



Relatos y revisión de pares como prácticas de literacidad escolar

Stories and peer review as school literacy practices

Histórias e revisão por pares como práticas de alfabetização escolar

Hilda Yaneth Zuleta Arango¹ , Natalia Andrea Alzate Alzate²  ,
David Alberto Londoño Vásquez³  

Resumen

El artículo presenta los resultados de una tesis doctoral cuyo objetivo fue analizar los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota (Colombia), como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares. El estudio problematiza el uso de prácticas letradas institucionalizadas que responden a demandas curriculares desarticuladas del estudiante y su contexto sociocultural. Para esto, se toma el relato como narrativa y práctica letrada vernácula, que actúa como detonante escritural significativo, porque se origina en la vida misma del estudiante, lo que incide en su rol como escritor y revisor de sus pares. Se empleó una metodología cualitativa con un enfoque epistemológico hermenéutico-comprensivo. La población participante estuvo conformada por un grupo de quinto grado de la Institución Educativa Emiliano García (Girardota, Colombia). La recolección de información y su análisis evidencian que las prácticas de literacidad en contextos escolares generan cambios sociales a partir de la articulación entre lo cotidiano y lo académico. En este caso, el relato producto de la revisión entre pares, en cuanto práctica social, logra contextualizar la escritura en la escuela y señala un camino certero hacia la justicia social, al afianzar la literacidad de los estudiantes.

Palabras clave: literacidad, prácticas letradas, relato, revisión por pares.

Abstract

The paper presents the results of a doctoral thesis whose objective was to analyze the narratives of fifth grade students in a public school in the municipality of Girardota (Colombia) as literate practices in relation to intentional peer review. The study problematizes the use of institutionalized literate practices that respond to disjointed curricular demands of students and their sociocultural context. For this, the story is taken as narrative and vernacular literate practice, which acts as a significant scriptural trigger because it originates in the student's own life, which affects his role as a writer and peer reviewer. A qualitative methodology with a hermeneutic-comprehensive epistemological approach was used. The population was a group of fifth graders from the Emiliano García Educational Institution (Girardota, Colombia). The collection and analysis of the information shows that literacy practices in school contexts generate social changes from the articulation between the everyday and the academic. In this case, the story resulting from peer review, as a social practice, manages to contextualize writing in the school and points out an accurate path towards social justice, by strengthening the students' literacy.

Keywords: Literacy, Literate practices, Story, Peer review.

¹ Doctora en Educación. Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia. Correo electrónico: hilda.zuletaar@amigo.edu.co.

² Doctora en Literatura. Universidad Católica Luis Amigó, Colombia. Correo electrónico: natalia.alzateal@amigo.edu.co.

³ Doctor y Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Institución Universitaria de Envigado, Colombia. Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co.

Cómo citar: Zuleta, H., Alzate, N. y Londoño, D. (2025). Relatos y revisión de pares como prácticas de literacidad escolar. *Enunciación*, 30(1), 33-49. <https://doi.org/10.14483/22486798.21759>

Artículo recibido: 07 de marzo de 2024; aprobado: 30 de julio de 2024

Resumo

O artigo apresenta os resultados de uma tese de doutorado cujo objetivo foi analisar as narrativas de alunos do quinto ano de uma escola pública do município de Girardota (Colômbia) como práticas literárias em relação à revisão intencional por pares. O estudo problematiza o uso de práticas literárias institucionalizadas que respondem a demandas curriculares desarticuladas dos estudantes e de seu contexto sociocultural. Para isso, a história é tomada como prática literária narrativa e vernácula, que atua como um gatilho escriturístico significativo porque tem origem na própria vida do aluno, o que afeta seu papel como escritor e revisor. Utilizou-se metodologia qualitativa com abordagem epistemológica hermenêutico-abrangente. A população era uma turma do quinto ano da Instituição Educacional Emiliano García (Girardota, Colômbia). A coleta e análise das informações mostram que as práticas de alfabetização em contextos escolares geram mudanças sociais a partir da articulação entre o cotidiano e a vida acadêmica. Neste caso, a história resultante da avaliação por pares, enquanto prática social, consegue contextualizar a escrita na escola e aponta um certo caminho para a justiça social, ao fortalecer a alfabetização dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização, Práticas literárias, História, Revisão por pares.

Introducción

La enseñanza de la escritura en la escuela, a través del tiempo, se ha centrado en el desarrollo de habilidades (Montealegre y Forero, 2006), lo que ha limitado su uso en otros espacios de la vida de los estudiantes. Abordar la lectura y la escritura desde una mirada sociocultural (Riquelme y Quintero, 2017) significa considerar los modos de leer y escribir utilizados fuera del espacio escolar (Tapia, 2019), donde las formas de comunicación han evolucionado debido al avance de la tecnología (Vargas, 2019) y las necesidades del entorno (Cassany, 2009). Estos cambios particularizan los contextos en los que se desenvuelven los estudiantes (Suárez et al., 2018), con situaciones comunicativas específicas (Unda y Florián, 2014) que determinan el empleo del lenguaje en comunidad (Jaramillo y Londoño, 2017).

Comprender que la lectura y la escritura son prácticas sociales (Street, 2003) que nunca terminan de aprenderse (Nemirovsky y Menéndez, 2023) es el paso inicial necesario para que la escuela no siga ignorando lo que acontece fuera de ella (Druker, 2021), e integre, en su quehacer pedagógico, las necesidades y expectativas de los estudiantes (Jiménez et al., 2020). Esta es la base para hablar de niveles de literacidad (Henao et al., 2011) desarrollados en los estudiantes, con justicia social y equidad, a partir de los cuales es posible responder de forma asertiva a las demandas del medio (Espinosa, 2018), e impactar la sociedad.

Pensar en una educación que apunte hacia la justicia social, en tanto promueva la inclusión, la equidad y la calidad, significa “garantizar equidad en los aprendizajes de todos los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 3), a través de acciones que permitan superar la situación de desigualdad que existe en América Latina (Ramírez et al., 2021). Porque “no hay modo de pensar en una mayor armonía de la humanidad sin atender al escandaloso avance de la pobreza y la desigualdad, que viene en aumento en los últimos 30 años” (Arfuch, 2016, p. 234).

Los estudios regionales comparativos (Unesco, 2019) aseguran que el sistema escolar de América Latina no responde a la transformación social (Ramírez et al., 2021). Esto es alarmante, además, porque, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (OCDE e INEE, 2021), Colombia fue el país con la peor calificación.

Aunque en Colombia se promueva la educación como “proceso de formación permanente, personal, cultural y social” (Sanabria et al., 2020, p. 234), el dilema entre calidad y cobertura ha ocasionado una desatención en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes en el aula de clase (Sanabria et al., 2020). La consecuencia de esto es una desarticulación entre lo que se hace dentro de la escuela y el impacto que dichas acciones podrían tener para la vida en sociedad.

