

Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera infancia



Literacy to promote the critical thinking in early childhood

Marjorie Eny Jiménez Albornoz
marjorie.jimenez@ug.uchile.cl

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo
angelica.riquelme@uoh.cl

Universidad de O'Higgins
Rancagua, Región del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins. Chile

David Alberto Londoño Vásquez
dalondono@correo.iue.edu.co

Universidad de Manizales-Cinde
Envigado, Antioquia. Colombia



Artículo recibido: 17/10/2019
Aceptado para publicación: 01/11/2019

Resumen

El presente artículo comparte los hallazgos de un estudio de carácter mixto, con enfoque exploratorio-descriptivo, al indagar en los procesos de literacidad y pensamiento crítico que se desarrollan en preescolar y primer año de educación general básica, en escuelas de carácter estatal, en dos Comunas de Santiago de Chile. La muestra fue constituida por 210 niños y niñas y 6 educadoras. Los resultados de la investigación develan, por una parte, las diversas concepciones que educadoras/docentes tienen respecto a ambos procesos, y la percepción de cómo estos están estrechamente relacionados. Por otra parte, se vislumbra la divergencia entre los discursos de las educadoras/docentes con relación a sus prácticas de aula, y la observación que denota que en realidad otorgan reducidos espacios de estrategias de literacidad en promoción y desarrollo del pensamiento crítico de sus alumnos.

Palabras claves: literacidad, pensamiento crítico, primera infancia, educación.

Abstract

This paper provides the findings of a mixed study, with an exploratory-descriptive approach, that inquires about the processes of literacy and critical thinking that take place in the second level of transition and the first basic level of a municipal school, in two Communes of Santiago de Chile. The sample spanned 210 children and six educators. The results of the research reveal, on the one hand, the different conceptions that educators / teachers hold about these processes, and the perception of how they are closely related. On the other hand, a mismatch appears between the discourse of educators / teachers and the practices actually found in the classroom, in which they grant little room for the promotion and development of critical thinking in their students.

Keywords: Literacy, critical thinking, early childhood, education.

Introducción

Sin duda hoy en pleno siglo XXI, ya no basta con adquirir habilidades de lectura y escritura sustentados en la codificación y decodificación. Como señala Vásquez (2015) es menester en este nuevo contexto globalizado, formar sujetos que se apropien de su rol como lectores críticos y autónomos. En la medida que los sujetos desarrollen habilidades relacionadas con la lectura y escritura, mayores serán sus posibilidades de insertarse en una sociedad moderna (Scheffner, Hoffb, Uchikoshic, Gillandersd, Castroe & Sandilosa, 2014; Kim, Al Otaiba, Sidler y Gruelich, 2013; Rodríguez & Guiberson, 2011), en este sentido, “una persona alfabetizada no sería quien simplemente sabe leer y escribir, sino además, puede hacer uso competente de sus habilidades de lectura y escritura, con el fin de desenvolverse en el mundo cotidiano en forma adecuada”, (Riquelme & Quintero, 2017, p.96), es decir, un desenvolvimiento necesario y acorde a los constantes cambios es posible, logrando analizar e interpretar la información que se percibe desde múltiples formatos. Ello permitirá participar democráticamente, como sujetos activos de la sociedad se conforma. (Van Dijk, 1994).

Los procesos de literacidad se refieren a desarrollar habilidades de lectura y escritura, considerando el contexto sociocultural en el que se está inmerso (Figuroa, Aillon, Neira & Ubilla; Cassany & Castellá, 2010). Por tanto, al existir diversidad de contextos, emergen múltiples literacidades, en las que el sujeto es quién se apropia de variadas estrategias para desarrollarla (Vargas, 2015; Cassany et al., 2010). En esta mirada entonces se comprende a “la lectura va más allá de la decodificación, involucra procesos cognitivos complejos y exige al lector poner en relación, construir, cuestionar” (Molano et al, 2015., p.207)

Asimismo, se presume que el desarrollo de los niños y niñas no solo comprende procesos de lectura y escritura, sino también habilidades, actitudes y enriquecimiento del pensamiento (D’Agostino & Rodgers, 2017; Reese, Arauz & Bazán, 2012), por tanto, es necesario potenciar experiencias que promuevan un pensamiento juicioso, “mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras.” (Medina, Valdivia, & San Martín, 2014, p. 3), así cada niño y niña será capaz de interpretar la información a la que se está expuesto diariamente, evaluarla y tomar decisiones (Plana, & Fumagalli, 2013; Reese, Arauz & Bazán, 2012).

En el caso de Chile, se espera que los niños y niñas en primero y segundo básico¹ puedan desarrollar habilidades de lectura y escritura, que son promovidas desde el tercer nivel de transición², en el que se pretende acercar a la cultura escrita, (Ferreiro & Teberosky 1999) mediante iniciación a la comprensión y producción textual.

En relación a las mediciones existentes en el país en esta **área**, se puede mencionar algunos instrumentos evaluativos, uno de ellos es la prueba Simce³. “En el año 2013 se aplicó SIMCE a los segundos años de educación general básica, (niñas y niños entre 7 y 8 años de edad) obteniendo como resultados que “el porcentaje de estudiantes en el *nivel de aprendizaje adecuado* fue de 42,4%, en tanto, los porcentajes en los niveles *elemental* e *insuficiente* fueron de 36,3% y 21,3% respectivamente” (ACE⁴, 2015, p.45). Mientras que, los resultados obtenidos en la prueba SIMCE de Comprensión de lectura aplicada a los 4° básicos del año 2018 (niños entre 9 y 10 años de edad), revelan un 44,7% de estudiantes en nivel *adecuado*, en tanto el 26,3% se ubicaría en nivel *elemental*, y un 29% en nivel *Insuficiente*. Lo anterior indicaría un relativo avance en los resultados de 4° básico, pues “aproximadamente 18.000 estudiantes avanzaron al nivel *adecuado* desde 2014” (ACE, 2018, p. 25). En la actualidad en Chile la evaluación SIMCE no es aplicada a los segundos años básicos sino sólo a los niveles de 4°, 6°, 8° básico, II y III medio. Sin embargo para obtener información en el **área** de lectura y escritura de niñas y niños, el año 2016 se implementó una evaluación denominada “Evaluación Progresiva”⁵ Así, se generan orientaciones pedagógicas con recomendaciones de estrategias para apoyar la práctica docente, a disposición de los docentes y equipos directivos, quiénes obtienen información de avances, fortalezas y debilidades por habilidades relacionadas con la lectura y escritura, para la mejora en los procesos del desarrollo

lector. “De esta forma, tanto los docentes como equipos técnicos y de gestión pueden tomar decisiones que se ajusten a sus propios contextos y a las distintas trayectorias de aprendizaje de sus alumnos” (AGE, 2018, p. 22).

En este contexto, se busca indagar en la construcción de pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad, en los niveles mencionados. Por ello, al acceder al campo, se realiza un análisis descriptivo de las observaciones de aula, con el fin de caracterizar el desarrollo de ambos procesos, identificar las estrategias didáctico-metodológicas que implementan educadoras y docentes para ello. De forma paralela, se realiza un análisis de contenido de los discursos de los profesionales de la educación, para develar la importancia que atribuyen al desarrollo de ellos, en la formación de la primera infancia, pues en la medida que los signifiquen, es cuánto lo intencionan pedagógicamente en el aula. (Cambra & Palou, 2007; Cambra, 2003).

Problemática

Actualmente, instituciones como Unesco y el Ministerio de Educación de Chile⁷, le otorgan relevancia a los procesos de lectura y escritura, o al menos un acercamiento a la cultura escrita (Vargas, 2018) desde edades tempranas; por ejemplo, en educación parvularia existen declarados objetivos de acercamiento a lo impreso (BCEP, 2018); sin embargo, mediciones en el tema tales como Pruebas PISA⁶ o SIMCE⁷ develan que aún es un tema que requiere de atención, pues es controversial. En el caso de la primera infancia en Chile, se podría especular que existen variadas prácticas de aula que se encuentran enfocadas en transmitir estrategias de lectura y escritura para decodificar o para responder a los estándares (Eyzaguirre & Fontaine, 2008), más no necesariamente para promover, fortalecer, la significación relevante en un genuino procesos de literacidad (Cassany 2013), menos aun considerando contextos socioculturales que permitirían desarrollar el necesario pensamiento crítico (Merino & Quichiz, 2013), dado se observa insistentemente, trabajo en aula de métodos de transcripción y decodificación, más no en análisis de información o construcción de sentidos (Riquelme et al., 2017).

