

Leer en/con la pantalla: condiciones didácticas, funciones del mediador y el uso de recursos digitales

Read on screen: didactic terms, duties of mediator and digital resources

Lizette Charlotte **Cisneros-Pintor**
Karen Elizabeth **Rodríguez-Villaseñor**
Olga **López-Pérez**
Joanna **Chávez-López**

Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo
Gral. Francisco Villa 450,
Dr Miguel Silva González,
58110 Morelia, Mich.
MÉXICO

Correo electrónico: olga.lopez@umich.mx
Tel. (+52) 443 312 9909 ext. 115443

Artículo recibido: 20 de noviembre de 2023; aceptado: 28 de noviembre de 2023.

RESUMEN

Con el objetivo de identificar condiciones didácticas, funciones del mediador y posibilidades de uso de recursos digitales para diseñar y articular situaciones de lectura en entornos de aprendizaje que incentiven a leer con autonomía y sentido a niños de educación básica. Se realizó un análisis documental de alcance descriptivo y se asumió el enfoque socioconstructivista para seleccionar y analizar información. Así, se identificaron dos condiciones didácticas necesarias y posibles para formar lectores autónomos que construyan el conocimiento con sentido y participen en situaciones de lectura escolar y recreativa. Asimismo, se identificaron las funciones del mediador que evidencian la relevancia de la participación de un adulto para aproximar al niño a leer para aprender. También, se identificaron condiciones para la selección y articulación de recursos digitales en situaciones de lectura para aprender con iniciativa. Finalmente, se presenta una propuesta que ejemplifica lo expuesto mediante la estrategia de itinerario lector.

ABSTRACT

With the purpose about identifying didactic conditions, duties of the facilitator and possibilities about using digital resources in order to designing environments that incentive to read with sense and autonomy to children of basic education, was made a documentary analysis with descriptive extent and got assumption of focusing on social construction in order to select and analyse details. In this way, they get to identify with two didactic conditions that are possible and necessary in order for making autonomous readers and building some knowledge with purpose and do participate on reading situations as well as pleasure Reading. Also, identified the facilitator that evidence the importance about the adult participation for approaching to a child to read for learning. Also, it identified some conditions for selecting and articulate digital resources on reading situations to learn with some initiative. Finally, a proposal was present that through the itinerary reader exemplify the above.

Palabras clave: Lectura, alfabetización, mediación, tecnología, digitalización

Key words: reading, literacy, mediators, technology, digitization

INTRODUCCIÓN

El proceso de alfabetización se desarrolla a lo largo de la vida e implica a la lectura como práctica social que refiere a la construcción de significados e interpretaciones que integran la realidad del lector y el contexto de la lectura. Al respecto, Hoyos y Gallego (2017) reconocen que las personas construyen el sentido de la lectura a partir de valorar lo que leen de forma crítica y reflexiva, además de hacerlo con base en la información previa con la que cuenta el lector.

En especial, en la institución educativa, la alfabetización es una actividad que se dirige a brindar experiencias de aprendizaje sobre la cultura escrita enfatizando la estructura convencional del lenguaje y posicionando la lectura como herramienta de aprendizaje (Torres y Cutter, 2012). Es entonces que, emerge la importancia de que se conforme un entorno alfabetizador que integre y ofrezca oportunidades al niño para interactuar con el libro y el adulto, siendo el centro de la interacción el libro como instrumento psicológico (Carrasco, 2017; Lozano, 2014) y generándose así una actividad de lectura dialógica en donde el adulto indaga sobre aquello que el niño aprende y propicia el aprendizaje, mediante instalar la conversación con otros a raíz de la lectura (Valls, Soler y Flecha, 2008).

En México, las reformas educativas buscan incrementar las estadísticas de personas alfabetizadas, esto mediante la reformulación de planes educativos en donde la lectura se posiciona como práctica social para generar experiencias de lectura con sentido y para propiciar la comunicación dialógica, de tal manera, la lectura no se reduce a ser exclusiva del contexto escolar, ni el docente a ser el único adulto mediador (Miranda y Cervantes, 2010). De hecho, en 2021 se diseña y desarrolla el Plan Nacional de Lectura (PNL) en donde leer se coloca como elemento fundamental para la construcción de saberes y deja de limitarse como actividad de decodificación relacionada a la memorización y repetición, para posicionarse como actividad que también puede y debe emprenderse por recreación libre, tanto dentro como fuera de la escuela (Díaz y Saulés, 2019; SEP, 2016). De tal manera, el objetivo del sistema escolar en México busca el

fortalecimiento de la lectura, no por hábito o rutina, ni como habilidad de decodificación de la información, sino como práctica social para la construcción de saberes que implica la formación de lectores autónomos en el contexto de la institución escolar (Arias et al., 2009; Carmona y Martínez, 2012).