Unido a esto, en Colombia, las diferencias entre la educación pública y privada son notorias (Sanabria *et al.*, 2020). De acuerdo con el Instituto para la Evaluación de la Educación (Icfes, 2021), los colegios privados se ubican por encima de la media nacional, mientras los públicos están por debajo de esta. En los grados tercero y quinto, los puntajes obtenidos en lenguaje, en 2019, por los estudiantes de colegios privados fueron considerablemente mayores a los presentados por los estudiantes de colegios oficiales urbanos, en todas las secretarías del país (MEN, 2020).

Lo anterior se ha asociado al cuestionamiento de las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en los establecimientos oficiales (Ospina, 2022), descontextualizadas (Ruíz, 2011) y ancladas únicamente al desarrollo de “habilidades propias de la alfabetización básica” (Espinosa, 2018, p. 2). Por consiguiente, es imperativo que las propuestas se “ajusten a las necesidades de los estudiantes, ampliando las oportunidades de éxito escolar para eliminar las barreras para su aprendizaje y participación” (Jiménez *et al.*, 2017, p. 10).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación propone conjugar las prácticas letradas institucionales (Hernández, 2021) con las letradas vernáculas (González y Londoño, 2019), mediante la introducción del relato y la revisión entre pares. Las narrativas, en el campo de la educación, promueven “la equidad del discurso” (Arfuch, 2016, p. 241); donde los estudiantes, a través de los relatos, pueden expresarse con voz propia, al incluirse en el diálogo, y les permiten situarse en otro punto de expresión que les da mayor confianza al momento de narrar sus historias.

De la misma forma, la interacción entre compañeros en un ejercicio de escritura que emerge desde la subjetividad supone un reconocimiento de la diferencia, por cuanto promueve la escucha de la “voz del otro” (Arfuch, 2016, p. 241), e impulsa valores de respeto e igualdad social, fundamentales en la actualidad.

Por tanto, vincular estas prácticas de literacidad escolar en favor de una justicia social, en

un mundo donde la globalización generaliza los contextos (Jiménez *et al.*, 2017), significa articular la educación brindada en la escuela con las necesidades presentes en el mundo social (Beltrán, 2019). Esto se refleja en la pregunta que enrutó la investigación: ¿Cómo afianzar las prácticas letradas de los estudiantes a partir del uso del relato en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social?

El objetivo general fue analizar los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota (Colombia) como prácticas letradas, en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social.

Marco conceptual

Asumir la lectura y la escritura desde una mirada sociocultural significa hablar de *literacidad* (Gamboa *et al.*, 2016), desde su interpretación en español. Para Cassany (2005), “la literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos” (p. 1). Por tanto, es una mirada diferente a la lectura y a la escritura que va más allá de la alfabetización, al representar su uso por fuera del espacio escolar (Zavala, 2008); e integra un propósito social definido que “incorpora una dimensión procedimental, que se orienta hacia la búsqueda y producción de significados” (Druker, 2021, p. 47).

La literacidad, en la investigación, se asumió desde la perspectiva sociocultural (Londoño *et al.*, 2021), debido a que es una “práctica social inserta a nuestro *habitus* cotidiano” (Zavala, 2002, p. 97). Este enfoque sugiere que es necesario “exceder las nociones básicas de adquirir las destrezas elementales de lectura y escritura” (Riquelme y Quintero, 2017, p. 94), para asociarlas con la vida misma, en cuanto al uso que se le da en la cotidianidad (Barton, 2013) y en las relaciones con el otro. La literacidad va más allá de los conocimientos básicos de la lengua (Sito y Moreno, 2021), al reconocer las diferentes estructuras discursivas que caracterizan cada contexto

(Barton y Hamilton, 2004). Esta forma de concebir el concepto implica, además, el desarrollo de diversas literacidades (Hernández, 2019), y “una manera de usar la lectura y la escritura con un propósito social específico” (Zavala, 2008, p. 71), que puede ser personal, familiar o social (Londoño, 2015).

En este contexto, las *prácticas letradas* hacen referencia a “cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad” (Cassany, 2009, p. 6); un uso que va más allá de la concepción instrumental de la escritura (Sito y Moreno, 2021) y se enmarca en la cultura al poder variar con el tiempo (Kalman, 2003), porque parten de situaciones concretas en las que se mueven las personas en su día a día (Galindo, 2014). Para Gamboa et al. (2016), las prácticas letradas están representadas en el uso que se le da a la lectura y a la escritura como “prácticas discursivas contextualizadas” (p. 56). Por tanto, en cada contexto o ámbito social, se dan unas prácticas letradas que obedecen a intereses particulares (Cassany, 2009), por lo que no son universales (Ferreiro, 2001). La escuela, la familia, la iglesia, los grupos de amigos y la comunidad desarrollan prácticas letradas propias (Tapia, 2019), esto se refiere al “carácter situacional de lo letrado” (Druker, 2021, p. 49); es decir, a la composición de aspectos socioculturales que determinan el uso del lenguaje en cada espacio (Cassany, 2009).

En palabras de Cassany (2009), las prácticas letradas “no están aisladas ni descontextualizadas” (p. 10), surgen en un momento y entorno específico; de allí, que emerjan prácticas letradas particulares (Tapia, 2019) que responden a las necesidades comunicativas de una comunidad (Ferreiro, 2001). De este modo, es importante que la escuela las integre a las prácticas que habitualmente desarrolla.

Las prácticas letradas que tradicionalmente emplea la escuela se denominan prácticas *letradas institucionalizadas* o *dominantes* (Camitta, 1993), reconocidas porque “buscan la homogeneización por medio de la instrucción de una técnica” (Gamboa et al., 2016, p. 60). Su instauración en el sistema educativo ha centrado la enseñanza

en el cumplimiento de reglas ortográficas y gramaticales (Tapia, 2019). Estas prácticas se han legitimado socialmente (Cassany, 2009), lo que les ha dado un estatus en detrimento de “las demandas reales de lectura y escritura de la comunidad” (Espinosa, 2018). La consecuencia ha sido una escritura descontextualizada (Avecillas, 2017), alejada de la diversidad sociocultural presente en las aulas de clase (Trujillo, 2005).

Por tanto, cuando se hace referencia a las prácticas letradas que se dan por fuera del espacio escolar, se habla de *prácticas letradas vernáculas*. Para Cassany (2012), “las prácticas letradas vernáculas representan el conjunto de tareas que ocurren en el ámbito privado y ocioso de la familia y los amigos, que hacemos por iniciativa propia, cuándo y cómo se nos da la gana” (p. 92). Son las prácticas que suceden al margen de la escuela (Vargas, 2019), y rompen con la concepción instrumental de la escritura (Sito y Moreno, 2021), lo que las hace propias de una tradición cultural.

De esta manera, llevar a la escuela prácticas letradas vernáculas que le permitan al estudiante escribir desde su realidad (Hernández, 2021) es una manera de anudar su cultura e historia con las prácticas letradas académicas (Zurita y Moreno, 2019), que carecen de significado y motivación para los estudiantes.

