrolladas y actividades pendientes60
 

Tabla 160
6. Resultados (de acuerdo con objetivos y metas)72
7. Vinculaciones75
  - a. El desarrollo de esta investigación tiene relación con posgrado.75
  - b. Vinculación con otras instancias u organizaciones.75
8. Cronograma propuesto, cronograma cumplido y justificación.75
9. Limitaciones78

10. Consideraciones finales y recomendaciones78

11. Presupuestos87

a. Anotar si contó con presupuesto y quien lo aportó. (UCR-Externo- ambos).87

b. Monto aproximado de la carga académica asignada87

c. Anotar si contó con horas asistente88

12. Referencias bibliográficas88

## 1. Introducción

**a. No. del proyecto: 724-B4-301**

**b. Nombre del proyecto: Los procesos de comprensión lectora y su interacción con las TIC, otros mediadores culturales y la acción pedagógica docente en el nivel de transición, I y II ciclos de la Educación General Básica.**

**c. Unidad base del equipo investigador: Instituto de Investigación en Educación (INIE).**

**d. Unidad de adscripción: Programa de Investigación Estado Actual de la Educación en la Región de Occidente.**

**e. Programa al que pertenece: Tecnologías de la Información y la Comunicación en los procesos educativos: Alfabetización Informacional, digital, multimedia (ALFIN), virtualización y mentorización en entornos inmersivos (724- B3-901).**

**f. Nombre de investigadoras, carga académica asignada y quien la asigna: Dra. Jacqueline García Fallas, sin carga; Helvetia Cárdenas Leitón, sin carga; Lupita Chaves Salas, sin carga; M.Sc. Marcela Gil Calderón, sin carga; Nazira Álvarez Espinoza, ¼ de tiempo, INIE; Nidia González Araya, ¼ de tiempo, INIE.**

**g. Vigencia del proyecto: 01/01/2014 - 31/12/2017**

### **h. Antecedentes del proceso investigativo**

Este proyecto analiza los procesos de comprensión lectora, las estrategias para la promoción de la lectura, el papel de los mediadores culturales (familias, docentes, TIC y otros recursos didácticos) y las implicaciones de estos en el nivel de comprensión lectora de niñas y niños de los niveles de Transición, I y II Ciclos de la Educación General Básica en la región de Occidente, reconociendo la participación docente en la mediación pedagógica de dichos procesos y de la familia, ambas involucradas en el desarrollo del gusto y el ejercicio de la lectura.

La lectoescritura es una competencia transversal en el proceso de aprendizaje del estudiantado, la cual se relaciona con el dominio de saberes específicos y el desarrollo de conocimientos creativos, lúdicos y críticos. Por esta razón la comunidad internacional se

preocupa porque en los procesos educativos se consolide esta competencia a lo largo de las distintas experiencias que constituyen la vida de una persona. Además, a estos propósitos se han incorporado los mediadores culturales cada vez más diversos y asociados con la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), así como las competencias requeridas para el uso y el discernimiento de la información, a partir de la cual se construyen los conocimientos, y lo que ha motivado el interés por la Alfabetización Informacional como un eje central en los procesos de lectoescritura; es decir decodificar los signos, ya no es suficiente para garantizar que una persona sabe leer y escribir, requiere ser capaz de construir sus propios conocimientos a partir del bagaje ya existente, de establecer relaciones y de interactuar con otros textos para mejorar continuamente los procesos de comprensión lectora.

A este contexto responden las pruebas PISA de las cuales Costa Rica ha sido objeto. De acuerdo con la Dra. Snow (2013), durante una entrevista para el periódico la Nación, los resultados de dicha prueba señalan que la tasa de alfabetización es de un 96% en el país, pero en estas pruebas, apenas un 33% del estudiantado obtuvo una comprensión de lectura superior al mínimo. Además, la catedrática señala:

La alfabetización del siglo XXI ya no equivale a identificar letras y decodificar palabras; la economía de la información exige personas capaces de analizar, interpretar y crear. El nuevo alfabetismo obliga al sistema educativo, a los niños a pensar y a preguntar desde su temprana infancia. Para lograrlo, debemos ampliar sus bases de información, para que puedan construir a partir de ahí. (*párr. 1*).

Castedo (2007), en el marco de la Red Iberoamericana de Políticas y Planes de Lectura (REDPLANES) CERLALC - UNESCO, señala en el contexto de este estudio:

Los Estados tienen la obligación legal de brindar educación básica. Asumir esta responsabilidad supone gestionar los medios para que eso suceda de manera satisfactoria, por ejemplo, a través de proveer los edificios y equipamiento o de adecuar la cantidad y distribución de los mismos al crecimiento y distribución de la población. La responsabilidad también involucra tener en cuenta qué prácticas de enseñanza permiten

alcanzar los logros complejos que actualmente se les exigen a los jóvenes para desenvolverse en un mundo igualmente complejo. (p.2).

Es evidente que en la sociedad se han establecido exigencias que no existían hace décadas no sólo teóricas, sino también de orden práctico según lo afirma Chartier (2000), tales como desentrañar los sentidos no explícitos de las palabras, juzgar la veracidad de las fuentes, adecuar los registros de habla y de escritura a las circunstancias y los destinatarios, entre otros. Sostener una enseñanza que comunique estas prácticas implica, además, revisar las metodologías tradicionales arraigadas en los sistemas educativos, creadas con fines y contenidos muy diferentes.

En la Universidad de Costa Rica, las investigadoras Murillo (2003, 2005, 2011). Rojas (2006) y Araya (2009), han realizado diferentes investigaciones sobre los procesos relacionados con la lectoescritura y la comprensión lectora en la Educación Primaria costarricense.

*La Nación* (2013), informa lo siguiente:

El Ministerio de Educación Pública presentará en abril, ante el Consejo Superior de Educación (CSE), una modificación al programa de Español del I ciclo para ampliar de uno a dos años el tiempo que se le da a los alumnos para aprender la lectoescritura (...)” según explicó Guiselle Cruz, directora de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública (MEP), la propuesta busca atender el alto nivel de reprobación que el país tiene en primer grado (14% anual). (párr.4).

Este proyecto tiene como antecedentes tres investigaciones realizadas en la Dirección Regional de San Ramón, en la Escuela Laboratorio. La primera, estuvo a cargo de la Licda. María de los Ángeles Méndez Rojas de la Sede de Occidente de la Universidad de Costa Rica, denominada "*La operacionalización del Método Endogenésico en la Escuela Laboratorio de San Ramón*", N° 540-A5-122 (2005), este método se ha implementado para el desarrollo de los procesos de lectoescritura, con lo que se pudo identificar y analizar sus particularidades, ventajas y limitaciones en estos procesos y enfatiza en el aprendizaje desde el contexto cotidiano del estudiantado.

La segunda investigación se realiza en el año 2006, a cargo de la Licda. María de los Ángeles Méndez y la M.L. María Nidia González Araya, "*La integración de los procesos lingüísticos y el aprendizaje ético en la alfabetización inicial hacia la construcción de una propuesta educativa innovadora*", N° 540-A6-317. Se obtienen como resultados del análisis de los procesos lingüísticos, los siguientes:

- La metodología didáctica empleada tiende a ser repetitiva y tradicional, por lo que obstaculiza la innovación y la posibilidad para la integración.
- Las rutinas de trabajo son poco motivadoras para los niños.
- Se presenta un uso excesivo de material didáctico tradicional (carteles, fichas).
- Se destinan pocos espacios para el desarrollo de la expresión oral a excepción de dos docentes que realizan actividades de círculo y trabajo grupal de socialización.
- La organización del aula, con gran frecuencia, es poco apta para el desarrollo de los procesos creativos e innovadores. (Méndez y Gonzáles, 2006).

Asimismo, fruto de estas dos investigaciones se crea una ludoteca en la Escuela Laboratorio y un proyecto de Extensión Docente por ejecutarla.

La tercera investigación se titula *Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de apoyo en el aula para promover la comprensión y práctica de la lectura, en los estudiantes de una sección de sexto año del II ciclo de Educación General Básica en una escuela pública urbana de San Ramón*, proyecto N° 724-B1-303. Cuando los estudiantes participantes en esta investigación cursaban el primero y segundo grado respectivamente, se llevaron a cabo las investigaciones referidas en las que se abordó el problema de la lectoescritura, especialmente para dar seguimiento al Método Endogenésico. Además, se consideró a la familia como un factor determinante en relación con los aspectos que se estudiaron.

Para efectos de esta tercera investigación, las dos anteriores contribuyeron a sistematizar las experiencias de lectura inicial del grupo de estudiantes, al registrar cómo se lleva cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, lo cual permite valorar cómo pedagógicamente se desarrolló dicho proceso, información con la que no siempre se cuenta en una investigación. Asimismo, la familia, el grupo de estudiantes y

la maestra, ya tienen experiencia de lo que significa participar en un estudio, en especial, por el ingreso de personas ajenas (las investigadoras) a su dinámica y ambiente de aprendizaje.

Esta tercera investigación evidenció que el nivel de comprensión lectora alcanzado por el grupo en estudio no superó el inferencial, las TIC no aportaron efectivamente a este proceso, dado que las prácticas de uso de la información no permitieron la construcción del conocimiento propio del estudiantado y las metodologías empleadas, tanto en el aula, como en el laboratorio por el personal docente a cargo, fueron muy tradicionales y con poca o ninguna promoción de la lectura.

Las tres investigaciones mencionadas se diseñan con un enfoque metodológico cualitativo.

### ***i. Surgimiento del proyecto***

Este proyecto surge como una inquietud después de llevar a cabo los informes parciales y la sistematización de los datos recolectados durante el 2011 y 2012 en el proyecto N° 724-B1-303, *Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de apoyo en el aula para promover la comprensión y práctica de la lectura, en los estudiantes de una sección de sexto año del II ciclo de Educación General Básica en una escuela pública urbana de San Ramón*, en el que resultó evidente que existe un problema importante que influye en los procesos de comprensión lectora y cómo se ve afectada la atención en el aula y en el laboratorio de informática.

Además, las TIC y las nuevas aproximaciones a los denominados “estudiantes multitareas” plantean un reto interesante por comprobar, ya que, al respecto, los criterios de los especialistas señalan que las TIC son un instrumento que puede contribuir o no a mejorar los procesos de lectura, pero, a su vez, su presencia en los procesos pedagógicos ha evidenciado en la población estudiantil el aumento de la característica de “multitarea”. Esta característica puede propender a disminuir la atención y por ende los niveles de comprensión lectora, especialmente la comprensión crítica y la literacidad en esta población, si las TIC no son integradas al proceso de forma planificada y en asocio con otros mediadores culturales.

La Internet como medio de comunicación masivo ha revolucionado nuestra vida y ha variado las necesidades y exigencias de los usuarios hacia la lectura. La lectura necesita desarrollar, hoy más que antes, procesos cognitivos a nivel de comprensión crítica para discernir entre el inmenso caudal de información a la que se tiene acceso en lo cotidiano.

Las políticas públicas que promocionan la lectura, la alfabetización digital e informacional deben comprender la literacidad y la multiliteracidad dentro de sus planes educativos.

### ***j. Justificación***

La lectura permite el acceso a la cultura y su transformación; es un medio que nos acerca a los demás y afecta, prácticamente, todas las asignaturas escolares. El aprendizaje de la comprensión lectora implica mucho más que una simple transmisión de conocimientos supone una construcción, estructuración y generalización de los conocimientos del lector en contextos diferentes. La necesidad de buscar alternativas a la enseñanza tradicional de la lectura se encuentra presente en diversos estudios donde se señala la importancia de fomentar y promoverla para un mejor rendimiento académico.

El Ministerio de Educación Pública (2005), señala la importancia de un adecuado dominio de las habilidades lingüístico-comunicativas para lograr un proceso educativo exitoso en las diferentes áreas del currículo escolar. Los diferentes estudios relacionados con la lectura en el ámbito nacional como lo son los de Sánchez y Murillo (2000), Muñoz (2007) y en otras latitudes Sartori (1999), Chartier (2000), Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R (2001), Snow (2013) entre otros, señalan una preocupación constante por la enseñanza y estimulación del aprendizaje de la lectura y la necesidad de una innovación pedagógica en sus procesos.

En nuestro país, la revisión de la literatura muestra que no hay estudios suficientes sobre el desempeño de las TIC relacionado con la comprensión y práctica de la lectura, en los niveles de transición, I y II ciclo de la Educación General Básica.

La sociedad actual y las TIC demandan al ser humano la necesidad de mantenerse al día con los incesantes cambios del entorno, la educación se convierte en un proceso continuo de actualización y aprendizaje. En la medida que las TIC se incorporan al proceso

educativo es importante conocer su papel y efectividad como herramientas de apoyo a las estrategias pedagógicas que el personal docente utiliza en el aula o en el laboratorio, para promover los ambientes de aprendizaje.

A partir del auge de las TIC en el área educativa, se plantea la necesidad de indagar sobre algunos aspectos relacionados con las transformaciones socioculturales y educativas que propician con su incorporación, así como su influencia en la comprensión y práctica de la lectura. Los hallazgos del presente estudio podrán complementar y generar nuevos aportes a las investigaciones y teorías existentes con respecto a la efectividad del uso de las TIC, el concepto de “estudiantes multitareas” y las implicaciones pedagógicas en el aprendizaje de la lectoescritura y los niveles de comprensión lectora.

En este caso, la investigación resulta también novedosa, pues si bien existen estudios con respecto al uso de las TIC en los procesos educativos, no hay en nuestro país investigaciones recientes que describan cómo las TIC y la población estudiantil con características afines a la multitarea, practican la comprensión de la lectura en los niveles escolares de Transición, I y II ciclo de Educación General Básica.

Además, se podrá aportar nuevos datos que permitan relacionar la comprensión lectora, la incorporación de las TIC como herramienta de apoyo a las estrategias pedagógicas y la literacidad para la práctica, la motivación y el mejoramiento en la comprensión de la lectura. No se pretende sustituir el modelo tradicional por otro, sino descubrir una posible articulación entre el modo de leer tradicional (texto) y los efectos de las TIC en los nuevos modos de representación y comprensión lectora y contribuir a incorporar los aspectos más efectivos de este proceso, tanto en el espacio escolar como en otros.

Estudios recientes señalan que a la persona que se designa como “estudiante multitarea” puede elaborar diferentes actividades de manera simultánea, así mientras lee correos electrónicos puede escuchar música, hablar por teléfono y redactar una tarea, no obstante, al hacerlo pierde parte de la concentración al tener que distribuirla entre ellas.

Según E. M. Hallowell (2007):

La multitarea nos hace dirigir nuestra concentración de una tarea a otra en una rápida sucesión. Nos da la ilusión de que estamos haciendo varias tareas a la vez, pero la realidad es diferente. Es como jugar al tenis con tres pelotas diferentes. (p.19).

Carr (2011) señala que la lectura profunda que solía suceder de forma natural, se ha convertido en un esfuerzo. La capacidad de concentración y contemplación ha disminuido a partir de la multitarea favorecida por Internet, pues nos aleja de las formas de pensamiento que requieren mantener la atención de forma sostenida. La capacidad de realizar multitareas nos convierte en seres más eficientes en el procesamiento de la información, pero menos capaces de profundizar acerca del significado de esta.

Los medios digitales pueden proporcionar contenidos, así como facilitar el desarrollo de la Alfabetización Informacional y digital para analizar la información, lo cual se adquiere a través de la interacción humana que permite enseñar a pensar y razonar. Prensky (2009), señala en *Digital natives, digital immigrants*, la importancia de reconciliar los descubrimientos de las ciencias cognitivas que revelan cómo la multitarea degrada de manera constante nuestro desempeño con las referencias o los informes que revelan que esta no es solamente un hábito, sino una preferencia fervorosa de la generación adolescente.

Con respecto a la lectura digital, Carr (2008) y Anaya (2011), afirman que la Red fomenta una lectura superficial, un pensamiento apresurado y distraído, alejado de la reflexión crítica. El comportamiento lector frente a la pantalla se encuentra caracterizado por *la navegación, la exploración, el aislamiento de palabras clave, una lectura aleatoria, ni lineal ni fija... sumamente adictiva*. Al leer online perdemos la lectura profunda, el cerebro incorpora dos tipos de memoria, la de corto plazo y la de largo plazo; ambas memorias implican procesos biológicos diferentes. La profundidad de la inteligencia gira en torno a nuestra capacidad de transferir información de la memoria de corto plazo a la de largo plazo. Cuando forzamos al límite esta última, resulta difícil distinguir lo relevante de lo irrelevante.

El uso simultáneo de dispositivos digitales es un hecho irreversible que afecta la concentración y la comprensión. En consecuencia, la disminución de estas capacidades puede modificar el pensamiento profundo y las habilidades sociales. A medida que avanza

la tecnología es prioritaria la planificación y la priorización del desarrollo de las actividades humanas para discutir, definir, comparar y evaluar información compleja ayudada por las herramientas digitales.

El presente estudio pretende indagar el papel de la literacidad, la multitarea y las TIC en la experiencia y la comprensión de la lectura en el contexto escolar. La importancia de incorporar el concepto de literacidad permite ir más allá de los conocimientos adquiridos por el estudiantado e incorporar a la comunidad y las instituciones para que promuevan las actitudes necesarias para su mediación pedagógica y uso eficaz de la lectura.

## **2. Marco teórico**

### ***a. Marco teórico-referencial***

#### *Definiciones contextuales y conceptuales*

#### ***Niveles educativos de la Educación General Básica***

La educación general básica abarca desde los 6 años y seis meses de edad y se extiende por seis años durante la formación Primaria y se continúa por tres años más en la Educación Secundaria. Al finalizar este proceso educativo el estudiantado tiene la opción de continuar dos años más en instituciones académicas o tres años en centros educativos con formación técnica, con lo cual se completa la educación media.

#### ***Ciclo de Transición***

La Educación Preescolar Costarricense está dividida en dos momentos, a saber, el Materno Infantil y el de Transición. Según el Ministerio de Educación Pública (2000):

El Ciclo de Transición, es el precedente a la Educación General Básica y tiene como finalidades fundamentales, la atención del proceso de socialización del niño, así como el desarrollo de sus destrezas, la transmisión de conocimientos básicos, que le permitan al niño un mejor desarrollo emocional y psicológico. (p.5).

## ***I y II Ciclos***

La Educación Primaria está dividida en dos ciclos. El primer ciclo cubre desde el primer año hasta el tercero y el segundo, de cuarto año hasta el sexto año inclusive, con los que se concluye este período formativo del sistema educativo costarricense.

### ***Rendimiento académico***

Es el indicador relacionado con el aprovechamiento del currículo por parte del estudiantado, la repitencia, la aprobación y la deserción de la población estudiantil. En relación con lo anterior es una valoración que expresa lo que el estudiante ha aprendido a lo largo del proceso formativo, así como la capacidad para responder a las exigencias del currículo del sistema educativo.

### ***Creencias y concepciones del personal docente***

Las concepciones y creencias pedagógicas del personal docente sobre los procesos de lectoescritura emanan de la experiencia y la formación de quien ejerce la docencia. Es necesario aclarar que una creencia personal no es solo el fruto de una norma colectiva, sino, la síntesis de una teoría propia que se ajusta a requerimientos externos, en tanto el proceso básico de adquisición del conocimiento individual es la transmisión social que, según las distintas concepciones, varían su grado de influencia sobre el individuo. (Rodrigo, 1993, p. 53).

### ***Educación Intercultural***

Siguiendo a Fonet (2004), la educación intercultural ofrece la posibilidad de reconocer la diversidad de los contextos educativos y de fortalecer las competencias de saber y saber hacer hacia la construcción y el entendimiento de nuevas formas de organizar e interpretar las visiones de mundo y de sociedad.

