

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y  
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, marzo, 2025, Volumen VI

---

## **Cambios en la práctica de lectura escolar para integrar la práctica de lectura del niño: literacidad en el aula**

Changes in school reading practice to integrate children's  
reading practice: Literacy in the classroom

---

**Segundo Alfonso Camargo Quemba**

segundocamargo.doc@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0001-5869-7758>

Universidad metropolitana de Educación,  
Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Ciudad de Panamá – Panamá

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3777>

**Artículo recibido:** 02 de abril de 2025.

**Aceptado para publicación:** 16 de abril de  
2025.

**Conflictos de Interés:** Ninguno que declarar.

  
**Redilat**  
Red de Investigadores  
Latinoamericanos

**NÚMERO**

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3777>

## Cambios en la práctica de lectura escolar para integrar la práctica de lectura del niño: literacidad en el aula

Changes in school reading practice to integrate children's reading practice:  
Literacy in the classroom

**Segundo Alfonso Camargo Quemba<sup>1</sup>**

[segundocamargo.doc@umecit.edu.pa](mailto:segundocamargo.doc@umecit.edu.pa)

<https://orcid.org/0009-0001-5869-7758>

Universidad metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)

Ciudad de Panamá – Panamá

Artículo recibido: 02 de abril de 2025. Aceptado para publicación: 16 de abril de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

### Resumen

La necesidad de transformar la práctica de lectura escolar pasa por dar cabida a la literacidad como un cambio profundo de aula. A los fines de diagnosticar qué debe cambiar se hizo diagnóstico en las instituciones educativas Porfirio Barba Jacob, Esmeralda Arboleda Cadavid y Villas del Progreso de la localidad de Bosa, Bogotá (Colombia) desde la asunción del método investigación-acción(I-A) que en su fase primera (diagnóstico) se hizo desde un diseño de campo, mixto, para el aprovechamiento de la integración de datos numéricos y descriptivos, recogidos a través de técnicas encuesta y entrevista semiestructurada de la aplicación de tres cuestionarios y dos entrevistas. El análisis cuantitativo, propio de la estadística, y el análisis cualitativo, propio del apoyo del software Atlas.Ti, produjo reducción de datos en tablas de elementos de cambio, desde las cuales se puede proceder al desarrollo de las fases subsiguientes de I-A con claridad conceptual y empírica, asumiendo que la literacidad como propuesta es una concepción para guiar la lectura en el aula, haciendo que la práctica escolar ponga al niño dentro de una cultura letrada que le entrega textos para que los comprenda, los recree y los use construyendo con ellos su posición ante su mundo vivido, por eso, ofrece y valora los usos sociales que incluso él ya tiene dentro de su comunidad y cultura.

*Palabras clave:* lectura, comprensión lectora, práctica de lectura, lectura escolar, literacidad

### Abstract


The need to transform school reading practices requires accommodating literacy as a profound change in the classroom. In order to diagnose what needs to change, a diagnosis was made at the Porfirio Barba Jacob, Esmeralda Arboleda Cadavid, and Villas del Progreso educational institutions in the town of Bosa, Bogotá, based on the adoption of the action-research (AR) method. In its first phase (diagnosis), the method was based on a mixed field design, leveraging the integration of numerical and descriptive data collected through survey and semi-structured interview techniques, using three questionnaires and two interviews. Quantitative analysis, derived from statistics, and qualitative

---

<sup>1</sup> Doctorando UMECIT con tesis doctoral en desarrollo "Propuesta de lectura desde una práctica educativa soportada en el enfoque de literacidad para estudiantes de tercer grado en tres instituciones educativas de Bosa, Bogotá" de la cual el artículo de investigación es un avance.

analysis, supported by Atlas.Ti software, resulted in data reduction in tables of elements of change, from which the subsequent phases of I-A can be developed with conceptual and empirical clarity. Literacy, as proposed, is a concept to guide reading in the classroom. School practice places children within a literate culture that provides them with texts to understand, recreate, and use, building their position in their lived world. Therefore, it offers and values the social uses that they already have within their community and culture.

