



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello

Literacy levels in third grade of an educational institution in Bello

Paula Andrea Suárez Palacio*, Maribel Vélez Múnera**, David Alberto Londoño-Vásquez***

Resumen

En el artículo se describe el proceso de la investigación realizada en la Institución Educativa Hernán Villa Baena (IEHVB.) en el municipio de Bello, Antioquia, con el objetivo de analizar los niveles de literacidad de los niños y niñas de tercer grado de esta institución. La investigación realizada es de tipo mixta, dado el tratamiento descriptivo del corpus (cualitativo) y el análisis estadístico que lo acompañó (cuantitativo). Para dar cumplimiento al objetivo propuesto a los estudiantes se les aplicaron tres pruebas (diagnóstica, propuesta educativa llamada *Con las TIC leo y comprendo* y la prueba de salida); de igual manera, se contó con la participación de madres y docentes a quienes se les realizó una entrevista. Los resultados muestran que los niveles de literacidad de los estudiantes mejoraron a partir de la implementación de la propuesta pedagógica, además se hallaron diferencias entre las percepciones que tienen los docentes y las madres en relación al proceso de aprendizaje de lectura y escritura de los niños.

Palabras clave: literacidad, TIC, comprensión lectora.

Abstract

The paper describes the research process carried out at the Hernán Villa Baena Educational Institution (I.E.H.V.B.) in the municipality of Bello-Antioquia, with the aim of analyzing the literacy levels of children in the third grade of this institution. This is a mixed investigation, due to the fact of corpus descriptive treatment (qualitative) and statistics analysis that supported it (quantitative). In order to fulfill the objective proposed to the students, three tests (diagnosis, educational proposal called *Con las TIC leo y comprendo* and the test of exit) were applied, as well as the participation of mothers and teachers. I did an interview. The results show that the literacy levels of the students improved as of the implementation of the pedagogical proposal, as well as differences between the teachers 'and mothers' perceptions regarding the learning process of reading and writing of the children.

Keywords: Literacy, ICT, Reading Comprehension.

* Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad de Manizales (Colombia). Docente de la Institución Educativa Hernán Villa Baena de Bello, Antioquia (Colombia). Correo electrónico: paulitapas827@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3820-1177>

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad de Manizales (Colombia). Docente de la Institución Educativa Hernán Villa Baena de Bello, Antioquia (Colombia). Correo electrónico: velezmunera@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8645-7719>

*** Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y de Lenguaje del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad, de la Institución Universitaria de Envigado. Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co - Researcher ID: F-8907-2013 - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1110-7930>

Introducción

La literacidad es fundamental para que los procesos de aprendizaje de los estudiantes sean óptimos y, por ende, el desempeño académico sea el esperado (Pérez-Posada, Arrieta-Osorio, Quintana-Castillo y Londoño-Vásquez, 2016), dado que los procesos orales, de lectura y de escritura en la escuela son el eje mediante el cual se construyen los conocimientos en cada una de las áreas (Castañeda y Henao, 2002; Botzakis, 2016); por tanto, el desarrollo de competencias que le permiten a una persona recibir, analizar y transmitir la información, es necesario en la educación primaria (Castek y Beach, 2013; Isáziga-David, Galbán-Coello y Vásquez-Rizo, 2014). Sin embargo, estos procesos se ven afectados, pues la educación que reciben los colombianos pasa por un momento de incertidumbre dado el amplio número de inconsistencias con respecto a los resultados obtenidos sobre el nivel de educación en los diferentes entes municipales. Esta incertidumbre puede posarse en los aspectos socioculturales que ofrece cada centro y, a su vez, el entorno por el que conviven los estudiantes; por tanto, es probable que en un mismo municipio haya instituciones educativas con un alto desempeño y otras, a veces la mayoría, con niveles por debajo de los promedios (Londoño-Vásquez, 2013; Henao-Salazar y Londoño-Vásquez, 2017).

Teniendo en cuenta esta situación, es válido señalar que también el tipo de institución influye en los diferentes resultados, sin ser deterministas; es decir, las instituciones privadas parecen obtener unos resultados más satisfactorios (Puig Farrás, Castañeda-Naranjo y Henao-Salazar, 1986), con respecto a las públicas. En Antioquia parece cumplirse dicha premisa; puesto que, de las primeras 70 instituciones dentro de las Pruebas Saber 2015, solo 5 eran públicas (Icfes, 2015), de ellas, ninguna del municipio de Bello.

Se pudo observar que hay una situación de precariedad que las políticas educativas no han podido subsanar y que, tal vez, no lo puedan

hacer (Londoño-Vásquez, 2015a), pues responden al orden social y familiar (Bernstein, 1993; Philliber, Spillman y King, 1996), y de recursos institucionales (Ames-Ramello, 2002; Parker, 2013). En otras palabras, las instituciones educativas que cuentan con estudiantes de bajos recursos, que provienen de familias con bajos niveles educativos y cuyas plantas físicas y posibilidades económicas no les permiten invertir en el bienestar de sus estudiantes, tienen mayores dificultades para alcanzar el desarrollo de competencias en sus estudiantes (Freebody y Luke, 1990; Birgin, 2001; Green, 2001).