El *relato*, como práctica letrada vernácula, es la apuesta de esta investigación. Porque, al partir de la naturaleza narrativa de los seres humanos (Murillo, 2015), se evocan situaciones pasadas que, al llevarlas al lenguaje (Cardona et al., 2015), contextualizan la escritura en la escuela y dan sentido a la existencia (Shankar et al., 2001). Esta es una situación escritural que “involucra las voces de los estudiantes, su bagaje cultural, su lengua, sus experiencias de vida” (Sito y Moreno, 2021, p. 163). De forma que “se evita que la escuela continúe de espaldas a su entorno” (Pérez, 2018, p. 22), al margen de las transformaciones sociales que ocurren por fuera de ella.

Los relatos dan cuenta de aspectos de la vida familiar, escolar, social, religiosa, deportiva, entre

otros, de las personas (Duque y Londoño, 2014); narrativas que detallan una memoria que, posiblemente, ha dejado una huella en su existencia (Arfuch, 2012); una memoria que, al narrarse, “se construye, se recrea, se reinventa” (Meza, 2012, p. 2); y al compartirse socialmente a través del lenguaje (Ricoeur, 2006), genera significados colectivos al retratar una época específica de la historia (Zurita y Moreno, 2019).

Partiendo de que “no hay vida humana sin relato” (Murillo, 2015, p. 67), este estudio articuló la escritura de los relatos con la *revisión por pares*, dado que es una práctica social que mejora la escritura (Morales y Espinoza, 2005). La revisión por pares “es una herramienta didáctica que consiste en la creación de espacios de diálogo” (Boillos, 2021, p. 3), donde el estudiante tiene la oportunidad de asumir el rol de lector y de escritor (Hernández et al., 2020). También, invita al estudiante a comprender que el texto no queda listo a la primera (Castedo, 2003). De ahí la importancia de no escribir en solitario (Ferreira, 2015), de beneficiarse del trabajo entre compañeros (Peñalva et al., 2012), en un clima que fortalece las relaciones interpersonales (Lanz, 2018).

La revisión por pares se convierte en una estrategia que reivindica la justicia social, al promover principios como la equidad y la inclusión en el uso del lenguaje (Arfuch, 2016). Además, garantiza el acceso a una educación de calidad, mediante la promoción del diálogo y la participación con equidad en el trabajo colaborativo.

Metodología

Tipo de investigación y perspectiva epistemológica

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo (Denzin y Lincoln, 2012), dentro de una perspectiva epistemológica hermenéutico-comprensiva (Herrera, 2009), con el propósito de afianzar las prácticas letradas de los estudiantes de quinto que participaron en la

investigación. Acercarse a este problema desde una mirada cualitativa permitió relacionarse con los participantes y entender la razón por la que su nivel de escritura obedece a una enseñanza tradicional que opera en la institución. De esta forma, la perspectiva hermenéutico-comprensiva facilitó la comprensión de los factores socioculturales que se ignoran al momento de diseñar estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la escritura. Situación que se tramita desde la propuesta de este estudio, en la medida que posiciona a la escuela en su papel de promotora hacia una sociedad más justa.

Participantes

El establecimiento donde se llevó a cabo la investigación fue la Institución Educativa Emiliano García, ubicada en la zona urbana del municipio de Girardota, departamento de Antioquia (Colombia). Los participantes fueron treintaicinco estudiantes del grupo Quinto 01 (2022), en edades entre los 10 y 13 años. También, participaron cinco padres de familia de los estudiantes, seleccionados según su grado de compromiso con la institución. Allí, se convocaron a los padres de familia de los estudiantes, quienes diligenciaron el consentimiento informado para participar en la investigación.

Técnicas e instrumentos

Para la revisión documental (RD), se tomaron dos instrumentos de la institución: la *Malla curricular* (MC) y el *Microcurrículo* (MI) de lenguaje; donde se diligenciaron las respectivas rúbricas de RD. La prueba de entrada (PE) se aplicó a los treintaicinco estudiantes de quinto (PE), la cual se valoró a partir de una rúbrica de revisión que tomó las microhabilidades para la producción de textos (MEN, 2017). Luego, en la observación participante (OP), se implementaron doce talleres de escritura (T), en sesiones de dos horas los viernes. Cada taller comprendía cinco fases (ambientación, producción, revisión, reescritura y socialización grupal), en las

que, esencialmente, los estudiantes escribían un relato –de acuerdo con el tema del taller–, lo revisaban con sus pares y lo leían a sus compañeros. La descripción de esta experiencia se registró por medio de doce bitácoras (B). Al final de cada T, los estudiantes entregaban dos hojas: una con el borrador del relato, que contenía las sugerencias realizadas por el par revisor; y otra, con la reescritura del relato. Para el análisis de los relatos y el ejercicio de revisión de pares, se diseñó una rúbrica, la cual fue validada por expertos.

Una vez finalizados los talleres de escritura (T), se aplicó una entrevista a estudiantes (EE). Para esto, se seleccionaron, de forma aleatoria, seis de los participantes que realizaron los T, con los que se hizo una entrevista semiestructurada, con veintitrés preguntas. También se llevó a cabo el grupo focal (GF), que contó con la participación de cinco padres de familia, escogidos de forma intencional, según su grado de compromiso con la institución.

Cada instrumento empleado fue validado por expertos (González et al., 2021) y, posteriormente, por el Comité de Bioética de la universidad (Riquelme y Londoño, 2020). Entre los expertos, se contó con la participación de tres investigadores con doctorado y experiencia investigativa en la temática propuesta, de los cuales dos fueron nacionales y uno internacional.

La unidad de análisis estuvo representada en la información extraída de cada uno de los instrumentos aplicados en la investigación. La unidad recolectada se organizó, clasificó, categorizó y codificó según las categorías y subcategorías de análisis (Ortega et al., 2022). En una primera etapa se codificó la información relacionada con la categoría *prácticas letradas*, de allí surgieron las subcategorías de literacidad, prácticas letradas dominantes y prácticas letradas vernáculas. En la segunda etapa, *relatos*, se codificó la información relacionada a los relatos como narrativas y el entorno social. Por último, se analizó la información relacionada a la *revisión por pares*, donde se codificaron y categorizaron los datos relacionados a los roles que asumió cada estudiante como lector y escritor de textos y el ejercicio de reescritura. Para

ello, se empleó una matriz de múltiples entradas, la cual permitió efectuar las codificaciones abierta y axial de las categorías (Ortega et al., 2022) y, posteriormente, la selectiva (Monge, 2015).