Ahora bien, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha generado desafíos que demandan repensar la enseñanza y el aprendizaje en función de los beneficios que ofrecen los diversos recursos digitales. Así, de acuerdo con Claro y Catro-Grau (2023) el uso de la tecnología digital para la mejora del aprendizaje en los estudiantes requiere comenzar por reconocer que, como nativos digitales (Stole, 2020), los niños y adolescentes desarrollan habilidades digitales funcionales básicas para usar internet y redes sociales, no obstante, estas habilidades se desarrollan en contextos no escolares y lo que conlleva a que los estudiantes no siempre buscan y eligen lo que necesitan para su desarrollo personal y aprendizaje escolar. De tal manera, la enseñanza requiere implementar pedagogías que coloquen al adulto como mediador que oriente a usar la tecnología de forma segura y efectiva para el desarrollo personal y social, transformando el desafío en oportunidad de aprendizaje y anticipando los riesgos de acceso y uso (Pérez y Lozoya, 2021).

En este sentido, para organizar situaciones educativas que integren recursos multimodales, el docente como adulto mediador requiere propiciar la inclusión digital a través de conocer y ejercer la enseñanza, siempre asegurando los derechos de los niños en el entorno digital, derechos que se han establecido en la observación 25 de la Declaración de los Derechos de la infancia (2021), en donde se expone que “los derechos de los niños deben respetarse, protegerse y hacerse efectivos en el entorno digital” (p. 1). Así, la relación entre la tecnología y el aprendizaje en la educación, requiere de la indispensable intervención del docente para contribuir de forma favorable al desarrollo del niño, no obstante, para ello debe transformar y aprender nuevas formas de mediar y propiciar el aprendizaje de prácticas culturales como la lectura (Navarro et al., 2022; Medellín y Gómez, 2018).

Entonces, leer en la era de la digitalización expande y diversifica la presencia y acceso de la información, al pasar del formato impreso del libro que implica el papel, al formato digital que implica la pantalla y permite la multimodalidad. Al respecto, Kovac y Weel (2020) mediante una revisión que realizan sobre resultados de investigaciones que comparan cómo los niños aprenden al leer materiales impresos o digitales, dan a conocer que integrar diversos recursos digitales flexibiliza la enseñanza y con ello favorece el aprendizaje de los niños porque se adaptan al momento de desarrollo y a las situaciones del contexto, no obstante, también reconocen la necesidad de que exista un adulto que promueva activamente la participación del niño en el uso e integración de ambos formatos tanto físico como digital.

En función de lo anterior, posicionar al niño como lector autónomo implica: analizar y repensar las condiciones didácticas que autoricen y habiliten al estudiante como lector autónomo (Lerner, 2001); la función del adulto mediador como eje fundamental para diseñar situaciones de aprendizaje significativo (Castedo, 2017; Ortiz, 2015); y el uso de recursos educativos que respondan a las formas y soportes de la cultura escrita vigente (Gutiérrez, 2009) e integradas en situaciones que posibiliten que el niño aprenda los contenidos al participar con responsabilidad y autonomía como lector en la era digital (Moreira, 2017). Este trabajo se enmarca en la perspectiva constructivista para brindar pautas que orienten la configuración de entornos de alfabetización que integren recursos digitales y reafirmen la participación de un adulto mediador como elementos indispensables para la construcción de saberes y el aprendizaje significativo (Ortiz, 2015).

Para la articulación de las condiciones de lectura se documentó considerando los lineamientos del análisis documental de alcance descriptivo. Se retoma la propuesta de Lerner (2001), en donde se comprende a la lectura como una práctica social que se emprende por un propósito complementando con la lectura de textos expositivos como una interpretación que requiere la construcción de lo no dicho en el texto y de la relación intencional establecida (Espinoza y Casamayor, 2018).

Lo anterior, se desarrolla por medio de la integración de diversos recursos de lectura que es posible articularlos a condiciones didácticas que brinden al niño autonomía como lector (Castedo, 2002).

Ahora bien, el proceso de Alfabetización en el niño desde edades tempranas se limita al uso de recursos físicos, pero actualmente la tecnología enfrenta al lector a diversos formatos de textos que a los niños les permite acceder a la cultura escrita desde los primeros años, esto a través de una diversidad de formatos y dispositivos digitales (Quitian y Montoya, 2022). Sin embargo, propiciar interacciones que permitan al sujeto constituirse como ciudadano lector requiere de oportunidades para participar en condiciones de lectura que integren la tecnología, dado que estos resultan ser llamativos e innovadores para los niños, valiéndose de otro tipo de estrategias para leer, todo con la finalidad de encontrar una forma para una lectura comprensiva siendo utilizada en diferentes áreas para que puedan ser integradas en su alfabetización.