### ***Adecuaciones curriculares***

Las adecuaciones curriculares son estrategias didácticas para fortalecer los procesos de aprendizaje de poblaciones estudiantiles que presentan necesidades educativas especiales, con el fin de promover la equidad y la igualdad de oportunidades educativas. Lo anterior se expresa en la Ley 7600 y la normativa para su aplicación del Ministerio de Educación Pública, de la cual se consignan las adecuaciones curriculares significativas y no significativas, así como las de acceso. Las significativas se aplican en los casos en los que se ha diagnosticado impedimentos para el aprendizaje de contenidos en áreas específicas del currículo, según el Comité de Apoyo, instancia conformada generalmente por una persona especialista de psicopedagogía, el personal docente de la asignatura respectiva y una representante de la Dirección Regional de Educación. Las no significativas implican la priorización de objetivos y contenidos, ajustes metodológicos y evaluativos a partir de las características del estudiantado, por el ejemplo, la administración del tiempo. Las de acceso consisten en modificar recursos materiales o de comunicación para facilitar el acceso al currículo regular de estudiantes con deficiencias motoras, auditivas y visuales.

### ***El proyecto curricular de centro***

El proyecto curricular de centro constituye una propuesta basada en un diagnóstico previo donde se involucra el contexto, las necesidades institucionales y grupales de diversa índole de la institución, es decir, determina el trabajo por realizar tanto a nivel institucional como de aula. Es, además, un acuerdo del equipo docente por desarrollar. Con esa visión se adapta el currículo prescrito por el Ministerio de Educación Pública a las necesidades e intereses institucionales y del contexto inmediato. Según Educación Inclusiva (s.f) un Proyecto Educativo de Centro (PEC) “es un documento de carácter pedagógico elaborado por la Comunidad Educativa, que enumera y define los rasgos de identidad de un centro, formula los objetivos que se han de conseguir y expresa la estructura organizativa y funcional del centro educativo”. (párr. 1).

### ***Mediadores culturales***

En esta investigación se sigue la corriente sociocultural del desarrollo cognoscitivo para involucrar las TIC y otros recursos didácticos empleados por el personal docente o en

el ámbito familiar, para la comprensión lectora, la promoción de la lectura y la Alfabetización Informacional, porque según esta corriente los procesos de aprendizaje se construyen por la intermediación contextual de instrumentos (técnicos y tecnológicos) y la interacción social, lo cual es la base de la construcción del conocimiento y la transformación sociocultural según Barret (1997), Rogoff (1993), Rogoff (2003), Rogoff y otros (2006).

En la actualidad se reconoce el impacto que las TIC ejercen en la industria editorial y producción de nuevos escenarios para el desarrollo de la lectura y su promoción, según Poussin y Rosi (2008):

La digitalización de textos ofrecidos de manera gratuita en Internet, la aparición y expansión del libro digital, la compra de libros por Internet o las nuevas plataformas de lectura, han cambiado los paradigmas clásicos de producción y acceso al libro y, por ello, requieren especial atención. Hay que velar para que tanto empresas locales como editoriales independientes tengan acceso a las ventajas que la modernización del sector les ofrece. (p.28).

### ***Lectura, comprensión lectora y papel de las TIC***

La lectura constituye un elemento indispensable para la comprensión, la interpretación y el descubrimiento de los símbolos implícitos de los mensajes de un texto. La competencia lingüística comunicativa está directamente relacionada con los procesos de escritura y lectura. No obstante, se observa que en la actualidad muchos de los niños y las niñas leen poco y mal, y, además, no suelen disfrutar de la lectura.

Lomas y Osoro (1996) manifiestan que:

La educación lingüística en la enseñanza primaria y secundaria debe contribuir a la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de nuestras escuelas e institutos. Nadie niega ya tal finalidad y si en algo estamos de acuerdo enseñantes, lingüistas y pedagogos es en que el objetivo esencial de la educación lingüística debe ser desarrollar y afianzar las capacidades de

comprensión y expresión de mensajes que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas (p.25).

El lenguaje es la herramienta fundamental para poder adquirir, desarrollar y dominar la lectura. La comprensión del contenido es un resultado tanto de las características del propio texto, como de la actividad cognitiva que la persona utiliza para decodificarlo. Leer es más que visualizar y vocalizar los signos de un lenguaje determinado. La lectura presupone la comprensión, la interpretación y el descubrimiento de los símbolos implícitos en los mensajes de un texto.

Para darle sentido a la lectura, Smith (1990), destaca principalmente la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector, el cual permite otorgar sentido al texto y producir una lectura eficaz. Cuando un sujeto lee, se plantea preguntas a las que espera responder por medio de la lectura, lee no palabra por palabra sino tomando su experiencia como base y dando sentido al texto total, como una unidad de significación. El sentido está en relación directa con la comprensión que permite responder a las preguntas iniciales. Lo anterior aplica no sólo en la lectura, sino en cualquier proceso de aprendizaje humano. En esta misma línea Colomer (1995), afirma que la experiencia de la vida es la que permite que ésta se vuelva comprensible para sí mismos y para los otros, mediante los sistemas simbólicos de interpretación usados en nuestra cultura.

Las teorías de Piaget y Vigostsky han permitido la formulación de diversas propuestas pedagógicas en el proceso de la lectoescritura, entre ellas la psicogénesis de la lengua de Ferreiro (1983). En *Los procesos iniciales de la lectoescritura en el nivel de la educación inicial*, Chaves (2002), señala como para Ferreiro:

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura interviene en gran medida el contexto sociocultural y la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que, por medio de ella, se transmite todo tipo de conocimientos, creencias y valores (p.13).

La niñez es un sujeto que piensa en constante interacción con el medio. Así, aprende a través de los mediadores culturales y utiliza la lengua escrita como un medio de

comunicación con funcionalidad para que el aprendizaje sea significativo. En un enfoque constructivista, en el proceso de la lectoescritura existen dos objetivos fundamentales. El primero de ellos es la adquisición del código alfabético por parte de las niñas y los niños. El personal docente tendría que presentarles a sus estudiantes tareas y retos, de acuerdo con lo que saben, para que lo construyan en el sistema de escritura alfabético. Existe un proceso de aprendizaje que lleva a esta población de la observación a la comprensión de la lengua escrita de maneras distintas en momentos diferentes de su desarrollo.

El segundo objetivo es mostrar el concepto de una cultura letrada: Realizar actividades con diferentes tipos de textos para que las niñas y los niños puedan descubrir las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito, conocer lo que se escribe, la estructura de los diferentes textos, la disposición gráfica y el vocabulario específico que se usa. En el salón de clases existirán diferentes niveles de conocimiento entre el estudiantado, y esto puede utilizarse de manera positiva para contrastar las ideas que tienen, comparándolas con las de otros miembros y con la información proporcionada por el guía. Admite la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas, la necesidad implícita de poner en contacto a quien lee con diferentes tipos de textos para que más que una decodificación, la lectura los lleve a la búsqueda de significado. Los nuevos planteamientos para la enseñanza de la lectura-escritura, basados en el modelo socioconstructivista del aprendizaje enfatizan la importancia del desarrollo de habilidades de tipo metalingüístico para adquirir una conciencia de la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

Catalá y Molina (2001) manifiestan que en la actualidad los investigadores del proceso lector han agrupado los diferentes enfoques en torno a los modelos jerárquicos ascendente *bottom up*, descendente *top down* e interactivo. En la enseñanza directa o *bottom up*, se parte de la suposición de que nuestro sistema alfabético de escritura es una transcripción de sonidos, de ahí que la importancia está centrada en enseñar al aprendiz la identificación de estos sonidos y la asociación con la letra correspondiente. Admiten que el reconocimiento de palabras constituye una destreza básica para la lectura, pero para que la identificación sea eficaz es necesario que cada aprendiz desarrolle la habilidad fonológica como base para el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En el *top down* quien lee debe proyectar sus conocimientos previos sobre la lectura de manera que pueda establecer anticipaciones sobre el contenido con el fin de verificarlas. A mayor información sobre un texto será mejor la interpretación.

Con respecto a lo anterior, Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R (2001) afirman:

El modelo interactivo elabora una síntesis de ambos y parte de la hipótesis de que el texto tiene un significado y el lector lo busca por dos medios: a través de los indicios visuales que le proporciona y a través de la activación de una serie de mecanismos mentales que le permitirán atribuirle un significado. (p.15).

El lenguaje integral propuesto por Kenneth y Yetta Goodman (citados por Díaz, 2000), consideran este aprendizaje como natural. El sujeto aprende a hablar sin que se le enseñe explícitamente. Además, aprenderá a leer y escribir si vive en un medio social que tiene a la escritura como medio de comunicación. Resulta entonces necesario proporcionar a las niñas y los niños textos reales (cuentos, periódicos, cartas y otros), y evitar la enseñanza directa de letras, sílabas, palabras y oraciones aisladas, pues éstas se encuentran descontextualizadas y carecen de sentido. Leer equivale a buscar el sentido y este se encuentra en los textos reales. La comprensión de una lectura es una transacción entre el texto y el lector. Los niños y las niñas son dueños de su propio aprendizaje y por tanto el personal docente es un guía. También se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento, por ende, el aprendizaje es visto como una actividad social.

Cassany (2006) plantea, desde una perspectiva sociocultural, que leer, no es sólo un proceso psicobiológico realizado en unidades lingüísticas y capacidades mentales, sino que comprende una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que tiene una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Así, cada acto de literacidad es una práctica social compleja que incluye varios elementos: el código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo, colectivo y comunidad, así como los valores y las representaciones culturales.

Al respecto Cassany (2006) incluye tres tipos de literacidad desde el enfoque sociocultural: literacidad crítica, la electrónica y la multiliteracidad, como las nuevas prácticas letradas. Así define la literacidad como un concepto que:

Abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas. (p.1).

Las investigaciones actuales relacionadas con el concepto de literacidad la asocian a los aspectos socioculturales, mientras que otros enfoques apuntan a aspectos lingüísticos (enfoque lingüístico) o psicológicos (enfoque psicolingüístico).

De acuerdo con Cassany (2006) bajo el concepto de literacidad, se engloban todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. En concreto, sin pretender agotar el tema, se pueden identificar los siguientes elementos:

**Código escrito:** conocimiento de las unidades léxicas del idioma, de las reglas gramaticales y de sus normas de uso, además de todas las convenciones establecidas (ortografía, tipografía, diseño, entre otros).

**Géneros discursivos:** conocimiento y dominio de los géneros discursivos particulares a través de los que se desarrolla la comunicación escrita. Implica conocer el contenido prototípico de cada género, su forma, estructura y estilo, sus pautas retóricas, recursos de cortesía, entre otros.

**Roles de autor/lector:** conocimiento y uso de los roles que adoptan el autor y el lector en cada uno de los géneros; conocer el propósito que desempeña cada género, la imagen y la identidad que debe construir cada individuo, colectivo o institución.

**Organización social:** conocer y participar en las instituciones en las que se desarrollan las prácticas escritas; eso incluye conocer los contextos sociales, las disciplinas académicas o epistemológicas, los diversos grupos sociales de una comunidad, entre otros.

**Valores o representaciones:** vinculados con las prácticas lectoras y escritoras, con las identidades del lector y del autor y con las instituciones y su organización, se desarrollan unos determinados valores y concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representaciones individuales y sociales sobre la realidad).

**Formas de pensamiento:** el uso de los escritos para referirse al mundo facilita también el desarrollo de formas de pensamiento propias, vinculadas con la escritura, como la búsqueda de objetividad, el razonamiento científico o la capacidad de planificación del discurso (de poder avanzar y retroceder en él) (Cassany, 2006, p. 90).

De acuerdo con Cassany (2006) ser crítico supone:

1. Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:

- Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses.
- Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros.
- Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias.
- Caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

2. Reconocer y participar en la práctica discursiva:

- Saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado.
- Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.
- Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad.
- Tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación.
- Calcular las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.
- Integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes

interpretaciones de un escrito. (Cassany, 2006, p.92).

Estudios recientes sobre los procesos de lectura y escritura, entre estos, Lugo (2002), Morales y Espinoza (2002), Henao (2001), cit. Morales y Espinoza (2003) Solé (2001) destacan la importancia del proceso psicolingüístico de construcción de significados. Estas investigaciones demuestran que existe para la lengua un proceso similar al leer y escribir textos impresos y electrónicos por parte de todo tipo de usuario. La construcción de significados es independiente del soporte de la información. Las estrategias de lectura son similares y en ambos casos el sujeto recurre a los conocimientos previos para dar sentido a la información visual impresa o expuesta en la pantalla.

La incorporación de las TIC no logrará resolver “mágicamente” los problemas actuales en el área de la lectoescritura. La Red, no podemos negarlo, tiene un porvenir revolucionario que cambiará nuestra cultura, sistemas de educación, visión de mundo, pero es trascendental señalar que es un instrumento. Según Chartier (2000), por sí misma, no logrará hacer desaparecer las dificultades cognitivas del aprendizaje, ni puede transmitir a través de los textos electrónicos el saber necesario para comprenderla y utilizarla.

La escuela y el personal docente tienen la responsabilidad de preparar al estudiantado para la comprensión y el análisis de los diferentes textos, recordemos que como bien señala la UNESCO (2013) “sociedad de información no es sinónimo de sociedad del conocimiento”. Martos y Rosing (2002) señalan la lectura como actividad semiótica y cognitiva, contribuye a la construcción del conocimiento, el aprender a leer permite entonces un leer para aprender.

En Costa Rica el MEP (2005) señala que el dominio que presenta el alumnado del II ciclo de la Educación General Básica aparece como deficiente en el área de la lectura, la escritura y la expresión oral, factores que inciden en el fracaso escolar. Diversas investigaciones a nivel nacional e internacional señalan un desinterés creciente por la lectura en la niñez y la juventud, el cual incide en su rendimiento académico: “se afirma que una de las mayores causas de fracaso escolar es que los alumnos leen, escriben, se expresan oralmente y escuchan con notorias deficiencias” (MEP, 2005, p.13). Lo anterior se une al desinterés creciente por la lectura en los niños y jóvenes, el cual también incide en el rendimiento académico.

En Costa Rica, la lectura se enseña y aprende tradicionalmente, como producto y no como proceso, por lo que la mayoría de escolares decodifican con fluidez, pero sin alcanzar los niveles de comprensión de lectura esperados. Murillo (2005) señala que generalmente, no releen, no infieren y no identifican ideas en un texto. Estos factores influyen en el uso de la computadora, los videos, la televisión, los juegos interactivos y en especial en el desempeño en las otras materias curriculares.

A partir del 2005 los programas del MEP incluyen el concepto de lectura como proceso y proponen una serie de niveles para abordar la lectura. No obstante, las investigaciones citadas demuestran que, en la práctica, no se ha incorporado este concepto.

Las TIC han puesto en competencia al lenguaje escrito frente al mundo de las imágenes, donde de acuerdo con el criterio de especialistas como Sartori (1999), el primero pierde terreno frente al segundo. Surge, entonces, una pérdida de la capacidad de abstracción, donde el lenguaje conceptual (abstracto) es sustituido por el lenguaje perceptivo (concreto), afectándose la capacidad connotativa.

La nueva estructura social, a la que Castells (2001) denomina como sociedad red, está cambiando el planeta y su incorporación a la vida del ser humano hace que la cultura, la historia y las instituciones cambien acelerada y constantemente en este contexto. El lenguaje escrito y la lectura se encuentran en clara desventaja, si no se cambian las metodologías para motivar y estimular su aprendizaje. La incorporación de la Internet a la escuela, como señala Chartier (2000), por sí sola no hace desaparecer las dificultades cognitivas del aprendizaje de la lectoescritura. La Internet como medio y soporte de textos de lectura no es en sí misma una amenaza para la existencia y comprensión lectora, si se logra abordar su uso desde la educación preescolar, primaria y media con prácticas que permitan utilizarla como un instrumento más intencionalmente incorporado a la mediación pedagógica. No obstante, la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico unido a la lectura es fundamental para el desarrollo de la literacidad.

La necesidad de estimular y promover la lectura es un proceso, que debe iniciarse desde la infancia, como bien señala Bethelheim (1988) y uno de los retos del sistema educativo actual es valorar la experiencia de la lectura como un proceso socialmente

importante que merece la promoción eficaz de la lectura en la escuela. Preparar a la niñez mediante el uso de las TIC como herramientas de apoyo a las estrategias pedagógicas del proceso de la enseñanza y promoción de la lectura, puede contribuir a que la alfabetización se convierta en una actividad placentera y motivadora.

Al respecto es importante recordar que lo que afirma Cassany (2006) en relación con la literacidad y las nuevas formas de abordaje, es una necesidad urgente que confirman los estudios e investigaciones a nivel nacional e internacional:

Los jóvenes ya no pisan bibliotecas de ladrillo ni leen solo libros de papel: hacen clic en la computadora para navegar por la red, envían correos y chatean entre sí. La investigación sobre la literacidad debe incorporar una perspectiva sociocultural, a la lingüística y a la cognitiva. Esta perspectiva debe adoptar un punto de vista más global, interesándose por los interlocutores, sus culturas, sus organizaciones sociales, las instituciones con las que se vinculan (p.14).

La importancia de la comprensión lectora supone el dominio de los niveles literal, inferencial y crítico que permita al estudiantado ejercer la literacidad y la criticidad para ser eficientes en la literacidad electrónica que nos enfrenta a la multiliteracidad y que en cierta medida presenta la ilusoria idea del concepto multitarea que, en lugar de aumentar nuestra capacidad de comprensión lectora, disminuye la atención, y por ende el entendimiento de los textos académicos.

En la actualidad la necesidad de aprender una lectura que permita ejercer la capacidad de leer críticamente, o una literacidad crítica como la denomina Cassany (2006), constituye una prioridad para el sistema educativo actual. Además, es importante incorporar a los problemas citados el concepto del estudiantado multitarea. Expertos en neurociencias como Jordan Grafman, David Meyer y Russell Poldrack (citados por Arantani, 2007) han realizado estudios que señalan que los seres humanos siempre han tenido la capacidad de llevar a cabo diferentes tareas de forma simultánea. El desempeño multitarea tecnológico tampoco es una novedad, hace muchos años que se conduce mientras se escucha el radio, pero no hay duda que en nuestros días ha aumentado significativamente como consecuencia de la Internet y las nuevas tecnologías.

En relación con las nuevas tecnologías, equipos de investigación social y pedagógica apenas empiezan a percibir su impacto. Especialistas en el área de la neuropsicología señalan como después de décadas de estudios se aprecia que la capacidad de comprensión y profundidad de pensamiento se deteriora a medida que uno realiza más de una tarea a la vez. Al respecto, Graffman, citado por Arantani (2007), afirma:

The mental habit of dividing one's attention into many small slices has significant implications for the way young people learn, reason, socialize, do creative work and understand the world. Although such habits may prepare kids for today's frenzied workplace, many cognitive scientists are positively alarmed by the trend. (párr. 1).

### ***Lectura de imágenes***

Las imágenes son siempre signos de algo ajeno que incorporan diversos códigos comunicativos, algunos muy específicos, como el código gráfico o el de relación compositiva entre los elementos que forman la imagen. Para leer de forma comprensiva y crítica las imágenes es necesario conocer estos códigos. Esta práctica constituye una herramienta para comprensión de significados a toda edad y, en especial, en los contextos socioculturales en los que las TIC han incorporado este tipo de recurso, por ejemplo: iconos en las interfaces, emoticones, entre otros elementos.

El estudiantado puede leer comprensivamente no solo textos escritos sino también imágenes, viñetas, fotografías. La lectura de imágenes es una actividad muy interesante para practicar en los procesos iniciales de la lectoescritura. Una síntesis armónica de dibujo y color, favorecen el vuelo imaginativo y alientan el potencial lector para crear y vivenciar situaciones de diversa índole.