De este modo, el objetivo de la investigación es describir los procesos de literacidad y su promoción en la construcción de pensamiento crítico en niños y niñas de entre 5 y 7 años, en centros educativos de dependencia estatal en Santiago de Chile.

Referentes teóricos

La evolución del hombre ha permitido que este desarrolle facultades superiores de razonamiento, y el lenguaje parece ser, es la función superior del cerebro (González & Hornauer-Hughes, 2014; Maryse, 2005; Damasio, 1994), ello le ha permitido sobrevivir y potenciar diversos mecanismos de subsistencia (Donoso, 2006). De allí que, con el transcurso de los siglos, el pensamiento ha sido definido desde diversas perspectivas, no sólo filosóficas, sino que, además, psicológicas, antropológicas, etc.

Por otra parte, Vygotsky (1934), Guerrero (2013), Álvarez & Aida (2017), conciben que el pensamiento es una construcción social que es posible a través de una interacción con el contexto social y cultural, para luego ser procesado a través de un pensamiento egocéntrico (el de los infantes) que finalmente, se constituirá en pensamiento interiorizado (Vygotsky, 2012). En este sentido, se otorga gran relevancia al lenguaje, debido a que es el instrumento mediador por excelencia que permite al ser humano, percibirse como sujeto social, ello al generar constante comunicación con los demás, posibilitando la exteriorización de pensamientos y construcción de propios esquemas mentales en espacio y tiempo (Vygotsky, 2017).

Se considerará, entonces, la perspectiva social Vygotskyana, para construir la definición de pensamiento crítico como aquella habilidad que requiere de una interacción social, para cuestionar fenómenos del entorno inmediato, y tomar decisiones (Vygotsky, 2017). “En este sentido, el lenguaje es un medio que permite ejercer acciones en los sujetos y es la base para construir conocimiento, una propuesta donde se hace énfasis en la actividad individual e interna de los sujetos para conocer” (Mora, 2018, p.7).

Sabemos que Freire (1997) releva el énfasis crítico que posee la lectura como un acto político, pues concibe que el sujeto logra comprender su contexto en la medida que adquiere y se apropia de los procesos de lectura y escritura, que le permiten finalmente, liberarse de las opresiones. Bajo esta perspectiva, es que el pensamiento crítico se conformaría como un proceso constructor que permite generar discursos transformadores. “La potencialidad discursiva del pensamiento crítico no sólo tiene que ver con un diagnóstico de la realidad, sino también como atributo esencial de una conciencia en camino a su propia liberación” (Martin & Barrientos, 2009, p.26).

Por su parte Facione (2007), destaca que el pensamiento crítico “tiene como propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, resolver un problema), pero el pensamiento crítico puede ser una tarea colaborativa, no competitiva” (p. 25). Así entonces, se entiende al pensamiento crítico como un proceso concerniente a la discusión social que es posible realizar de forma colaborativa junto a la toma de decisiones que como sociedad se debe asumir. De allí que el autor define, una serie de habilidades complejas requeridas para desarrollar este tipo de juicio, tales como: interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y auto-regular. (Facione, et al., 2007).

También, se encuentran aportes de Saiz & Fernández (2012), quienes sugieren metodologías que mejoran este tipo de pensamiento, las denominan específicamente *aprendizaje basado en problemas*. Para ello, refieren el concepto de pensamiento crítico desde dos teorías: la teoría de la argumentación y la teoría de la acción, estos autores postulan que “una buena instrucción en pensamiento crítico debe orientarse siempre a la acción, hacia los logros, hacia la resolución de problemas” (Saiz et al., 2012, p. 329).

En el mismo sentido y de acuerdo con algunos teóricos desde mediados del siglo XX, se concibe que el desarrollo del pensamiento crítico obtuvo cierta consolidación, con el de las habilidades relacionadas con la lectura y escritura (Rogers & O’Daniels, 2015), pues, el sujeto amplía su conocimiento de mundo y mediante la lectura se familiariza con múltiples perspectivas, las cuales le permitirían identificar las premisas principales de cada punto de vista, y con ello reconocer la multiplicidad de significados que construyen una visión. “La lectura crítica exige identificar los términos comparados, recuperar los imaginarios que se convocan, y tomar conciencia de que se trata de un punto de vista parcial” (Cassany, 2003, p. 122).

Cabe recordar que la enseñanza de lectura y escritura en sus inicios estaba enfocada en la transmisión de un mensaje oral cristiano y moral, mientras que, actualmente, se ha llegado a concebir tales procesos como promotores de una construcción oral y escrita para participar de la sociedad, (Londoño, 2017; Merino & Quichiz, 2013; Plana & Fumagalli, 2013; Johnston & Webber, 2005).

Londoño (2015, 2017), señala que desde el último tercio del siglo pasado ha predominado la concepción constructivista en los procesos de lectura y escritura, dicha teoría, sustenta los procesos de literacidad que son aún más recientes, pero al mismo tiempo, ello tensionó en parte a las teorías que soportaban los procesos de lectura y escritura como métodos aislados y netamente cognitivos.

Esta noción de lectura en conjunto es relevante, si se considera que el personal docente puede guiar la construcción del conocimiento, logrando que sus estudiantes puedan apropiarse de significados, transfiriendo paulatinamente la responsabilidad de lo que implica leer y comprender (Bustos, Montenegro, Sandoval & Melo, 2018).

Surge, entonces, el concepto de literacidad, pues al relevar que los procesos de lectura y escritura son propios de cada sujeto, se conformarían a su vez múltiples literacidades, distintivas de los plurales contextos existentes. “Dichas prácticas letradas responden a las actitudes, valores y usos que se hacen de ellas en un contexto determinado” (Gamboa, Muñoz & Vargas, 2016, p. 53). Algunos ejemplos son aquellas literacidades digitales, Cassany et al. (2010) señalan que en esta nueva era, los niños y niñas al nacer ya están expuestos a una serie de dispositivos digitales, por lo que sus formas de aprender a leer y escribir también han cambiado. Por ende, “la noción de literacidad se asocia a la participación de los sujetos en sus culturas escritas” (Moreno & Mateus, 2018, p. 17).

Bajo otras miradas, la literacidad crítica y acrítica, como mencionan Cassany (2003, 2005) y Solé (2012) se constituye cuando el sujeto reconoce el contexto en el que es producido el texto que está leyendo, o formula

una opinión propia a partir de ella. Esto se concibe entonces como literacidad crítica, por el contrario, si se ubica en un nivel superficial, se estaría encontrando, el nivel acrítico.

Así pues, la literacidad como práctica social (Londoño, 2015, 2017; Merino & Quichiz, 2013; Zavala, 2008; Braslavsky, 2003) ha señalado que no se enfoca solo en lo que la mente del lector hace con el texto de forma individual, sino que considera “toda la interacción interpersonal que se genera, y en lo que la gente hace con los textos” (Zavala, 2008, p. 24).

De esta forma, “no hay una buena equivalencia entre el inglés *literacy* y el español *alfabetización*. “Literacy es más apto para designar el aprendizaje de las prácticas sociales vinculadas con la producción, uso y circulación de lo escrito, mientras que el español “alfabetización” remite más directamente al aprendizaje del alfabeto como tal” (Ferreiro, 2011, p. 428).