Resultados y análisis

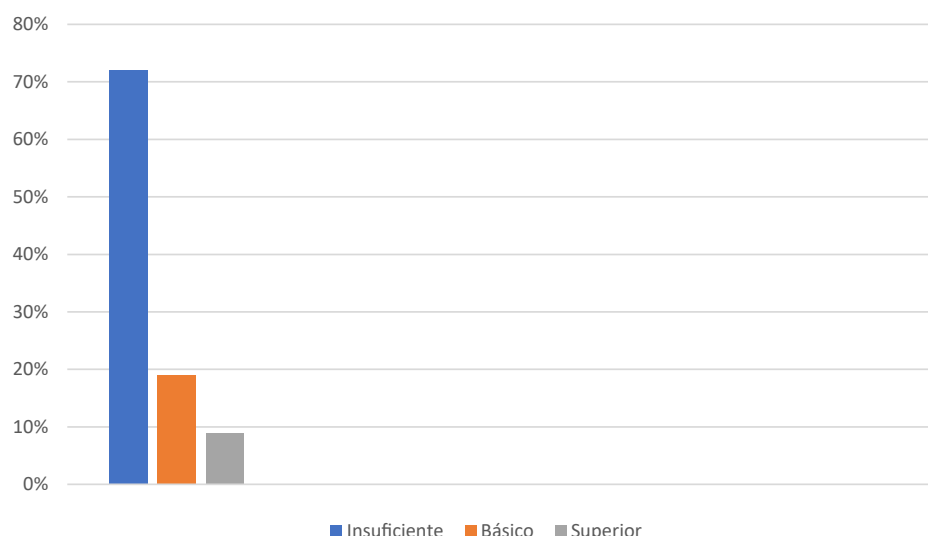
Tras la revisión documental (RD) de la *Malla curricular* (MC) y el *Microcurrículo* (MI) de *lenguaje* de la institución, se encontró una discrepancia entre lo que cada uno de estos expone. Por un lado, la MC y el MI enfocan la visión de lectura y escritura desde la condición de ser alfabetizado (Riquelme y Quintero, 2017), al enunciar un conjunto de desempeños y competencias que describen el desarrollo de habilidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2005): “Demuestro en trabajos y tareas mis habilidades desarrolladas en el área” (MI); “Reconoce la estructura de una narración” (MC).

En cambio, en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que allí se citan, aparece un enfoque que promueve una enseñanza de la lectura y la escritura que integra la cultura de los estudiantes (Lerner, 2001). Por ejemplo: “DBA 7 Construye textos orales atendiendo a los contextos de uso, a los posibles interlocutores y a las líneas temáticas pertinentes con el propósito comunicativo en el que se enmarca el discurso” (MC).

Por tanto, la acción de integrar los DBA a estos documentos, sin antes hacer un trabajo de reflexión desde lo sociocontextual (Riquelme, 2016), busca cumplir con una directriz del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), que no posibilita un cambio significativo en las aulas de clase.

En cuanto a la aplicación de la prueba de entrada (PE), aplicada a los treintaicinco estudiantes de quinto, el resultado final se ilustra en la figura 1.

El resultado general evidenció las falencias escriturales que presentaban los participantes de la investigación, y demostró que no cuentan con las competencias señaladas para este nivel educativo (MEN, 2020).

Figura 1*Resultado general de la prueba de entrada (PE)*

Continuando con la aplicación de los talleres de escritura (T), en la bitácora (B), se describe cómo los estudiantes avanzaron en su literacidad (Londoño, 2015). Allí, se detalla cómo en cada sesión emergió esa subjetividad e intersubjetividad (Barton y Hamilton, 2004) que, desde prácticas tradicionales, es difícil que salga a flote. Esta situación se evidenció así: “Comenzaron el relato, muy concentrados; ninguno dudó en soltarse a escribir porque es un tema que hace parte de su contexto” (BT8).

La bitácora de los T refleja un proceso en el que los estudiantes aprendieron a emplear la escritura para resolver cada situación comunicativa (Londoño, 2015). También, significó un medio para hablar de su cultura y narrar experiencias que han marcado sus vidas:

Luisa, una estudiante venezolana que lleva tres años en la institución, leyó su relato. Los compañeros al final la felicitaron por la manera de organizar sus ideas. Porque fue notorio la amplia descripción que hizo del contexto que rodeó su historia. También le preguntaron por aspectos particulares de su cultura de origen, ya que ella usó términos propios de su región. (BT9)

Estas posibilidades que trae el uso las prácticas letradas contextualizadas (Castañeda y Henao, 2005) las vivieron los participantes en esta investigación, quienes al narrar acontecimientos de su vida (Arfuch, 2008), por medio del relato, generaron un nivel de aceptación y motivación (Lanz, 2018), que capturó su atención (Peñalva et al., 2012): “Cada vez me sorprende del comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de los talleres de escritura (T), se muestran alegres, dispuestos y a la expectativa de con cual compañeros les toca trabajar”. (BT8).

En cuanto al análisis de los relatos, se observó que, en los primeros T realizados, algunos presentaron dificultades en el “uso del lenguaje” (Riquelme y Quintero, 2017). Son estudiantes con un bajo nivel de literacidad (Henao et al., 2011), quienes, a pesar de narrar episodios significativos de sus vidas (Murillo, 2015), en los textos se reflejó una carencia de habilidades cognitivas (Cassany, 2006). De ahí, la importancia de conjugar lo académico con lo vernáculo. El siguiente texto se transcribe tal cual lo escribió el estudiante:

Un día mi mamá y yo tenía 5 año es día íbamos para medello apie caminamos y caminamos tanto

que yo tenía tanta sep quecasime desmayo pero mi mamá lla venia prepara para estos situasion. ella me dio agua y perdimos cotinuar cominado astaque yo cosimecoigo dentro deun gueco yo estava tan pero tambien me asuste es se día me quebre el pie lla cuando lle gamos a medellín a mi mamá llama a la ambulancia y me llevora al Hospital yo estava tan asustad que me des malle los medico a pro ve cha ron que yo esta desmallado para aregranme el pie roto. (RE2T1)

En las entrevistas a estudiantes (EE), algunos hicieron referencia a que esta era la primera vez que hablaban, en el colegio, de experiencias que les había ocurrido. Agregaron que esto representó un espacio significativo en el que pudieron recordar momentos vividos que forman parte de su historia (Arfuch, 2010). Un pasado que, pocas veces, se trae a la memoria debido a que, en la escuela, este tipo de escrituras no tienen lugar: “Me sentí maravillada con los relatos de mis compañeros y sus historias de vida” (EE5P11); “A mí me parecieron que los relatos ayudan mucho porque hacen traer recuerdos que uno ya diría que a esta edad no recuerda” (EE1P1).

Este nivel de satisfacción con la experiencia de los T, los llevó a cambiar su manera de ver la escritura en la escuela (Zavala, 2002), sin perder de vista aspectos formales del proceso (Cassany et al., 2008).

En cuanto al ejercicio de escritura y la revisión por pares, inicialmente los estudiantes centraron su atención en aspectos lingüísticos de la lengua (Tapia, 2019). Esta característica responde a lo que han visto en el docente señalar cuando hace ejercicios de escritura (Álvarez y Moreno, 2014). Sin embargo, luego de la intervención de los T, las observaciones señalaban otros aspectos.