Para leer críticamente las imágenes es importante seguir una serie de pasos:

- Se tiene una visión de conjunto.
- Se analizan los objetos que la componen y su relación interna.

- Se interpreta su significado (teniendo en cuenta que son portadoras de símbolos visuales y de mensajes y pueden generar diferentes significados).
- Algunos factores que intervienen en la percepción de una imagen son los siguientes:
  - Relaciones de espacialidad: se recorre la imagen de izquierda a derecha por el hábito de la lectura. El peso de la imagen suele ubicarse en la parte inferior.
  - Relación figura-fondo: se perciben conjuntos organizados sobre un fondo que actúa sobre los objetos o figuras como un contexto espacial. En muchos casos, el fondo resignifica la figura, por lo que las relaciones de figura y fondo no son estáticas sino dinámicas y dependen del contexto que vincula a ambos.
  - Contraste: se manifiesta en la discriminación de los claroscuros que percibe el receptor.

Las imágenes se adaptan a temas de varias áreas de conocimiento, porque cumplen diferentes funciones. Se destacan por:

- La función motivadora, apta para incentivar el aprendizaje.
- La función referencial, que se utiliza para explicaciones o para sintetizar un tema desarrollado.

Para la interpretación de imágenes conviene seguir los siguientes pasos: enumeración, descripción, interpretación o inferencia. Se deben seleccionar muy bien las imágenes. Es importante que presenten varios planos, es decir, que tengan “profundidad”, para que el estudiantado vaya descubriendo los diferentes elementos y relacionándolos entre sí dentro de un contexto espacial, hasta alcanzar la percepción final.

### ***Lectura emergente***

La lectura emergente es una expresión que se refiere al proceso natural que experimentan las niñas y los niños para la decodificación o lectura en la cotidianidad. Se concibe, además, según Lectura Emergente (2012):

Como el punto de partida de la estimulación del niño hacia el mundo letrado en donde se debe enriquecer su lenguaje con diversos métodos, para cuando ya el niño pueda decodificar tenga conocimientos previos,

esta lectura se da en la etapa preescolar y se focaliza en las estrategias de los procesos psicológicos, si se genera un salto de esta etapa el niño puede conllevar problemas en su expresión, capacidad de comprensión lectora o vocabulario en la adultez. (párr. 12).

Sulzby (1992) la define como: "las conductas de lectura y escritura de los niños pequeños que preceden a la alfabetización convencional y luego evolucionan hacia ella". (p.150). Nosotras sostenemos que estas conductas son parte legítima de la alfabetización de naturaleza conceptual y evolutiva.

Algunos autores han desarrollado el concepto de *emergent literacy*, término inglés que aplican tanto al dominio que logran las niñas y los niños de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para efectuar el aprendizaje de la lectura como al desarrollo mismo de la lectura inicial. (Whitehurst y Lonigan, 1998).

El trabajo conjunto de la familia, el centro educativo y la comunidad es fundamental para ofrecer las oportunidades de lecto escritura que los niños y las niñas requieren.

### ***Modelos de lectura***

La comprensión lectora, al igual que las demás habilidades lingüísticas, "está asociada a una serie de habilidades y microhabilidades que la conforman como una competencia". (Cassany, 2005, p.193). La lectura es un instrumento potentísimo de aprendizaje, a través del cual el ser humano se informa, construye y reconstruye conocimiento y crece como individuo.

La comprensión lectora, como lo afirman diferentes autores, implica saber ser, saber hacer y sobre todo saber conocer y reconocer. El proceso de alfabetización inicial, básico para todo ser humano, es abordado en las instituciones de Educación General Básica desde diferentes modelos.

El término modelo, se utiliza para determinar la forma y estructura a través de las cuales será aplicado el proceso lector, toma en cuenta la teoría como elemento fundamental que guiará la práctica. El modelo no constituye un método, sino que permite comprender de una forma detallada y profunda la naturaleza de la lectura, el abordaje o metodología

que se utiliza, desde sus prácticas más tradicionales, hasta las más innovadoras. Dentro de los modelos, destacan los siguientes:

### **Modelo de destrezas o modelo tradicional**

En este modelo se encasillan básicamente todos aquellos métodos conductistas de la enseñanza de la lectura y escritura, se basa en técnicas mecánicas sin sentido, que invisibilizan el contexto sociocultural y las formas de lenguaje que el niño o niña ha construido desde su nacimiento, además el lenguaje se fragmenta, lo que constituye un proceso difícil, porque las palabras que el individuo aprendió de una manera completa y en un contexto, se segmenta en pequeños pedacitos totalmente abstractos.

Con este modelo se pretende básicamente, que el estudiante domine el código y sea experto en la decodificación, sin darle importancia a la comprensión, lo que promueve de manera directa la formación de estudiantes pasivos, acríticos y poco reflexivos. Cassany (2005) afirma que en los últimos años ha habido un incremento del analfabetismo funcional, el que es más delicado y alarmante, ya que mientras los gobiernos enfatizan por lograr una escolarización obligatoria, mientras hay menos niños y niñas fuera de las aulas escolares, las estadísticas y las previsiones de los expertos pronostican un incremento de los analfabetos funcionales, aquellos que a pesar de haber aprendido a leer y escribir, no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida cotidiana, situación que se repite en nuestro país, y que Azofeifa (1977), llamó los nuevos analfabetos, aquellos que han aprendido a leer, pero que odian leer.

### **Características del Modelo Tradicional**

Algunas características importantes de este modelo son:

- Se descompone el lenguaje y en texto en pequeños segmentos o fragmentos, esto se realiza para la adquisición memorística de los fonemas o sílabas.
- Al evaluar, los resultados de lectura deben ser observables, en este sentido se le da énfasis a la velocidad lectora.
- Se confina la práctica de la lectura al área de la Lengua, dejándose de lado las otras áreas que componen el currículum (Estudios Sociales, Matemática, Ciencias, etc.).

- Todos los alumnos, sin tomar en cuenta sus habilidades y destrezas, deben pasar por las secuencias de aprendizaje que establece el modelo y por ende el método, con el fin de progresar desde las destrezas más simples, a las más complejas.
- Todos los estudiantes, sin excepción deben recibir un aprestamiento para avanzar hacia la lectura.
- El aprendizaje de la lectura termina cuando el estudiante logra descifrar el significado de los fonemas, cuando establece una relación entre fonema y grafema y logra componer otras palabras. Se le da énfasis a la conciencia fonológica.
- El niño requiere dominar un vocabulario visual, es decir, reconocer un conjunto de palabras a simple vista, a partir de su forma y comprender su significado sin necesidad de sonorizar los fonemas que los integran. Estas palabras permanecen estables en la sala de clase (Carteles de ambiente).

Los principales métodos utilizados en nuestro país, que se pueden enmarcar dentro de este modelo están:

- **El silábico o fonético:** Pone énfasis en la enseñanza de sílabas o fonemas, se deja de lado las habilidades y destrezas adquiridas por el estudiante y se pretende que todos adquieran el proceso al mismo ritmo. En algunas ocasiones, se sugiere iniciar la enseñanza a partir de “palabras familiares al niño”, (palabra generadora), que luego será descompuesta en sílabas, en sonidos y fonemas. Se parte de lo particular a lo complejo, de los sonidos, a la palabra, de esta a las frases y oraciones simples. Los textos más utilizados desde este modelo son los silabarios y abecedarios. No se toma en cuenta los aprendizajes previos de los estudiantes y se enfatiza en la memorización.
- **El Ecléctico:** Aunque su promotora en nuestro país, Nora Chacón afirma que es una mezcla, realmente se enmarca muy bien dentro del modelo tradicional o de destrezas. Este método toma lo más significativo de los métodos globales y de los métodos analíticos, con el propósito de facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura. En los últimos años, este método ha sido el que ha predominado en las aulas de nuestro país y según sus defensores tiene muchas ventajas.

### **Ventajas del Modelo Tradicional**

- a- Se centra en el uso de palabras de uso cotidiano, que son significativas para los estudiantes.
- b- Va de lo más simple, a lo más complejo. Clasifica el aprendizaje de las palabras y sílabas de acuerdo con las vocales. Así por ejemplo se inicia con palabras que contenga sílabas con a: mapa, cama, mamá.
- c- Permite detectar dificultades de aprendizaje, dando lugar a darle atención temprana y oportuna a estas.
- d- Promueve la autonomía. Se pretende que el niño se convierta en un lector independiente.
- e- Es fácil de aplicar, los docentes con una pequeña capacitación y siguiendo la metodología propuesta en los libros: “De la mano con la palabra” “Lecturas para trabajo independiente”, pueden aplicar el método logrando los resultados esperados.

### **Desventajas del Modelo Tradicional**

Este modelo ha sido ampliamente criticado por diferentes teóricos de la DLL, ya que su aplicación limita la comprensión y transforma a los niños y niñas en simples decodificadores.

Macarena y Tapia (2012), advierten que lo más dañino de este modelo es que los docentes, con muy buenas intenciones, descomponen o fragmentan el lenguaje y fomentan el uso de silabarios, pretendiendo de cierta manera la eficiencia en la lectura. Sin embargo, el aprendizaje de la lectura y escritura vista de este modo, se convierte en una actividad vacía o sin fundamento, de esta manera el estudiante no visualiza la lectura como una actividad placentera, sino que es una actividad centrada en la ejecución y cumplimiento de las lecciones. El alumno enmarca la lectura como una actividad exclusiva de la escuela, y aunque en la cotidianidad debe hacer uso de esta habilidad, no logra darle este carácter funcional, porque la institucionalización a la que ha sido sometida, le quita ese valor y la convierte en una obligación, desde su enseñanza, hasta su práctica.

## **El Modelo holístico**

El modelo holístico toma como aportes principales la psicolingüística, la sociolingüística, la teoría del discurso y las teorías comprensivas. Macarena y Tapia (2012), destacan que sus principales exponentes han sido Frank Smith en 1976 y Kenneth y Yetta Goodman, en 1981 y 1986.

Este modelo se basa en el desarrollo de las competencias lingüísticas, donde la lectura y escritura surgen como un proceso natural cuando los estudiantes se involucran en contextos reales, con textos provenientes de su entorno, de su realidad y de sus vivencias. Se desechan los ejercicios aislados y la fragmentación de la lengua, que se visualiza como un todo. Los intereses de los estudiantes constituyen el eje del aprendizaje de la lectura y escritura, por tanto se enfatiza en un aprendizaje por descubrimiento, al considerando que un niño que vive de una forma temprana, inmerso en un ambiente letrado, logra valorar la funcionalidad de la lectura y una aprehensión de la comprensión de la lengua más efectiva, serán individuos que utilizan el lenguaje de una forma más significativa en diferentes situaciones, ya sea en lectura, escritura o en conversaciones espontáneas o creadas con propósitos relevantes.

Este modelo surge como una reacción contraria al modelo de destrezas y los docentes que se deciden por este, deben escoger los recursos del lenguaje de una manera cuidadosa, ya que se trabaja bajo la premisa de que el significado del lenguaje viene de distintos factores como: los cambios de inflexión, patrones de orden, contexto en el que se usa una palabra. Es de aquí que nace la relevancia de utilizar patrones de lenguaje que el niño ya conoce y evitar el uso de lenguaje artificial.

### **Características del Método holístico**

- Se utiliza el lenguaje cotidiano, informal del niño, no el lenguaje libresco que muchas veces tiene poco significado.
- Se evita el uso de ilustraciones, el niño debe ir construyendo el significado del lenguaje que utiliza, así, por ejemplo, si surge la palabra mariposa, se parte del significado que tiene para el estudiante.
- La base del modelo es la competencia lingüística, así como escuchar, hablar o escribir, el proceso de lectura forma parte del lenguaje natural del niño o niña y es parte de las destrezas comunicativas que debe desarrollar.

- Se visualiza al estudiante como un constructor activo en el significado del texto. Por lo tanto, el conocimiento del lenguaje le ayuda a captar el significado. La redundancia se visualiza como un auxiliar de la fluidez lectora. Otro aspecto de relevancia es que el lector, al enfrentar el texto, aplica la predicción, el muestro, la construcción de hipótesis, la confirmación y la autocorrección del significado.
- El aprendizaje de la lectura se sustenta, como se menciona anteriormente, en el desarrollo de las competencias lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Desde esta perspectiva la lectura es construcción del significado y la escritura es producción de un mensaje significativo, competencia que debe ser fortalecida porque cada estudiante es un usuario competente del lenguaje oral.
- El docente es un mediador del aprendizaje, el alumno es el actor principal.
- El lenguaje oral y escrito no se fracciona, se trabaja desde el todo.
- Se visualiza la lengua como eje del currículo.
- Los contextos significativos permiten desarrollar efectivamente las funciones del lenguaje.
- Se respeta la diversidad, ya que no se trabaja con instructivos o manuales que establezcan estrategias o recetas. Se parte del hecho de que cada niño, cada docente y cada aula son totalmente diferentes, por lo que es necesario adaptarse a estas necesidades y proponer diferentes recursos. En este modelo no existe la homogenización.

Algunas actividades que pueden ser de gran utilidad desde este modelo son las siguientes: Escuchar cuentos contados, leídos o grabados. Lecturas donde se ha impreso la cultura oral de los niños: experiencias, canciones, trabalenguas, anécdotas, rezos, chistes...) Textos que satisfagan necesidades y funciones: cartas, invitaciones, saludos... Aplicar metodologías de "proyectos" en el aula. Trabajar estructuras textuales: de cuentos, poemas, fábulas, recetas.

El Modelo Holístico da un giro cualitativo al aprendizaje de la lectura y escritura, ya que valora al estudiante como un ser que ya lee su entorno. El niño y la niña no solo lee su entorno, lo vive y por tanto lo transforma. Se considera que los estudiantes deben formar parte de una alfabetización para la vida. Al respecto, Cassany (2005), expresa que la concepción de lectura que transmite la escuela tradicional es limitadísima, se instruye en las microhabilidades más superficiales y primarias y se descuidan las destrezas superiores

que corresponde a ser conscientes de los objetivos de lectura, saber leer a la velocidad adecuada, comprender el texto a diversos niveles e inferir significados.

### **Modelo integrado o equilibrado**

El modelo integrado o equilibrado intenta hacer uso, o combinar las estrategias de los dos modelos anteriores, con el propósito de realizar un proceso de lectura más integral. Sus defensores afirman que solo un grupo limitado de niños aprenden a leer sin la mediación necesaria, por tanto, la intervención del docente se hace fundamental. Al igual que el holístico, este modelo estimula la inmersión temprana del aprendiz en ambientes letrados, con la diferencia que es el maestro o tutor quien le presenta el texto, sin prescindir del significado. Se utilizan láminas y materiales significativos que refuerzan la adquisición del código escrito por parte del estudiante.

Un aspecto de suma relevancia y que lo hace muy funcional con respecto al modelo tradicional, es que el docente debe ser un indagador, tener presente los conocimientos previos de sus estudiantes y hacerlos partícipes del trabajo en el aula. Los estudiantes adquieren el proceso de lectura a partir de textos completos y significativos que el docente construye a partir del contexto, la cultura y la cotidianidad de sus alumnos.

El papel del docente consiste en ser un guía que favorece los espacios para un aprendizaje independiente, desde sus primeras etapas el estudiante, quien avanza a su propio ritmo, debe construir y reconstruir el significado de lo que está leyendo. Las destrezas de lectura se fortalecen en la medida en que se propician experiencias áulicas enriquecedoras y auténticas. Los textos que se utilizan están directamente relacionados con las vivencias, intereses y necesidades de los niños y niñas.

Una de las funciones del docente es seleccionar y organizar las experiencias del aula, de manera que el niño tenga la mayor cantidad de estímulos. Las caminatas, paseos, conversatorios, dramatizaciones, constituyen actividades sumamente ricas en este sentido.

### **Características del modelo integrado o equilibrado**

- Los alumnos aprenden guiados por su profesor.
- Las caminatas, paseos en autobús, lectura de rótulos, etiquetas y mensajes constituyen un recurso muy valioso.
- El docente debe realizar talleres de lectura para incentivar en sus alumnos las habilidades de escritura y lectura. En estos los niños y niñas pueden escribir poemas, canciones, otras.

- Se fortalece la creatividad y el alumno no se siente presionado, ni ansioso, ya que no se enfatiza en la caligrafía y ortografía, estos son aspectos que se van reforzando de una manera sistemática.
- Se fortalece la capacidad de autoevaluación, ya que muchas veces el niño tendrá que revisar sus propios escritos o las producciones de sus compañeros.

Algunas actividades que el docente de aula puede promover en el salón de clase son: conversatorios, lectura de textos, actividades lúdicas, juegos de lectura, sala letrada, dramatizaciones, juegos verbales, caminatas de lecturas, otras. Un aspecto que es importante destacar, es que, desde este modelo, se potencia la interacción con los otros en forma escrita. La elaboración de cartas, saludos, avisos, agradecimientos e invitaciones, diarios de vida se constituye en una herramienta sumamente importante, ya que promueve el desarrollo de la agilidad mental, la reflexión, el análisis y sobre todo la expresión de sus propios sentimientos.

### **Desventajas del modelo Integrado**

Algunos docentes no tienen claridad con respecto a este modelo y muchas veces se tiene la tendencia a caer en el modelo tradicional. El docente debe tener mucha claridad con respecto a los fundamentos del modelo equilibrado, porque puede caer en la creencia tan criticada, de visualizar la lectura como un resultado, perdiéndose de esta manera el interés del estudiante, quien puede llegar a circunscribirla, como el caso del modelo tradicional, a un contenido del aula. Donde se lee porque existe un deber, restándosele de esta manera el verdadero valor.

### ***Niveles de comprensión lectora***

“La competencia lectora es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad”. (OECD/PISA, 2009).

El lenguaje permite describir, narrar, contar y explicar la realidad. La competencia lectora, a través del lenguaje, nos permite acercarnos a los diferentes textos para conocer lo que deseamos y para hacernos comprender a los demás. El proceso de comprensión de lectura supone una representación de su significado. Para Defior (1996) la comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por quien lee, el cual conlleva una

interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto. Aprender a leer significa poder tener acceso a la cultura, a todo aquello que los seres humanos hemos conseguido recopilar y conocer a lo largo de la historia.

De acuerdo con Rojas y Ducca (1993) y Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R (2001), se pueden identificar tres niveles o componentes de la comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Es importante especificar que estos niveles no son excluyentes entre sí, por lo que en una lectura completa se requiere integrar las distintas competencias que los conforman, como se explica a continuación:

La **comprensión literal o nivel literal** supone el reconocimiento de todo aquello que explícitamente figura en el texto, siendo este tipo de comprensión sobre la que más se enfatiza en los sistemas educativos. El lector enfoca las ideas o información explícita en el texto. Reconoce detalles, ideas, secuencias, características, relaciones. En este nivel de comprensión lectora básica el lector puede decodificar palabras y oraciones, parafrasear, reconstruir aquello que se encuentra superficialmente en el texto. Este nivel supone que el lector debe ser capaz de:

- Distinguir entre información relevante y secundaria.
- Saber encontrar la idea principal.
- Seguir instrucciones.
- Reconocer secuencias de una acción.
- Identificar elementos de una comparación.
- Identificar analogías.
- Encontrar el sentido a palabras de múltiple significado.
- Reconocer y dar significado a los prefijos y sufijos de uso habitual.
- Identificar sinónimos, antónimos y homófonos.
- Dominar el vocabulario básico correspondiente a su edad.