También encontramos que se define literacidad, como “conjunto de competencias que hacen hábil a una persona para producir, gestionar, editar, recibir y analizar información en un determinado contexto para transformarla en conocimiento” (Caro & Arbaláez, 2009, p. 5). Finalmente, “la vinculación entre lectura, escritura y pensamiento es, sin duda, objeto de estudio y de reflexión entre muchos estudiosos” (Serrano, 2014, p. 99). Al respecto, Serrano (2014) hace referencia a Vygotsky (2012) para relevar la lectura y escritura como herramientas constitutivas para el desarrollo de funciones mentales como el pensamiento crítico, puesto que la escritura actúa como un instrumento mediador verbal para representar y resolver diversas problemáticas. Serrano (2014), considera las actividades letradas como epistémicas en cuanto condicionan el desarrollo de un pensamiento crítico y la participación activa del sujeto como ciudadano. Así, los procesos de lectura, escritura y pensamiento “abren espacios a la persona para la decisión humana, para ir hacia la transformación, en esa búsqueda incesante del saber para ofrecer soluciones a problemas reales” (Serrano, 2014, p. 114). También y en razón a la interrelación que plantean los diversos autores entre los procesos de lectura y escritura y el desarrollo del pensamiento crítico, (Riquelme y Quintero, 2017; Rowsell & Pahl, 2015; Caro y Arbaláez, 2009), esto permitiría al sujeto significar aquellas habilidades con sus propias experiencias previas, es decir, se desarrolla un aprendizaje significativo para el sujeto, en tanto que se consolidan las facultades del pensamiento crítico y se avanza en el despliegue de la lectura y la escritura.

No obstante, a lo anterior, cabe mencionar que en el curriculum escolar chileno no se habla de procesos de literacidad propiamente tal, sino que el Ministerio de Educación (2012) enfatiza en elementos como conocimientos previos y los significados que construyen niños y niñas, apostando a un acercamiento temprano a los códigos letrados, lo que eventualmente se podría considerar como procesos iniciales de literacidad. En relación al pensamiento crítico, no existe tampoco en el currículo de preescolar, un objetivo de aprendizaje que lo trabaje explícitamente, más si se observan en sus objetivos de aprendizaje⁸ intentos respecto de avanzar hacia habilidades de abstracción según posibilidades de niñas y niños, y **éste** intento, dice relación con cuestiones éticas y las preconcepciones de aprendizajes en esta edad, explicitando por ejemplo, el derecho a emitir una opinión, el respeto a la diversidad y el desarrollo de prácticas de convivencia democrática (escucha de opiniones divergentes, respeto por los demás, turnos y acuerdos de las mayorías). En el caso de educación general básica, el currículo prescrito entrega un objetivo en ámbito disciplinar de Historia y Ciencias Sociales que lo declara explícitamente como habilidad a desarrollar, cuestión interesante dado “los niños en su mayoría perciben que tienen los recursos necesarios para desarrollar su lectura y escritura, lo que ya crea una posición positiva para generar nuevas estrategias que los ayuden a mejorar estas habilidades” (Calderón, 2015, p. 277). Por tanto, las estrategias dirigidas justamente al desarrollo de literacidad contextualizada y en pro del pensamiento crítico, tendrán como correlato cambios necesarios en la educación de la infancia temprana.

Método de la investigación

La unidad metodológica es un estudio mixto (Creswel, 2012), con alcance exploratorio-descriptivo (Naghi, 2005). Se aplicó diseño de triangulación concurrente (DITRIAC)⁹.

La muestra del estudio fue no probabilística (Canales, 2006) con un (104 niñas y 106 niños) en edades de 6, 3 meses, tres cursos preescolares y 3 cursos de primer año básico con sus respectivas docentes/educadoras un , todos de instituciones educativas con dependencia estatal, de nivel socioeconómico bajo. Las elecciones del muestreo se vinculan a la obtención de posibilidades de autorización en procesos de investigación educacional con autoridades municipales¹².

Las técnicas que llevaron a levantar datos, fueron observación no participante (Yuni, Urbano, & Ciucci, 2005) y entrevistas semi-estructuradas (Creswell, 2012; Sampieri, Fernández, & Baptista 2010; Rodríguez, Gil, & García, 1999). Las observaciones de prácticas pedagógicas con niños y niñas fueron no participantes, debido a la necesidad de conocer la realidad educativa en su cotidianidad, sin la interrupción de personas externas. Cabe mencionar, se realizaron 12 observaciones en el ámbito de lenguaje y comunicación tanto en preescolar como en primer año básico, de 3 horas cada una de ellas. Esto se registró a través de una Pauta de Observación relativa a procesos de literacidad y pensamiento crítico, validada por 5 expertos, estructurada en dimensiones. Ver Tabla 1 en anexos: *Dimensiones de la Pauta de Observación de Clases*. Así mismo, se estableció una serie de criterios de desempeño para dar cuenta del grado en que se observaba cada uno de los indicadores, ver Tabla 2 en anexos: *Criterios de desempeño para la observación de clases*.

Tabla 1. Dimensiones de la Pauta de Observación de Clases

| Dimensiones | Descripción |
|---|---|
| Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura | a. Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la lectura, tales como: lectura de diversos tipos de textos, familiarización con las estructuras de los textos, conocimiento del alfabeto, identificación del propósito de los tipos de textos, iniciación interpretativa de signos escritos, exploración de libros e ilustraciones que son de su interés. |
| | b. Se observa presencia de actividades que promueven la lectura, por ejemplo: lectura insipiente, lectura de sílabas y palabras, frases breves, trabajo con variados tipos de textos, lecturas provenientes de diversos tipos de fuentes. |
| Iniciación y procesos de desarrollo de la escritura | a. Se observa presencia de actividades que promueven la iniciación a la escritura, tales como: reproducción de diversos tipos de trazos: rectos, curvos, de diferentes tamaños y direcciones, representación gráfica de símbolos y signos, representación gráfica de palabras y textos simples, producir sus propios signos gráficos. |
| | b. Se refiere a las diversas habilidades que desarrollan los niños y niñas por medio de la escritura, tales como: representación gráfica de grafemas, sílabas o palabras, experimentar con la escritura para comunicar hechos, sentimientos o ideas. |
| Experiencias de expresión oral | Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje que desarrollan los niños y niñas donde hacen uso de su expresión oral, participando en: discusiones sociales, lecturas colaborativas, explicación de diversas temáticas, comprensión de significados, diálogo, argumentación. |
| Experiencias de iniciativa y autonomía para el aprendizaje. | Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas desarrollan habilidades de iniciativa o autonomía para el propio aprendizaje, tales como: tomar decisiones, auto-regulación de sus conductas y procesos cognitivos, resolución de problemas, aplicación de criterios, iniciativa para informarse. |
| Experiencias de desarrollo del pensamiento. | Se refiere a las diversas experiencias de aprendizaje donde los niños y niñas desarrollan habilidades involucradas directamente con el desarrollo del pensamiento, tales como: interpretar, analizar, evaluar, análisis crítico, ejercicios de cuestionamiento, identificación de propias habilidades, conocimientos previos. |

Fuente: Elaboración propia para las pautas de observación validada por jueces expertos.

Tabla 2. Criterios de desempeño para la observación de clases

| Criterios de desempeño |
|--|
| No observado: Cuando no se pudo observar el desarrollo del indicador en la sesión, debido por ejemplo, al trabajo de otras temáticas en la experiencia de aprendizaje observada. |
| Ausente: Cuando no se observa el indicador durante el desarrollo de la sesión, a pesar de estar desarrollando experiencias relacionadas con la dimensión a observar. |
| Nivel básico: Cuando se observa que el indicador se desarrolla insipientemente en la sesión observada. |
| Nivel intermedio: Cuando se observa que el indicador manifiesta avances en su desarrollo. |
| Nivel avanzado: Cuando se observa permanentemente el indicador en el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. |

Fuente: Elaboración propia.

En relación a entrevista semi-estructurada (Creswell, 2012; Sampieri, Fernández y Baptista 2010; Rodríguez, Gil, y García, 1999), se puede mencionar que se efectuaron seis de ellas a los mismos sujetos, informantes claves observados en aula. Las entrevistas efectuadas durante dos meses, dependiendo de la disponibilidad y consentimientos de los sujetos entrevistados, saturando el espacio simbólico. Los datos fueron trabajados cualitativamente a través del análisis de contenido (Mucchielli, 2001).