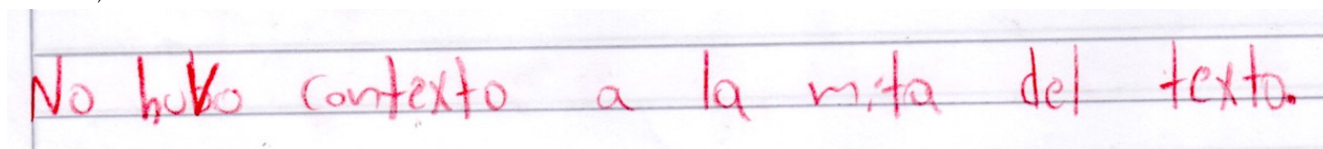
En la EE, también comentaron que la revisión de la escritura era una práctica desconocida para ellos, pero con los T, lo aprendieron (Carlino, 2005): “Cuando empezamos los talleres, yo sentía que no tenía nada que corregirle a mi compañero, pero luego empecé a ver en qué se equivocaban” (EE5P13).

Unido a este comentario, expresaron que, cuando constataron que los relatos los leía su compañero, cuya intención era brindar aportes para mejorar el texto (Cassany, 2009), adquirieron mayor confianza y autonomía (Vargas, 2014); que se reflejó en la calidad de los textos (Morales y Espinoza, 2005):

Saber que uno escribe y que otros compañeros lo leerán, le ayuda a uno a mejorar la escritura y la ortografía. A no comerme letras, a no dejar palabras mochas... porque otros leerán lo que escribes y así conocerán muchas cosas de nuestra vida. (EE5P1)

Figura 2

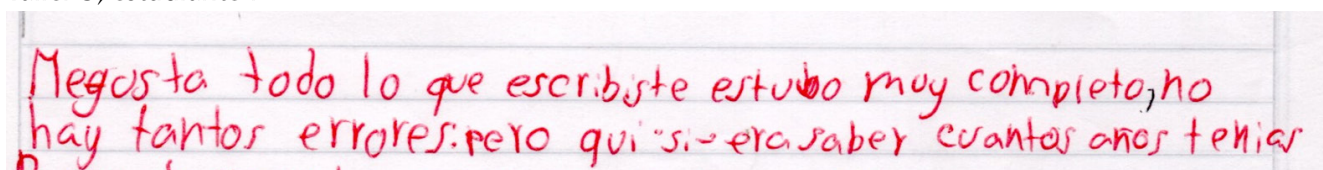
Taller 9, estudiante 26



No hubo contexto a la mita del texto.

Figura 3

Taller 3, estudiante 7



Me gusta todo lo que escribiste estuvo muy completo, no hay tantos errores. pero quisiera saber cuantos años tenia

La revisión por pares ayudó a los participantes a reconocer que asumen varios roles (Mora-les y Espinoza, 2005, p. 334), que poco a poco se desempeñaron mejor:

A mí me gustaron mucho los talleres de escritura, porque la experiencia de ver cómo mis amigos me corregían una tilde, un punto, una mayúscula... cuando iba a hacer la reescritura me acordaba de estos detalles, incluso cuando estaba en otra materia lo ponía en práctica y mi letra mejoraba sin parar. (EE3P1)

En este proceso escritural desarrollado con los estudiantes de quinto, se enfatizó en que cada uno decide si asume las sugerencias que le hace su compañero (Carlino, 2005), o “se distancia de ellas” (López, 2012, p. 359): “Me sentí mal cuando mi compañero no me revisaba bien la ortografía. Por eso, en la reescritura del relato, tomaba solo las correcciones que me parecían correctas” (EE2P3).

Durante los T, se presentaron situaciones de conflicto entre compañeros. Debido a que la revisión entre pares no es una práctica sencilla (Cassany, 2000), se aprende a revisar en la medida que se aprende a escribir. De ahí la importancia de trabajarla durante todo el proceso de formación:

No me gustó cuando mi compañero me quitaba la hoja bruscamente y no permitía que le corrigiera. (EE3P3)

Tampoco me gustó que cuando yo revisaba el relato de mis compañeros, se te quedaban viendo, diciendo que sí estaba bueno y ponían caras malas. (EE2P3)

Unido a lo anterior, al ser la escuela un espacio de socialización (Echavarría, 2003), de continua confrontación con sus pares, aceptar de buena manera (Carlino, 2005) las observaciones del compañero es algo que se aprende cada día. En la EE, algunos comentaron: “Unos revisaban mejor que

otros” (EE4P6); “Julián me señaló palabras que yo tenía bien escritas” (EE3P14).

Pero, también los estudiantes reconocieron el aprendizaje que la experiencia de revisión les brindó: “Yo nunca revisaba lo que escribía, y después de participar de los talleres, leo varias veces lo que escribo” (EE2P9).

Pasando al trabajo que se realizó en el grupo focal (GF), se evidenció que la familia fortalece una idea tradicional de lectura y escritura (Tapia, 2019), donde se excluyen sus usos sociales. Los padres continúan replicando lo que recibieron en la escuela (Castañeda y Henao, 2005):

Nosotros no tenemos libros, solo la cartilla de Nacho, que nos regalaron cuando mi hijo estaba aprendiendo a leer. No nos gusta comparar el periódico, ni revistas. En la pandemia llevaba a mi hijo donde una prima para que se conectara a las clases. Porque en mi casa no tenemos computador. (GFM5P3)

También, en el GF, se observó la influencia de la religión en las prácticas letradas que emplean: “Nos sentamos con mi hija y leemos la Biblia todas las noches. Le preguntamos qué aprendió para su vida. Luego ella escribe los puntos que más le gustaron de esta historia” (GFM4P2).

Ambientes poco letrados, donde se lee y se escribe poco, reflejan una cultura escrita (Carlino, 2005) precaria. En el GF, luego de preguntarles sobre cómo han estimulado el lenguaje de sus hijos, la respuesta más común fue “Nosotros ponemos a nuestro hijo a hacer planas, para que mejore la letra. Que transcriba de la cartilla al cuaderno. También le compramos cuentos para que lea” (GFM1P2).

Dentro de esta concepción sesgada y dominante de escritura, los estudiantes introyectan un miedo al error, a equivocarse (Tapia, 2019), porque esperan que sean reprendidos por el adulto, que puede ser de la familia o el docente en la escuela: “Cuando mi hija no escribe bonito, le arranco la hoja y que repita” (GFM3P5).