Dimensiones de análisis para la lectura como práctica social en la era digital

A través de un análisis documental de alcance descriptivo, se retoman como ejes de análisis: el socioconstructivismo en conjunto con la didáctica de la lengua. Así, se conceptualiza la lectura como práctica social que en la escuela requiere de ciertas condiciones didácticas para articular situaciones de enseñanza asociadas al contexto social y cultural, donde circular diversos textos que como portadores de contenido en la escuela cumplen la función de herramientas de aprendizaje para la construcción del conocimiento (Castedo, 2002; Lerner (2001; Espinoza y Casamayor, 2018).

Con base en lo anterior, las condiciones didácticas, la función del mediador y los recursos digitales, se colocan como dimensiones de análisis indispensables para el diseño de situaciones educativas enfocadas a propiciar la participación activa y autónoma del niño como lector, lector que lee para aprender de forma significativa con sentido y que lee por iniciativa y placer. En este sentido, se explican las propiedades, características y rasgos de dichas dimensiones, especialmente buscando aportar a reconocer el valor de

la implementación de estrategias educativas que ofrezcan al docente orientaciones para incentivar el interés del niño a la lectura, y al niño le ofrezcan la oportunidad de emprender la lectura como actividad para apropiarse del conocimiento mediante diferentes soportes textuales.

Condiciones didácticas enfocadas a leer para aprender

Para construir un ambiente de alfabetización que posicione al niño como lector autónomo (tanto en el contexto escolar como fuera de él), resulta indispensable articular dos condiciones didácticas relacionadas a la construcción del conocimiento como forma de apropiación de la realidad: 1) establecer el propósito lector y 2. Integrar situaciones de lectura para aprender y de lectura recreativa.

1) Establecer el propósito lector

En la educación, el docente suele posicionarse en un rol de autoridad a partir del cual, el rol del estudiante se encuentra condicionado a la indicación del docente para aprender (Tovani, 2000), generando una barrera para que el estudiante, como lector, participe con iniciativa y autonomía en prácticas sociales de lectura. En especial, esto se refleja en que el niño espera la indicación de leer como autorización del docente para emprender la lectura o escoger un texto, es decir, el docente marca cuándo, cómo y qué leer, dejando al margen para qué leer como objetivo de aprendizaje significativo vinculado a un propósito de lectura.

No obstante, es precisamente el propósito lector el que juega un papel indispensable para participar en situaciones sociales de aprendizaje, esto debido a que refiere a explicitar y compartir, entre el adulto mediador y el niño, el objetivo de aprendizaje situado en actividades de lectura individual o compartida que, como formas de enseñanza, le brindan autonomía al niño y favorecen que participe con otros dialogando lo leído (Castedo, 2017; 2018). Entonces, especialmente en la escuela, las actividades de lectura deben estar organizadas a partir de un propósito de lectura como: leer para aprender, para resolver dudas, para encontrar distintos tipos de información buscando comprender una situación, incluso para realizar una elaboración de argumentos coherentes, así como para conocer nuevas

historias, puntos de vista, posiciones teóricas y personajes.

De tal forma que, leer y aprender refieren a un continuo de saberes que interaccionan (Chartier, 2010) realizando un entramado de conocimientos que se articulan bajo la orientación de un propósito lector instalado con la función de propiciar que el estudiante identifique los contenidos que debe priorizar y construya una interpretación personal y social mediante el acceso a determinados textos y la participación en diversas situaciones sociales de lectura individual y/o compartida (Lerner, 2001; 2002). Así, el adulto mediador de lectura puede y debe intervenir para que el estudiante no pierda de vista el propósito de aprendizaje que lo motive a leer de forma activa y voluntaria.

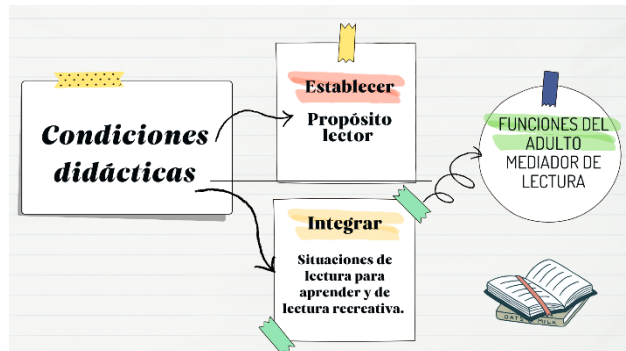
2) Integrar situaciones de lectura escolar (aprender) y recreativa (ocio)

Leer como actividad de aprendizaje permite que el conocimiento elaborado por los niños, dentro o fuera del aula, sea una base sólida para la construcción de nuevos saberes más complejos (Muñoz, 2018). Sin embargo, la escuela prioriza la lectura como actividad de aprendizaje y al texto como herramienta de acceso y apropiación de información, dejando, en segundo plano, la lectura como actividad recreativa y al texto como herramienta lúdica que favorece el pensamiento crítico y reflexivo (Rodríguez y López, 2011), es decir, se privilegian situaciones de lectura como proceso repetitivo y mecánico que explica el aprendizaje a partir del logro de un desempeño esperado.