Análisis de Datos

Los datos fueron trabajados con análisis de contenido según el modelo de Mucchielli (2001), ello implica una lectura y relectura de los datos cualitativos para desarrollar las 4 primeras fases que comprenden el análisis (codificación, categorización, relación, integración), pues si bien el análisis con teorización anclada propuesta por Mucchielli et al., (2001), comprende 6 fases (más modelización y teorización), en el caso de la presente investigación se logró llegar a la etapa de integración, construyendo las categorías que se exponen. La credibilidad se desarrolla bajo triangulación metodológica y por datos. Se desarrolla utilizando material de las entrevistas semi-estructuradas y la observación no participante como técnicas, recogiendo las perspectivas desde los diversos criterios y significados de sujetos involucrados (Stake, 1998). Esta triangulación permitió conocer si concurre coherencia entre el discurso de los docentes/educadoras sobre el desarrollo de la literacidad- pensamiento crítico y su quehacer pedagógico observado.

Resultados

En relación a los resultados cuantitativos, se construyen gráficos a partir de las dimensiones de literacidad y pensamiento crítico concernientes a las observaciones de aula realizadas. Por cuestión de extensión sólo se mencionarán algunas dimensiones.

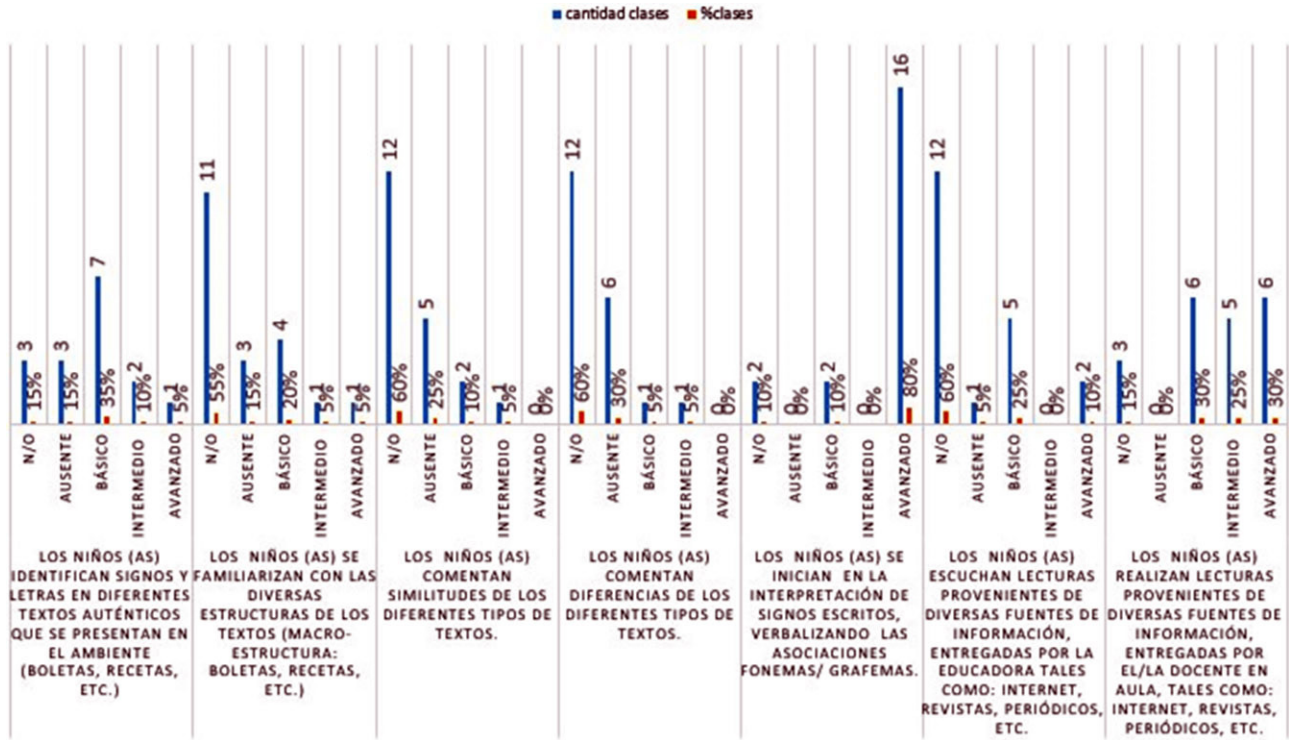
1. Promoción de los procesos de literacidad

Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura. Gráf. 1

La dimensión: Iniciación y desarrollo de los procesos de lectura, alcanza mayores niveles de logro cuando las actividades se dirigen a procesos de decodificación, o cuando los niños y niñas deben realizar lecturas, alcanzando 80% de logro en el nivel avanzado. Es decir, se desarrollan de manera individual, interpretando signos y letras, asociando fonemas/grafemas, realizando lecturas, etc. Sin embargo, los espacios para realizar actividades en que los niños y niñas pueden comentar y generar una conversación grupal son escasos, comprendiendo que el porcentaje de no observados varían entre el 15% y 60%, alcanzando mayores valores porcentuales aquellas experiencias individuales relacionadas con la lectura.

Creemos que al existir mayor énfasis en procesos individuales, dificultaría procesos de construcción de sentidos colectivos, actitudes y motivaciones del grupo en general, pues hay así ausencia de diálogos de los sujetos, afectando la iniciación y desarrollo de los procesos de lectura integralmente, pues las educado-

Gráf. 1. Dimensión: Iniciación y procesos del desarrollo de la lectura.



Fuente: Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

ras/docentes en las clases observadas en general, no intencionan necesariamente dinámicas que otorguen a los niños y niñas tales espacios de construcción.

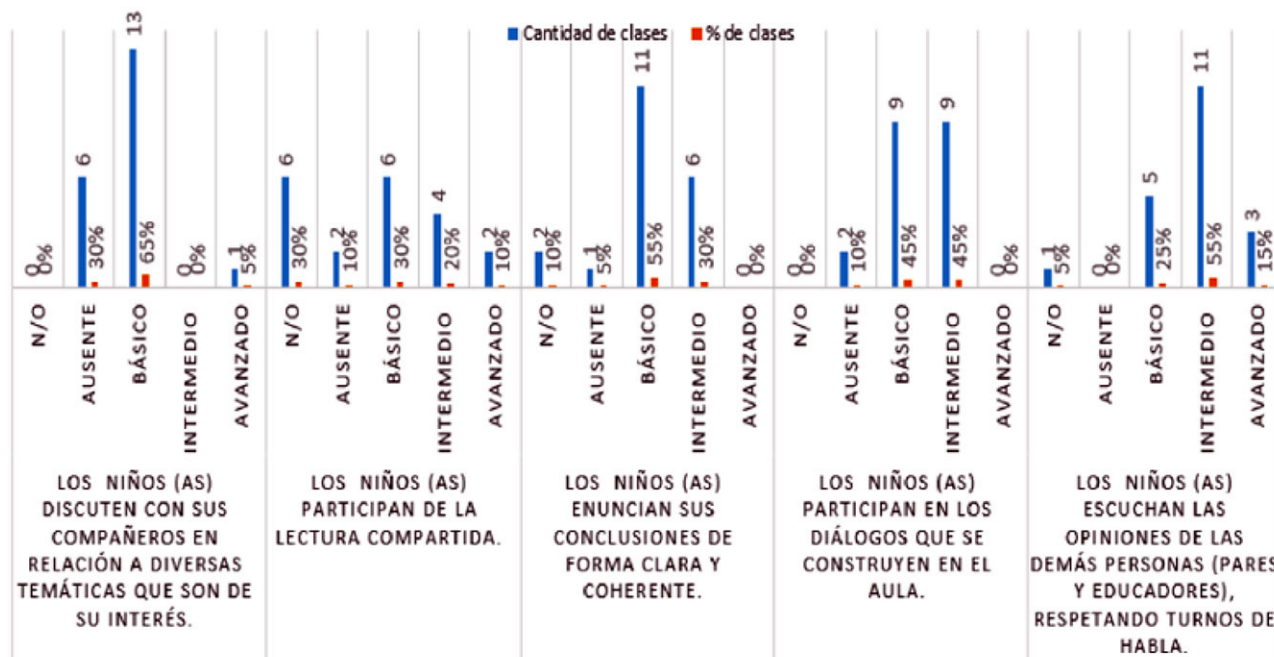
También podemos mencionar que las educadoras/docentes otorgan amplios espacios para la iniciación y desarrollo de los procesos de escritura, (representar trazos, signos, símbolos o palabras). Posiblemente tal fenómeno se relacione con las prioridades de los profesionales de la educación, que guardan vínculos con procesos de decodificación del alfabeto, ante ellos cabe mencionar a autores (Sastre & Villanueva, 2015; Teberosky & Sepúlveda 2014; Sepúlveda, 2012, Sepúlveda, 2012; Ferreiro, 2011), los cuales mencionan que la escuela suele trabajar en enfoques de la acción en la escritura y lectura por sobre la reflexión, construcción o pensar del lenguaje. No obstante, en este estudio, la promoción de lectura y escritura, se reduce a experiencias en las cuales se utiliza material tradicional del sistema educativo como lápices y cuadernos, y solo se observa en una clase, el otorgamiento del espacio para la escritura en un medio tecnológico, que puede resultar más familiar o motivante para ellos (as) o textos expositivos como mecanismo de aprendizaje transversal, (Bustamante, Hernández, Restrepo y Ríos, 2019).