Por otro lado, según Cassany (2006), el concepto de literacidad,

[...] abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1)¹

El análisis de la literacidad en el ámbito educativo se hace desde perspectivas lingüísticas (Vargas, 2015) y cognitivas (Rowell y Kendrick, 2013), pero además desde una perspectiva sociocultural (Zavala, 2009) que no solo integra las dinámicas de interacción que presentan los establecimientos educativos, sino que, además, implica las nuevas maneras de acercarse al texto escrito, trascendiendo la presencialidad (Kress, 2003; López-Valero, Encabo-Fernández y Jerez-Martínez, 2011; Larson, 2013; Parker, 2013). Al respecto, Cassany (2006) expresa:

La literacidad ahonda sobre ¿qué es leer?, la cual consiste en comprender que la lectura va más allá

¹ “La conceptualización sobre qué es la literacidad ha sido fuente de debate y discusión, lo que conduce a un espacio de interesante polisemia semántica. El concepto de *literacidad* refiere a la traducción literal del término anglosajón *literacy*. Se ha optado por traducir de esta forma antes que por *alfabetización*, dado que el significado que se le atribuye al concepto, excede por mucho las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura, con las que se suele asociar el concepto de *alfabetización* en lengua española” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 94).

de oralizar la grafía, es entender, comprender, analizar y discernir lo que el texto quiere transmitir al lector, lo cual implica desarrollar procesos mentales y cognitivos sobre un significado, es decir “alfabetización funcional”. (p. 21)

Las definiciones anteriores, denotan que el nivel de manejo de la literacidad no solo se limita a procesos mentales, sino que su rol llega a entornos escolares, familiares y por ende sociales. Al respecto, Merino-Obregón y Quichiz-Campos (2010), sobre la literacidad en el ámbito social, afirman que este concepto aplicado en los diferentes contextos supone la diversidad de concepciones que enmarcan los lugares y contextos en que esta se genere. Al respecto sostienen:

[...] que la literacidad conforme identidades, valores y motivaciones, significa que ella conforma modos de comportamiento concreto, en donde la autoridad y la subordinación comienzan a jugar papeles protagónicos. [...] Es decir, las conciencias que tienen los sujetos de sus prácticas letradas no son neutrales, sino que están cargadas de factores políticos e ideológicos que les dan una cierta jerarquía frente a otras prácticas letradas o sociales, y que conforman activamente cómo es que se distribuye el poder en una comunidad o entre comunidades. (p.32)

En el desarrollo de estas competencias, la comprensión lectora desempeña un papel importante (Manzano, 2000), comprendiendo que esta es parte importante de la literacidad (Londoño-Vásquez, 2014), la cual le permite al individuo comprender e interpretar lo leído y aplicarlo de una forma práctica en la vida diaria.

Finalmente, se evidencia cómo la literacidad es un concepto complejo, el cual se interrelaciona con otros factores tanto del ámbito educativo como elementos sociales, familiares, psicológicos, culturales, etc. En ese sentido, su desarrollo se toma desde una perspectiva global fomentando

así el aprendizaje significativo en los estudiantes y una mayor comprensión por parte de los docentes del desarrollo de la comprensión y, de este modo, realizar intervenciones efectivas que fortalezcan el desempeño individual y social de los estudiantes en los diferentes ámbitos en los cuales se desarrolla.

A partir de lo anterior, es pertinente señalar la Institución Educativa Hernán Villa Baena (IEHVB) ubicada en el barrio Bellavista, del municipio de Bello; tiene dos jornadas académicas (mañana y tarde) con un total de 2275 estudiantes, 60 docentes, 3 coordinadores y un rector directivo, para el año 2015.

En términos socioculturales, los estudiantes provienen de familias de escasos recursos que fundamentan su economía en trabajos informales, labores domésticas y el sector de la construcción. Con respecto a la calidad académica de la institución, esta tiende a mejorar debido a las nuevas políticas educativas, que promueven no solo la realización de los estudiantes, sino también de los profesores.

Por tanto, es pertinente centrarse en aquellos estudiantes que se encuentran cursando el tercer grado, dado a que están en una etapa temprana de su proceso de formación, y han venido apropiándose de los diferentes elementos cognitivos y deben afianzar las competencias comunicativas relacionadas con la lectura y la escritura, especialmente, aquellas que el Ministerio de Educación Nacional promueve para este grado: la descripción y la narración (MEN, 2010).

Lo anterior surge de la experiencia de docentes de básica primaria quienes observan que la mayoría de los estudiantes de este grado solo alcanzan un nivel de interpretación de símbolos (Kress, 2003); es decir, leen las palabras y oraciones, pero no los contextualizan en el significado global del texto, lo que conduce a dificultades descriptivas (Berstein, 1993), pero para este caso, especialmente, de tipo narrativas.

Metodología

Selección de los participantes

Teniendo en cuenta que se realizó una investigación cualitativa (Pulido, Ballén y Zúñiga, 2007), hermenéutico-comprensiva (Gadamer, 1977; Herrera, 2009), apoyada en herramientas estadísticas (Casilimas, 1996; Londoño-Vásquez, 2013), la selección se dio como se describe a continuación.

Inicialmente, se llevó a cabo la encuesta socioeconómica a las madres de 10 estudiantes del grado tercero de la institución, las cuales tenían un rango de edad entre 28 y 50 años².

La selección de los 10 participantes se realizó en el grupo de estudiantes que contaban con la autorización escrita de alguno de sus padres o tutor responsable para hacerlo. Esta selección fue intencional, pues se escogieron un niño y una niña de cada uno de los 5 cursos ofertados para el grado tercero en ese año lectivo. Por tanto, fue a conveniencia, no probabilístico (Alaminos y Castejón, 2006). Dichos estudiantes tenían una edad promedio de 8 años y su estrato socioeconómico está entre 1 y 3. Los participantes provenían en su mayoría de hogares conformados por padre y madre (Barrio, 1998).

En cuanto a los docentes, fueron 2 del tercer grado, entre 32 y 55 años, de estrato socioeconómico 4 y 5, respectivamente. Para su selección se tuvo presente el interés en participar de esta investigación (Galeano, 2003).

Instrumentos de recolección de información

Las encuestas fueron diligenciadas por las madres de familia y los docentes. Estas estaban divididas en 2 partes: la primera tenía como propósito caracterizar las condiciones del contexto familiar, social y económico en el que se desenvuelven los estudiantes de la institución educativa. La segunda

era un cuestionario de carácter cualitativo que indagaba por la percepción de las madres y de los docentes en cuanto al proceso de comprensión y producción textual de los estudiantes en su proceso de formación.