De tal manera, resulta pertinente reconocer, integrar y promover en la escuela y fuera de ella, situaciones de lectura por placer, en las que el niño disfrute leer diversos textos expositivos, como los escolares y textos narrativos, como el cuento. Así, la lectura de textos expositivos y narrativos resultan indispensables para el desarrollo del lenguaje en los niños, por ello, en la educación básica es posible desarrollar un ambiente alfabetizador que reconozca e integre condiciones de lectura cotidiana y la participación de un adulto mediador (figura 1) para, mediante el propósito lector, articular ambos tipos de textos y situaciones de lectura individual y compartida (Colomer, 2002).

Figura 1

Condiciones didácticas



Entonces, leer en la escuela como proceso que incluye al docente y al estudiante como personajes activos, también requiere que el adulto mediador sea una figura que otorgue al lector un papel protagónico para participar en su aprendizaje (Barboza, 2002). Por consiguiente, a través de la participación del docente, como mediador de lectura, es posible aproximar al lector al texto y a la lectura como instrumento de culturalización para explorar la realidad, fomentando la lectura por gusto para la apropiación de saberes con sentido (Solé, 1995).

Funciones del adulto mediador de lectura

Como herramienta de aprendizaje, leer requiere brindar al lector la oportunidad de apropiarse de contenidos para construir conocimiento y participar en actividades sociales como ciudadanos de la cultura escrita (Lerner, 2001), esto a través de un mediador que, a partir de un propósito de lectura con sentido social, aproxime y vincule al lector con el conocimiento de la cultura escrita (Goodman, 1981; Kalman, 2003). Es entonces que, resulta pertinente considerar que la mediación refiere a un amplio conjunto de experiencias que se desprenden de una práctica ejercida por un mediador, en este caso, un adulto inmerso en la cultura de lo escrito, es decir, la mediación lectora no es exclusiva del quehacer docente, ni única del ámbito escolar (Navarro, 2003)(ver figura 2)

Entonces, para implicar al niño a la lectura como práctica social, requiere que el mediador le permita pensar y compartir las diversas interpretaciones que, como lector activo y cognoscente (UNESCO; 2016), el niño realiza de manera autónoma, para ello resulta

Figura 2

Prácticas de mediación



pertinente enfatizar dos actuaciones del adulto mediador de lectura para la apropiación cultural. La primera implica involucrar al lector aprendiz a la lectura como actividad social que lo vincula con el texto como instrumento cultural que alberga saberes que, aunque está en el contexto del lector en formación, no le otorga significado compartido por desconocimiento (Prieto y Alonso-Cortés, 2016). La segunda actuación se enfoca a intervenir mediante cuestionar y sugerir diferentes puntos de vista sobre lo leído, esto como alternativas que se pongan en diálogo para integrar una interpretación de la realidad en el que confluyan posturas diversas, incluso opuestas (Iturra, 2014), logrando así un clima de confianza, libertad y seguridad (Alcover, 2006) en donde incluso es posible vincular la lectura escolar con la lectura de actividades sociales cotidianas, como la lectura por placer (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002) y conformar una comunidad de lectores (Colomer, 2005).

Estas actuaciones, integran diferentes criterios considerados para la mediación pedagógica y cultura (Feuerstein y Feuerstein 1991; Tebbar, 2003) en donde la mediación se realiza como una forma de intercambio y construcción social que se expande del acceso al libro a la participación social en una práctica cultural que genera y sostiene un vínculo con los libros, con otros y con el mundo, esto como encuentro y relación de subjetividades (Six, 2005; Gohier, 2002, Petit, 2003).

Asimismo, para Carrasco (2011), Emilia Ferreiro reconoce la lectura como un proceso mediante el cual el niño organiza y coordina un conjunto de información, especialmente si proviene de distintos recursos textuales, digitales y visuales. Esto con la finalidad de elaborar el significado de cada uno de ellos, transformar la información en conocimiento a través de lo que significa para el niño, siendo esta forma mediante la que se identifica y construye lo no dicho de forma autónoma, razón por la que las condiciones didácticas se consideran la base.