En el GF, los padres de familia tuvieron la oportunidad de leer los relatos de sus hijos. Al final, comentaron sobre el uso de esta práctica letrada:

Me parece una estrategia acertada, es importante que a través del relato los estudiantes tengan la oportunidad de traer a la memoria momentos y situaciones vividas. (GFM2P6)

Es importante que nuestros hijos tengan la oportunidad de contar momentos de su vida, sean tristes o felices. (GFM2P6)

En cuanto al ejercicio de revisión por pares, los padres de familia manifestaron:

Me gustó la experiencia, porque mi hijo aprendió a escribir algunas palabras que con frecuencia escribía de forma incorrecta. (GFM2P10)

Me parece que ponerlos a trabajar por parejas es muy bueno. Porque mi hijo, al comienzo, no revisaba lo que escribía y ahora cada vez que escribe vuelve a leer para mirar si le quedó bien escrito. (GFM3P7)

Al finalizar el trabajo de campo es importante resaltar el propósito pedagógico de la investigación; donde se buscó afianzar las prácticas letradas de los participantes, en la medida que hacían uso del relato y la revisión entre pares. Este fue un proceso escritural significativo, aunque, poco habitual en las prácticas pedagógicas de los docentes, con el que se logró disminuir la desigualdad existente en el aula. Al fomentar valores como la equidad y la inclusión, sus voces fueron escuchadas, su temor al rechazo se redujo y asumieron un papel protagónico que generó un ambiente “significante esencial en el momento presente, en el cual la discriminación y la xenofobia, la violencia física y discursiva parecen triunfar en todo tipo de escenarios” (Arfuch, 2016, p. 241).

La escuela, en su afán de homogeneizar los procesos de enseñanza (Gamboa *et al.*, 2016), pensando que los estudiantes deben manejar a la perfección el sistema de escritura

(Cassany *et al.*, 2008), olvidó su papel transformador dentro de la sociedad. De allí que centró todos sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades cognitivas propias de la lengua (Cassany, 2005); al potenciar un uso instrumental de la escritura (Sito y Moreno, 2021), reflejado en el uso de didácticas que solo tienen sentido dentro del espacio escolar.

Este camino que tomó la escuela ha ocasionado que las instituciones educativas ignoren metas amparadas en la justicia social, que garanticen la paz en las comunidades (Arfuch, 2016), y se preocupen por cumplir unos lineamientos curriculares (MEN, 1998). Esto lleva a los establecimientos a querer destacarse en los resultados de pruebas externas (La República, 2019); lo que termina por fortalecer el uso exclusivo de prácticas letradas dominantes. Estar de espaldas a las necesidades reales de la comunidad (Espinosa, 2018) ha ocasionado que aumente la desigualdad y la exclusión, en un campo donde se deben garantizar la equidad y la participación.

Los resultados de la investigación evidenciaron la oportunidad que tiene la escuela de asumir una postura diferente frente a la enseñanza de la lectura y la escritura. Una mirada enmarcada en el enfoque sociocultural de la literacidad (Zavala, 2008) le permite al estudiante hacer uso del lenguaje desde la inclusión y desarrollar su capacidad crítica y reflexiva (Trigos, 2019), lo que le abre espacios para desempeñarse en distintos roles en la sociedad.

Abordar la escritura desde experiencias significativas para los estudiantes (Tapia, 2019), donde emerge su naturaleza social y cultural (Riquelme y Quintero, 2017), significa ir en contra de los modos de excluyentes de expresión, que ignoran las literacidades locales (Druker, 2021), y privilegian modelos autónomos de literacidad (Gamboa *et al.*, 2016) que se resisten a la transformación social.

Para este estudio, escoger el relato, desde las narrativas (Arfuch, 2016), implicó dejar entrar al aula de clase las subjetividades e intersubjetividades de cada estudiante (Murillo, 2015). Esta situación escritural genera equidad e inclusión, y los lleva a

remontarse a lo vivido (Quiceno, 2021), desde episodios que han dejado huella en su historia (Londoño, 2015). Esta experiencia fortaleció su identidad narrativa (Ricoeur, 2003) y despertó su creatividad escritural (Zapatero y Martín, 2013), sin perder de vista las herramientas gramaticales propias de la lengua (Cassany, 2005).

Promover en la escuela formas escriturales que desarrollen la autonomía de los estudiantes (Ferreiro, 2013), y que desafíen la desigualdad cultural, al salirse de las narraciones típicas de la escritura tradicional (Acevedo et al., 2017), representa prepararlos para un mundo globalizado que se fortalece desde los valores que prevé la justicia social, al “poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón y Vallejo, 1992, p. 14).

A pesar de que este estudio corroboró que los participantes se mueven en ambientes de desigualdad social, poco letrados (Pedragosa et al., 2016), donde no hay equidad de oportunidades, la educación pública no puede seguir reforzando esta brecha (Ospina, 2022). La escuela debe procurar una educación que potencie la justicia social (Arroyo, 2006), donde los estudiantes de colegios privados y públicos desarrollen múltiples literacidades (Hernández, 2019), que les abran las puertas a un futuro de oportunidades.

Por otro lado, esta investigación constató el aporte significativo de la revisión por pares, a la escritural; un proceso que debe abordarse de forma conjunta (Hernández et al., 2020), desde la Primaria (López, 2012). Los participantes del estudio aprendieron que los textos requieren de la revisión (Vargas, 2014), y que deben someterse a otras miradas. Igualmente entendieron que la revisión es la oportunidad de reflexionar sobre la escritura (Castedo, 2003), y al hacerse entre pares, como “proceso cooperativo” (Morales y Espinoza, 2005, p. 334), genera aprendizaje.

Superar las escrituras descontextualizadas y establecer un puente entre lo vernáculo y lo institucional (Cassany, 2009) demanda del compromiso

de los docentes para el diseño de didácticas (Pérez, 2018) que fomenten prácticas de literacidad escolar, amparadas en la interacción social. Estas estrategias deben hacer de “la lectura y la escritura prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (Lerner, 2001, p. 26). Solo así se puede avanzar hacia una sociedad que procure la paz, desde los valores de la justicia social, al construir su identidad cultural en relación con el otro (Quiceno, 2021).

Conclusiones

La investigación constató que el uso exclusivo de prácticas letradas dominantes en la escuela silencia las necesidades de las comunidades, al no considerar las formas de comunicación que se emplean en el entorno. El recurso del relato como detonante escritural promueve la equidad del discurso y la inclusión en el diálogo, pues es una práctica letrada que le da la palabra al narrador y lo hace protagonista de sus historias. Esto significa una transformación social, puesto que fomenta la argumentación y defensa del pensamiento, desde la interacción escritural que se establece con el mundo.

De allí que, orientar la actividad pedagógica y didáctica de la escritura desde una mirada sociocultural significó hablar de literacidad, lo cual va más allá de la alfabetización y la adquisición de habilidades básicas para la escritura. Este enfoque representó un cambio en el papel que ha desempeñado el docente, al permitir que el estudiante asuma un rol activo en su ejercicio escritural. Porque, al fomentar la escritura y su revisión como dos procesos que pueden abordarse de forma paralela, se promueven en el aula de clase espacios de encuentro y confrontación, dado que, al ser la revisión entre pares una práctica social que genera aprendizajes y contribuye al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, es necesario que sea objeto de estudio desde los primeros niveles de escolaridad.