Las entrevistas se aplicaron a las madres de familia en pro de identificar los medios utilizados por ellas para promover hábitos de lectura en casa de los alumnos. Estaban compuestas por 8 preguntas abiertas y cerradas, sobre las cuales se les recomendó a las madres responder de forma honesta y abierta.

La prueba de entrada o diagnóstica fue realizada por los 10 estudiantes. Esta consistía en presentarles a ellos diversas lecturas, situaciones cotidianas de la vida diaria, y anuncios publicitarios con incorrecciones lingüísticas, de las cuales los estudiantes procedían a responder, posteriormente, unas preguntas; esto con el propósito de medir el nivel de comprensión lectora e interpretación del texto por parte del estudiante a partir de las directrices del MEN y los niveles de literacidad (Londoño-Vásquez, 2013).

Posteriormente, a los estudiantes se les aplicó una prueba intermedia en la que elaboraron una narración escrita sobre un tema específico del grado tercero, en la cual debían aparecer características de cohesión y coherencia (Ferreriro, 1997; Carlino y Martínez, 2009). Para este fin se implementó la propuesta educativa *Con las TIC leo y comprendo*, diseñada para el mejoramiento de los procesos de comprensión lectora mediante la incorporación de las tecnologías de información y comunicación (Kress, 2003; Larson, 2013; Parker, 2013; Rowsell y Kendrick, 2013).

Finalmente, a los estudiantes se les aplicó una prueba de salida basada en los lineamientos del MEN, la cual consistía en leer detenidamente unas lecturas y varias situaciones de la vida real, con base a las cuales los estudiantes procedían a responder. Esta prueba permitió observar los cambios presentados por los estudiantes del grupo experimental que formaron parte del proceso investigativo, los cuales participaron en la propuesta, lo que

² Se invitaron también a los padres, pero ninguno aceptó participar. Por tanto, se encuestaron a 10 madres.

permitió determinar la influencia que tienen las herramientas de la literacidad aplicadas en la propuesta metodológica en el proceso de aprendizaje de los estudiantes³.

Resultados y discusión

A continuación, se describen los resultados obtenidos en la investigación; a la vez, se realiza un contraste con lo propuesto por diferentes autores con relación a la literacidad en los estudiantes y lo que ello implica.

De las madres que participaron, 90% tuvo acceso a la educación, donde la mayoría de ellas culminó su formación secundaria y 20 % ha realizado estudios técnicos. En términos generales, la ocupación está basada en el empleo informal desempeñando oficios varios, donde la mayoría son amas de casa, y dependen económicamente de los ingresos de los padres quienes también mínimamente son empleados y se desempeñan en diversos oficios, en la mayoría como conductores. Los rangos de edades de los padres oscilan entre los 20 y 40 años, solo un padre de un estudiante está entre el rango de 41 a 50 años; el estrato socioeconómico de los estudiantes es el 2, y 50 % vive en casa propia y el otro 50 %, en arriendo.

El nivel educativo de los padres puede determinar de forma significativa el desempeño escolar y los niveles de literacidad de los estudiantes, tal como lo afirma Londoño (2013). Tanto, que se puede hablar de “la existencia de variables contextuales que pueden moderar las relaciones entre el nivel educacional de las familias y su relación con la literacidad” (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007, p. 250), donde la formación de la madre (o de la persona significativa en el proceso de crianza) es una de las variables más recurrentes.

En cuanto al nivel socioeconómico y sociocultural, es relevante mencionar que este influye en cierta manera en el desempeño escolar y, por ende, en los niveles de literacidad de los estudiantes. Como se puede apreciar en los resultados obtenidos, el estrato socioeconómico es 2, y los medios para subsistir de las familias no son los mejores, tal como lo proponen Henao-Salazar y Londoño Vásquez (2017), quienes, establecieron una posible relación entre literacidad, contexto sociocultural y el rendimiento académico de los estudiantes:

Lo sociocultural tiene una incidencia extraordinaria en la apropiación del lenguaje, y la escuela, en general, potencia o limita el desarrollo del lenguaje necesario para el desempeño social y académico de los estudiantes, hasta el punto de ser el responsable de problemas educativos de los alumnos provenientes de los sectores populares. (p. 35)

Como se evidencia, son varios los factores que influyen en la literacidad y los aspectos económicos y culturales no son la excepción, pues estos proporcionan herramientas para que los procesos de aprendizaje sean satisfactorios.

En relación con la segunda parte de la encuesta socioeconómica aplicada a las madres de familia y al cuerpo docente participante, solo se presenta un análisis con base en lo propuesto por Arias-Valencia (2000) de 4 de las 8 preguntas, dada a su relación con la temática aquí tratada⁴.

Pregunta 2: ¿El niño o la niña lee párrafos enteros de corrido? ¿Cómo considera usted que él o ella lo hace?

Las madres manifiestan que sus hijos leen párrafos de corrido; 4 % manifiesta que lo hacen bien, mientras que 3 % dice que lo hace muy bien; lo que significa que un poco más de 2 % lo hace de forma lenta o regular. En cuanto al proceso de

3 Teniendo en cuenta las recomendaciones propuestas por Frisancho, Delgado y Lam (2015) para la investigación en contextos de diversidad cultural, se les solicitó a las madres participantes autorizar el uso de la información consignada en las entrevistas. De igual forma, en calidad de representantes legales de sus hijos, autorizar el uso de la información recolectada en las diferentes pruebas realizadas.