Si quien lee domina los aspectos anteriores, será capaz de reorganizar la información recibida sintetizándola, esquematizándola o resumiéndola de manera que sea capaz de suprimir información trivial, redundante. Un buen proceso lector le permitirá incluir conjuntos de ideas en conceptos inclusivos, así como reorganizar la información según determinados objetivos. Podrá elaborar un resumen de forma jerarquizada e incluso clasificar según unos criterios dados. También en este nivel deberá ser capaz de:

- Deducir los criterios empleados en una clasificación.
- Reestructurar un texto esquematizándolo.
- Interpretar un esquema dado.
- Poner títulos que engloben el sentido de un texto.
- Dividir un texto en partes significativas.
- Encontrar subtítulos para esas partes.
- Reordenar ideas cambiando el criterio (temporal, causal, jerárquico, entre otros).
- Elaborar estrategias de organización (mapas conceptuales, cuadros sinópticos, de doble entrada).

La **comprensión inferencial o interpretativa** se ejerce cuando se activa el conocimiento previo de quien lee y se formulan anticipaciones o suposiciones sobre el contenido del texto a partir de los indicios que proporciona de lectura. Este usa la información explícita, sus intuiciones y experiencias personales como base para conjeturas e hipótesis. Es una operación de lectura estimulada por las características de los textos, los propósitos del autor y por su imaginación y capacidad de relación con otros textos y contextos. Inferir ideas, sentimientos, posiciones, secuencias, relaciones de causa y efecto, lo figurado. En este nivel ocurre una interacción constante entre el sujeto lector y el texto llenando vacíos, detectando lapsus, iniciando estrategias para salvar dificultades, haciendo conjeturas a lo largo de la lectura. Se manipula la información del texto y se combina con lo que se sabe para sacar conclusiones. Así, este sujeto aporta su saber previo, logra leer aquello que no está de forma explícita en el texto, puede reconocer el lenguaje figurado y aportar una parte de su interpretación a través de las inferencias que logra hacer en el texto. En este nivel el sujeto lector es capaz de:

- Predecir resultados.
- Inferir el significado de palabras desconocidas.
- Inferir efectos previsibles a determinadas causas.
- Entrever la causa de determinados efectos.
- Inferir secuencias lógicas.
- Inferir el significado de frases hechas, según el contexto.
- Interpretar con corrección el lenguaje figurativo.
- Reconponer un texto variando algún hecho, personaje, situación, entre otros aspectos.
- Prever un final diferente.

La **comprensión crítica o el nivel crítico o profundo**, implica una formación de juicios, con respuestas de carácter subjetivo, una identificación con los personajes del libro, con el lenguaje del autor, una interpretación personal a partir de las relaciones creadas, basándose en las imágenes literarias. El sujeto lector emite juicios evaluativos, compara ideas del texto con otros criterios provistos por su experiencia escolar, otras lecturas y sus conocimientos y valores. Son juicios que se desprenden de un análisis objetivo y fundamentado. Este sujeto comprende globalmente el texto y es capaz de reconocer las intenciones del autor y la superestructura del texto y tomar una postura determinada frente a un texto a la vez que es capaz de resumirlo. El nivel crítico permite a quien lee ser capaz de:

- Juzgar el contenido de un texto bajo un punto de vista personal.
- Distinguir un hecho de una opinión.
- Emitir un juicio frente a un comportamiento.
- Manifestar las reacciones que les provoca un determinado texto.
- Comenzar a analizar la intención del autor.

### ***Alfabetización Informacional (ALFIN)***

La Sociedad de la Información está transformando el horizonte conceptual de la lectoescritura. Actualmente el texto, la imagen, la voz, en su propagación en soportes tecnológicos, forman parte de lo cotidiano de la lectoescritura. ¿Están preparados los sistemas educativos costarricenses para alfabetizar a la ciudadanía en el ecosistema comunicativo de abstracciones y símbolos que propician las redes de información?

Ferreiro (2001) afirma que estar alfabetizado por seguir el circuito escolar no garantiza estarlo para la vida ciudadana. Nadie se atreve a plantear abiertamente el grado de analfabetismo del personal docente y del estudiantado, la incapacidad que presentan para pasar de El libro (en singular) a Los libros (en plural), sin hablar de los documentos en las redes informáticas.

Martín-Barbero y Lluch (2011) manifiestan que numerosas experiencias apuntan a que el alumnado sale diplomado con la sola idea de que la lectura es para decodificar símbolos, para leer segmentos de libros, en algunos casos libros enteros y se escribe para

hablar de la contribución de las autoras y los autores. La pedagogía de Freire apunta hacia la posibilidad del ser humano alfabetizado de ejercer como ciudadano. Agrega, no se trata únicamente de enseñar a leer sino de que aprenda a “contar historias” (Freire, citado por Martín-Barbero y Lluch, 2011).

Calderón Rehecho (2010) indica “algo que podría decirse también de los alfabetizados en sentido estricto: competente en escritura y lectura”. (p.10). Hay una fuerte discusión sobre focalizar esas competencias hacia la Alfabetización Informacional.

Bush (1945), en su artículo *As we may think*, reflexiona sobre la importancia de la información en la Sociedad Tecnológica e Industrial y señala a las Ciencias de la Información como una disciplina clave en la práctica del conocimiento científico y tecnológico; esto es, una ciudad moderna basada en información. Bush imagina una solución tecnológica para que las personas tengan acceso inmediato a la información.

Bush (1945) imagina a *Memex*, un dispositivo que almacena todo tipo de documentos, pero a la vez, tiene la capacidad de ser accedido, establecer enlaces, evidenciar vestigios de ideas y materiales relacionados. El concepto de Bush se refiere a información virtual, eficiente y barata. Según Johnston y Webber (2007) este sueño es una realidad que trasciende las comunidades científicas y acaricia todo tipo de población.

La información como herramienta esencial para la sostenibilidad moral, social, judicial, política y económica de la ciudadanía, juega un papel trascendental en la agenda social del mundo actual. ¿Está el personal docente vigente como mediador entre el conocimiento, las habilidades, los valores y la ciudadanía en un mundo informatizado?

Parfraseando a Álvarez (2008) las universidades desconocen lo que es ser alfabetizado en información y lo que la información representa dentro de las comunidades en las que trabajan: las significaciones culturales, educativas, económicas y aun políticas que se traman en la cotidianidad de las relaciones del ser humano con la información.

Parece que el análisis y el desciframiento de estas situaciones pertenecieran a otras instituciones distintas a las de la enseñanza formal, a otros ámbitos de ideas, a otras reflexiones y a otros espacios, no a los sistemas educativos. La educación está sometida a

una relación meramente técnica con el ser humano, es puente roto entre la ciudadanía y la información, entre las personas y el análisis, la evaluación y la reflexión de lo que se lee y escribe.

Señalan Johnston y Webber (2007) que, en términos de cultura nacional y local, la persona alfabetizada en información es un individuo consciente de sí mismo y de su entorno social, más que un simple depósito de conocimientos y habilidades. Para ellos:

Alfabetización Informacional es la adopción de un comportamiento informativo apropiado para la identificación, a través de cualquier canal o medio, de la información adecuada a las necesidades que nos permita alcanzar un uso inteligente y ético de la información en la sociedad (p. 495).

Destaca la UNESCO en su página electrónica sobre la ALFIN que: “a la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida se les ha considerado faros de la sociedad de la información, que alumbran las vías del desarrollo, la prosperidad y la libertad”. (UNESCO, 2013, párr.1).

Bawden (2002) define la ALFIN como disciplina y elemento medular de la Sociedad de la Información, que nos permite:

- Estudiar y entender el espacio en que estamos inmersos: social, político y económico.
- Valorar y fortalecer los principios fundamentales del humanismo, en su lucha por la libertad, la equidad, la inclusión, la democracia, la solidaridad, la igualdad, la paz, entre otros.
- Vivenciar qué nos orienta hacia el crecimiento del individuo y del grupo social al que pertenecemos, hacia la autonomía de pensamiento y la toma de decisiones basados en evidencias, en información, en reflexión, en conocimiento. (Brawden, 2002).

La ALFIN es la base para alcanzar una actitud personal positiva hacia el uso de la información. Esto significa que la persona posea valores, creencias, ideales, principios cognitivos e innovadores en el contexto informacional.

Para ello, se debe tomar en cuenta:

- Los objetivos para la educación, enunciados por la Comisión Internacional para la Educación del siglo XXI de la UNESCO, Delors (1996):
  - a. Aprender a ser, para actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal.
  - b. Aprender a saber, conocer, compaginando una cultura amplia con la posibilidad de estudiar a fondo algunas materias, incluyendo aprender a aprender para poder seguir este proceso a lo largo de toda la vida.
  - c. Aprender a hacer, para saber afrontar las diversas situaciones que se presenten.
  - d. Aprender a convivir y trabajar juntos, conociendo y comprendiendo mejor a los demás, al mundo y sus interrelaciones.
- Crear una cultura informacional en Costa Rica con el apoyo de los programas de ALFIN, permitiría que los ciudadanos sean capaces de pensar y decidir de manera autónoma, informada e independiente. Según Gómez y Pasadas (2007), las bibliotecas se convertirían en verdaderos instrumentos para la cohesión social, la participación ciudadana y el desarrollo social y económico local, gracias a su contribución desde la alfabetización y aprendizaje a lo largo y ancho de la vida.

En este sentido, la ALFIN es la gran competencia genérica que subyace en muchos proyectos político-educativos y es común a todas las disciplinas, a todos los entornos de aprendizaje y a todos los niveles educativos. Capacita a quien aprende para enfrentarse críticamente con los contenidos, para hacerse más autosuficiente y asumir mayor control sobre su proceso de aprendizaje. Además, agregan Pinto y García (2005) que la ALFIN, junto con el aprendizaje permanente, son elementos claves en el desarrollo de competencias genéricas y requisito para la acreditación de todos los programas educativos y de formación.

Según la UNESCO (2013), la ALFIN faculta a la persona, cualquiera que sea la actividad que realice, a buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus objetivos personales, sociales, laborales y educativos. Las personas que dominan las bases de la información son capaces de acceder a información relativa a su salud, su entorno, su educación y su trabajo, así como de tomar decisiones críticas sobre sus vidas.

En un mundo digital, la ALFIN requiere que los usuarios cuenten con las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación y sus aplicaciones, a fin de tener acceso a la información y poder crearla. Existen otros dos tipos de alfabetización que están estrechamente relacionados con la ALFIN: la alfabetización informática (conocimiento de técnicas de comunicación e información) y la alfabetización en los medios de comunicación (comprensión de las diversas clases de medios y formatos por los que se transmite la información). Por ejemplo, según la UNESCO (2013), para navegar en el ciberespacio y utilizar documentos multimedia con vínculos de hipertexto se requieren competencias técnicas para utilizar Internet, así como competencias básicas para interpretar la información.

La ALFIN es, por ende, un derecho humano fundamental que promueve la inclusión social en todos los países y así está estipulado en la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2003, 2005). Según la OCDE/PISA (2003), esta consiste en entender, usar y reflexionar textos impresos o digitales, para lograr las metas propuestas, para desarrollar y potenciar nuevo conocimiento que permita participar en forma plena en la sociedad.

Los pilares fundamentales de la ALFIN, según la Declaración Alejandría (2005) son:

1. Reconocer la necesidad de información.
2. Distinguir el modo por el cual la información puede ser obtenida.
3. Construir estrategias para localizar la información.
4. Localizar y tener acceso a la información.
5. Comparar y evaluar la información obtenida de diferentes fuentes de información.
6. Organizar, aplicar y comunicar la información a otros de una manera apropiada a la circunstancia.
7. Sintetizar y cimentar con la información existente, la contribución a la creación de nuevo conocimiento (Declaración Alejandría, 2005).

#### ***b. Descriptores***

Educación General Básica, comprensión lectora, lectura, promoción de la lectura, Alfabetización Informacional, prácticas pedagógicas, multitarea, TIC.

#### ***c. Indicar si la propuesta contó con interdisciplinariedad académica***

Participan cinco profesionales de campos diferentes, a saber: Educación Preescolar,

Psicopedagogía, Filosofía, Pedagogía, Filología y Educación Inclusiva. En el proceso para la recolección de la información, los instrumentos se elaboraron conjuntamente, así como el análisis y el planeamiento de las actividades que se realizaron con el personal docente de los centros educativos participantes. Además, se contó con la colaboración de dos expertas en el tema del proyecto y un experto de la Universidad de Sevilla quienes contribuyeron a la validación de los instrumentos.

#### ***d. Enfoques teóricos utilizados***

En relación con los enfoques teóricos utilizados se presentan las definiciones conceptuales que se siguen en el desarrollo de la investigación, a saber: tecnoconstructivismo, construccionismo, niveles de comprensión lectora y Alfabetización Informacional, las cuales se presentan a continuación:

#### ***Tecno-constructivismo y Construccionismo***

Esta investigación asume la perspectiva denominada constructivismo de orientación sociocultural, la cual se fundamenta en la visión sociocognitiva e histórico cultural planteada por Vigotsky, según la cual produce una cognición situada en el contexto y en relación con los procesos de mediación e interacción social. De acuerdo con lo anterior “el constructivismo sociocultural propone a una persona que construye significados actuando en un entorno estructurado e interactuando con otras personas de forma intencional” (Serrano y Pons, 2011, p. 8).

El tecnoconstructivismo es una aproximación teórica para integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la visión pedagógica del constructivismo sociocultural, debido a que estas tecnologías permiten ampliar las posibilidades para compartir los conocimientos generados en un proceso de aprendizaje; facilitan la búsqueda de conocimientos generados por otras personas y fortalecen el intercambio de información y experiencias. Siguiendo a Larose et al. (1999), la integración de las TIC en los procesos educativos debe ser el resultado de una visión integral del conocimiento, que refleje una construcción social de la realidad.

En Costa Rica, el Programa de Informática Educativa del MEP-FOD ofrece a las escuelas oficiales que forman parte de su proyecto, el considerar un abordaje curricular basado en el construccionismo de Seymour Papert (1993), el cual a su vez parte de una

propuesta epistemológica constructivista cognitiva inspirada en Piaget. La propuesta de Papert considera que las construcciones mentales pueden estar mediadas por la acción de aprendices con construcciones externas, en este caso las computadoras y los programas informáticos funcionan como “objetos con los cuales pensar” y permiten un aprendizaje más concreto de aspectos que resultarían abstractos en otro contexto.

El posicionamiento de Papert (1993) incluye dos propuestas teóricas: la pedagogía de la idea poderosa y la meta de la fluidez tecnológica, considerando que quien aprende es un productor de conocimiento. Siendo coherente con dicha perspectiva epistemológica al aplicarla a la informática, impulsa cambios en las concepciones del proceso de enseñanza y aprendizaje, en las cuales se acentúe el involucramiento de la alumna y del alumno en el proceso. La utilización de TIC como recursos en el aula permite a las niñas y los niños incrementar su potencial expresivo, creativo, productivo y cognoscitivo.

El aporte de Papert (1993) al constructivismo cognitivo tiene los rasgos teóricos de un neopiagetianismo o postpiagetianismo que se nutren de las teorías del procesamiento de la información serial o en paralelo, lo que permite relacionar este enfoque constructivista con la cognición situada y distribuida que están presentes en el constructivismo sociocultural. En relación con lo anterior tanto en el aula como en el laboratorio de informática la experiencia de construcción de los aprendizajes adquiere el sentido de una comunidad de aprendices. Al respecto Serrano y Pons (2011) opinan:

La concepción de la cognición como inextricablemente situada y distribuida nos conduce a la noción de *comunidad de aprendizaje*. El concepto de comunidad de aprendizaje se puede definir como un grupo de personas que aprende en común, utilizando herramientas comunes en un mismo entorno. Las comunidades de aprendizaje nos hablan de grupos de personas con distintos niveles de pericia, experiencia y conocimiento que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente, de manera que lo que se pretende es la construcción de un sujeto socialmente competente. (p.10).

## **Comprensión lectora**

La comprensión lectora representa la habilidad que se construye en la interacción del sujeto con la lectura. A partir de esta interacción el sujeto construye los significados al interactuar con el texto mediante el uso de un rango de estrategias y procesos cognitivos. Lo anterior le permite organizar, conectar y evaluar la información decodificada. Las estrategias de lectura incluyen las conexiones y preguntas que el lector elabora a partir de la información inferida y la forma en cómo la relaciona con el conocimiento previo. De esta forma las nuevas ideas que encuentra le permiten elaborar predicciones y razonar ante los posibles obstáculos que pueda encontrar para la comprensión del texto. En relación con estos aspectos consultar RRSB (2002), Spivey (1987), Bransford, Barclay y Franks (1972), Kintsch y van Dijk, (1978) y otros.

La comprensión como proceso activo en la construcción de significados involucra al sujeto lector en la tarea, el texto y el contexto, de ahí la importancia de los diferentes niveles de la comprensión lectora. Los textos digitales requieren que las lectoras y los lectores sean capaces de interpretar los significados de acuerdo con las características estructurales del texto, así como evaluar la relevancia de la información que encuentran en relación con la tarea que se proponen realizar. De ahí, la posibilidad del uso de las TIC para promover la comprensión lectora (Dreher, 2002; Meyer, 1985).

Al respecto Spiro (2006) señala:

Internet readers are called upon not only to construct meaning from text, but also to construct meaning through flexible and purposeful choices of relevant hyperlinks, icons, and interactive diagrams. Thus, reading in Internet contexts requires the ability to flexibly reassemble existing knowledge with new knowledge applications customized to each new reading situation. (p.218).

La comprensión lectora comprende las habilidades que desarrollan las competencias de un sujeto lector experimentado, tales como, el conocimiento previo, el razonamiento inferencial y crítico, los cuales son elementos indispensables para una lectura exitosa en el

soporte tradicional y digital. Las perspectivas más contemporáneas incluyen un factor adicional como las variables motivacionales y su relación con los procesos cognitivos de la lectura de Baker y Wigfield (1999), Guthrie y Wigfield (1999), los cuales se encuentran relacionados a su vez, con los objetivos, creencias y actitudes hacia la lectura y pueden afectar, como bien señalan diversos estudios de Chapman y Tunmer, (1995), Guthrie y Alvermann, (1999), Horner y Shewry (2002), Hopkins y Green (2013) las actitudes y las estrategias cognitivas en los textos informacionales.

La literacidad en la educación escolar necesita del desarrollo cognitivo del estudiantado y sus habilidades sociales, son aptitudes de las cuales depende el aprendizaje formal. “La literacidad supone el uso de constructos artificiales del sistema simbólico que permite la codificación de la información para ser transmitida y recuperada a través del tiempo y del espacio” (Hopkins y Green, 2013 p.24). En la actualidad esta se desenvuelve en un ambiente de recursos caracterizado por cambios determinantes en la comunicación. Lo anterior hace necesario que el concepto de literacidad cambie hacia las nuevas literacidades que incorporan al texto estático tradicional, los diversos modos de comunicación y la información multimodal que demandan competencias no tradicionales al estudiantado.

De acuerdo con López, Encabo y Jerez (2011):

Las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Digamos que son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo (p.166).

La adquisición de la literacidad es de crucial importancia, pues posee consecuencias determinantes para el desarrollo de las personas, los individuos y las comunidades. En la era de la información, como señalan Hopkins y Green (2013), esta será determinante en el siglo XXI. Al respecto la OECD (2002) expone la relación entre la pobreza y la desigualdad social y la ausencia de literacidad:

Improving literacy in contemporary society has been amply demonstrated

to improve life chances for individuals across diverse domains including health, mental health, housing, educational outcomes, employment opportunities, income levels, involvement with crime, and civic participation. (CCCH, 2004; Dugdale y Clark, 2008; OECD, 2002).

La literacidad parte desde una noción simple a una compleja, de ahí la necesidad de desarrollar destrezas que incluyan la literacidad digital en los textos. Al respecto señalan López, Encabo y Jerez (2011) que la lectura y la escritura:

(...) suponen un entendimiento básico de lo que es la literacidad, pero en sentido estricto no podemos equiparar dicho concepto con una mera alfabetización ya que implica una serie de conocimientos y actitudes necesarias para el uso del código escrito tanto en lo referente a la lectura como a la escritura (p.167).