Recursos multimedia para leer y aprender

En el proceso de alfabetización que se realiza en la escuela, se suele privilegiar el uso de recursos en formato impreso, sin embargo, hoy en día la incorporación de la tecnología en la escuela y el uso cotidiano de dispositivos digitales en la sociedad, enfrenta al niño a diversos formatos textuales que le permiten acceder a la cultura escrita desde los primeros años (Quitian y Montoya, 2022). Sin embargo, propiciar interacciones que permitan al sujeto constituirse como lector requiere de oportunidades para participar en condiciones de lectura que, precisamente, utilice la tecnología para integrar diversos recursos digitales multimedia como medios para enseñar y aprender.

El uso de recursos de tipo textual, audiovisual y prácticos presenta la posibilidad de colocar al niño frente a materiales diversos con un propósito establecido, llevándolo a desarrollar nuevos cuestionamientos e ideas y construir nuevos aprendizajes (Cuevas et al., 2016). Así, uno de los aspectos sobresaliente sobre el uso de la tecnología en la enseñanza y el proceso de alfabetización a lo largo de la vida, radica en las consecuencias positivas de las interacciones que el ser humano realiza con otros, esto en los diversos contextos de actividad social y entornos culturales como la escuela y la familia (Valls et al., 2008).

De hecho, Waldegg (2002) reconoce la tecnología como un medio que convoca a repensar el rol docente en la enseñanza escolar, especialmente para usarla como un recurso de apoyo que favorece el aprendizaje. Es entonces que, la lectura dialógica se presenta como oportunidad para que el docente, como mediador, integre recursos tecnológicos multimodales con texto,

imagen y video. No obstante, lo anterior requiere de una selección pertinente de recursos, en conjunto con una secuencia organizada de forma congruente al objetivo de aprendizaje y flexible, en donde la linealidad y secuencialidad ofrezca diversas posibilidades para acceder al contenido en diferentes formatos y, especialmente, se propicien momentos coordinados de actividad individual y de interacción colectiva (Valls et al., 2008).

Las propiedades del texto en formato físico y digital propician determinadas oportunidades de interacción dinámica entre ambos formatos y el lector, por lo que configurar la experiencia educativa requiere: 1. Integrar recursos digitales diversos como complementarios al contenido principal (Mayer, 2005; Takacs et al, 2015); 2. Reconstruir el contenido a partir de diferentes formatos e interrogantes y la mediación docente con interrogantes (Díaz, 2013; UNESCO: 2008); 3. Organizar los recursos de audio y vídeo, así como interactivos, esto mediante la sinergia de contenido progresivo (Celaya, 2007; Celaya, 2010; Márquez-Graells, 2013); 4. Brindar la oportunidad de participar eligiendo y proponiendo recursos multimodales en sitios como portales, bibliotecas digitales, entre otros espacios acordes a la edad de desarrollo del niño (Garzón, 2017; Brenes 2019; García y Gómez; 2015); 5. Configurar entornos seguros para la interacción flexible de los niños con sitios y recursos, un ejemplo es YouTube Kids (UNICEF, 2017); 6. Establecer tiempos de interacción individual en dispositivos electrónicos para fomentar el uso responsable y de calidad (Rubio, 2017; Correro y Real, 2014).

Del análisis a la práctica, itinerario lector

Dentro de la cultura digital es necesario enseñar y aprender para desarrollar competencias digitales que permiten comprender en qué modo y con qué medio se circula y produce la información (Caccuri, 2018). En especial, para la enseñanza de las ciencias, en el plan educativo en México, se busca que el niño en educación básica desarrolle habilidades de investigación y la Secretaría de Educación Pública (SEP) presenta como uno de sus objetivos principales: fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión, la experimentación y el desarrollo de habilidades prácticas sobre el

conocimiento científico.

Entonces, la formación en el campo de la ciencia lleva a desarrollar y fortalecer en los sujetos de aprendizaje habilidades para la crítica, la investigación y la construcción de aprendizajes significativos en la formación de nuevos saberes (Cuevas et al., 2016). Así, con base en las condiciones didácticas propuestas, la mediación del docente y el uso de recursos digitales se reconoce a la estrategia de Itinerario lector como pertinente para ejemplificar cómo diseñar situaciones de lectura que promuevan la autonomía del lector en el niño. Esto, a partir de comprender que el itinerario lector se desarrolla a partir de una ruta planificada con la selección de diferentes recursos textuales y a través de la mediación se reconoce como una ruta flexible porque integra los intereses, necesidades y preferencias del lector durante el transitar el entramado de información, siendo así posible la construcción de conocimiento por parte del lector (Guajardo, 2017).