4 Para este artículo, se descartaron las preguntas 1, 6, 7 y 8. Por otro lado, el análisis empleado con estas entrevistas se basa en los elementos teóricos y metodológicos propuestos por Arias-Valencia (2000), Alaminos y Castejon (2006), Herrera (2009), Kvale (2011) y Rojas-Crotte (2011).

lectura, las madres consideran que sus hijos lo hacen bien y muy bien, es decir que pueden leer de corrido utilizando los signos de puntuación

Por su lado, 100% de los docentes dice que lo hacen de forma regular, es decir que aún no tienen un completo desarrollo de esta habilidad para su edad. Estos resultados de ambos lados permiten deducir que nuevamente la percepción de las madres y de los docentes frente a los procesos de lectoescritura son diferentes, ya que las madres tienen la percepción de que sus hijos saben hacer las cosas, así no lo sepan. Con lo anterior se evidencia que ellas les otorgan beneficios en la lectura a sus hijos, aun cuando estos no poseen dicho nivel de comprensión lectora (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007), lo cual puede afectar el proceso de aprendizaje pues el grado de exigencia varía debido a la misma percepción que tienen padres y docentes en cuanto a las habilidades de lectoescritura que adquieren los estudiantes.

Pregunta 3: Cuando el niño o la niña tiene que escribir, ¿lo hace de manera inmediata y va pensando mientras escribe? ¿Se toma un tiempo para pensar y luego escribe? ¿Definitivamente tiene usted que ayudarle?

En cuanto a la escritura, 90% de las madres expresan que los estudiantes se toman su tiempo y necesitan ayuda para hacerlo. Solo 10% lo hace inmediatamente y sin ayuda. En cuanto a la capacidad de escritura, las madres expresan que sus hijos pueden escribir y pensar al tiempo, es decir, que perciben que los estudiantes tienen habilidades para construir textos a medida que se les van ocurriendo las ideas.

Por su lado, los docentes expresan que 60% se toma su tiempo y luego escribe, y el 40% dice que debe ayudarles a los estudiantes. Dicha comparación permite concluir que las madres consideran que sus hijos pueden leer y comprender al tiempo lo que leen, pero son los docentes quienes llevan

a cabo actividades de lectoescritura con ellos y pueden decir que exactamente lee, piensa y, luego, escribe (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, 2007), lo cual facilita ver que, una vez más, las apreciaciones son opuestas.

Pregunta 4: Cuando usted le pregunta al niño o la niña sobre algo que él o ella leyó, ¿qué suele responder? (La idea principal del texto, alguna parte textual, algo totalmente diferente, lo asocia con algo de su vida). Argumente.

La totalidad de las madres manifestó que los estudiantes, luego de leer, expresan la idea principal del texto, lo que permite interpretar que ellos sí hacen correctamente la interpretación de los textos leídos, esto según sus padres. En cuanto a la comprensión de textos, la mitad de las madres asegura que los alumnos son capaces de identificar la idea principal de un texto; mientras que la otra mitad considera que los estudiantes son capaces de recordar partes del texto, es decir, que son muy textuales. Estas respuestas de las madres evidencian su punto de vista ante la situación de literacidad de sus hijos, pero dichas apreciaciones contrastan con las de los docentes.

Estos últimos consideran que el mayor puntaje lo obtiene la parte textual, ya que los estudiantes expresan partes del texto al momento de debatir las ideas. Esta capacidad se puede notar en el tiempo que se toman para realizar composiciones sencillas; sin embargo, en esta prueba este tiempo no fue medido. En otras palabras, al preguntarle al niño sobre lo que este leyó, suelen responder alguna parte textual de la lectura (80%); mientras que el 20% responde la idea principal. Una vez más, las madres consideran a sus hijos buenos lectores y que comprenden correctamente las lecturas, pero los docentes afirman lo contrario, pues se tienen puntos de vistas diferentes sobre el verdadero nivel de la literacidad de los estudiantes.

Pregunta 5: ¿Qué dificultades identifica usted en el niño o la niña en su proceso de lectura o escritura?

Las madres, en su mayoría, manifestaron que estos no tienen dificultades. Alrededor de 30% expresó que los estudiantes leen despacio y casi 10% cree que son incoherentes al escribir. Esto deja ver que, para las madres, sus hijos no presentan dificultades en la comprensión de los textos; puesto que, desde su punto de vista, ellos pueden comprender los escritos, su intención y lo que los autores describen en ellos.

Por su parte, los docentes sostienen que identifican dificultades en el proceso de lectura, pues 60% confunde letras y sonidos; mientras que 40% tiene falta de comprensión lectora. Por otro lado, las principales dificultades que los estudiantes tienen en materia de escritura es la confusión de las letras su principal obstáculo, seguido de la comprensión lectora. Es importante resaltar que la apreciación de las madres dista de la realidad en la que se encuentran los estudiantes sobre su comprensión lectora, según los docentes (y los resultados obtenidos en las diferentes pruebas).

Por otra parte, a partir de la entrevista realizada a las madres y con el objetivo de recoger información acerca de las estrategias utilizadas por ellas para promover la comprensión en la casa, teniendo en cuenta el análisis propuesto por Kvale (2011) se encontró:

La lectura y escritura

Las madres comprenden la lectura y escritura como un acto divertido de aprender, comunicarse, ampliar el conocimiento, recopilar información; es entender, transcribir, desarrollar habilidades, expresar conocimiento y de reflejar lo que se sabe. Consideran que es significativo leer y escribir bien, porque esto les permite adquirir conocimiento, mejorar la comprensión, y algunos dicen que es importante para adquirir vocabulario y usar

bien la ortografía. Al respecto, Montealegre y Forero (2006) proponen que, en el proceso de lectoescritura, se mejora “el nivel de literacidad [...] y los niveles de procesamiento de información en la lectura” (p. 26). Esto permite ver que efectivamente este proceso de comprensión y producción textual es relevante, ya que se puede llegar a una mejor comprensión de lo leído, a desempeñarse mejor en la vida, a educarse mejor, a aprender a expresarse y a defenderse, y para organizar ideas. Por lo cual vale la pena resaltar los comentarios de las madres M:1, M:5 y M:7:

M1: “Sí, ya que ellos necesitan aprender a leer bien”.

M5: “Los ayuda a entender todo en la vida porque todo es lectura”.