El soporte tradicional del texto sobre el papel como medio para transmitir información impresa, se encuentra inmerso en un cambio vertiginoso hacia soportes digitales, acordes con las funciones multimodales de las actuales fuentes de información. La migración de la página impresa tradicional de un soporte físico a uno digital representa un cambio que incluye modificaciones importantes en la forma del aprendizaje y práctica de la lectura. Los libros digitales, los hipertextos, la red y los diferentes soportes digitales constituyen un reto a la forma tradicional de lectura. Según Hopkins y Green (2013):

The linear model of printed text is rapidly giving way to a networked, hyperlinked and interactive model of communication and information transmission. Notions of author and audience, 'text', knowledge and information are all blurring and transforming, as the multimedia- saturated, digital environment increasingly encroaches on what has previously been experienced as separate realms; books, television, music, communication and so on. Attaining digital literacy in this context requires a deep understanding of the new forms and structures of informational content. (p.25).

Las consecuencias de este nuevo ambiente para las niñas y los niños de la era digital

suponen un cambio en las habilidades cognitivas necesarias para navegar, crear y encontrar información desde edades muy tempranas sin haber estado en contacto con la educación formal. Estudios como los de Edward-Groves y Langley (2009), McLean (2009), Zevenbergen y Logan (2007) han comprobado estos cambios en la sociedad moderna. “Children decode, decipher, interpret, transmit and create information visually, verbally and aurally in networked and interlinked ways, long before they are able or required to deal with blocks of print on a static page”. (Tayler Lire, Brown, Deans y Cronin, 2008, p. 23).

Si bien es cierto, las nuevas habilidades resultan positivas para el aprendizaje, la inmersión en el ambiente interactivo digital. Según Tayler et al. (2008):

Effective teaching of literacy requires deep learning of unconscious skills and cognitive development to occur alongside instrumental skills development in order to promote the kind of high-quality engagement which is required as children move into the more formal years of education. (p.24).

### ***Niveles de comprensión lectora***

Como se ha mencionado anteriormente en el apartado **Modelos de lectura y niveles de comprensión lectora**, en esta investigación se utilizan los niveles literal, inferencial y crítico, de acuerdo con los estudios de Ducca y Rojas (1993), así como para Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2001).

### ***Alfabetización Informacional***

Según la OCDE/PISA (2003), Alfabetización Informacional es entender, usar y reflexionar textos [impresos y digitales], para lograr las metas propuestas, para desarrollar y potenciar nuevo conocimiento que permita participar en forma plena en la sociedad.

#### ***e. Problema de investigación o pregunta generadora***

¿Cómo ocurren los procesos de comprensión lectora y su interacción con las TIC, otros mediadores culturales y la acción pedagógica docente en el nivel de transición, I y II ciclos de la Educación General Básica?

### ***Subproblemas o subpreguntas***

#### Nivel Transición:

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los niños y las niñas del nivel de Transición?
- ¿Cómo se involucra la familia en la promoción de la lectura?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas con las que la docente se aproxima a la promoción de la lectura?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?
- ¿Cómo emplean los mediadores culturales para facilitar el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura?
- ¿Cómo introduce la Alfabetización Informacional en el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura?
- ¿Cómo se aborda la adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura?
- ¿Cuáles son las creencias de la docente en relación con el desarrollo y la promoción de la lectura?
- ¿Cuál es el proyecto de centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora?
- ¿Cuál es la propuesta del MEP para la lectura y la comprensión de la lectoescritura en este nivel?

#### I Ciclo (Primero y Tercero):

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los niños y las niñas de Primer y Tercer grado?
- ¿Cómo se involucra la familia en la promoción de la lectura?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas con las que la docente se aproxima a la promoción de la lectura?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?
- ¿Cómo emplean los mediadores culturales para facilitar el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura?

- ¿Cómo introduce la Alfabetización Informacional en el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura?
- ¿Cómo se integra el proceso de comprensión lectora y Alfabetización Informacional en el desarrollo de las asignaturas básicas?
- ¿Cómo influye el proceso de comprensión lectora en el rendimiento académico?
- ¿Qué tipo de cambios se observan en la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora?
- ¿Cómo se aborda la adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura?
- ¿Cuáles son las creencias de la docente en relación con el desarrollo y la promoción de la lectura?
- ¿Cuál es el proyecto de centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora?
- ¿Cuál es la propuesta del MEP para la lectura y la comprensión de la lectoescritura en este nivel?

#### II Ciclo (Cuarto y Sexto):

- ¿Cuál es el nivel de comprensión lectora de los niños y las niñas de cuarto y sexto grado?
- ¿Cómo se involucra la familia en la promoción de la lectura?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas con las que la docente se aproxima a la promoción de la lectura?
- ¿Cuáles son las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?
- ¿Cómo emplean los mediadores culturales para facilitar el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura?
- ¿Cómo introduce la Alfabetización Informacional en el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura?
- ¿Cómo se integra el proceso de comprensión lectora y Alfabetización Informacional en el desarrollo de las asignaturas básicas?
- ¿Cómo influye el proceso de comprensión lectora en el rendimiento académico?
- ¿Qué tipo de cambios se observan en la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora?
- ¿Cómo se aborda la adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura?

- ¿Cuáles son las creencias de la docente en relación con el desarrollo y la promoción de la lectura?
- ¿Cuáles son los lineamientos y las estrategias para fortalecer el desarrollo y la promoción de la lectura en los niveles de Transición y I – II Ciclo?
- ¿Cuál es el proyecto de centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora?
- ¿Cuál es la propuesta del MEP para la lectura y la comprensión de la lectoescritura en este nivel?

### 3. Objetivos generales, objetivos específicos, metas

<b>Objetivos Generales</b>
<p>1 - Analizar el papel de la lectoescritura, las TIC y la multitarea en el desarrollo de los procesos de comprensión lectora de niñas y niños de los niveles de transición, I y II ciclo en la Dirección Regional de San Ramón y Alajuela.</p> <p>2 - Promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Dirección Regional de San Ramón y Alajuela.</p> <p>3 - Promover de forma conjunta docentes e investigadoras la Alfabetización Informacional en los niveles de transición I y II ciclo en la Dirección Regional de San Ramón y Alajuela.</p> <p>4 - Conocer las creencias, las concepciones y las valoraciones de las docentes con relación a la promoción de la comprensión lectora.</p>

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Metas</b>	<b>Indicador</b>
1. Identificar el uso de las TIC y otros mediadores culturales en el proceso de comprensión lectora.	Elaboración de un instrumento para conocer el uso y el tipo de TIC y mediadores culturales que se emplean en el proceso de comprensión lectora.	Un cuestionario para estudiantes y docentes por nivel educativo.
	Aplicación de instrumentos por nivel educativo.	Sistematización de los resultados obtenidos en los cuestionarios.
2. Identificar el nivel de comprensión lectora,	Elaboración de un instrumento para ubicar el nivel de comprensión lectora,	Un cuestionario para ubicar el nivel de comprensión lectora,

Objetivos específicos	Metas	Indicador
preferencias de lectura, acceso a TIC y otros medios.	preferencias de lectura, acceso a medios, para transición y I ciclo.  Aplicación de los instrumentos de ubicación de nivel de comprensión lectora para transición, I y II ciclo.	preferencias de lectura, acceso a medios, para transición y I ciclo.  Sistematización de los resultados obtenidos en los cuestionarios para transición, I y II ciclo.
3. Identificar las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.	Clasificación de las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.  Valoración del potencial de las estrategias didácticas.	Lista del tipo de estrategia didáctica utilizada por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.  Sistematización de la información recopilada.
4. Determinar las estrategias de adecuación curricular aplicadas por la docente en el proceso de la lectoescritura.	Identificación de las prácticas de adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura.	Sistematización de la información recopilada.
	Valoración de las prácticas de adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura.	Tres grupos focales con las docentes participantes del estudio.
5. Determinar la relación existente entre comprensión lectora y rendimiento académico.	Recopilación de los datos estadísticos de rendimiento académico del MEP para los niveles de transición, I y II Ciclo del 2008-2016.	Elaboración de gráficos con los datos estadísticos de rendimiento académico del MEP para los niveles de transición, I y II Ciclo del 2008-2016.
	Recolección de información sobre rendimiento académico de la población estudiantil participante.	Identificación de las fuentes de información que indiquen el rendimiento académico de la población estudiantil.  Elaboración de gráficos.
	Comparación de los datos estadísticos del MEP y el	Sistematización de la información recopilada.

Objetivos específicos	Metas	Indicador
	rendimiento académico de la población estudiada.	Elaboración de gráficos comparativos entre la información del MEP y la recopilada de la población.
6. Reconocer el nivel de participación de la familia en la promoción de la lectura.	Construcción de un instrumento para conocer la participación de la familia en la promoción de la lectura.	Un cuestionario para la participación de la familia en la promoción de la lectura.
	Aplicación del instrumento para conocer la participación de la familia en la promoción de la lectura.	Sistematización de los resultados obtenidos en los cuestionarios.
7. Identificar las estrategias didácticas que utiliza la docente en su mediación pedagógica para la promoción de la lectura.	Identificación las estrategias didácticas que utiliza la docente para la promoción de la lectura.	Sistematización de la información recopilada.
	Elaboración de una lista del tipo de estrategia didáctica utilizadas por la docente para motivar la promoción de la lectura.	Valoración del tipo de estrategia didáctica de la docente para la promoción de la lectura.
8. Identificar la existencia de un proyecto de centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora.	Construcción de un instrumento para conocer las políticas del proyecto del centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora.	- Aplicación del instrumento a los y las docentes del centro educativo. - Sistematización de los datos recolectados en el instrumento.
9. Determinar la posición del MEP en relación con la comprensión lectora en los niveles estudiados.	Elaboración de una lista con las propuestas del MEP para la comprensión de la lectoescritura.	Lista de propuesta en el área de la comprensión de la lectoescritura.
10. Identificar los cambios en la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la	Categorización de la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la	Sistematización de la información recopilada.

Objetivos específicos	Metas	Indicador
promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.	promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.	
	Determinación de los cambios registrados en la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.	Registro de cambios metodológicos observados.
11. Promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela, mediante una experiencia de investigación acción en el aula de manera conjunta con el personal docente.	Diseño de una experiencia de investigación acción en el aula para promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela.  Aplicación y valoración de la puesta en práctica de una experiencia de investigación acción para promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela.	Una propuesta por centro educativo y nivel señalado.  Instrumentos Sistematización de la información.
12. Fortalecer el desarrollo y la promoción de la lectura en los niveles de Transición y I y II Ciclo mediante algunos lineamientos y estrategias para este fin.	Elaboración de algunos lineamientos y estrategias para fortalecer el desarrollo y la promoción de la lectura en los niveles de Transición, I y II Ciclo.	Documento de lineamientos y estrategias para fortalecer el desarrollo y la promoción de la lectura en los niveles de Transición, I y II Ciclo.
13. Valorar la integración de la Alfabetización Informacional en el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura	Construcción de un instrumento para valorar la integración de la Alfabetización Informacional en el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura	Instrumento.

Objetivos específicos	Metas	Indicador
en los niveles de transición, I y II Ciclo.	en los niveles de transición, I y II Ciclo	
	Aplicación de instrumento.	Sistematización de los resultados.
14. Identificar la integración del proceso de comprensión lectora y Alfabetización Informacional en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas básicas.	Valoración de la integración del proceso de comprensión lectora y Alfabetización Informacional en el desarrollo de las asignaturas básicas.	Observación y uso de las estrategias de la Alfabetización Informacional en el proceso de comprensión lectora de las asignaturas básicas.
15. Incorporar en las experiencias de investigación acción, la Alfabetización Informacional en los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela.	Producción conjunta de estrategias de Alfabetización Informacional, propuestas por las investigadoras y las docentes.	Lista de estrategias de Alfabetización Informacional, propuestas por las investigadoras y las docentes.
16. Identificar las creencias, las concepciones y las valoraciones de la docente en relación con el desarrollo y la promoción de la lectura.	Elaboración de una guía para conocer las creencias, las concepciones y las valoraciones de las docentes con relación a la promoción de la comprensión lectora.	Sistematización de la información recopilada.

#### 4. Metodología

##### **a. Tipo de investigación**

Se trata de una investigación cualitativa aplicada, según Vargas (2009) la investigación aplicada establece relaciones teóricas y empíricas con una o varias situaciones específicas. El interés principal es confrontar lo que se propone en las teorías con lo que acontece en la práctica. Sigue una lógica de investigación inductiva, porque las situaciones concretas realimentan las valoraciones teóricas. Este tipo de investigación corresponde con un estudio de casos, ya que se atiende la experiencia que viven las docentes de tres instituciones educativas, con su grupo de estudiantes alrededor del tema de la comprensión lectora y el uso de las TIC. Fortalece el abordaje de problemas cotidianos

para profundizar en éstos y proponer tanto modos de conceptualización como soluciones. Asimismo, Ramírez (2004) señala que la investigación aplicada permite de forma constructiva comprender, reflexionar y enriquecer la experiencia, así como a la población participante.

### ***b. Descripción y teoría del método***

Esta investigación sigue el enfoque de la investigación acción colaborativa. Bartolomé (citado por Sandín, 2003) señala que la investigación acción colaborativa:

Se da cuando algunos miembros de dos o más instituciones (generalmente una de ellas más orientada a la producción de investigación científica o a la formación del profesorado y la otra una escuela o institución en la que trabajan esos profesionales a los que se quiere formar) deciden agruparse para resolver juntos problemas que atañen a la práctica profesional de estos últimos, vinculando los procesos de investigación con los procesos de innovación y con el desarrollo y la formación profesional (p. 385).

Esta modalidad de investigación-acción requiere de la participación, el conocimiento y la experiencia de docentes e investigadoras para analizar los niveles de comprensión lectora de sus estudiantes y promover estrategias didácticas para la promoción de la lectura con la participación de diversos mediadores culturales y la familia. Esto implica la adopción negociada del cambio en las acciones desarrolladas, el involucramiento de todas las personas e instancias relacionadas, el acompañamiento reflexivo, la cooperación y la posición de interlocución.

Según Casals, Vilar y Ayats (2008):

El trabajo colaborativo conlleva el respeto a los respectivos posicionamientos. Requiere la necesaria existencia de corresponsabilidad y constante negociación entre los componentes del grupo. Por esos motivos, cabe señalar la importancia de disponer de un entorno de relación y de unos sistemas de comunicación bien establecidos que permitan regular eficazmente la negociación y el avance de la investigación (p-2-3).

Por lo tanto, desde la investigación-acción colaborativa, se pretende a partir de la autoformación, abrir espacios para el desarrollo de acciones conjuntas en y entre las personas involucradas. Esto implica un acompañamiento constante por parte de equipo investigador para asesorar y mediar en la construcción de acciones relacionadas con los procesos de comprensión lectora y la promoción de la lectura, además de facilitar un proceso de autoformación de las participantes, ya que de esto depende la construcción de acciones conjuntas.

Para facilitar el desarrollo del proyecto se llevará a cabo a través de las siguientes fases, que siguen la lógica de la investigación – acción. Este procedimiento se repetirá en cada uno de los niveles estudiados, cuando corresponda según el cronograma:

#### **Fase 1:** Diagnóstico

a. Del personal docente para conocer las creencias y las prácticas docentes para abordar los procesos de lectoescritura, comprensión lectora, promoción de la lectura y la ALFIN, así como su percepción acerca de las políticas sobre estos aspectos que se desprendan del MEP y de otras instancias internacionales como la UNESCO, Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE).

b. Del estudiantado para conocer su nivel de comprensión lectora y prácticas de lectura.

- Negociación de la entrada en las instituciones escolares.
- Elaboración de instrumentos para conocer el nivel de comprensión lectora de la población estudiantil.
- Elaboración de instrumentos para conocer las creencias y las prácticas docentes para abordar los procesos de lectoescritura, comprensión lectora, promoción de la lectura y la Alfabetización Informacional.
- Observación de aula y de laboratorio.
- Aplicación de instrumentos.
- Sistematización y análisis de la información.

**Fase 2:** Diseño de un proyecto de investigación-acción colaborativa en conjunto con cada docente participante y centro educativo involucrado.

- Elaboración de un plan de trabajo y el diseño de estrategias didácticas para incorporar prácticas para los procesos de lectoescritura, comprensión lectora, promoción de la lectura y la ALFIN en conjunto con el personal docente participante.
- Elaboración de instrumentos para el seguimiento del proyecto.

**Fase 3:** Aplicación del proyecto de investigación-acción colaborativa por parte de docentes, investigadoras y centros educativos participantes.

- Aplicación de instrumentos para el seguimiento del proyecto.
- Análisis de la información recopilada.

**Fase 4:** Evaluación formativa de los resultados obtenidos durante la aplicación del proyecto de investigación-acción colaborativa.

- Discusión conjunta sobre los resultados obtenidos.
- Redefinición de las acciones desarrolladas.

**Fase 5:** Elaboración de informe

- Comparación de las experiencias de las tres instituciones participantes.
- Discusión conjunta sobre los resultados obtenidos.
- Participación de especialistas en el tema.
- Después de la inmersión en cada nivel educativo, el año siguiente se hará un seguimiento para valorar la consolidación de los proyectos de acción colaborativa.

**c. *Procedimientos para la recolección de la información***

Se emplean técnicas e instrumentos cualitativos entre ellos: la observación (guía), la entrevista (guía), el diseño de instrumentos para abordar los niveles de comprensión lectora, la promoción de la lectura y la ALFIN, el análisis documental, las filmaciones, las fotografías, el grupo focal (docentes, participantes de las tres instituciones y especialistas).

**d. *Técnicas utilizadas***

Las técnicas que se han utilizado para la recolección de datos son las siguientes:

- Evaluación diagnóstica para verificar el nivel de comprensión y práctica de lectura que presenta el grupo de estudiantes.

- Entrevista a docentes.
- Entrevista a la población estudiantil participante, según corresponda por nivel educativo.
- Videograbación.

Los instrumentos para la recolección de datos incluyen registros de observación, guía de entrevistas para las docentes y la población estudiantil respectivamente, videograbaciones, instrumentos para valorar el nivel de comprensión de lectura, las preferencias de lectura y los usos de las TIC, así como guía para análisis de documentos.

### ***Técnicas seleccionadas para analizar los datos***

La etapa inicial corresponde a la recolección de los datos a través de las entrevistas a profundidad, observaciones a la docente, anotaciones, registros, aplicación de instrumentos y videograbaciones del ambiente de aula, todos procesos de acompañamiento a la docente. Así mismo se procede a transcribir los materiales de las entrevistas a profundidad, observación participante y las sesiones que incluyan las notas escritas, grabaciones audiovisuales, fotografías, documentos. Las escuelas participantes serán denominadas como Escuela A, Escuela B y Escuela C, las docentes de I y II Ciclo serán identificadas como docente A1 y A2, docente B1 y B2 y docente C1 y el personal del laboratorio de cómputo serán designadas como docente A3, docente B3 y docente C2.

Una vez obtenidos los datos se organiza la información para el análisis mediante la transcripción de los datos verbales en un revisar los datos a través de la lectura y la observación y revisar el material audiovisual. La codificación de los datos en unidades, categorías y subcategorías permite eliminar la información irrelevante y comparar las categorías entre sí para agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones para relacionarse lógicamente con los datos que presentan.

De acuerdo con lo que señala Hernández (2007), el análisis de los datos nos permite documentar paso a paso el proceso analítico al revisar el material en su forma original para explorar el sentido general de los datos y asegurarnos que los datos estén completos y tengan la calidad requerida para ser analizados.