2. Promoción de pensamiento crítico

Dimensión: Experiencias de expresión oral. Gráf. 2

En relación a la formación del pensamiento crítico (Campos, 2007), en experiencias de expresión oral alcanzan mayores porcentajes los niveles básicos, los cuales varían entre un 25% y 65%, a excepción del respeto de turnos de habla que alcanza intermedio con un 55%. En resumen, indiscutiblemente se podría mejorar la promoción de experiencias de expresión oral, y con ello, pensamiento crítico, en cuanto se tome consciencia respecto la importancia de construir diálogos en el aula, de compartir conclusiones, argumentar, contra-argumentar, elaborar ideas trasmitirlas, respetando turnos y diferencias de opinión, etc. para potenciar el desarrollo de procesos reflexivos y críticos en los niveles educativos iniciales.

Gráf. 2. Dimensión: Experiencias de expresión oral.

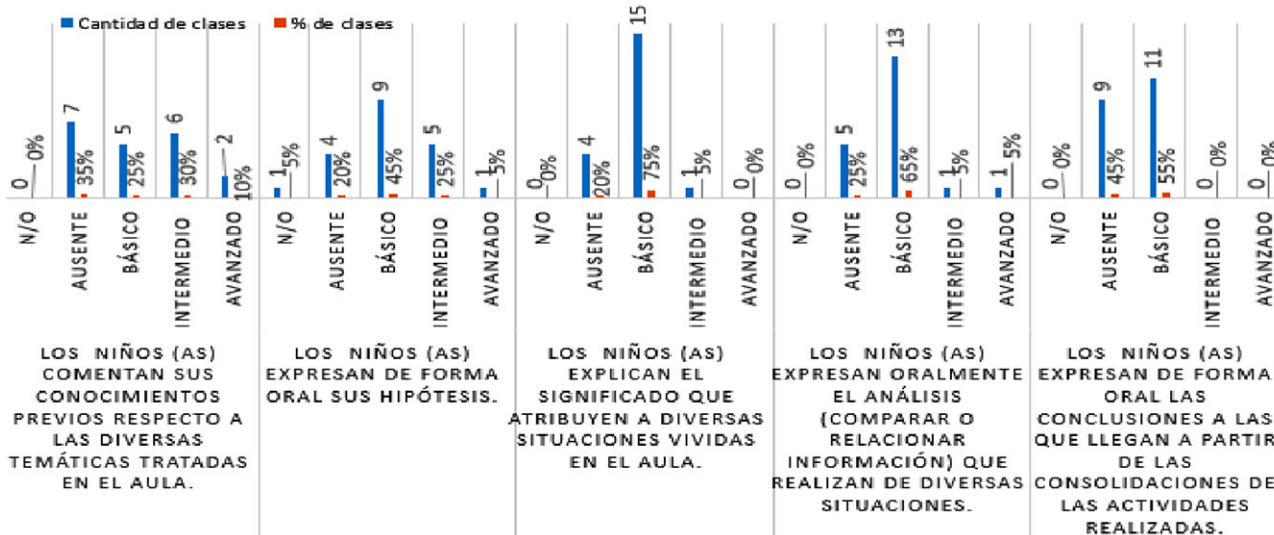


Fuente: Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

Dimensión: Experiencias del desarrollo del pensamiento. Gráf. 3

Finalmente, en esta dimensión se logran porcentajes de nivel básico, cuando se observa si los niños y niñas enuncian sus conclusiones (55%), analizan (65%) o interpretan (75%). “Si bien el desarrollo del pensamiento crítico es una meta educativa de incuestionable validez, preocupa que en la práctica no se lleve a cabo la integración de estrategias de pensamiento crítico en el currículum ordinario ni se promueva el uso de la capacidad crítica en los alumnos” (López, 2012, p. 55).

Gráf. 3. Dimensión: Experiencias del desarrollo del pensamiento.

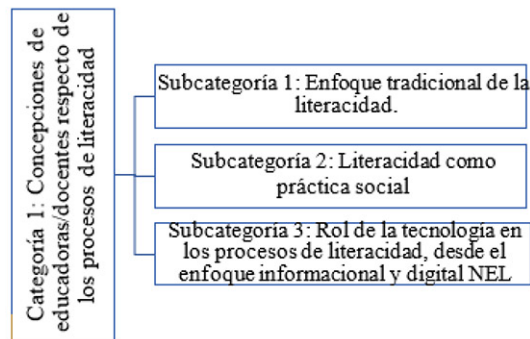


Fuente: Elaboración propia a partir de las pautas de observación de clases, validada por jueces expertos.

3. Concepciones de educadoras/docentes respecto de los procesos de literacidad

Las entrevistas semiestructuradas permitieron construir 4 categorías, la primera categoría hace referencia a las concepciones de educadoras y docentes respecto al término de literacidad. Cabe recordar por concepciones al “conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente cognitivo, de carácter interno, construidas desde nuestra experiencia sensible y que vienen a ser las organizadoras implícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones” (Arancibia, Soto, & Contreras, 2010, p. 25). En definitiva, lo que representen de estos constructos terminarán orientando su quehacer educativo (Cambra, 2003).

Esquema 1. Concepciones de educadoras/docentes respecto de los procesos de literacidad.



Fuente: Elaboración Propia

Estas concepciones van desde el enfoque tradicional de literacidad en cuanto se le concibe como puerta de entrada a los otros conocimientos:

O sea, el que un niño sepa leer le abre las puertas a la historia, a las matemáticas, a la ciencia, a la tecnología. Entonces, es como el portón de entrada a todos los desafíos intelectuales. (E5: Docente primero básico, escuela municipal).

Este discurso da cuenta de la concepción tradicional de literacidad en la medida que “La literacidad suele ser tratada de manera funcional como algo que la gente usa para obtener logros en su vida” (Barton & Hamilton, 2004, p. 124), por tanto, releva la utilidad funcional y académica de los procesos de literacidad que desde un enfoque tradicional, se constituyen como medios para alcanzar satisfacciones individuales.

La segunda subcategoría se denomina literacidad como práctica social en cuanto se releva su rol en el entorno inmediato letrado:

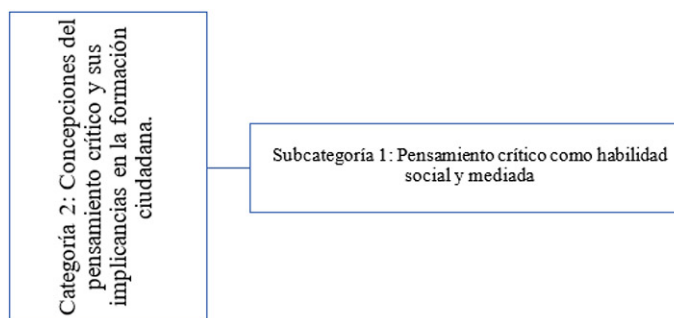
La importancia es que los niños y niñas están insertos en un mundo literario, con gente que lee, que están interesados en escuchar y leer. O sea están insertos en un mundo que tiene letras, y sus cercanos se comunican leyendo y escribiendo. Y, además ellos mismos se motivan porque están reconociendo letras en su misma vida, en los logos, en los libros de cuentos. (E1: Educadora de párvulos escuela municipal).