M 7: “Sí, porque ayuda a lo que ellos ven en clases”.

Fomento de la comprensión y producción textual en el hogar

Las madres afirman que la mayoría tienen textos de estudio en sus casas, casi 40% de los encuestados tienen cuentos, libros de historia, textos bíblicos y, algunos pocos, enciclopedias; dos de los encuestados manifestaron que solo tienen los textos escolares. Al respecto, es importante mencionar los enunciados de las madres:

M5: “Libros que hemos comprado desde que era bebé”.

M7: “Solo los libros que le han pedido con los útiles”.

Vale la pena resaltar que 80% de los encuestados expresaron que sí generan espacios para la lectura en el hogar, y se refirieron a leer antes de acostar a los estudiantes, en la sala y en el patio, por un porcentaje muy pequeño, con el propósito de fortalecer los niveles de literacidad; al respecto,

Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive (2007) afirman: “Las familias también se involucran en actividades más directas e intencionales para enseñar habilidades de literacidad a sus niños, como por ejemplo la enseñanza del alfabeto o del sonido de las letras” (p. 242). Por otro lado, 20% de las madres no genera espacios de lectura en casa, al respecto es importante mencionar los enunciados de las madres:

M9: “Cada vez que puede sacar tiempo para leer las revistas y cuando hace tareas”.

M5: “Ninguno, él lee solo porque yo estoy trabajando”.

Así mismo, al buscar o no espacios para fomentar la comprensión y producción textual, se generan o no estrategias de motivación, respectivamente. Por ello, 70% de los encuestados manifiesta generar estrategias de motivación como hablar a los estudiantes de la importancia de leer o incentivarlos a jugar con materiales que impliquen leer. Por el contrario, 30% declara que no genera ningún tipo de estrategias que incentiven la lectura en sus hijos, en muchos casos (80% de las madres), debido a que a sus hijos les da pereza leer, o simplemente no les gusta, o se muestran apáticos a hacerlo.

El uso de libros digitales

Las madres en su totalidad respondieron que sí tienen acceso a libros digitales, que los encuentran en internet, pero la mayoría expresaron que les gustan más los impresos. Manifestaron que solo los consultan para hacer tareas, debido a que no les queda tiempo y, en ocasiones, sus hijos son autónomos en este proceso. En este sentido, hay que mencionar que el uso de la tecnología es de gran importancia para el aprendizaje de los estudiantes (Aguilar-Trejo, Ramírez-Martínel y López-González, 2014). Aun así, no existe el suficiente interés y medios para acceder a estos beneficios, así lo expresaron las madres:

M10: “No sé, es que no tenemos acceso a internet en la casa. Entonces tampoco podríamos usarlos”.

M8: “Sería bueno que los usaran, pero solo en el colegio, en la casa no hay computador”.

M5: “No los conozco, además él está muy pequeño para manejar el internet”.

Mediante las entrevistas, se pudo analizar que la mayoría de las madres están muy interesadas y entienden la importancia de que sus hijos lean y escriban, pero le han delegado la responsabilidad a la escuela; se considera vital la lectura, pero no se apoya el proceso en casa, no se tienen libros, no se hace el acompañamiento al proceso ni se tiene una cultura real frente a mejorar la forma como leen y escriben los estudiantes.

A partir de la información proporcionada por parte de los docentes, se obtuvo:

Falencias y estrategias para mejorar la lectura

La principal falencia que los docentes encuentran en los estudiantes es la desmotivación (Pérez-Posada, Arrieta-Osorio, Quintana-Castillo y Londoño-Vásquez, 2016), junto con la falta de comprensión y dificultades como omisión y sustitución. Al respecto, vale la pena mencionar los enunciados de los docentes:

D1: “Las principales falencias que se han identificado tienen que ver con la comprensión de lectura”.

D2: “No les gusta leer porque lo hacen muy lento y no entienden lo que leen”.

Por otro lado, las estrategias empleadas para corregir estas falencias fueron: la lectura oral haciendo correcciones (Montealegre y Forero, 2006), se practicó lectura recreativa y otras actividades como crucigramas y textos de literatura que fueran de interés para los estudiantes. Al tiempo que se implementa la lectura diaria y la hora del cuento. Pero la estrategia que más funciona es leer con los

estudiantes en voz alta, hacer ejercicios de lectura predictiva, dramatizada y leer con imágenes. Por su lado, las estrategias que menos funcionaron, según lo manifestaron los docentes, fueron aquellas en las que se pidieron se hicieran en casa, como la lectura en familia y que copiaran textualmente de los textos. Por tanto, de estas actividades la que más se recomienda es la implementación del cuento (Susperreguy, Strasser, Lissi y Mendive, (2007). A continuación, se citan los enunciados de los docentes:

D1: "Las más exitosas fueron las de rompecabezas y lecturas cortas".

D2: "Para los que saben leer pero leen muy despacio el que cada uno lea una frase les ha ayudado a que pierda la timidez. En cuanto a los más atrasados los dibujos permitieron apoyar la comprensión de lectura".

Importancia del apoyo desde el hogar

Para los docentes es relevante que se complemente el proceso en casa, con todo tipo de lecturas: etiquetas, periódicos, textos religiosos. Los docentes expresaron que recomendarían a las madres dar ejemplo leyendo, que se sacara tiempo para la lectura en casa y que se hiciera lectura en familia, dado que, según Susperreguy, Strasser, y Mendive, (2007):

Las creencias que los padres sustentan acerca de la literacidad pueden afectar la interacción que estos tienen con sus niños con relación a los materiales escritos, influyendo en la forma en que los estudiantes perciben la función e importancia del lenguaje escrito. (p. 241)

Sobre este tema, los docentes aconsejan que estos hábitos se fomenten desde la casa, al respecto vale la pena mencionar los enunciados de estos:

D1: "Sí, ya que es una habilidad que hay que potenciarse desde todos los escenarios para poder instaurar el hábito en los estudiantes".