Con el fin de determinar la credibilidad de la información recopilada se utiliza el principio de la triangulación múltiple de fuentes información. Al respecto Cerda (1991) afirma que la triangulación utiliza diversas fuentes y métodos de investigación para estudiar un problema. La triangulación se lleva a cabo mediante los datos obtenidos en las observaciones, las entrevistas realizadas al personal docente y al alumnado, así como las pruebas del nivel de comprensión de lectura y el análisis de documentos para determinar cómo incide el uso de las TIC como herramientas de apoyo en el aula o en el laboratorio, para el desarrollo y motivación de la comprensión y práctica de la lectura del grupo de estudiantes.

El software utilizado para el análisis de los datos corresponde al Atlas-ti por su utilidad y versatilidad en el análisis de los datos cualitativos.

**e. Procedimientos para el análisis de los datos**

Triangulación de fuentes e instrumentos y saturación teórica.

- Contexto de la institución.
- Caracterización del grupo.
- Caracterización de la maestra.
- Percepción y creencias de la docente en relación con la promoción lectora.
- La práctica de la comprensión lectora de niñas y niños.
- Papel de las TIC y otros mediadores culturales.

**f. Población a la que va dirigida la investigación.**

Hernández (2007) afirma que lo primero que debe hacerse para definir la población objeto de estudio es establecer la unidad de análisis (personas, instituciones, organizaciones). Para efectos de esta investigación, la selección de la población participante en el 2016 se realizó de acuerdo con los objetivos planteados y se establecerá como unidad de análisis una muestra homogénea. Los participantes de esta segunda etapa son estudiantes de ambos sexos, de edades entre los 10 y 12 años, que cursan el nivel de cuarto y sexto grado fueron 140 estudiantes, cinco docentes que imparten lecciones en estos niveles (una de las docentes atendía ambos niveles), y tres docentes encargados del Laboratorio de Informática Educativa, perteneciente a uno de los centros educativos.

La entrada a la realidad educativa se realiza por medio de una carta solicitando la autorización y los permisos necesarios al Ministerio de Educación Pública, para permitir el

ingreso a fin de realizar las visitas, las observaciones, la autorización para usar medios de videograbación donde se incluya a los participantes, las entrevistas a las docentes y la población estudiantil, así como la aplicación de instrumentos de diagnóstico a la población estudiantil durante el ciclo lectivo del 2016, para conocer el nivel de comprensión y práctica de lectura en relación con el uso de las TIC en el aula.

### **Selección de la muestra o participantes**

Se seleccionaron tres centros educativos uno de la Dirección Regional de San Ramón y dos de la Dirección Regional de Alajuela.

De acuerdo con el número de grupos de transición, primero, tercero, cuarto y sexto grado por cada nivel que se encuentren en los centros educativos seleccionados, se valora la conveniencia o no de involucrar a toda la población estudiantil, debido a que cada año lectivo el número de grupos varía en relación con la matrícula inicial.

La preferencia por los niveles y grados señalados se debe:

- Nivel de transición: se introduce a la niñez al sistema educativo formal y hay un contacto espontáneo con los procesos de lectoescritura que puede ser aprovechado por el personal docente.
- I ciclo: En el primer grado se inicia la preparación formal de los procesos de lectoescritura y en el tercer grado se ha concluido con dicha preparación.
- II ciclo: El cuarto grado es el año en que comienza el II ciclo y el sexto grado se culmina con la formación recibida durante la educación primaria. Además, este último año es el previo al inicio de la educación secundaria, la cual tendrá nuevas exigencias para la preparación estudiantil en relación con los procesos de lectoescritura.

### **Nivel educativo de las personas relacionadas con el proyecto**

En el año 2016 para la atención de los grupos observados se trabajó con cinco maestras Licenciadas en Educación de I y II Ciclo y tres docentes Licenciados en Informática Educativa.

## 5. Actividades desarrolladas y actividades pendientes

**Tabla 1**

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
1. Identificar el uso de las TIC y otros mediadores culturales en el proceso de comprensión lectora.	Elaboración de un instrumento para conocer el uso y el tipo de TIC y mediadores culturales que se emplean en el proceso de comprensión lectora.  Aplicación de instrumentos por nivel educativo.	Para el nivel de cuarto y sexto grado se desarrolló un cuestionario para la población estudiantil. (Anexo 1)  Se aplicó el cuestionario a la población estudiantil del nivel de cuarto y sexto grado de los tres centros educativos.	Ninguna  Ninguna
2. Identificar el nivel de comprensión lectora, preferencias de lectura, acceso a TIC y otros medios.	Elaboración de un instrumento para ubicar el nivel de comprensión lectora, preferencias de lectura, acceso a	Se elaboraron instrumentos y se sistematizó la información obtenida en los cuestionarios correspondientes al nivel de comprensión lectora, preferencias de lectura, acceso a TIC y otros medios. (Anexo 2 A y B)  Se elaboró un instrumento para conocer las preferencias de lectura y de acceso a los medios tecnológicos. (Anexo 3)	Ninguna

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
	<p>medios, para el I ciclo.</p> <p>Aplicación de los instrumentos de ubicación de nivel de comprensión lectora para transición, I y II ciclo.</p>	<p>En el primer semestre se aplicó el instrumento Pre-test y en octubre y noviembre se aplicó el Post- test durante el 2016</p>	<p>Ninguna</p>
<p>3. Identificar las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.</p>	<p>Clasificación de las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.</p>	<p>Se sistematizan las estrategias utilizadas por la docente para facilitar procesos de comprensión lectora.</p>	<p>Ninguna</p>
<p>a.</p>	<p>Valoración del potencial de las estrategias didácticas.</p>	<p>Se observó el trabajo realizado por las cinco docentes en el aula durante los meses de abril a noviembre quincenalmente. Se registró el trabajo realizado en las asignaturas que le correspondía a la maestra impartir de acuerdo con el horario que se le había asignado previamente dado que consideramos la lengua y la comprensión lectora como eje transversal de la formación estudiantil.</p>	<p>Ninguna</p>

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
		Se acompañó el proceso con dos talleres de actualización profesional descritos en la tabla # 2. (Anexo 4 A B C D)	
4. Determinar las estrategias de adecuación curricular aplicadas por la docente en el proceso de la lectoescritura.	Identificación de las prácticas de adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura.  Valoración de las prácticas de adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura.	En 6 de los grupos estudiados no se observa que las docentes atiendan mediante adecuaciones curriculares en el proceso de lectoescritura. Por excepción en uno de los casos, en cuarto nivel, si se registró esta práctica docente. Se consignó en una entrevista la información aportada por las docentes de los tres centros educativos sobre esta temática. (Anexo 5)  Se sistematizó la información de la entrevista de los tres centros docentes.	Ninguna  Ninguna
5. Determinar la relación existente entre comprensión lectora y rendimiento académico.	Recopilación de los datos estadísticos de rendimiento académico del MEP para los niveles de transición, I y II Ciclo del 2008-2016.	Se solicitaron en febrero del 2016 los datos estadísticos del MEP para las regionales de San Ramón y de Alajuela.	Se eliminó como objetivo ante el no suministro de la información por parte de las regionales.

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
	Recolección de información sobre rendimiento académico de la población estudiantil participante.	Se solicitó a cada director de los centros educativos estudiados el rendimiento académico de los grupos observados.	Falta la información de la Escuela Laboratorio de San Ramón, pese a la solicitud por escrito realizada con anticipación a la directora.
6. Reconocer el nivel de participación de la familia en la promoción	Comparación de los datos estadísticos del MEP y el rendimiento académico de la población estudiada.  Construcción de un instrumento para conocer la participación de la familia	Debido a que el objetivo relacionado se eliminó no se desarrolló ningún instrumento para comparar los datos estadísticos del MEP con los datos de los centros educativos participantes.  Se construyó un instrumento para conocer la participación familiar en la promoción de la lectura. (Anexo 6)	Ninguna  Ninguna

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
de la lectura.	<p>en la promoción de la lectura.</p> <p>Aplicación del instrumento para conocer la participación de la familia en la promoción de la lectura.</p>	<p>Se aplicó el instrumento para conocer la participación familiar en la promoción de la lectura.</p> <p>Se identificó como problema general que en las familias hay poca escolaridad y alfabetización. Lo que posiblemente incidió en que se recogieran 77 cuestionarios.</p> <p>Se realizó el análisis en el III Ciclo 2016.</p>	Ninguna
7. Identificar las estrategias didácticas que utiliza la docente en su mediación pedagógica para la promoción de la lectura.	<p>Identificación de las estrategias didácticas que utiliza la docente para la promoción de la lectura.</p> <p>Elaboración de una lista del tipo de estrategia didáctica utilizadas por la docente para motivar la promoción de la lectura.</p>	<p>Mediante las observaciones de aula se identificaron las estrategias.</p> <p>Entre las estrategias didácticas utilizadas por las docentes en su mediación pedagógica para la promoción de la lectura destacan: dramatizaciones, videos con moraleja, reconstrucción de cuentos, preguntas orales, dinámicas: juegos, sopa de letras, crucigramas, adivinanzas, lectura de imágenes, rincón de lectura y poesías.</p> <p>Se analizaron las observaciones para posteriormente elaborar la lista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas</li> <li>• Elaboración de resúmenes a partir de lecturas.</li> <li>• Lectura de:</li> <li>• cuentos</li> <li>• poesías fábulas</li> <li>• adivinanzas</li> <li>• Pictogramas</li> <li>• Videos entre otros</li> </ul>	Ninguna

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
8. Identificar la existencia de un proyecto de centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora.	Construcción de un instrumento para conocer las políticas del proyecto del centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora.	Se construyó y aplicó un instrumento a los directores de los centros educativos. (Anexo 7) Se señaló a cada dirección del centro educativo la conformación de un proyecto educativo para la implementación en el Ciclo 2017, lo cual se decidió durante el II Ciclo 2016. Se entregó la propuesta de trabajo por escrito a las respectivas direcciones del centro educativo durante los meses de octubre y noviembre. Se espera tener contacto con los centros educativos en la semana previa al ingreso de clases del ciclo lectivo 2017 para su negociación. (Anexo 8) En cada institución se realizó un taller de comprensión de lectura. 2 octubre 2017 Escuela Cataluña; 23 de octubre 2017 Escuela Silvestre Rojas; 25 de octubre 2017 Escuela Laboratorio.	Ninguna
9. Determinar la posición del MEP en relación con la comprensión lectora en los niveles estudiados.	Elaboración de una lista con las propuestas del MEP para la comprensión de la lectoescritura.	Se estudiaron los Planes de Estudio para cuarto y sexto grado.	Ninguna
10. Identificar los cambios en la metodología	Categorización de la metodología utilizada por la docente	Se realizaron observaciones quincenales excepto en el mes de julio. En esta actividad se detectaron las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes. A partir de las observaciones realizadas en las tres instituciones por parte de las investigadoras no se	Ninguna

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
<p>a utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.</p>	<p>para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.</p> <p>Determinación de los cambios registrados en la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.</p>	<p>registraron cambios significativos. Mediante los talleres se propició mayor coordinación de la docente de grupo con la encargada del Laboratorio de Informática en el caso de la institución 1.</p> <p>Se analizó la información que se obtuvo a partir de las observaciones y se identificarán los cambios que se hayan introducido.</p> <p>Posterior a la ejecución de los talleres, también se analizaron los cambios que las docentes hayan incorporado a su labor docente.</p> <p>No obstante, no se registran cambios importantes en la metodología empleada por las docentes para el desarrollo de la promoción lectora, a pesar de que en los diferentes talleres se trabajó la importancia de la comprensión lectora, los enfoques teóricos recomendados por el MEP persistieron las mismas estrategias lo que evidencia una resistencia a la innovación.</p>	<p>Ninguna</p>
<p>11. Promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y</p>	<p>Diseño de una experiencia de investigación acción en el aula para promover la comprensión lectora de los niveles</p>	<p>Se impartieron dos talleres sobre: procesos de comprensión lectora y su interacción con las TIC, otros mediadores culturales y la acción pedagógica docente, uno sobre Reflexiones acerca de las implicaciones de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora y otro sobre Estrategias para la mediación pedagógica para la comprensión lectora.</p>	<p>Ninguna</p>

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
<p>en la Región de Alajuela mediante una experiencia de investigación en acción en el aula de manera conjunta con el personal docente.</p>	<p>de transición I y II ciclo en la Región de San Ramón y de Alajuela.</p> <p>Aplicación y valoración de la puesta en práctica de una experiencia de investigación en acción para promover la comprensión lectora de los niveles de transición, I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela.</p>	<p>Se impartieron dos talleres titulados Estrategias didácticas para la comprensión lectora I y II realizados durante el primero y segundo semestre del 2016.</p> <p>Se desarrolló un taller con la población docente en cada una de las escuelas.</p>	<p>Ninguna</p>
<p>12. Fortalecer el desarrollo y la promoción de la lectura en los</p>	<p>Elaboración de algunos lineamientos y estrategias para fortalecer el desarrollo y</p>	<p>Con los talleres impartidos al personal docente se contribuyó al planteamiento de algunos lineamientos y estrategias para la promoción de la lectura.</p> <p>Se presentaron los resultados parciales del proyecto en el VIII Congreso de la Cátedra Unesco de Lectura y Escritura,</p>	<p>Ninguna</p>

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
<p>niveles de Transición, I y II Ciclo mediante algunos lineamientos y estrategias para este fin.</p>	<p>la promoción de la lectura en los niveles de transición, I y II Ciclo.</p>	<p>realizado entre 2 y 4 de marzo de 2016. Se expuso el jueves 3 de marzo.</p> <p>Se participó IX Congreso Latinoamericano de Comprensión Lectora con una conferencia sobre el tema del proyecto y el uso de las TIC.</p> <p>Participación en el Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura XIV Conles 2017, del 28-30 de setiembre 2017. Dra. Jacqueline García Fallas (Anexo 9)</p> <p>El programa Espectro de la Universidad de Costa Rica realizó un video sobre el proyecto y sus alcances durante el II ciclo de 2016 en el que participaron Dra. Jacqueline García, Dra. Helvetia Cárdenas, M.L. Nidia González, M.L. Nazira Álvarez y la asistente del proyecto Alejandra Camacho.</p> <p><a href="https://www.facebook.com/espectrocanalucr/app/212104595551052/">https://www.facebook.com/espectrocanalucr/app/212104595551052/</a></p> <p>(Nota: solamente se adjunta la presentación de la actividad académica del 2017, ya que las otras fueron incluidas en los anteriores informes parciales)</p> <p>El 12 de diciembre del 2017 se organizó una mesa de trabajo con investigadoras e investigadores del INIE, el grupo de alfabetización crítica de la UNA y del Instituto de investigaciones psicológicas de la UCR para debatir sobre qué, cómo y para qué estamos investigando en comprensión lectora.</p>	
<p>13. Valorar la integración de la</p>	<p>Construcción de un instrumento para valorar</p>	<p>En cada instrumento aplicado se propuso ítems que proporcionarían la información requerida sobre ALFIN. Se observa prácticas elementales para la búsqueda de datos en el Laboratorio de Informática y en el aula, aunque no se</p>	<p>Ninguna</p>



Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
contenidos de las asignaturas básicas.	asignaturas básicas.		
15. Incorporar en las experiencias de investigación en acción, la Alfabetización Informacional en los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela.	Producción conjunta de estrategias de Alfabetización Informacional, propuestas por las investigadoras y las docentes.	Se incorporó el tema del ALFIN, a los talleres de comprensión lectora impartidos durante el I y II ciclo de 2016.	Ninguna.
16. Identificar las creencias, las concepciones y las valoraciones de la	Elaboración de una guía para conocer las creencias, las concepciones y las valoraciones	Se elaboró una entrevista que permitió conocer esta información por parte de las docentes participantes. Se realizó también un instrumento para indagar sobre los hábitos y preferencias de lectura del personal docente. (Anexo 10).	Ninguna

Objetivos	Metas	Actividades desarrolladas	Actividades pendientes
docente en relación con el desarrollo y la promoción de la lectura.	de las docentes con relación a la promoción de la comprensión lectora.		

## 6. Resultados (de acuerdo con objetivos y metas)

Objetivos	Metas	Indicadores	Nivel de logro	Observación
1. Identificar el uso de las TIC y otros mediadores culturales en el proceso de comprensión lectora.	Elaboración de un instrumento para conocer el uso y el tipo de TIC y mediadores culturales que se emplean en el proceso de comprensión lectora.	Un cuestionario para estudiantes y docentes por nivel educativo.	100%	Ninguna
	Aplicación de instrumentos por nivel educativo.	Sistematización de los resultados obtenidos en los cuestionarios.	100%.	Ninguna
2. Identificar el nivel de comprensión lectora, preferencias de lectura, acceso a TIC y otros medios.	Elaboración de un instrumento para ubicar el nivel de comprensión lectora, preferencias de lectura, acceso a medios, para transición y I ciclo.	Un cuestionario para ubicar el nivel de comprensión lectora, preferencias de lectura, acceso a medios, para transición.	100%.	Ninguna
	Aplicación de los instrumentos de ubicación de nivel de comprensión lectora para transición, I y II ciclo.	Sistematización de los resultados obtenidos en los cuestionarios para transición.	100%	Ninguna
3. Identificar las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.	Clasificación de las estrategias didácticas utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.	Lista del tipo de estrategia didáctica utilizadas por la docente para facilitar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.	100%.	Ninguna
	Valoración del potencial de las estrategias didácticas.	Sistematización de la información recopilada.	100%	Ninguna
4. Determinar las estrategias de adecuación curricular aplicadas por la docente en el proceso de la lectoescritura.	Identificación de las prácticas de adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura.		100%.	Ninguna
	Valoración de las prácticas de adecuación curricular en el proceso de la lectoescritura.		100%.	Ninguna

Objetivos	Metas	Indicadores	Nivel de logro	Observación
5. Reconocer el nivel de participación de la familia en la promoción de la lectura.	Construcción de un instrumento para conocer la participación de la familia en la promoción de la lectura.	Un cuestionario para la participación de la familia en la promoción de la lectura.	100%	Ninguna
	Aplicación del instrumento para conocer la participación de la familia en la promoción de la lectura.	Sistematización de los resultados obtenidos en los cuestionarios.	100%.	Ninguna
6. Identificar las estrategias didácticas que utiliza la docente en su mediación pedagógica para la promoción de la lectura.	Identificación las estrategias didácticas que utiliza la docente para la promoción de la lectura.	Sistematización de la información recopilada.	100%.	Ninguna
	Elaboración de una lista del tipo de estrategia didáctica utilizadas por la docente para motivar la promoción de la lectura.	Valoración del tipo de estrategia didáctica de la docente para la promoción de la lectura.	100%	Ninguna
7. Identificar la existencia de un proyecto de centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora.	Construcción de un instrumento para conocer las políticas del proyecto del centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora.	- Aplicación del instrumento a los y las docentes del centro educativo. - Sistematización de los datos recolectados en el instrumento.	100%	Ninguna
	Elaboración de una lista con las propuestas del MEP para la comprensión de la lectoescritura.	Lista de propuesta en el área de la comprensión de la lectoescritura.	100%	Ninguna
9. Identificar los cambios en la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.	Categorización de la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la comprensión lectora del I y II Ciclo.	Sistematización de la información recopilada.	100% .	Ninguna
	Determinación de los cambios registrados en la metodología utilizada por la docente para el desarrollo y la promoción de la	Registro de cambios metodológicos observados.	100%.	Ninguna

Objetivos	Metas	Indicadores	Nivel de logro	Observación
10. Promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela, mediante una experiencia de investigación acción en el aula de manera conjunta con el personal docente.	comprensión lectora del I y II Ciclo.  Diseño de una experiencia de investigación acción en el aula para promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela.	Una propuesta por centro educativo y nivel señalado. Se substituyó por un taller planificado e implementado para cada escuela durante el 2017.	100%.	Ninguna
	Aplicación y valoración de la puesta en práctica de una experiencia de investigación acción para promover la comprensión lectora de los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y en la Región de Alajuela.	Instrumentos - Sistematización de la información.	100%.	Ninguna
11. Fortalecer el desarrollo y la promoción de la lectura en los niveles de Transición y I y II Ciclo mediante algunos lineamientos y estrategias para este fin.	Elaboración de algunos lineamientos y estrategias para fortalecer el desarrollo y la promoción de la lectura en los niveles de Transición, I y II Ciclo.	Talleres aplicados	100%.	Ninguna
12. Valorar la integración de la Alfabetización Informacional en el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura en los niveles de transición, I y II Ciclo.	Construcción de un instrumento para valorar la integración de la Alfabetización Informacional en el proceso de aprendizaje y la promoción de la lectoescritura en los niveles de transición, I y II Ciclo	Instrumento.	100% para el nivel de cuart.	Ninguna
	Aplicación de instrumento.	Sistematización de los resultados.	100%.	Ninguna
13. Identificar la integración del proceso de comprensión lectora y Alfabetización Informacional en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas básicas.	Valoración de la integración del proceso de comprensión lectora y Alfabetización Informacional en el desarrollo de las asignaturas básicas.	Observación y uso de las estrategias de la Alfabetización Informacional en el proceso de comprensión lectora de las asignaturas básicas. Talleres 2017	100% .	Ninguna

Objetivos	Metas	Indicadores	Nivel de logro	Observación
14. Incorporar en las experiencias de investigación acción, la Alfabetización Informacional en los niveles de transición I y II ciclo en la Región de Occidente y Región de Alajuela.	Producción conjunta de estrategias de Alfabetización Informacional, propuestas por las investigadoras y las docentes.	Lista de estrategias de Alfabetización Informacional, propuestas por las investigadoras y las docentes.	100%	Ninguna
15. Identificar las creencias, las concepciones y las valoraciones de la docente en relación con el desarrollo y la promoción de la lectura.	Elaboración de una guía para conocer las creencias, las concepciones y las valoraciones de las docentes con relación a la promoción de la comprensión lectora.	Sistematización de la información recopilada.	100%	
	Producción de artículos científicos	Sobre la familia (Anexo 11) Datos sistematizados por gráficos para otros artículos (Anexo 12) Sobre hábitos y preferencias (Anexo 13)	No aplica	Artículos científicos pendientes de publicación en revistas indexadas.