Finalmente, el uso del relato como práctica letrada, en relación con la revisión intencionada entre pares, demostró contribuir en el desarrollo de la identidad narrativa de los estudiantes, lo que se traduce en una oportunidad de resignificar el papel de la escritura en la escuela, debido a que el relato como práctica letrada en relación con la revisión intencionada entre pares representa un camino certero que afianza las prácticas letradas de los estudiantes, contextualiza los procesos pedagógicos y didácticos de la escritura en la escuela, y problematiza el uso de prácticas letradas institucionalizadas en las aulas escolares que han tenido como fin responder a las demandas curriculares desarticuladas del estudiante y el contexto social.

Reconocimientos

El artículo de investigación que se presenta se deriva de una tesis doctoral en Educación realizada en la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Medellín, titulada Los relatos de los estudiantes de quinto grado de un colegio público del municipio de Girardota como prácticas letradas en relación con la revisión intencionada entre pares en su entorno social.

Referencias

- Acevedo, H., Londoño, D. y Restrepo, D. (2017). Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia. *Katharsis*, (24), 157-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6134479>
- Álvarez, B. y Moreno, M. (2014). La confrontación pautada: una estrategia didáctica para dinamizar los procesos de construcción de la lectura y escritura en niños de transición y primero. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/21433>
- Arfuch, L. (2008). El espacio teórico de la narrativa: un desafío ético y político. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 13(42), 131-140.
- Arfuch, L. (2010). Sujetos y narrativas. *Acta Sociológica*, (53), 19-41. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2010.53.24297>
- Arfuch, L. (2012). Narrativas del yo y memorias traumáticas. *Tempo e Argumento*, 4(1), 45-60. 10.5965/2175180304012012045
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Investigación en Educación*, 9(18), 227-244. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18077>
- Arroyo, R. (2006). La interculturalidad en los procesos de la composición escrita. *Investigación en la Escuela*. (59), 91-102. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7297>
- Avecillas, J. (2017). Reflexiones sobre la nueva didáctica de la lengua y literatura. *Runae*, (01), 155-168. <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/335>
- Barton, D. (2013). Afterword. En J. Kalman y B. Street (eds.), *Literacy and numeracy in Latin America. Local perspectives and beyond* (pp. 214-218). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-prctica-social.pdf>
- Beltrán, J. (2019). Miradas letradas, letras ad-miradas. Una conversación con el mundo social. *Álabe*, (20). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7541799>
- Boillos, M. (2021). Incidencia de la revisión por pares en la construcción de textos académicos a nivel universitario. *Delta*, 37(3), 1-21. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202153017>
- Camitta, M. (1993). *Vernacular writing: Varieties of literacy among Philadelphia high school students*. Cross-Cultural. https://books.google.com/books/about/Vernacular_Writinghtml?id=b_QKNQAA-CAAJ
- Cardona, M., Valencia, E., Duque, J. y Londoño, D. (2015). Construcción de los planes de vida de los jóvenes: una experiencia de investigación en la

- vereda La Doctora, Sabaneta (Antioquia). *Aletheia*, 7(2), 90-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7854653>
- Carlino, P. (2005). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Lectura y Vida*, 29(2), 20-31. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf
- Cassany, D. (2000). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2005). *Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multilateralidad, internet y criticidad*. <http://www.upf.edu/dtf/personal/danielcass/index.htm>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo*. Ministerio de Educación de España. https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21294/Cassany_LEERES.pdf
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D., Sala, J. y Hernández, C. (2008). Escribir al margen de la ley: prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes. En A. Moreno (coord.), *El valor de la diversidad (meta)lingüística*. Actas del VIII Congreso de Lingüística General (pp. 446-465). Universidad Autónoma de Madrid. <http://elvira.illf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>
- Castañeda, L. y Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la Universidad. *Zona Próxima*, (6), 12-31. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85300601.pdf>
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* [Tesis doctoral]. Instituto Politécnico Nacional. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *Manual de investigación cualitativa* (vol. 1, pp. 43-101). Gedisa. <http://metodo3.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/169/2014/10/Denzin-Norman-K.-Lincoln-Yvonna-S.-Introducci%C3%B3n-general.-La-investigaci%C3%B3n-cualitativa-como-disciplina-y-como-pr%C3%A1ctica.pdf>
- Druker, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>
- Duque, J. y Londoño, D. (2014). Lo imaginario, las imágenes y las narraciones: aproximaciones a la realidad del sujeto. *Aletheia*, 6(2). <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/209>
- Echavarría, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1692-715X2003000200006
- Espinosa, M. (2018). *Enseñanza de la escritura en la escuela: qué, cómo y por qué enseñan así los docentes* [Tesis doctoral]. Universidad Diego Portales. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/24204>
- Ferreira, M. (2015). *Escritura colaborativa de narraciones en la Educación Primaria: recursos de apoyo a la planificación y a la revisión entre pares* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <https://re-dined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/133515?locale-attribute=gl>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. (2013). *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Siglo XXI Editores.
- Galindo, M. (2014). Las prácticas letradas de los alumnos universitarios en la sociedad 2.0. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, 17-26. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Galindo.pdf
- Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1741>
- Girón, M. y Vallejo, A. (1992). *Producción e interpretación textual*. Universidad de Antioquia.

- González, E., Castellano, M. y Sepúlveda, N. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre literacidad en educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (62), 63-87. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n62a4>
- González, M. y Londoño, D. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una institución educativa de Boyacá. *Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2019000100253
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L. y Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad de los estudiantes de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, (15), 54-77. https://www.researchgate.net/publication/237041313_Niveles_de_literacidad_de_los_estudiantes_de_Psicologia_de_la_Institucion_Universitaria_de_Envigado
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Hernández, A., Peña, B., Pintle, B. y Morales, G. (2020). Criterios de formato y contenido en la revisión por pares de textos académicos con universitarios. *Horizontes*, 4(16), 365-380. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/102>
- Hernández, E. (2021). Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones. *Sinéctica*, (56). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2021000100403&script=sci_abstract
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social: horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Universidad de los Andes. <https://ediciones.uniandes.edu.co/library/publication/la-comprension-de-lo-social-horizonte-hermeneutico-de-las-ciencias-sociales>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2021). *Informe nacional de resultados del examen Saber 11° 2020* (vol. I). https://www.icfes.gov.co/documents/39286/1689945/Informe_Saber11_Vol_2.pdf
- Jaramillo, R. y Londoño, M. (2017). *Influencia del contexto social, en el desarrollo de la dimensión comunicativa de los niños y las niñas 4 años de edad del Centro Infantil Ser y Hacer Carambolas* [Tesis de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. <https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/6107/1/36-Proyecto%20grados%20Rosa%20Jaramillo%20-%20Mari%20londo%C3%B1o.pdf>
- Jiménez, F., Laluez, J. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830/>
- Jiménez Albornoz, M. E., Riquelme Arredondo, A. A. y Londoño Vásquez, D. A. (2020). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la Primera Infancia. *Educere*, 24(77), 117-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663240011>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001704>
- Lanz, A. (2018). *La interacción entre pares. Una propuesta para aprender a leer en cooperación en el nivel inicial* [Tesis de especialización]. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68403>
- La República. (4 de octubre de 2019). Conozca la lista de los mejores colegios en cada ciudad según ranking Sapiens. *La República*. <https://www.larepublica.co/empresas/conozca-los-mejores-colegios-de-colombia-segun-nuevo-ranking-de-sapiens-research-3698075>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica. <https://newz33prescolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-la-escuela-delialerner-2001-compressed.pdf>
- Londoño, D. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197-220. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222015000100011