D2: "Sí, la lectura es una habilidad que solo se aprende con la práctica continua tanto en clase como en el hogar, los estudiantes que practican en casa tienen mayor fluidez verbal".

Los docentes manifiestan que implementar estrategias de lectura genera cambios en el rendimiento de sus alumnos, especialmente cuando se involucran las madres. Por tal razón, el ejemplo y la práctica de la lectura, debe ser prioridad para las madres, así lo aconseja lo enunciado por los docentes:

D2: "Que sean pacientes, que permitan que los estudiantes se equivoquen y vuelvan a empezar y que no los censuren ni los ridiculicen porque dificulta más el proceso de aprendizaje".

D1: "Que lo hagan de manera lúdica para que los estudiantes no le cojan pereza a la lectura si lo hacen de forma impositiva los estudiantes se van a resistir más".

Los docentes encuestados en general recurren a la lectura para mejorar la comprensión, en la práctica y en el ejercicio se van desarrollando hábitos, se le da prioridad a la lectura oral y se tienen en cuenta los tipos de texto que sean de interés para los estudiantes, por lo que se utilizan cuentos y textos para niños.

Por otra parte, las pruebas de entrada o de diagnóstico arrojaron los siguientes resultados:

La prueba diagnóstica presentó textos cortos con una imagen gráfica. En total, se realizaron 25 preguntas cerradas con 3 opciones para marcar la respuesta acertada, se dejaron 4 preguntas abiertas en las que los estudiantes podían redactar su respuesta, la prueba se aplicó a 10 estudiantes. Todos respondieron el cuestionario completamente. Al analizar las respuestas, solo 2 preguntas fueron contestadas acertadamente por el 100% de los estudiantes, y 2 más en un 90%.

Esto indica que efectivamente los bajos niveles de literacidad afectan de forma general la comprensión y adquisición de los nuevos aprendizajes.

Dicha situación es preocupante, puesto que, en los resultados obtenidos en la prueba inicial aplicada a los estudiantes, estos acertaron en su totalidad solo a 16% de las preguntas planteadas, es decir, menos de la mitad de los estudiantes las respondieron acertadamente. El nivel de literacidad de los estudiantes está por debajo del promedio esperado. Es evidente la dificultad para pasar de la lectura literal hacia la textual, lo cual indica problemas de comprensión. En este sentido, no es de extrañar que estos bajos niveles estén afectando de forma directa su rendimiento en todas las materias.

Así mismo, se encuentra también que las preguntas con mayores dificultades para obtener respuestas correctas son las de análisis, donde se solicitó a los alumnos que interpretaran situaciones de la vida cotidiana, representadas en historias o fábulas. En ese sentido, las preguntas con una tasa de respuesta más baja fueron aquellas en las que se pidió al alumno que se colocara en el lugar de un personaje, para responder. En otras palabras, no hubo una interpretación correcta de lo leído ni una contextualización. Esto confirma lo expresado por Calderón-López (2015), quien sostiene que los estudiantes presentan más problema al momento de plantear una cohesión y adecuada interpretación de lo leído.

Mientras que las preguntas con mayores respuestas correspondieron a las que interviene la parte de la imaginación y la creatividad, donde se pedía crear una historia coherente con personajes y enseñanza. Entre el 80% y 100% de las respuestas fueron correctas, para esto se aclara que la puntuación se otorga en la medida que la historia fuera coherente, y que respondieran a las preguntas, en el caso que no tuvieran respuesta se tomaron como 0 puntos. El restante de las preguntas evaluativas obtuvo entre un 40% y 80% de respuestas acertadas. Muy bajo para el nivel que deberían tener los estudiantes en el grado que se encuentran y de acuerdo con las capacidades que debían desarrollar.

Continuando con el análisis de resultados, en relación con la implementación de la propuesta

pedagógica, la cual se llevó a cabo durante 10 meses con los estudiantes de la institución, los resultados se evidenciaban cada día al participar activamente en la ejecución del *software* de la propuesta. Durante este tiempo, los estudiantes realizaron varias veces las actividades propuestas en este *software*, el cual les calificaba automáticamente, y les daba las indicaciones correctas para que realizaran los intentos que consideraran pertinentes para mejorar su grado de comprensión lectora.

Así mismo se llevó a cabo la aplicación de varios simulacros de Prueba Saber, con el propósito de que los estudiantes implementaran lo adquirido en el *software*. Dichos resultados se evaluaban de forma individual y de manera cualitativa, con el fin de incentivar en los estudiantes la persistencia para lograr buenos y mejores resultados cada vez. Por otro lado, se hicieron talleres de lecturas de cuentos, fabulas y temas de interés para los estudiantes, los cuales fueron arrojando resultados positivos con el paso del tiempo; así, en resumen, los resultados en sí de la implementación de esta propuesta se evidencian en la aplicación de la prueba de salida.

En la prueba de salida los resultados indicaron que los estudiantes mejoraron la comprensión lectora, pues solo una pregunta fue respondida incorrectamente por 70% de los estudiantes; 3 respuestas de 25 fueron contestadas con desacierto por 60%, y de igual manera, solo 2 obtuvieron 50% de respuestas incorrectas.

Por tanto, sus aciertos en las preguntas de salida en comparación con las de entrada han incrementado, probablemente, porque ya existía una apropiación de los mecanismos de comprensión lectora y autoconfianza al momento de llevar a cabo una lectura con sentido crítico.

De igual manera, en la prueba final, el acierto en las 25 preguntas fue del 100% en comparación con la prueba inicial, lo que demuestra la mejoría en comprensión lectora y de situaciones de la vida cotidiana, que han tenido los estudiantes. Si se comparan detenidamente los desaciertos

que tuvieron en la prueba final, en comparación con la inicial, se ve cómo disminuyen las fallas, lo que indica que ha existido una apropiación adecuada de los conocimientos impartidos en cuanto a comprensión lectora. Lo anterior permite deducir que la propuesta metodológica implementada en el grado tercero de la institución educativa en mención, ha permitido potenciar los niveles de literacidad de los estudiantes participantes.