## 7. Vinculaciones

### *a. El desarrollo de esta investigación tiene relación con posgrado.*

No aplica.

### *b. Vinculación con otras instancias u organizaciones.*

Se vincula con el Programa Estado Actual de la Educación en Occidente, Programa de Investigación del Departamento de Educación, Sede de Occidente.

## 8. Cronograma propuesto, cronograma cumplido y justificación.

En el siguiente cuadro se presenta un balance entre el cronograma propuesto y el cumplido a la fecha:

Propuesto	Fecha inicial	Fecha final	Cumplido	Justificación
Negociación de la entrada a los	01/01/2014	31/12/2014	Sí	

Propuesto	Fecha inicial	Fecha final	Cumplido	Justificación
centros educativos participantes.				
Atención al nivel de transición: Ciclo de Transición.			Sí	
Recolección de datos (elaboración de instrumentos, diagnóstico, elaboración de proyectos de promoción de la lectura, la aplicación			Sí	
Atención al nivel de primer grado en I Ciclo Recolección de datos (elaboración de instrumentos, diagnóstico, elaboración de proyectos de promoción de la lectura, la aplicación de dicho proyecto, seguimiento y valoración de los resultados obtenidos)	01/01/2015	31/12/2015	Sí	

Propuesto	Fecha inicial	Fecha final	Cumplido	Justificación
Seguimiento al segundo grado Atención al tercer grado del I Ciclo Recolección de datos (elaboración de instrumentos, diagnóstico, elaboración de proyectos de promoción de la lectura, la aplicación de dicho proyecto, seguimiento y valoración de los	01/01/2016	31/12/2016	Si	
Seguimiento al IV grado del II ciclo Atención al VI grado del II ciclo Recolección de datos (elaboración de instrumentos, diagnóstico, elaboración de proyectos de promoción de la lectura, la aplicación de dicho proyecto, seguimiento y valoración	01/01/2016	31/12/2016	Si	

Propuesto	Fecha inicial	Fecha final	Cumplido	Justificación
Diseño e implementación del proyecto educativo de centro con el respectivo seguimiento, sistematización y valoración de la actividad	01/01/2017	31/12/2017	Sí	Talleres de la Promoción lectora.

## 9. Limitaciones

No hubo.

## 10. Consideraciones finales y recomendaciones

A continuación se presentan los hallazgos por informe:

I informe parcial 2014

Respecto de las creencias de las docentes

- Las docentes no están apropiadas de un referente teórico y conceptual que les permita un accionar docente favorecedor de los procesos de comprensión lectora en los niveles de transición.
- A pesar de que la propuesta programática del MEP parte de un enfoque comunicativo de la lengua y lo explicita claramente en el nivel de transición, las docentes aducen desconocerlo y lo justifican en las recomendaciones brindadas por la Asesoría de Educación Preescolar acerca de que no se deben adelantar los procesos de lectoescritura. Esto se ha constituido en ciertos hábitos que evitan la palabra escrita, el uso de rótulos en el aula y el acceso a los textos, pues lo consideran prohibido.
- Las docentes recurren más al entretenimiento que a plantear su práctica educativa como parte del desarrollo integral de la niñez.

- Las docentes expresan una conceptualización reducida de la comprensión lectora , pues lo circunscriben a un nivel literal donde no se desarrollan habilidades de inferencia, análisis, reflexión, entre otras, acorde con la edad de los niños y las niñas.
- Ante los textos facilitados a las docentes por parte del grupo investigador, acerca de diversos cuentos, entre ellos: Hospital de muñecos, ellas manifestaron que son complejos para trabajar con la niñez. Cabe destacar que estos textos trascienden la literatura infantil tradicional y conllevan la identificación de problemas y una mediación pedagógica fundamentada en el diálogo, que exigen a su vez, una planificación didáctica previa y una base teórica que facilite la discusión y permita diferenciar sus propios prejuicios y creencias, como es el caso de la Filosofía para niños.
- La lectura de cuentos en las aulas se reduce a una labor literal de plantear preguntas acerca del texto que no ofrecen otras habilidades a los niños y las niñas, más que lograr la concentración a la hora de escuchar el cuento.
- Las docentes evidencian desconocimiento de los niveles de comprensión lectora y se sienten satisfechas con el hecho de que los niños y las niñas contesten bien las preguntas que ella les hace, respecto del texto leído.
- Las docentes expresan que es importante incorporar las TIC en su accionar docente con la niñez, no obstante, no se observó su incorporación en el laboratorio, ni en el aula.
- Se aprecia una subvaloración de la niñez, por parte de las docentes, pues se subestima el intelecto de los niños y las niñas, y las docentes no dominan ni presentan estrategias didácticas ni metodológicas para el uso de las TIC. Además no se evidencia reflexión respecto de su accionar al respecto ni del impacto de ello en el desarrollo integral de la niñez.
- No existe coordinación entre el trabajo de la docente de aula y la encargada del laboratorio de informática. Si las TIC se asumieran como tema transversal en la formación, no se verían como contenidos accesorios, sino como parte del proceso educativo.

## **II informe parcial 2015**

- En primer grado se observó el proceso inicial de lectoescritura en el que es fundamental el rol docente. Se encontró debilidades en las estrategias didácticas en

uno de los casos. En dos casos se evidencia la necesidad de apropiarse del nuevo plan de estudio aprobado por el MEP. Al contrario en uno de los casos se diferencia el trabajo integrado que realiza la docente que fue capacitada y multiplicadora en la regional para compartir este plan de estudios.

- En los tres casos en el nivel de tercer grado se evidencia una ruptura en relación con los procesos de lectoescritura y la comprensión lectora especialmente por las estrategias didácticas empleadas por el personal docente en las diferentes asignaturas observadas.
- En dos casos se pudo hacer seguimiento al trabajo realizado en el laboratorio de informática educativa y en uno no se pudo por dificultades horarias (solo una sesión). En estos casos se observó la aplicación de la propuesta del Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD, las características del trabajo observado muestra poca articulación con el currículo escolar, favorece el acercamiento a procesos de lectoescritura en contexto tecnológico pero no es la prioridad de la docente dado que su interés es cumplir con lo asignado en la propuesta.
- El proceso de formación docente que se desarrolló este año confirmó la necesidad del personal por familiarizarse con el enfoque comunicativo y la didáctica de la lengua; la alfabetización informacional, la filosofía para niños y niñas así como la investigación-acción, contó con la participación de la mayoría del personal docente de los centros educativos. Fue muy importante el apoyo de la dirección para la logística y la convocatoria.
- En el acercamiento a la familia para indagar sobre su papel en los procesos de lectoescritura y sus preferencias lectoras se mostró en dos de los casos dificultades en alfabetización lo que indudablemente perjudica la incursión de la población estudiantil en los procesos de lectoescritura, comprensión lectora y el acompañamiento que desde la familia se puede brindar a niñas y niños.

### **III informe parcial 2016**

- En cuarto grado se observó el proceso de lectoescritura en el que es fundamental el rol docente. Se encontraron debilidades en la aplicación de estrategias didácticas en uno de los casos.
- En los tres casos en el nivel de cuarto grado se evidencia una ruptura en relación con los procesos de lectoescritura y la comprensión lectora especialmente por

las estrategias didácticas empleadas por el personal docente en las diferentes asignaturas observadas.

- En uno de los grupos de cuarto grado la docente se acogió a la incapacidad por embarazo, quien fue sustituida por una docente con gran disposición. Se observó en sus lecciones un trabajo con estrategias pedagógicas hacia la reflexión grupal y la construcción; no obstante, al regresar la docente del grupo, la dinámica de trabajo se retomó y cambió totalmente por un trabajo más apegado a lecturas de los libros de texto sugeridos sin reflexión, lo que consideramos como un retroceso.
- En dos casos se pudo hacer seguimiento al trabajo realizado en el laboratorio de informática educativa y en uno no se pudo por dificultades horarias (solo una sesión). En estos casos se observó la aplicación de la propuesta del Programa Nacional de Informática Educativa MEP-FOD, las características del trabajo muestran poca articulación con el currículo escolar, favorece el acercamiento a procesos de lectoescritura en contexto tecnológico, pero no es la prioridad de la docente dado que su interés es cumplir con lo asignado en la propuesta.
- El proceso de formación docente que se desarrolló este año confirmó la necesidad del personal por familiarizarse con el enfoque comunicativo y la didáctica de la lengua; la alfabetización informacional, la filosofía para niños y niñas, así como la investigación-acción, contó con la participación de la mayoría del personal docente de los centros educativos. Fue muy importante el apoyo de la dirección de la institución educativa para la logística y la convocatoria. En consecuencia, en los últimos meses del año se observó una mayor concienciación del personal docente participante del proyecto hacia un accionar más apegado a aplicar diferentes actividades y estrategias didácticas más coherentes con el fundamento teórico de la Didáctica de la Lengua. El cambio mencionado fue evidente después del segundo taller de Estrategias Didácticas para la comprensión lectora.
- En sexto grado el trabajo con las niñas y los niños en el aula se concentró en una labor más apegada a estrategias pedagógicas de lectura y respuesta a preguntas desde un enfoque literal y tradicional que únicamente les demanda una respuesta inmediata de acuerdo con la información básica, acciones que responden a lo estipulado en el programa del Ministerio de Educación Pública.
- En las observaciones en el laboratorio de informática se advirtió un esfuerzo por

integrar los contenidos que desarrolla la docente de aula con los proyectos por desarrollar en el laboratorio propuestos por la Fundación Omar Dengo, sin embargo, el accionar docente responde a los programas de la FOD.

- Se aprecia como debilidad la falta de apropiación por parte de las educadoras de un marco teórico y conceptual sobre la Didáctica de la Lengua, lo que no les permite una mediación pedagógica coherente con esta disciplina.

### **Informe 2017**

- Se evidenciaron prácticas docentes devenidas en didactiquismo, puesto que se observó una mediación sin intencionalidad pedagógica y sin el respaldo de un enfoque teórico que la sustentara.
- El planeamiento didáctico de las docentes no evidenció, durante el tiempo observado en la investigación, una mediación pedagógica coherente con el logro de objetivos conducentes a la construcción de conocimientos a partir de la comprensión lectora.
- Las docentes no han logrado construir un referente teórico y conceptual del enfoque comunicativo de la Didáctica de la lengua y la literatura, en consecuencia, las estrategias metodológicas contrastan con el enfoque comunicativo propuesto por el Ministerio de Educación Pública, razón por la cual resultan poco innovadoras, repetitivas y alejadas de los nuevos planteamientos teóricos.
- El uso de las TIC se reduce a cumplir con lo definido en las guías de la Fundación Omar Dengo, es decir, no se coordina el desarrollo de los contenidos programáticos con su uso y se continúa con programas que no requieren exigencias en relación con la comprensión lectora puesto que no demandan análisis, crítica, inferencia del estudiante.
- Se evidenció una escasa o nula participación de la familia en las diferentes instituciones, en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, puesto que no existe un involucramiento de la familia.
- Si bien existe una preocupación docente en relación con el planteamiento de estrategias didácticas para la comprensión lectora, también es cierto que las observadas son coherentes con un enfoque gramatical, puesto que enfatizan primordialmente en actividades a nivel literal y desde la conciencia fonológica, que no aportan a la construcción de conocimiento efectivo y crítico.
- El tiempo efectivo de clase se ve afectado por la ausencia de un enfoque teórico que fundamente el planeamiento didáctico hacia el aprovechamiento en la mediación pedagógica.

- Las docentes expresan que es importante incorporar las TIC en su accionar docente con la niñez, no obstante, no se observó su incorporación en el laboratorio, ni en el aula para el caso específico del desarrollo de la comprensión lectora.
- Existe una subvaloración a nivel inconsciente de la niñez por parte de las docentes, pues se subestima su intelecto para el uso de las TIC. Por otra parte, las docentes no dominan ni presentan estrategias didácticas que promuevan el uso de las TIC. Además no se evidencia reflexión respecto del accionar docente al respecto ni del beneficio que estas representan en el desarrollo integral de la niñez.
- No existe coordinación entre el trabajo de la docente de aula y la encargada del laboratorio de informática. No obstante, en el caso de una de las escuelas observadas se logró evidenciar un trabajo coordinado con la docente de Estudios Sociales en algunos contenidos específicos como: creación en Costa Rica de las instituciones autónomas, las garantías sociales en Costa Rica, entre otras. Además, hubo coordinación con la docente de Educación Inicial, en temas como: los animales domésticos y animales del mar.
- El uso de las TIC se reduce a cumplir con lo definido en las guías de la Fundación Omar Dengo, es decir, no se coordina el desarrollo de los contenidos programáticos con su uso y se continúa con programas que no requieren exigencias en relación con la comprensión lectora puesto que no demandan análisis, crítica, inferencia del estudiante. Se recomienda incorporar la aplicación de las TIC como tema transversal en la formación de la niñez, de esta forma se consideraría como parte integral del proceso educativo, coherente con las necesidades de las sociedades actuales y no como un contenido accesorio.
- Las docentes no han logrado construir un referente teórico y conceptual del enfoque comunicativo de la Didáctica de la lengua y la literatura, en consecuencia, las estrategias metodológicas contrastan con el enfoque comunicativo propuesto por el Ministerio de Educación Pública, razón por la cual resultan poco innovadoras, repetitivas y alejadas de los nuevos planteamientos teóricos.
- El tiempo efectivo de clase se ve afectado por la ausencia de un enfoque teórico que fundamente el planeamiento didáctico hacia el aprovechamiento en la mediación pedagógica de la comprensión lectora.
- Se evidenciaron prácticas docentes devenidas en didactiquismo, puesto que se observó una mediación sin intencionalidad pedagógica y sin el respaldo de un enfoque teórico que la sustentara. De ahí que, en el caso de la comprensión lectora,

no se planifican estrategias didácticas intencionadas, lo cual conlleva actividades improvisadas que emergen espontáneamente.

- El planeamiento didáctico de las docentes no evidenció, durante el tiempo observado en la investigación, una mediación pedagógica coherente con el logro de objetivos conducentes a la construcción de conocimientos a partir de la comprensión lectora.
- Si bien existe una preocupación docente en relación con el planteamiento de estrategias didácticas para la comprensión lectora, también es cierto que las observadas son coherentes con un enfoque gramatical, puesto que enfatizan primordialmente en actividades a nivel literal y desde la conciencia fonológica, que no aportan a la construcción de conocimiento efectivo y crítico.
- A pesar de que la propuesta programática del MEP parte de un enfoque comunicativo de la lengua y lo explicita claramente en el nivel de transición, las docentes aducen desconocerlo y lo justifican en las recomendaciones brindadas por la Asesoría de Educación Preescolar acerca de que no se deben adelantar los procesos de lectoescritura. Esto se ha constituido en ciertos hábitos que evitan la palabra escrita, el uso de rótulos en el aula y el acceso a los textos, pues lo consideran prohibido.
- Las docentes recurren más al entretenimiento que a plantear su práctica educativa como parte del desarrollo integral de la niñez.
- Las docentes expresan una conceptualización reducida de la comprensión lectora, pues lo circunscriben a un nivel literal donde no se desarrollan habilidades de inferencia, análisis, reflexión, entre otras, acorde con la edad de los niños y las niñas.
- Ante los textos facilitados a las docentes por parte del grupo investigador, acerca de diversos cuentos, entre ellos: Hospital de muñecos, ellas manifestaron que son complejos para trabajar con la niñez. Cabe destacar que estos textos trascienden la literatura infantil tradicional y conllevan la identificación de problemas y una mediación pedagógica fundamentada en el diálogo, que exigen a su vez, una planificación didáctica previa y una base teórica que facilite la discusión y permita diferenciar sus propios prejuicios y creencias, como es el caso de la Filosofía para niños.
- La lectura de cuentos en las aulas se reduce a una labor literal de plantear preguntas acerca del texto que no ofrecen otras habilidades a los niños y las niñas, más que lograr la concentración a la hora de escuchar el cuento.

- Las docentes evidencian desconocimiento de los niveles de comprensión lectora y se sienten satisfechas con el hecho de que los niños y las niñas contesten bien las preguntas que ella les hace, respecto del texto leído.
- El proceso de formación docente que se desarrolló en el 2017 confirmó la necesidad del personal por familiarizarse con el enfoque comunicativo y la didáctica de la lengua; la alfabetización informacional, la filosofía para niños y niñas, así como la investigación-acción, contó con la participación de la mayoría del personal docente de los centros educativos. Fue muy importante el apoyo de la dirección de la institución educativa para la logística y la convocatoria. En consecuencia, en los últimos meses del año se observó una mayor concienciación del personal docente participante del proyecto hacia un accionar más apegado a aplicar diferentes actividades y estrategias didácticas más coherentes con el fundamento teórico de la Didáctica de la Lengua. El cambio mencionado fue evidente después del segundo taller de Estrategias Didácticas para la comprensión lectora.
- En sexto grado el trabajo con las niñas y los niños en el aula se concentró en una labor más apegada a estrategias pedagógicas de lectura y respuesta a preguntas desde un enfoque literal y tradicional que únicamente les demanda una respuesta inmediata de acuerdo con la información básica, acciones que responden a lo estipulado en el programa del Ministerio de Educación Pública.
- Las principales estrategias didácticas utilizadas por las docentes en su mediación pedagógicas para la promoción de la lectura destacan: dramatizaciones, videos de parábolas o fábulas, reconstrucción de cuentos, preguntas orales. Además, dinámicas como: juegos, sopas de letras, crucigramas, adivinanzas, lectura de imágenes, rincón de lectura y poesías, pictogramas y videos, entre otros. Cabe señalar que las diferentes estrategias descritas se desarrollaron en el aula, más como una dinámica casual que por tener una intencionalidad didáctica y posicionada desde un enfoque.
- No se observaron casos de adecuaciones curriculares significativas asociadas a alguna discapacidad física, no obstante, las docentes expresaron que sí existían casos en el aula de niños y niñas con adecuación no significativa. Tampoco se tuvo acceso a la documentación que evidenciara la valoración o seguimiento de los niños y niñas, según se estipula en la normativa de la Ley 7600.
- No se logró realizar este objetivo porque los centros educativos no aportaron la información, a pesar de que se les solicitó en diversas ocasiones.