Finalmente, el reconocimiento de la tecnología como procesos innato y la importancia de aprovecharlo educativamente:

Pero si tú les pones el computador, no le tienes que presentar nada. Ellos solos lo utilizan individualmente de forma innata. Entonces claro, la tecnología es algo que si ya existe y ya está, es algo que hay que intencionarlo de manera positiva. (E3: Educadora de párvulos, escuela municipal).

4. **Concepciones del pensamiento crítico y sus implicancias en la formación ciudadana, ver Esquema 2 en anexos.**

Esquema 2. Concepciones del pensamiento crítico y sus implicancias en la formación ciudadana.



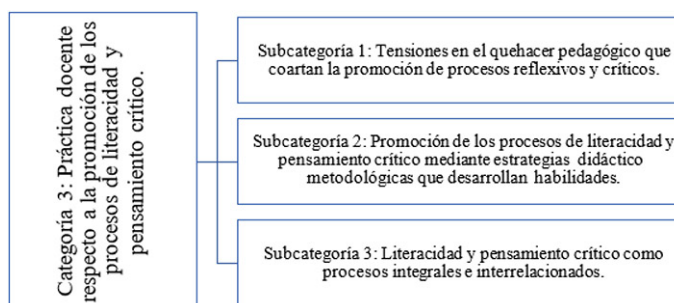
Fuente: Elaboración Propia

En la segunda categoría emerge el carácter social y mediado de un pensamiento que presumen les permite ser parte de la sociedad:

Sí totalmente, porque ellos se van a poder defender. El niño está inserto en una sociedad, entonces el pensamiento crítico lo necesita para ser ciudadano. (E4: Docente de primero básico, escuela municipal).

5. **Práctica docente respecto a la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico. Ver Esquema 3 en anexos.**

Esquema 3. Práctica docente respecto a la promoción de los procesos de literacidad y pensamiento crítico.



Fuente: Elaboración Propia

La tercera categoría se relaciona con las prácticas docentes en relación a la promoción de tales procesos. Surgen 3 subcategorías, la primera relacionada con las tensiones del quehacer pedagógico que coartan la promoción de procesos reflexivos y críticos. Los discursos dan cuenta de la cobertura curricular, cantidad de niños y niñas por sala, evaluaciones cuantitativas de conocimientos, etc. como las principales tensiones;

Pero es que la presión del sistema a veces no te da tiempo para trabajar todo, porque te exigen contenidos, contenidos por cada asignatura. Entonces imagínate, aquí yo tengo todo mi contenido (la docente muestra una hoja donde están las consonantes y las fechas del año en que debiesen estar pasadas). Entonces, en UTP te preguntan y ¿Dónde vas? ¿En qué contenido?, entonces eso es lo que te exigen... (E4: Docente primero básico, escuela municipal).

La segunda subcategoría se relaciona con las estrategias didáctico-metodológicas que se requieren para promover procesos de literacidad y pensamiento crítico mediante habilidades;

Yo creo que desde hace un par de años he notado un cambio de estrategias, un par de años que yo he visto que las educadoras han tenido algunos cambios. Y ha tenido que ver con los perfeccionamientos que hemos asistido. (E6: Docente primero básico, escuela municipal).

En concomitancia con este discurso, se interpreta que las estrategias que refiere la docente, se vinculan con el desarrollo de habilidades. No obstante, “Estas reflexiones, al momento de hacer parte del pensamiento del docente, inician su accionar frente a temas como su formación” (Gama, 2010, p. 194), ya que las educadoras y docentes explicitan en sus discursos que, carecen de conocimientos especializados para diseñar e implementar estrategias. Sin embargo, confiesan estar interesadas en buscar y formarse en función de tales necesidades.

Por último, la tercera subcategoría, un nexo entre los procesos de literacidad y pensamiento crítico en términos de su conformación- desarrollo:

Yo creo que el pensamiento crítico está estrechamente vinculado con la literacidad. Yo sí creo que la comprensión es un proceso comunicativo y que es temprano, pero, la literacidad es un proceso más intencionado y tiene que ver con lo educativo. Y que incide estrechamente en el pensamiento crítico, en la medida que yo me alfabetizo, yo comienzo a poner en concreto algo abstracto que es mi pensamiento. (E3: Educadora de párvulos, escuela municipal).

Por tanto, se puede concluir que las prácticas pedagógicas concernientes a la literacidad y pensamiento crítico se constituyen como procesos integrales e interrelacionados que requieren de la mediación y promoción por estrategias didáctico-metodológicas que desarrollen habilidades, a pesar de las tensiones que sistema educativo chileno ejerce sobre los docentes. Recordando a Freire (1978), quién señala que “No leemos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno y comprendemos datos e informaciones que nos permiten interactuar y modificar nuestra vida” (Bergoña & Sanmartí, 2009, p. 239).

Discusión y conclusiones

Es necesario aclarar que no es posible generalizar a partir de los resultados puesto que es un estudio local. La investigación da cuenta de un predominio de procesos de lectura y escritura fundamentalmente individuales y enfocados en la decodificación de grafemas. Por otro lado, existen reducidos espacios para la promoción del pensamiento crítico, lo que coarta el rol activo de los niños y niñas. Sin embargo, educadoras y docentes son conscientes de los factores que inhiben sus prácticas pedagógicas, lo que se constituye como punto de partida inicial para la construcción de un trabajo pedagógico colaborativo y reflexivo. En los discursos explicitan que carecen de conocimientos especializados para diseñar e implementar estrategias en promoción de literacidad y pensamiento crítico, sin embargo, manifiestan abiertamente estar interesadas en buscar alternativas de mejora. Así, literacidad y pensamiento crítico se constituyen como procesos integrales e interrelacionados que requieren de la mediación y promoción de estrategias didáctico-metodológicas que desarrollen habilidades, a pesar de las tensiones que el sistema educativo chileno ejerce sobre los docentes. Parece necesario entonces, transitar hacia procesos de construcción de propios significados y dejar de priorizar procesos mecánicos como la decodificación de lectura jalonando instancias de sujetos que construyen, para ser futuros partícipes activos de la sociedad.

A su vez, importante es considerar la formación en habilidades complejas concernientes al desarrollo de un pensamiento crítico, tales como: analizar, interpretar, evaluar, pues constituyen un aprendizaje para la vida, roles políticos y sociales. El reconocimiento de la construcción del pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad favorecerá, indefectiblemente a niños y niñas críticos y reflexivos, “resulta relevante la retroalimentación del aprendizaje y no solo la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido” (Medina, L., Valdivia, A., & San Martín, E., 2014, pág. 3).

Finalmente, la discrepancia que se genera entre discurso y práctica levantan tensiones necesarias de analizar respecto al tema. “A partir de lo anterior, el papel del maestro y la escuela como sujetos y espacio letrado, requiere una reconfiguración que responda a los desafíos de la sociedad actual.” (Gamboa, Muñoz & Vargas, 2016, pág. 65).

Por tanto, el sentido de educar involucraría en su constitución también prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de los niños y niñas, pues “desde la Institución Educativa se debe buscar de forma activa que los y las niños se interesen por la lectura y la escritura para poder obtener resultados significativos.” (González Rodríguez, M. C., & Londoño-Vásquez, D. A. 2019, pág. 14).

Otro elemento interesante de destacar, se vincula con la necesidad de mejorar la formación inicial docente en la que se considere variables mencionadas, relativas al sentir formativo de las participantes. Y así, en concomitancia, promover el pensamiento crítico mediante prácticas de literacidad que colaboren en la conformación de un sujeto político y reflexivo. ©

Marjorie Eny Jiménez Albornoz. Titulada Educadora de párvulos y escolares iniciales. Licenciada en educación, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Postitulada de Mención en dificultades específicas del aprendizaje infantil.