Conclusiones

Desde la perspectiva sociocultural, la literacidad es un proceso complejo que utiliza unidades lingüísticas sumado a elementos psicológicos, dando como resultado productos sociales y culturales, por lo que el desarrollo cognitivo, la civilidad y la adquisición de la literacidad tienen una relación muy estrecha.

Los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de salida señalaron que el nivel de comprensión mejoró luego de la propuesta, elevando el porcentaje a casi el 50% por encima de la puntuación obtenida en la prueba diagnóstica. Además, ningún estudiante obtuvo resultados por debajo del 40% de equivocación, es decir que la mejoría se dio, cualitativamente, en todos los casos.

Las preguntas evaluativas ostentan entre un 40% y 80% de respuestas acertadas. Esto muestra un nivel bajo para lo que deberían tener los escolares en el grado que se encuentran y de acuerdo con las capacidades que debían desarrollar. Esto valida la propuesta que hay que hacer para lograr la literacidad que se busca y valida la estrategia a desarrollar. Las competencias que definen la literacidad varían según el contexto y el medio en el cual se desarrollan los textos. Ese contexto está mediado por dos características: lo electrónico, en este caso las TIC, como medio de difusión del conocimiento, y lo académico, como un nivel superior en cuanto al tratamiento de la información.

En este contexto, la implementación de elementos tecnológicos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos y de refuerzo de los conocimientos previos ha sido un avance a nivel educativo, que ha traído beneficios en el rendimiento académico de los estudiantes, al ser orientado de forma correcta, dado que fomenta el interés y mejora la actitud hacia la lectura.

Un problema por resolver es la dislexia, pues los estudiantes confunden las letras be (b) y de (d), lo mismo que algunos símbolos de letras y números. Dicho proceso se debe llevar a cabo de la mano de un grupo de profesionales, quienes, desde un enfoque interdisciplinar, les aporten una mejora a estas dificultades

Por otro lado, para los docentes es claro que los estudiantes aún no tienen una habilidad lectora para su edad; según los docentes, ellos necesitan de un ejercicio que les ayude a organizar las ideas para iniciar el ejercicio de escribir, dado que este proceso se va desarrollando a lo largo del ciclo vital. Es en estas primeras etapas donde se dan bases sólidas para que se incentive el gusto por la lectura y la implementación de mecanismos que les faciliten una comprensión crítica de lo leído.

En cuanto a la capacidad de entendimiento de las ideas de un texto, los estudiantes son textuales a la hora de expresar lo leído y hacen poco análisis; si a esto sumamos la confusión de las letras, podemos ver que aquí radican las dificultades y es aquí donde debe apuntar un proyecto sobre comprensión y producción textual. Los estudiantes tienden a repetir las cosas tal cual las escuchan y, es allí, donde el papel del docente es fundamental, y aún más cuando dicho direccionamiento se lleva de la mano de herramientas digitales.

El papel de la familia y el apoyo que esta le brinde al estudiante tiene vital importancia para el desarrollo de los niveles de literacidad. Por esto, es necesario, el trabajo mancomunado entre escuela y familia. Aunque las madres no ven como un problema las deficiencias de sus hijos y consideran esto como normal, es necesario iniciar un proceso

con ellas de tal manera que apoyen el proyecto que desde la escuela se plantea.

Esto les da a entender que no hay problema ahí y perciben que sus hijos son capaces de escribir y pensar al mismo tiempo, es decir que construyen ideas a medida que escriben un texto; para la mitad de ellas, sus hijos son capaces de expresar literalmente un texto y extraer la idea principal, lo cual no ayuda en el proceso porque parten de que no hay un problema a resolver, pero son conscientes de que el apoyo que reciben los alumnos en el hogar no ayuda al proceso. Por último, para las madres no es claro lo que significa la *literacidad* y expresan dificultad con el término.

Por otro lado, el desarrollo de las relaciones interpersonales de los estudiantes con sus docentes y compañeros de clase mejoró en términos de comunicación y diálogo asertivo, pues al momento de expresarse lo hacían de una forma más pausada y coherente. Así mismo, se expresaban mejor al comunicar las ideas obtenidas del proceso de lectura.

Esto permite concluir que es fundamental iniciar una formación con los estudiantes, poniendo en práctica los elementos que conforman la literacidad para que el proceso de enseñanza/aprendizaje sea más eficiente y dé los frutos esperados, pero también es pertinente iniciar un trabajo mucho más intenso con las madres a fin de que el apoyo tan necesario de la familia en el proceso se haga efectivo (Londoño-Vásquez, 2015b). Se hace necesario, entonces, proponer soluciones que contribuyan al mejoramiento de las condiciones relativas a la literacidad de una población específica (grado tercero) como la de la institución, este proceso tendrá que ser un ejercicio desarrollado con padres de familia y con los estudiantes.

Por otro lado, las pruebas aplicadas a los estudiantes abarcaron preguntas que son de conocimiento, de comprensión, de síntesis y de evaluación, las cuales permiten describir las competencias comunicativas con las que cuentan los estudiantes en una fase inicial y con las que terminan luego de la propuesta. Dentro de ellas se

tienen en cuenta el alcance y la agudeza lectora que tienen, al tiempo que se analizaban los niveles de literacidad en textos narrativos de los estudiantes del tercer grado de la Institución Educativa Hernán Villa Baena del municipio de Bello, durante el año 2016.