- En el acercamiento a la familia para indagar sobre su papel en los procesos de lectoescritura y sus preferencias lectoras se evidenciaron dificultades en alfabetización en la familia lo que indudablemente perjudica la incursión de la población estudiantil en los procesos de lectoescritura, comprensión lectora y el acompañamiento que desde la familia se puede brindar a niñas y niños.
- Se observó una escasa o nula participación de la familia en las diferentes instituciones, en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora, puesto que no existe un involucramiento de la familia.
- Ante la inexistencia de un proyecto de centro educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora, el equipo investigador ofreció una serie de talleres con esa intención.
- A partir de las observaciones realizadas en las tres instituciones por parte de las investigadoras no se registraron cambios significativos a partir de los talleres. Tampoco se registran cambios importantes en la metodología empleada por las docentes para el desarrollo de la promoción lectora, a pesar de que en los diferentes talleres se trabajó la importancia de la comprensión lectora, los enfoques teóricos recomendados por el MEP. Aun así, persistieron las mismas estrategias lo cual evidencia una resistencia a la innovación.
- Ante la renuencia de los y las docentes de participar y organizar un proyecto de investigación acción argumentando una recarga de trabajo por parte del MEP y que se les imposibilitaba plantear un proyecto educativo para fortalecer el desarrollo y promoción de la comprensión lectora, se impartieron tres talleres acerca de: “Procesos de comprensión lectora y su interacción con las TIC, otros mediadores culturales y la acción pedagógica docente”, otro, sobre “Reflexiones acerca de las implicaciones de las estrategias metodológicas para el desarrollo de la comprensión lectora” y otro sobre “Estrategias para la mediación pedagógica para la comprensión lectora”. Esto con el afán de dotar al personal docente de herramientas para la promoción de la comprensión lectora.

## Recomendaciones

- El proceso de formación docente que se desarrolló este año confirmó la necesidad del personal de construir el referente teórico y conceptual del enfoque comunicativo de la Didáctica de la lengua, la alfabetización informacional, la filosofía para niños y

niñas, así como la investigación-acción. Su apropiación respaldaría, en buena medida, un accionar docente congruente con procesos de comprensión lectora basados en la reflexión, la crítica, el análisis y la interpretación de los textos. Asimismo, una forma de investigación educativa y la correspondiente propuesta de acción para mejorar los procesos educativos, así como la formación para una búsqueda efectiva de la información pertinente en los diferentes medios virtuales e impresos disponibles.

- Un mayor involucramiento de la familia en los procesos de aprendizaje de la comprensión lectora fortalecería esta habilidad en la niñez, puesto que se lograría un acompañamiento efectivo en dicho proceso.
- La alfabetización de las familias respecto de la comprensión lectora sería un factor elemental por considerar en la planificación de entes o instancias educativas, lo cual garantizaría un mayor éxito escolar y desarrollo integral, no solo de la niñez, sino también de las familias involucradas.
- Que cada centro educativo plantee su propio proyecto de centro educativo para la promoción de la comprensión lectora de acuerdo con sus propias necesidades y su contexto, además apegado al fundamento teórico y conceptual de la Didáctica de la lengua y la literatura y a su enfoque comunicativo.
- A pesar de que se impartieron tres talleres posicionados desde la teoría, como se mencionó anteriormente, no se evidenció una mejora en el accionar docente respecto de la comprensión lectora, ni una conceptualización diferente de la Didáctica de la lengua. En el año 2017 se desarrollaron tres talleres más, posicionados desde la aplicación de estrategias para promocionar la comprensión lectora, En cuarto grado se observó el proceso de lectoescritura en el que es fundamental el rol docente. Se encontraron debilidades en la aplicación de estrategias didácticas en uno de los casos.

## **11. Presupuestos**

### ***a. Anotar si contó con presupuesto y quien lo aportó. (UCR-Externo- ambos).***

No se contó con presupuesto externo, sólo con el otorgado por la Vicerrectoría de Investigación. Se adjunta el informe elaborado por la Licda. Sara Gamboa, Jefa Administrativa del INIE. (Anexo 13)

### ***b. Monto aproximado de la carga académica asignada***

El proyecto contó con medio tiempo, asignado en cuartos de tiempo a dos de las investigadoras. El resto de las investigadoras asumió sin carga las actividades realizadas.

**c. Anotar si contó con horas asistente**

Se contó con seis horas estudiante.

**12. Referencias bibliográficas**

Álvarez, D. (2008). La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 31(1).

Anaya, J. (30 de junio, 2011). Leer en Internet/3. Criba Política. *Milenio*. Recuperado de <http://impreso.milenio.com/node/8984182>

Aratani, L. (2007). Teens can multitask, but what art costs? *Washington Post Staff Writer*, February 26.

Araya, J. (2009). *Las competencias en expresión oral de los escolares en Costa Rica*. San José, Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. (Proyecto No. 724-A9-327).

Azofeifa, I. (1977). Pasión de leer. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. 1(2), pp.73-82.

Baker, L. y Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 452-477.

Barret, E., Redmond, M. (1997). *Medios contextuales en la práctica cultural: la construcción social del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Bawden, D. (2002). Revisión de Conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales documentales*, 5.

Bettelheim, B. (1988). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Recuperado de [http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa\\_cuentos\\_de\\_hadas.pdf](http://www.heortiz.net/ampag/mitos/bettelheim-pa_cuentos_de_hadas.pdf)

Bettelheim, B. y Zelkan, K. (1999). *Aprender a Leer*. Barcelona.

Bransford, J.D., Barclay, J.R., y Franks, J.J. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology*, 3, 193-209.

Bush, V. (1945). *As We May Think*. Recuperado de [http://worrydream.com/refs/Bush%20-%20As%20We%20May%20Think%20\(Life%20Magazine%209-10-1945\).pdf](http://worrydream.com/refs/Bush%20-%20As%20We%20May%20Think%20(Life%20Magazine%209-10-1945).pdf)

Calderón Rehecho, A. (2010). *Informe APEI sobre la Alfabetización Informacional*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/14972/1/Informeapeialfin.pdf>

CCCH. (Centre for Community Child Health). (2004). *Let's Read: Literature Review*. Recuperado de [http://www.rch.org.au/emplibrary/ccch/LetsRead\\_LitReview.pdf](http://www.rch.org.au/emplibrary/ccch/LetsRead_LitReview.pdf)

Carr, N. (2008). Is Google making us stupid? What the internet is doing o our brains? *Atlantic Magazine*.

Carr, N. (2011). *Designing and analyzing language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4). Recuperado de <http://www.ucm.es/info/reciem/>

Cassany, D., Luna, M y Sanz, G (2005). *Enseñar Lengua*. Barcelona, España. Editorial Grao.

Cassany, D. (2006). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura. Recuperado de <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>

Castedo, M. (2007). Formación de docentes en el área de lectura y escritura. *Documento de trabajo* Red Iberoamericana de Políticas y Planes de Lectura (REDPLANES)

CERLALC – UNESCO. Recuperado de:  
[http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin\\_redplanes10/Doc\\_Mirta\\_Castedo.pdf](http://www.cerlalc.org/redplanes/boletin_redplanes10/Doc_Mirta_Castedo.pdf).

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. España: Areté.

Catalá, G.; Catalá, M.; Molina, E. y Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Barcelona: Editorial GRAÓ

Cerda, H. (1991). Los Elementos de la Investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Editorial El Búho LTDA.

Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa.

Chapman, J.W. y Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, pp. 154-167.

Chaves, L. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 2(1), Universidad de Costa Rica.

Colomer, T. (1995). La adquisición de la competencia literaria. *La educación literaria*. Textos, (4).

Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. (2003). Declaración de principios. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/oficial/dop-es.html>.

Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. (2005). Proceso y temas debatidos. París: UNESCO. Recuperado de [https://www.apc.org/es/system/files/wsis\\_process\\_ES.pdf](https://www.apc.org/es/system/files/wsis_process_ES.pdf).

Declaración de Alejandría. (2005). *La alfabetización informativa y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Alejandría: IFLA.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.

Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un Tesoro: Informe de la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.

Díaz, I. (2000). La enseñanza de lectoescritura. Recuperado de [www.edulect.org](http://www.edulect.org)

Dreher, M.J. (2002). Children searching and using information text: A critical part of comprehension. In C.C. Block & M. Pressley (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*, pp. 289-304.

Ducca, I. y Rojas, M. (1993). *Despertando a las Palabras*, Libro del Maestro. San José, Editorial Costa Rica.

Dugdale, G & Clark. (2008). Literacy Changes Lives. An advorcacy resource. Recuperado de [http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0401/Literacy\\_changes\\_lives\\_2008.pdf](http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0401/Literacy_changes_lives_2008.pdf)

Educación Inclusiva. (s.f). *El Proyecto Educativo de Centro (PEC)*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/unidad2/u2.l.1.htm>

Edward, G.C. y Langley, M. (2009). I-Kindy.Responding to home technoliteracies in the kindergarten classroom. Paper presente dat theNational Conference for Teachers of English and Literacy. Hobart. Retrieved from <http://vww.englishliteracyconference.com.au/files/documents/hobari/conferencePapers/refereed/Edwards-Groves%20complete.pdf>

Ferreiro, Emilia. (1983). Psico-génesis de la escritura. En Cesar Coll (Comp.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Barcelona, España: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: FCR.

Fornet – Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. México. Recuperado de

<http://filosofiauacm.files.wordpress.com/2010/02/fornet-betancourt-concepto-de-interculturalidad.pdf>

García, J., Cárdenas, H., Álvarez, N. (2011). *Las tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como herramientas de apoyo en el aula para promover la comprensión y práctica de la lectura, con un grupo de estudiantes de una sección de sexto año del II ciclo de Educación General Básica en una escuela pública urbana de San Ramón. San José, Costa Rica.* Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica (Proyecto No. 724-B1-303).

Gómez, J. A. y Pasadas, C. (2007). La alfabetización informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. *Information Research*, 12 (3).

Guthrie, J.T. y Alvermann, D.E. (Eds.). (1999). *Engaged reading: Processes, practices, and policy implications.* New York: Teachers College Press.

Guthrie, J. y Wigfield, A. (1999) Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. Recuperado de <http://www.cori.umd.edu/research-publications/2006-guthrie-wigfield-hum.pdf>

Hallowell, E. (2007). *Crazy-Busy. Overstressed, overbooked and about to snap.* New York: Ballantine Books.

Henao, O. (2001). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1), 45-67.

Hernández, R. (2008). *Fundamentos de la Metodología de la Investigación.* Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.

Hopkins, L. y Green, J. (2013). Books, bytes and brains: the implications of new knowledge for children's early literacy learning. *Australasian Journal of early childhood*, 38 (1).

Horner, S.L. y Shewry, C.S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory Into Practice*, 41, pp. 102-109.

Johnston, B. y Webber, S. (2007). Cómo podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información. *Anales de documentación*, 10.

Kintsch, W. y Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.

La Nación. (2013). *La alfabetización del siglo XXI ya no equivale a identificar letras y decodificar palabras*. Recuperado de [http://www.nacion.com/nacional/comunidades/texto-catapulta-pensar-cuestionar\\_0\\_1330066992.html](http://www.nacion.com/nacional/comunidades/texto-catapulta-pensar-cuestionar_0_1330066992.html)

La organización y el funcionamiento de un centro inclusivo. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/2.pdf>.

Larose, F. et al. (1999). "Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante: Mythes et réalités. *Perspectives d'avenir en éducation*, XXVII (1). Recuperado de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-1/Larose.html>

Lectura Emergente. (2012). Recuperado de <http://www.buenastareas.com/ensayos/Lectura-Emergente/5130306.html>.

Lomas, C., Colomer, T., Osoro, A., Nusbaum, L., Tusón, A. (1996). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

López A., Encabo E. y Jerez I. (2011). Competencia digital y literacidad: Nuevos formatos narrativos en el videojuego «Dragon Age: Orígenes» Comunicar Murcia/Albacete, España. Recuperado de <http://dragonage.bioware.com>

Lugo, K. (2002). *El proceso de lectura de hipertextos ¿Una nueva forma de leer?* (Postgrado de lectura y Escritura). Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

- Macarena, S., Tapia, Y. (2012). *Modelos de lectura: implicaciones en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura*. (Tesis, Universidad de Chile). Santiago de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116723/TESIS%20MODELOS%20ODE%20LECTO-ESCRITURA%20M.%20SANTANDER%20Y.%20TAPIA.pdf?sequence=1>
- Martos, E. y Rossing, T. (2002). *La lectura y las TIC en Contextos Educativos*. El Portal Interzona de la Universidad de Extremadura. Recuperado de <http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt200372919180paper-221.pdf>
- McLean, K. (2009). *Technology as a doorway to literacy in the early years of education: access, equity and quality in literacy education*. Paper presented in National Conference for Teachers of English and Literacy. Hobart. Retrieved from [www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/hobart/onferencePapers/refered/MadeanKaren.pdf](http://www.englishliteracyconference.com.au/files/documents/hobart/onferencePapers/refered/MadeanKaren.pdf)
- Martín-Barbero, J. y Lluch, G. (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Bogotá: CERLALC-UNESCO.
- Méndez, M. (2005). *La operacionalización del Método Endogenésico en la Escuela Laboratorio de San Ramón*. San José, Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica (Proyecto No. 540-A5-122).
- Méndez, M. y González, N. (2006). *La integración de los procesos lingüísticos y el aprendizaje ético en la alfabetización inicial hacia la construcción de una propuesta educativa innovadora*. San José, Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica (Proyecto No. 540-A6-317).
- MEP- Costa Rica (2000). *Programa de Estudio Ciclo Materno Infantil*. San José: MEP.
- MEP- Costa Rica (2005). *Programa de Estudios de Español I y II ciclo de Educación General Básica*. San José: MEP.

Meyer, B.J.F. (1985). Organizational aspects of text: Effects on reading comprehension. In J. Flood (Ed.). *Promoting reading comprehension*, pp. 113-138.

Morales, O. y Espinoza, N. (2002). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. Puebla, México.

Morales, O. y Espinoza, N. (2003). Lectura y escritura: coexistencia entre lo impreso y lo electrónico. En *Educere, Informática Educativa Arbitraria*, 7(22). Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19786/1/articulo10.pdf>

Muñoz, A. (2007). La Lectura: un reto permanente. *Revista Innovaciones Educativas*, 12. Recuperado de: <http://www.uned.ac.cr/biblioteca/global/ensenanza/entrega/articulos/lalectura.htm>

Murillo, M. (2003) La educación lingüística en la escuela primaria costarricense. En Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. XXXII (2): 69-91,

Murillo, M. (2005). La Lectura en la Escuela Costarricense algunas reflexiones. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), pp.1-14.

Murillo, M. (2011). *Creciendo en palabras: la enseñanza del vocabulario en la escuela primaria*. Manual para maestros de primer ciclo de la educación general básica. San José: Universidad de Costa Rica, Escuela de Formación Docente.

OECD. (2002). *Reading for Chance*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/3690904.pdf>

OCDE/PISA. (2003). *Deseco Project*. Recuperado de <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>.

- OECD/PISA. (2009). *Comprensión Lectora*. Recuperado de [http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura\\_PISA2009completo.pdf](http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf)
- Papert, S. (1993). *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Barcelona: Paidós.
- Pinto, M & García, M. (2005). *La enseñanza-aprendizaje de las competencias genéricas en el Espacio Europeo de Educación Superior: el proyecto ALFINEES*. Recuperado de [http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC\\_PUBLI/BLOQUE\\_II/CAP\\_II\\_9.pdf](http://www.unizar.es/eees/innovacion06/COMUNIC_PUBLI/BLOQUE_II/CAP_II_9.pdf)
- Poussin, G., Rosi, M. (2008). *Foro Iberoamericano sobre el libro, la lectura y las bibliotecas en la sociedad del conocimiento, la UNESCO y las políticas nacionales del libro. ¿Hacia un nuevo paradigma?* Recuperado de [http://www.cerlalc.org/Prospectiva/Políticas\\_Libro\\_Unesco.pdf](http://www.cerlalc.org/Prospectiva/Políticas_Libro_Unesco.pdf)
- Prensky, M. (2009). H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5. Recuperado de <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1020&context=innovate>
- Ramírez, L. (2004). *Guía para la investigación aplicada en ciencias humanas y de la gestión*. Université de Sherbrooke. Recuperado de <http://www.unircoop.org/unircoop/files/bibliotheque/Article%20-%20MethInvest%20-%2053.pdf>
- Rodrigo, M. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Editorial aprendizaje visor.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: el desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

- Rogoff, B., Angelillo, C., Cervantes, C. (2006). *Investigar la diversidad cultural: teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*. México: ITESO.
- Rojas, M. (2006). *Léxico meta para la escuela costarricense: esbozo de una propuesta metodológica para el desarrollo de la madurez léxica*. San José: EUCR.
- RRSG. (2002). *Reading for Understanding. Toward and RSD Program in Reading Comprehension*. Recuperado de [https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill; Interamericana de España.
- Sánchez, V. & Murillo, M. (2000). Inventario del léxico disponible de los preescolares costarricenses. *Revista Káñina*, 24(1), pp. 103-126.
- Sartori, G. (1999). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Visor.
- Snow, C. (2013). *La alfabetización del siglo XXI ya no equivale a identificar letras y decodificar palabras*. San José Costa Rica. Periódico *La Nación*, 18 de marzo.
- Spiro, R.J. (2006b). The post-Gutenberg world of the mind: The shape of the new learning. *Educational Technology*, 46 (4), pp. 3-4.
- Spivey, N.N. (1987). Construing constructivism: Reading research in the United States. *Poetics*, 16, pp. 169-192.

- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó
- Sulzby, E. y Barnhart, J. (1992). La evolución de la competencia académica: Todos nuestros niños emergen como escritores y lectores. En Irwin, J. y Doyle, A. (Comp), *Conexiones entre lectura y escritura*, Buenos Aires: Aique.
- Taylor, C., Ure, C., Brown, R.; Deans, J. y Cronin, B. (2008). *Victorian Early Years Learning and Development Framework and the Victorian Essential Learning Standards. Draft discussion paper*. Melbourne: The University of Melbourne.
- UNESCO. (2013). Comunicación e Información Programa Información para todos. La alfabetización informacional. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/>
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. En *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*, 33(1), pp. 155-165.
- Wallis, C. (2006). The multitasking generation. *Time Magazine*, 27, pp. 22-23.
- Whitehurst, G. & Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy. En *Child Development*, 69(3), pp. 848-872.
- Zevenbergen, R. (2007). Digital natives come to preschool: Implications for early childhood practice, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(1), 18-28.
- Zevenbergen, R. & Logan, H. (2008). Computer use by preschool children: Rethinking practice as digital natives come to preschool. *Australian Journal of Early Childhood*. 33(1), pp. 37-44.