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo. Doctora en Cs. Sociales Niñez y Juventud Umlz., Colombia. Especialista en lectura, escritura y educación, Flacso Arg., Educadora de Párvulos, Licenciada y Magister en Educación. Docente Universidad de O'Higgins Rancagua Chile.

David Alberto Londoño Vásquez. Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde, Lingüista, docente tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado.

Notas

- 1 La educación en Chile comprende 4 niveles (parvularia, básica, media y superior). Primero y segundo básico constituyen el Nivel Básico 1 (NB1), con niños y niñas entre 6 y 7 años de edad.
- 2 La educación parvularia en Chile, se conforma de los niveles de sala cuna (3 meses -1 año y 11 meses), nivel medio (2- 3 años 11 meses) y un tercer nivel, transición (4 años- 5 años 11 meses). MINEDUC (2018). B CEP Bases Curriculares 2018. 7 MINEDUC. Ministerio de Educación chileno. Organismo estatal.
- 3 Es el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación de Chile utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.
- 4 La Agencia de Calidad de la Educación es un servicio público, funcionalmente descentralizado, con consejo exclusivo, dotado de personalidad jurídica, patrimonio propio y que se relaciona con el Presidente de la República por medio del Ministerio de Educación, que tiene como objetivo evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas.

- 5 La Evaluación Progresiva posee como objetivo aportar información oportuna y específica de aprendizaje de los estudiantes durante el año escolar, en tres momentos durante el año. Las escuelas se inscriben de forma voluntaria al proceso, pues una vez ingresados datos en una plataforma evaluativa, se obtienen reportes inmediatos de resultados correspondientes a cada una de estas evaluaciones. (Agencia Calidad de la Educación, 2018).
- 6 Programme for International Student Assessment (Programa para la evaluación internacional de alumnos) que mide lenguaje, matemáticas y ciencias naturales para evaluar la formación de los alumnos al finalizar la etapa escolar obligatoria. Proviene de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico).
- 7 Prueba externa del sistema educativo chileno, que desde 1988 mide los logros de contenidos y habilidades del curriculum vigente en diferentes asignaturas.
- 8 En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2018) se definen Objetivos de Aprendizajes del ámbito “Desarrollo personal y social” y el núcleo de “Convivencia y ciudadanía”, que busca “potenciar en los niños y las niñas, las habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan convivir en armonía, descubriendo y ejerciendo progresivamente su ciudadanía y generando identificación con una comunidad inclusiva sobre la base de los derechos propios y los de los demás” (BCEP, 2018, p.55). Objetivos: 9. Reconocer, y progresivamente hacer respetar el derecho a expresarse libremente, ser escuchado y a que su opinión sea tomada en cuenta. 10. Reconocer progresivamente requerimientos esenciales de las prácticas de convivencia democrática, tales como: escucha de opiniones divergentes, el respeto por los demás, de los turnos, de los acuerdos de las mayorías. 11. Apreciar la diversidad de las personas y sus formas de vida, tales como: singularidades fisonómicas, lingüísticas, religiosas, de género, entre otras.
- 9 DITRIAC entendida como la recolección de datos de manera simultánea (concurrente). Se recolectan y analizan datos cuantitativos y cualitativos sobre el problema de investigación aproximadamente en el mismo tiempo. Sampieri, Fernández, & Baptista, 2010, p. 570 12 En Chile las escuelas Municipales dependen del Municipio, estructura estatal (DEM), Dirección de Educación Municipal.

Referencias bibliográficas

- Arancibia, Marcelo, Soto, Carmen Paz, & Contreras, Paulo. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (tic) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 23-51. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100001>
- Agencia Calidad de la Educación. (2015). *Informe Nacional de Resultados 2013. Ampliando la Mirada de la Calidad Educativa*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Informe_Nacional_Resultados_Simce2013.pdf
- Agencia Calidad de la Educación. (2018). Resultados educativos 2018. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf
- Agencia Calidad de la Educación. (2018). *Nuevo Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes La evaluación al servicio de los aprendizajes*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Sistema_Nacional_de_Evaluacion_17abr.pdf
- Bartolomé Álvarez, Andrea Aida (2017). *Pensamiento y lenguaje: una propuesta de intervención en un programa de verano a través de rutinas de pensamiento*. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/27250>
- Braslavsky, Berta. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*. Año 24, 2-17.
- Barton, David y Hamilton, Mary. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú*, 109-139.

- Braslavsky, Berta. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires.: Fondo de cultura económica.
- Bustos-Ibarra, Andrea Verónica, Cintia Susana Montenegro-Villalobos, Wilma Lorena Sandoval-Santana, and Giselle Francis Melo-Letelier. (2018) “Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases.” *Revista Educación*, 21-41.
- Bustamante, María Elizabeth, Hernández Moreno, Sara, Restrepo Higueta, María Victoria y Otras (2019). Textos expositivos, una práctica de lectura para fortalecer la comprensión lectora. *Revista EDUCERE Investigación Arbitrada*. ISSN: 1316-4910 - Año 23 - N.º 76 - Septiembre - Diciembre/ 831 - 840. Venezuela. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/46033>
- Cambra Giné, Margarida y Palou, Juli (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Revista Cultura y Educación*. Universidad de Barcelona. 19 (2) 149-163.
- Cambra Giné, Margarida. (2003). *Une Approche Ethnographique de la Classe de Langue*. 1 vol. (335 p.) ISBN : 2-278-05036-2. Brasil.
- Calderón López, Margarita. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y lingüística*, (32), 259-282. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000200014>.
- Campos Arenas, Agustín. (2007). *Pensamiento crítico* (1ª Ed.). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Cassany, Daniel. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya* 32. *Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, Universidad Autónoma de Madrid, 113-132.
- Cassany, Daniel, y Castellá, Josep. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, Vol. 28., 353-374.
- Cassany, Daniel. (2013). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Bogotá, Colombia.
- Cerón Canales, Manuel (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: LOM.
- Creswell, John. (2012), *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*, Estados Unidos, University of Nebraska-Lincoln.
- D’Agostino, Jerome & Rodgers, Emily. (2017). Literacy Achievement Trends at Entry to First Grade. *Educational Researcher*, Vol. 46 No. 2, 78–89. doi: 10.3102/0013189X17697274.
- Damasio, Antonio (1994). *Descartes’ Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. Editorial Critica Barcelona, España.
- Donoso, Archibaldo. (2006). *Cerebro y lenguaje*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Delgado, Juan Manuel & Gutiérrez, Juan (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales, Síntesis, Madrid.
- Eyzaguirre, Bárbara y Fontaine, Loreto (2008). *Las escuelas que tenemos*. Centro de estudios públicos. Santiago: Chile.
- Facione, Peter. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment, 2356.
- Ferreiro, Emilia. (1994). Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*. Año 15, N°3, 1-11.
- Ferreiro, Emilia. (2011). Alfabetización digital ¿De qué estamos hablando? Red de revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. *Educación y Pesquisa*, Vol. 37. N° 2. Sao paulo, Brasil., 425-438.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño, e información específica de los adultos. *Revista Lectura y Vida*, Vol. 2. N° 4., 6-14.
- Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1999). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. Editores S.A. de C.V.