Reconocimientos

Este artículo presenta los resultados de la investigación “Niveles de literacidad de los niños y niñas de tercer grado: un estudio en el municipio de Bello, Antioquia”, el cual fue requisito de grado en la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Cinde-Universidad de Manizales.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Trejo, J., Ramírez-Martínel, A. y López-González, R. (2014). Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 11, 123-146. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1257/1083>
- Alaminos, A., y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Islas Baleares: Universidad de Alicante.
- Ames-Ramello, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Arias-Valencia, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26.
- Barrio, M. (1998). Educación y nuevos tipos de familia. *Psicología Educativa*, 4(1), 23-48.
- Bernstein, B. (1993). Sobre el discurso pedagógico. En M. Díaz, *La construcción social del discurso pedagógico* (pp. 119-164). Bogotá: Prodic el Griot.
- Birgin, A. (2001). La docencia como trabajo: la construcción de las nuevas pautas de inclusión y exclusión. En P. Gentili, y A. Frigotto, *Ciudadanía*

- negada. *Políticas de exclusão na educaçao e no trábalo* (pp. 35-40). Sao Paulo: Clasco-Cort.
- Botzakis, S. (2016). Visual and digital texts. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(6) 731-733. DOI:10.1002/jaal.518
- Calderón-López, M. (2015). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística*, 32, 259-282. Santiago de Chile. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112015000200014
- Carlino, P., y Martínez, S. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Neuquen: Editorial Universidad Nacional del Comhuc. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/capitulo/271-la-lectura-y-la-escritura-un-asunto-de-todos-as-memoriaspdf-WQOPB-libro.pdf>
- Casilimas, C.A.S. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Icfes.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Castañeda, L.S. y Henao, J.I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Bogotá, D.C.: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes).
- Castek, J. y Beach, R. (2013). Using apps to support disciplinary literacy and science learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 554-564. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41827900>
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Coyoacan, México: Siglo XXI Editores.
- Freebody, P. y Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. *Perspect*, 5(3), 7-16. Recuperado de <http://eprints.qut.edu.au/49099/1/DOC090312.pdf>
- Frisancho, S., Delgado, E. y Lam, L. (2015). El consentimiento informado en contextos de diversidad cultural: trabajando en una comunidad Ashaninka en el Perú. *Límite: Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(33), 26-35. Recuperado de <http://limite.uta.cl/index.php/limite/article/view/159>
- Gadamer, H.G. (1977). *Verdad y método*. Vol. I. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Galeano, M.E. (2003). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad Eafit.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. En H. Fehring y P. Green (eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7-63). Newark: Internacional Reading Association.
- Henao-Salazar, J. y Londoño-Vásquez, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. *Encuentros*, 5(1), 29-46. Recuperado de <http://ojs.uac.edu.co/index.php/encuentros/article/view/847/0>
- Herrera, J.D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Cinde.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) (2015). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las Pruebas Saber 11°, 2015-2*. Bogotá.
- Isáziga-David, C.H., Gabalán-Coello, J. y Vásquez-Rizo, F.E. (2014). La propuesta académica en la construcción de una sociedad con calidad: análisis del valor agregado en el proceso formativo colombiano. *Hallazgos*, 11(22), 359-384.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Nueva York: Routledge.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larson, L.C. (2013). It's time to turn the digital page: Preservice teachers explore e-book reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(4), 280-290. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23367698>
- Londoño-Vásquez, D.A. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales-Cinde. Manizales, Colombia.
- Londoño-Vásquez, D. (2014.) De la lectura y la escritura a la literacidad: Una revisión del estado del arte. *Revista Anagramas*, 13(26), 197-220. Universidad de Medellín. Recuperado de <http://revistas.udem.edu.co/index.php/anagramas/article/view/1189/1148>

- Londoño-Vásquez, D. (2015a). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v13n26/v13n26a11.pdf>
- Londoño-Vásquez, D. (2015b). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Enigado: Editorial Institución Universitaria de Enigado.
- López-Valero, A., Encabo-Fernández, E. y Jerez-Martínez, I. (2011). Digital Competence and Literacy: Developing New Narrative Formats. The «Dragon Age: Origins» Videogame. *Revista Comunicar*, 18(36), 165-171.
- Manzano, M. (2000). *Impacto del léxico en la lectura de comprensión en los estudiantes de la secundaria técnica No. 1 en el Estado de Tlaxcala*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México.
- Merino-Obregón, R. y Quichiz-Campos, G. (2010). *Perspectiva de la literacidad como práctica social*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/32/2010/07/Literacidad-como-practica-social.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2010). *Decreto 1295*. Bogotá.
- Montealegre, R. y Forero, L.A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Parker, J.K. (2013). Critical literacy and the ethical responsibilities of student media production. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), 668-676. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41827921>
- Pérez-Posada, D., Arrieta-Osorio, F., Quintana-Castillo, J. y Londoño-Vásquez, D. (2016). Análisis de narrativas de los y las estudiantes con bajo rendimiento académico de algunas instituciones de educación secundaria del departamento de Antioquia en el año 2013. *Revista Katharsis*, 21, 273-310. Recuperado de <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Philliber, W.W., Spillman, R.E. y King, R. (1996). Consequences of family literacy for adults and children: Some preliminary findings. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 39(7), 558-565. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40017464>
- Puig Farrás, J., Castañeda-Naranjo, L. y Henao-Salazar, J. (1986). *Clase social y lenguaje: investigación en bachilleres de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Pulido, R., Ballén, M. y Zúñiga, F. (2007). *Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa*. Bogotá: Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Riquelme, A., y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Revista Reflexiones*, 96(2), 93-105.
- Rojas-Crotte, I. (2011). Hermenéutica para las técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales: una propuesta. *Espacios Públicos*, 14(31), 176-189. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67621192010>
- Rowell, J. y Kendrick, M. (2013). Boys' hidden literacies: The critical need for the visual. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(7), 587-599. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/41827903>
- Susperreguy, M., Strasser, K., Lissi, M. y Mendive, S. (2007). Las creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con diferentes niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/805/80539203/>
- Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Revista Folios*, 42, 139-160.
- Zavala, V. (2009) ¿Quién está diciendo eso?: literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina* (pp. 348-363). México, D. F.: Siglo XXI.