De esta manera, se integran recursos digitales e impresos organizados en una ruta literaria unidos por un propósito de aprendizaje que refiere a la conformación del universo y las estrellas. Así, se integran tres textos narrativos (cuentos), tres textos expositivos, dos recursos multimedia y un sitio con recursos interactivos. Y a través de la mediación se promuevan espacios de diálogo que expongan la veracidad de la información y propiciando que se articule la función de la lectura en la realidad social y escolar (Lerner, 2001).

CONCLUSIONES

Las dimensiones analizadas y ejemplificadas mediante un itinerario lector, conllevan a que el niño se dirija hacia un papel activo con autonomía utilizando los textos y los recursos digitales como herramientas de aprendizaje, logrando la construcción de conocimiento debido al uso e integración del texto, la imagen y el video en la enseñanza. Así, se reafirma la importancia de reconocer a la era tecnológica y digital como tiempo posible y de oportunidad para configurar experiencias educativas con entornos digitales sobre la función de la lectura en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la mediación del adulto se coloca como

base de la experiencia didáctica, indispensable para lograr la apropiación de saberes y la participación social que implica la lectura como práctica para la enculturación de los niños.

REFERENCIAS

- Alonzo-Cortéz, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. Dialnet. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5538398>
- Arias, N., Flóres, R. y Guzmán, R. J. (2009). El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura. *Educación Y Educadores*, 9(1), 117-133. <https://bit.ly/3LYAKS5>
- Armijo, S. (2017). Fomentando el placer por la lectura mediante TIC: Revisión bibliográfica de iniciativas dirigidas a estudiantes en etapa escolar en Hispanoamérica. *Revista Educación y Tecnología*, (11), 1-16. Dialnet. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7023984>
- BarbozaCas, F. (2002). La enseñanza de la lectura en los inicios de la alfabetización: concepción del docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (7), 187-220. <https://bit.ly/48ODVfs>
- Brenes, M. (2019). Promover el interés por la lectura, la comunicación y el desarrollo del lenguaje en ambientes de aprendizaje con el apoyo de tecnologías digitales en la primera infancia. En M. Ponsford (Dir.), *Lectura en la primera infancia* (pp.72-87). CERLALC. Recuperado en https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-_VF3.pdf
- Brenes, M. (2019). Promover el interés por la lectura, la comunicación y el desarrollo del lenguaje en ambientes de aprendizaje con el apoyo de tecnologías digitales en la primera infancia. En M. Ponsford (Dir.), *Lectura digital en la primera infancia* (pp. 74-87). CERLALC. https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-_VF3.pdf

- Bunge, M. (2018). *La ciencia: su método y su filosofía*. Siglo Veinte. <https://bit.ly/3FdH9f1>
- Carmona, V. y Martínez, I. (2012). *Las TIC como estrategia para mejorar la lectura comprensiva en los estudiantes de 6° de la institución educativa María Inmaculada*. Universidad de Cartagena Cread Mont de Maria. Recuperado de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/235/PROYECTO%20IRINA%20MARTINEZ%20Y%20VLADIMIR%20CARMONA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142. <https://bit.ly/3Qpd6Yh>
- Castedo, M., Kuperman, C., Hoz, G. (2018). Leer y escribir para aprender: Módulo N° 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación : Instituto Nacional de Formación Docente. (Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización Docente de Nivel Superior). En Memoria Académica. Recuperado en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm.647.pdf>
- Castedo, Mirta (2017). “Leer y escribir para conocer el mundo natural durante la primera alfabetización. Construcción de conocimientos didácticos en torno a la puesta en aula de secuencias de enseñanza sobre “naturales”. *Revista Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Graó.
- Celaya, C. L., y Martínez, S. L. D. (2007). Uso de software libre y de internet como herramientas de apoyo para el aprendizaje. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 83-100. Recuperado en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/81411/00820113012668.pdf?sequence=1>
- Celaya, R.; Lozano, F.; Ramírez, M. S. (2010). Apropiación Tecnológica En profesores que incorporan recursos educativos abiertos en educación media superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 5(45), 487-513.
- Recuperado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n45/v15n45a7.pdf>
- Cerrillo, P. C., E. Larrañaga y Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores. La formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cobo, J. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer: Revista de estudios de comunicación = Komunikazjoi ikasketen aldizkaria*, 14 (27), 295-318. Dialnet. Recuperado de: <https://ojs.ehu.es/index.php/Zer/article/view/2636/2182>
- Colomer, T. (2002). *El papel del mediador en la formación de lectores*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Academia (pp. 9-29). <https://bit.ly/3LVrFA3>
- Correidora, L., Sanjuán, A., Videla, J., Martínez, S., y Cetina, R. (2012, Marzo). Menores y alfabetización digital. Teleclip TV cuatro años de producción infantil y televisión por Internet. Chasqui: *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (117), 20-24. Dialnet. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791108>
- Correidora, L., Sanjuán, A., Videla, J., Martínez, S., y Cetina, R. (2012). Menores y alfabetización digital. Teleclip TV cuatro años de producción infantil y televisión por Internet. Chasqui: *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (117), 20-24. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5791108>
- Correro, C. y Real, N. (2014). Valorar la literatura infantil digital: una propuesta practica para los mediadores. *Textura*. 20(42), 8-33. Recuperado en <https://pdfs.semanticscholar.org/2def/650dbba3b40fc23a08edf2caeb1bfea84157.pdf>
- Cuevas Romo, A., Hernández Sampieri, R., Leal Pérez, B. E., y Mendoza Tovar, C. P. (2016). Enseñanza-aprendizaje de ciencia e investigación en educación básica en México. *Revista electrónica de*