- Freire, Paulo (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Hipatia Editorial. ISBN: 84-7976-013-3. Barcelona.
- Freire, Paulo (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gama Bermúdez, Antonio (2010). Currículo y evaluación: ¿posibilidades para el desarrollo profesional docente? *De la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica*, 185-198.
- García, Antonio Víctor Martín & Barrientos Bradasic, Óscar. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. *Teoría educativa* 21., 19-44.
- González, Rafael & Hornauer-Hughes Andrea (2015). Cerebro y lenguaje. *Revista Hospital Clínico. Universidad de Chile*. 25: 143 - 53. *Facultad de Medicina. Santiago Chile*. Recuperado de: https://www.redclinica.cl/Portals/0/.../Cerebro_%20y_lenguaje.pdf.
- González Rodríguez, María Constanza & Londoño Vásquez, David Alberto (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. doi: <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17115>.
- Guerrero Hermosa, Verónica Elizabeth (2013). Estudio de las destrezas cognitivas que se desarrollan a través de la estimulación temprana en los niños y niñas de 2 a 5 años del COLEGIO EDUCAR 2000, EDUBABY. *Propuesta Alternativa* (Bachelor's thesis, SANGOLQUÍ/ESPE/2013).
- Hammer, Carol Scheffner, Hoffb, Erika., Uchikoshic, Yuuko, Gillandersd, Cristina, Castro, Dina & Sandilos, Lia (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly* 29, 715–733. Elsevier. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2007). *Metodología de la investigación*. (4° Ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la Investigación*. 5° edición. México: McGRAW HILL.
- Johnston, Bill & Webber, Sheila (2005). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20(3), 108-121. doi:10.1016/j.resstr.2006.06.005.
- Kim, Young-Suk, Stephanie Al Otaiba, Jessica Folsom Sidler, and Luana Gruelich (2013). “Language, literacy, attentional behaviors, and instructional quality predictors of written composition for first graders.” *Early Childhood Research Quarterly* 28, no. 3, 461-469.
- Londoño Vásquez, David Alberto (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Anagramas: rumbos y sentidos de la comunicación*. Universidad de Medellín. Vol. 13. N° 26, 197220.
- López Aymes, Gabriela. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*. Año XXXVII. Número 22. 41-60.
- Medina, Lorena, Valdivia, Andrea & San Martín, Ernesto (2014). Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé* (Santiago), 23(2), 1-13.
- Merino, Rubén & Quichiz, Gustavo (2013). *Glosario de término: Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2012). *Bases curriculares de Lenguaje y comunicación en educación básica*. Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2013). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio para 1° año básico*. Santiago, Chile.: Unidad de currículum y evaluación. Ministerio de Educación.

- MINEDUC. (2009). *Curso de didáctica del pensamiento crítico: programa de formación continua del magisterio fiscal*. Quito: s.e.
- Molano Caro, Gladys, Quiroga, **Álvaro**, Romero, Alexander & Pinilla, Carlos (2015). Mediación tecnológica como herramienta de aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista de Educación, Alteridad*, vol. 10, núm. 2, pp. 205-221. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. DOI: 10.17163/alt.v10n2.2015.06
- Mora Umaña, Andrea Melissa (2018). Las concepciones sobre el lenguaje y su relación con los procesos cognitivos superiores, en docentes de I ciclo y II ciclo de Educación General Básica de escuelas públicas urbanas de tres cantones de la provincia de San José, Costa Rica. *Revista Educación*, Vol. 42, N°1. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918012>
- Mosquera Moreno, Emilce., y Mateus Ferro, Geral Eduardo. (2018). La lectura de textos científicos en el marco de la literacidad disciplinar. *Enunciación*, 23(1), 16-33. Recuperado de: <https://doi.org/10.14483/22486798.12939>
- Mucchielli, Alex (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Naghi, Mohammad. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Limusa.
- Plana, María Dolores y Fumagalli, Julieta Carolina (2013). Habilidades y conocimientos constitutivos de la alfabetización temprana: semejanzas y diferencias según el entorno social y las oportunidades educativas. *Interdisciplinaria*, 30(1), 5-24. doi.org/10.16888/interd.2013.30.1.1.
- Oliveras, Begoña, & Sanmartí, Neus (2009). La lectura como medio para desarrollar el pensamiento crítico. *Educación química*, 20(Supl. 1), 233-245. Recuperado en 30 de octubre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2009000500005&lng=es&tlng=
- Reese, Leslie, Arauz, Rebeca Mejía & Bazán, Antonio Ray (2012). Mexican parents' and teachers' literacy perspectives and practices: Construction of cultural capital. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 25 (8), 983-1003. doi.org/10.1080/09518398.2011.594818
- Riquelme Arredondo, Angélica & Quintero Corzo, Josefina. (2017). La Literacidad, Conceptualizaciones y Perspectivas: Hacia un estado del Arte. *Revista Reflexiones* 96 (2): 93-105, ISSN: 1659-2859. Universidad de Costa Rica.
- Rodríguez, Bárbara & Guiberson Mark (2011). Using a Teacher Rating Scale of Language and Literacy Skills with Preschool Children of English-Speaking, Spanish-Speaking, and Bilingual Backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 303-311.
- Rodríguez Gómez, Gregorio, Gil Flores, Javier & García Jiménez, Eduardo (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Moraga: Aljibe.
- Rogers, Rebecca & O'Daniels, Katherine (2015). Critical Literacy Education. A Kaleidoscopic view of the field. En Jennifer Rowsell & Kate Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of literacy Studies* (pp. 62-78). Londres/Nueva York: Routledge.
- Rowsell, Jennifer & Pahl, Kate (2015). Introduction. En J. Rowsell & K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp. 1-16). Londres/Nueva York: Routledge.
- Saiz Sánchez, Carlos & Fernández Rivas, Silvia (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas. *Revista de Docencia Universitaria* Vol. 10, 325-346.
- Salcedo, Laura Camila Caro, & Echeverri, Nora Cristina Arbeláez. (2009). Hipertextualidad, literacidad y discurso académico: conceptos para la gestión del conocimiento en la red. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (28), 1-23. Colombia.
- Sandoval Figueroa, Beatriz, Aillon, Mariana Neumann, Neira Martínez, Angie y Ubilla Rosales, Lucía. (2017). Representaciones sociales del contexto comunitario, escenario para generar prácticas de escritura. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 141, 893-910. Brasil.
- Sastre, Moisés Selfa & Villanueva Roa, Juan de Dios (2015). La enseñanza de la lectura y la escritura hoy Entrevista a Ana Teberosky Coronado. *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 4, 2015, 125-135. Asociación Española de Comprensión Lectora. Málaga, España.

- Serrano, Stella (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. *Función epistémica e implicaciones pedagógicas*. Lenguaje, Universidad de los Andes, Venezuela. 97-122.
- Sepúlveda Castillo, Luz Angélica (2012). *El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura*. Universidad de Barcelona: Tesis Doctoral.
- Solé, Isabel (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59., 1-18.
- Solé, Isabel & Castells, Nuria (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Revista Lectura y Vida*, Vol. 25, N° 4, 6-17.
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO. (2006). *La alfabetización, un factor vital. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Suárez Gamboa, Audin Aloiso, Muñoz García, Pablo Alexander & Vargas Minorta, Lisette (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>
- Siksou, Maryse (2005). Estructuras y funciones del lenguaje: de los datos anatómo-clínicos a la imagen funcional. *El Hombre y la Máquina*, núm. 24, enero-junio, 122-131. Colombia.
- UNESCO. (2006). *Literacy for Life. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.
- Vargas Franco, Alonso (2018). Nuevos estudios de cultura escrita y educación: implicaciones para la enseñanza del lenguaje en Colombia. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores* Octubre 2018, Vol. 57(3), 153-174. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Teberosky, Ana y Sepúlveda, Angélica (2014). El texto en la alfabetización inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 32:2, 199-218, doi: 10.1174/021037009788001770
- Vargas Franco, Alonso (2015). Literacidad crítica y Literacidades digitales: ¿una relación necesaria? Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Revista Folios, Segunda época*. N.42. 139-160. Segundo semestre. Colombia.
- Van Dijk, Teun (1994). *Discurso, Poder y Cognición Social*. Conferencias Magíster en Lingüística. Cuadernos, Colombia, n. 2, v. 2. Universidad del Valle. Elaborado por Directora de Maestría en Lingüística, estudiantes e investigadores.
- Vygotsky, Lev (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Vygotsky, Lev (2012). *Pensamiento Habla*. Editorial Coligue. (Traducción Ariel, Caruso & Temporetti). Buenos Aires, Argentina.
- Vygotsky, Lev (2017). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ediciones Colihue. Buenos Aires: Argentina.
- Yuni, José & Urbano, Claudio (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica, investigación-acción*. Argentina: Brujas.
- Zavala, Virginia (2008). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y escritura. *Textos de didáctica de Lengua y Literatura*. N° 48., 71-79.