- Londoño, D., Ramírez, A. y Castellanos M. (2021). Revisión de las investigaciones sobre literacidad en el ámbito jurídico en algunas instituciones de educación superior en América Latina. *Prolegómenos*, 24(47), 25-38. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-182X2021000100025
- López, K, S. (2012). La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de la lengua. *Lenguaje*, 40(2), 351-381. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-34792012000200004
- Meza, C. (27-29 de septiembre de 2012). *Narrativas del yo: una reflexión de sobre los relatos autobiográficos y su incidencia en procesos de inclusión de jóvenes en el ámbito universitario* [Ponencia]. IV Encuentro Internacional y V Nacional de la Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees), Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/21-narrativas-del-yo-una-reflexion-sobre-los-relatospdf-alA8B-articulo.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89869.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Fundamentación de derechos básicos de aprendizaje y mallas de aprendizaje del área de Lenguaje*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363429:Mineducacion-lanzo-las-mallas-de-aprendizaje-para-ninos-de-1-a-5>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo.pdf1.pdf
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas*, 17(22), 77-84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100003
- Morales, O. y Espinoza, N. (2005). La revisión de texto académicos en formato electrónico en el ámbito universitario. *Educare*, 9(30), 333-344. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603009.pdf>
- Murillo, G. (2015). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Universidad de Buenos Aires, Universidad de Antioquia, Clacso. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- Nemirovsky, R. y Menéndez, D. (2023). Literacy and emancipation: On the work and thought of Myriam Nemirovsky. *Journal for Study of Education and Development*, 46(2), 227-263. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02103702.2023.2172896>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2019). *Estudio regional comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. <https://www.unesco.org/es/articles/estudio-regional-comparativo-y-explicativo-erce-2019>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), e Instituto Nacional de Evaluación Educativa (España). (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021*.
- Ortega, W., Aponte, O., Canteño, R., Chijchiapaza, S. y Padilla, C. (2022). Análisis de datos cualitativos en la investigación educativa. *Universidad y Sociedad: Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos*, 14(2), 617-627.
- Ospina, M. (2022). Factores asociados a los resultados de aprendizaje: ¿Qué sabemos y qué podemos saber en el caso de Colombia? *Ruta Maestra*. <https://rutamaestra.santillana.com.co/factores-asociados-a-los-resultados-de-aprendizaje-que-sabemos-y-que-podemos-saber-en-el-caso-de-colombia/>
- Pedragosa, M., Lozada, M. y Palacios, A. (2016). Literacidad, comprensión lectora y aprendizaje

- significativo. Aporte para la enseñanza. En 6° *Encuentro Nacional de Aprendizaje Significativo* (pp. 409-418). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/76690>
- Peñalva, M., Blotto, B., Sala, A., Rimoldi, M. y Ramírez, S. (2012). *Experiencia con trabajo entre pares en la enseñanza superior*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/70731/Documento_completo.%20I.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez, J. (2018). La formación de maestros para la enseñanza del lenguaje como práctica social. *Uni-Pluriversidad*, 18(1), 36-46. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/335574>
- Quiceno, J. (2021). *La identidad narrativa según Paul Ricoeur. Hacia una hermenéutica de la persona humana*. Dykinson S. L. https://www.academia.edu/52465048/La_identidad_narrativa_seg%C3%BAAn_Paul_Ricoeur_Hacia_una_hermen%C3%A9utica_de_la_persona_humana
- Ramírez, M., Gropello, E., Pagans, M. y Vargas, M. (2021). La crisis de aprendizaje en las aulas de Latinoamérica. *Banco Mundial Blogs*. <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-crisis-de-aprendizaje-en-las-aulas-de-latinoamerica>
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración. III: El tiempo narrado* (vol. 3). Siglo XXI. <https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/11/tiempo-y-narracion-c3b3n-iii.pdf>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de un narrador. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 25(2), 9-22.
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago de Chile* [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2813>
- Riquelme, A. y Londoño, D. (2020). Investigación educativa con niños y niñas: Desafíos éticos y metodológicos. *Voces Infantiles*, 234.
- Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones*, 96(2), 93-105. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-28592017000200093
- Ruiz, J. (2011). Proyecto de vida, relatos autobiográficos y toma de decisiones. *Teoría y Praxis Investigativa*, 6(1), 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3725825>
- Sanabria, L., Pérez, M. y Riascos, L. (2020). Pruebas de evaluación Saber y PISA en la Educación Obligatoria de Colombia. *Educación Siglo XXI*, 38(3), 231-254. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/452891>
- Shankar, A., Elliott, R. y Goulding, C. (2001). Understanding consumption from a narrative perspective. *Journal of Marketing Management*, 17, 429-53. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/understanding-consumption-contributions-from-a-narrative-perspect>
- Sito, L. y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26(n.º extra.), 149-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7987120>
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91. <https://www.semanticscholar.org/paper/What%27s-%27new%27-in-New-Literacy-Studies-Critical-to-in-Street/8a11bc665e03e448aac-6c99c4ee58193f62088cd>
- Suárez, P., Vélez, M. y Londoño, D. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/990>
- Tapia, E. (2019). Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria. *México*, XLIX(1), 155-184. <http://ri.iberomexico.mx/handle/iberomexico/4988>
- Trigos Carrillo, L. (2019). A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America.

- Íkala, 24(1), 13-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/336803>
- Trujillo, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, (4), 23-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709318>
- Unda, M. y Florián, N. (2014). *Las prácticas letradas vernáculos análogos y digitales en el aula de clase* [Tesis de maestría]. Universidad de San Buenaventura. <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/8d95c2fd-f3e2-4100-9b76-326d7595a22f>
- Vargas, A. (2014). Revisión entre iguales y escritura académica en la universidad: la perspectiva del estudiante. *Folios*, (39), 13-29. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n39/n39a02.pdf>
- Vargas, A. (2019). Prácticas letradas, identidad y resistencia en Facebook: un estudio de caso de un estudiante indígena colombiano. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 47-65. <https://www.aacademica.org/polyphnia.revista.de.educacion.inclusiva/43.pdf>
- Zapatero, E. y Martín, P. (2013). *Proyecto Recopilador de Tecnología para 4º de ESO: Taller de creatividad* [Tesis de máster]. Universidad de Valladolid. <https://uva-doc.uva.es/handle/10324/3424?locale-attribute=fr>
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. https://www.academia.edu/13800228/_Des_encuentros_con_la_escritura_Escuela_y_comunidad_en_los_Andes_peruanos
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/28358>
- Zurita, M. y Moreno, L. (2019). Relatos de vida escolar. La escuela que pasó por mí: un abordaje descriptivo. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 23. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv>