- investigación educativa*, 18(3), 187-200.
<https://bit.ly/3ZRfw4X>
- Chartier, R. (2000). Las revoluciones de la cultura escrita: diálogo e intervenciones (A. L. Bixio, Trans.). Gedisa.
- Chartier, R. (2010). "Aprender a leer, leer para aprender". En: Millán, J. (coord.): La lectura en España. Informe 2008. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008, pp. 23- 42.
- De Motta, O. (2011). Cuadernos Redplanes. La formación de mediadores en el contexto educativo (Julio 2011 ed.). Cerlalc. Recuperado en <https://cerlalc.org/publicaciones/cuadernos-redplanes-la-formacion-de-mediadores-en-el-contexto-educativo/>
- Díaz Gutiérrez, M. y Saulés Estrada, S. (2019). *La enseñanza de la lectura en México: Reseña Histórica. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: INFO PISA*. <https://bit.ly/46NktOh>
- Espinoza, A. (2006) La especificidad de las condiciones de lectura en 'Naturales'. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, (1), (6-16). <https://bit.ly/3PXoxVD>
- Espinoza, A. M., y Casamajor, A. (2018). Leer para aprender Ciencias: un escenario poblado de imágenes, creencias y ocurrencias: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista de Educación Serie indagaciones*, (28), 107-129. <https://bit.ly/4769tvR>
- Flotts, P., Manzi, J., Polloni, P., Macarena, M. d. C., Zambra, C., y Arbazúa, A. (2016). Aportes para la enseñanza de la lectura. UNESCO Digital Library. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244874>
- Gagliardi, R. (1988). Cómo utilizar la historia de las ciencias en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, 6(3), 291-296. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5106>
- García, A. y Gómez, R. (2015). Las demasiadas aplicaciones: parámetros e indicadores para seleccionar las top apps de la lectura para niños. *Anales de Documentación*, 18(2). Recuperado en <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/227071>
- Garzón, F. (2017). El aprendizaje basado en problemas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 8-23. Recuperado en <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/2897/2530>
- Goodmann, K. (2002). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez (compiladoras). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-227). México: Siglo XXI Editores
- Guajardo, M. (2017). Itinerarios Lectores: Propuesta didáctica para el uso de biblioteca. Recuperado en <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2455/mono-1057.pdf?sequence=1>
- Hoyos Flórez, A. M., y Gallego, T. M. (2017). Desarrollo de Habilidades de Comprensión Lectora en niños y niñas de la Básica Primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 23-45. <http://bit.ly/48U0244> <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1838/2558>
- Iturra, C. (2014). Formas de organización de las experiencias de lectura colectiva en clases de comprensión de textos. *Educación en Revista*, (54), 241-256. Scielo. Recuperado en 10.1590/0104-4060.37089
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. Redalyc. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001704.pdf>
- KOVAČ, M. y VAN-DER-WEEL, A. (2020). *Lectura en papel vs Lectura en pantalla*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc-Unesco. Recuperado en <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-en-papel-vs-lectura-en-pantalla/>
- Lebrero, S. (2016). La Maleta Viajera: propuesta de animación lectora en Educación Infantil. Trabajo

- para optar al grado de maestro en educación infantil. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/handle/123456789/4257>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. <https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delia-lerner-2001-compressed.pdf>
- Lerner, D. (2002, septiembre). La autonomía del lector: un análisis didáctico. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, (3). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/view?searchterm=La%20autonom%C3%ADa%20del%20lector:%20un%20an%C3%A1lisis%20did%C3%A1ctico
- Lerner, D., Aisenberg, B., y Espinoza, A. (2011). *La lectura y la escritura en la enseñanza de Ciencias y de Ciencias Sociales*. Una investigación en didácticas específica. Anuario del IICE, FFyL, UBA. <https://docplayer.es/68724864-La-lectura-y-la-escritura-en-la-ensenanza-de-ciencias-naturales-y-de-ciencias-sociales-una-investigacion-en-didacticas-especificas.html>
- Manoso, R. (2015). ¡Leer, comentar, compartir! El fomento de la lectura y las tecnologías sociales. *TransInformação*, 27(1), 9-19. Redalyc. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/3843/384351519002.pdf>
- Marqués Graells, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación Funciones y limitaciones. 3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4817326>
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
- Medellín, L, y Gómez, J. (2018). Uso de las TIC como estrategia de mediación para el aprendizaje de la lectura en educación primaria. *Gestión, Competitividad e Innovación*, 6(1), 12-21. https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awr.x0Z5m5NkifgDvUrD8Qt;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEDnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1687423994/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpca.edu.co%2feditorial%2frevistas%2findex.php%2fgci%2farticle%2fdownload%2f35%2f33%2f78/RK=2/RS=8NRntofXZxyF1nVrmD6a7muV02g-
- Miranda, F. y Cervantes, I. (2010). *Gestión y calidad de la Educación Básica. Casos ejemplares de escuelas públicas mexicanas*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/SEP-gestion-y-calidad-educacion-basica-casos-ejemplares.pdf>
- Muñoz, M. (Marzo 2018). *Leer para Aprender*. Grupo Educar. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-218/leer-para-aprender/>
- Murillo, W. (2008). *La investigación científica*. Semphis.
- Navarro, M., Piñero, R., Jiménez, P., Y Mateo, V. (2022). Estrategias didácticas con TIC en la formación del profesorado de Educación Primaria. *Ciencia y Educación*, 6(3), 21-33. Recuperado de [https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awr.x0Z5m5NkifgDvUrD8Qt;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEDnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1687423994/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpca.edu.co%2feditorial%2frevistas%](https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awr.x0Z5m5NkifgDvUrD8Qt;_ylu=Y29sbwNncTEEcG9zAzIEDnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1687423994/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpca.edu.co%2feditorial%2frevistas%2f)
- Navarros, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. Redalyc. Recuperado en <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- OCDE. (2018). *Resultados del Programa para la evaluación internacional de alumnos*. México: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA). https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2021). Observación general (2021) relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital. *Sobre los derechos del niño*. Recuperado de

- <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2021/09/observacion-general-25-relativa-a-los-derechos-de-los-ninos-en-relacion-con-el-entorno-digital.pdf>
- Ortega, I. (2009). La alfabetización tecnológica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2), 11-24. Redalyc. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017352003>
- Ortiz Granja, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Shopia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pérez, M., y Lozoya, E. (2021). Estrategias para el desarrollo de la competencia lectora. Una propuesta metodológica. *Ciencia y Educación*, 5 (2), 41-62.
- Petit, M. (2003). La lectura íntima y compartida. *I Jornadas Aragonesas de Bibliotecas Escolares y Promoción de la Lectura. 10º Aniversario de «Leer juntos»*, Ballobar.
- Quitian Bernal, S. P., y Montoya Castillo, M. (2022). Saber leer en la era digital. Una reflexión pedagógica. *Revista Enunciación*, 27(1), <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/19548/18326>
- Rodríguez P. y López N. (2011). La lectura recreativa: una alternativa para favorecer el gusto por la lectura en niños migrantes del segundo y tercer grado de educación primaria. *Proyecto de intervención pedagógica*. Editorial: UPN - 251. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/28703.pdf>
- Rubio, C. (2017). Literatura infantil y calidad. *Pórtico 21 Revista Literaria*, Editorial de Costa Rica. Recuperado de <https://porticoecr.wordpress.com/2017/01/17/1-literatura-infantil-y-calidad/>
- Sánchez, C. (2014). *De los mediadores a los lectores: cuatro rutas de encuentro con los libros*. Ruta Maestra Santillana, (8), pp. 46-51. <https://rutamaestra.santillana.com.co/de-los-mediadores-a-los-lectores-cuatro-rutas-de-encuentro-con-los-libros/>
- SEP. (2016). Aprendizajes Clave. Un Modelo Educativo 2016. Planteamiento pedagógico de la reforma educativa (pp. 64-150). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Takacs, G. (2015). *Sucker-rod pumping handbook: production engineering fundamentals and long-stroke rod pumping*. Gulf Professional Publishing.
- Torres, M., y Cuter, M. E. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria (1st ed.)*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tovani, C. (2000). *I read it, but don't get it*. Stenhouse Publishers Portland, Maine
- UNESCO. (2008). Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184>
- UNICEF. (2017). Niños en un mundo digital. Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un mundo Digital. Division de Comunicaciones de Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/48611>
- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, pp.71-87.
- Waldegg, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/53>