*Keywords:* reading, reading comprehension, reading practice, school reading, literacy

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Camargo Quemba, S. A. (2025). Cambios en la práctica de lectura escolar para integrar la práctica de lectura del niño: literacidad en el aula. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 2446 – 2462. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3777>

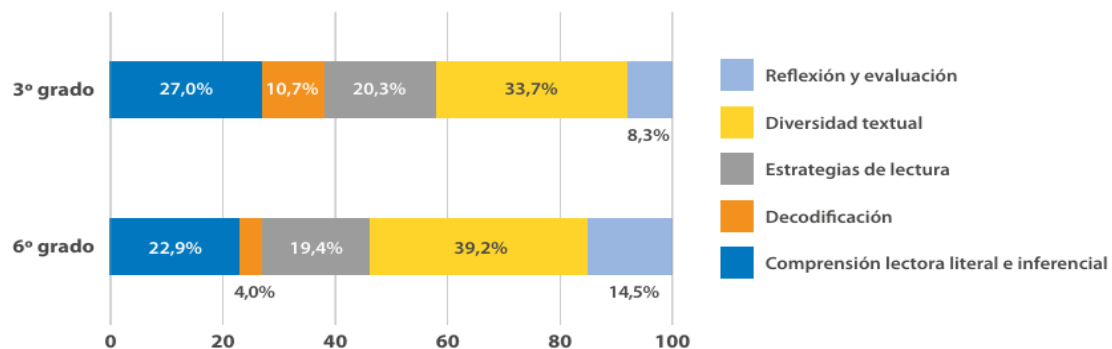
## INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y El Fondo de Naciones Unidas para infancia (UNICEF, 2022) se unieron en un estudio acerca de la lectura y su comprensión y concluyeron cuatro de cada cinco niños en América Latina y el Caribe no pueden comprender un texto simple, lo cual muestra una agravante crisis de aprendizaje, más que educativa, en tanto, leer es una competencia que aplica a todos los aprendizajes en otras áreas. Incluso el informe trata el asunto como una crisis generacional de alumnos de sexto grado que, finalizando la educación primaria, que no cuentan con esta competencia fundamental, lo cual preocupa porque puede generar mayor desigualdad y menos posibilidades de desarrollo. Por eso, los tres organismos internacionales instan a los gobiernos a inaugurar y desarrollar agendas para recuperar el aprendizaje de lo fundamental, dentro de lo cual se encuentra priorizar la lectura, así como evaluar el nivel de aprendizaje que al presente se tiene en ella.

Se parte del supuesto de que, a nivel de la región, se aprende a leer como un desarrollo de la competencia electoral que, a nivel de primaria, se espera logre unos determinados aprendizajes para el grado tercero y sexto, lo que muestra dos procesos durante el nivel; específicamente UNESCO (2020) estableció la comprensión literal e inferencial como objeto de desarrollo, tal como se muestra en el gráfico siguiente:

### Gráfico 1

Matrices primarias de análisis curricular en lectura



**Fuente:** Datos tomados de UNESCO (2020, p. 28).

Como se observa en las matrices, a la comprensión lectora literal e inferencial se dedica un 27% de los aprendizajes esperados y a las estrategias de lectura un total de 20,3% para casi un 50% en grado tercero, dejando aún un 10% para la decodificación que debe fortalecerse. Se otorga especial énfasis a la diversidad textual, porque en la práctica escolar de lectura en este grado deben conocerse multiplicidad de textos que ya pueden comprenderse, reconociendo que, por supuesto, no todos los textos se comprenden de igual forma (Cassany, 2006; MEN, s.f.), por lo cual hay un 33,7% de oferta de múltiples textos para que el lector niño conozca y se enfrenta a diferentes textos. El propio proceso de comprensión se minimiza al sexto grado (22,9%) en aras del énfasis a la diversidad textual (39,2%) y de reflexión y evaluación (a 14,5%). También puede detallarse que en América Latina y el Caribe no se establecen aprendizajes esperados para el nivel de lectura crítico ni para grado tercero ni sexto, dejando este nivel para el grado séptimo en adelante, lo que sí se observa es que se promueve que hayan procesos reflexivos y evaluativos (autoevaluativos) en grado tercero en un 8,3%, lo que indica que se impulsa la metacognición del propio acto lector, de manera que el estudiante pueda reconducir y mejorar de manera constante y apropiarse de su propio proceso.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) declaró que la comprensión es el núcleo del proceso lector, por lo que la didáctica de la lengua pone énfasis en la lectura, en el entendido de que leer es comprender y comprender es leer (Cassany et al., 2003). Específicamente, se toman los niveles de comprensión lectora para la evaluación de los aprendizajes esperados, por lo que la comprensión se hace de manera literal, inferencial; también se agrega la comprensión crítica o crítica-intertextual, como prefiere denominar el MEN.

Sin embargo, cuando se ha hecho aplicación de pruebas para dar respuesta a la necesidad de identificar el estado actual en Colombia relacionado con esa situación internacional, se tiene que los resultados no son los esperados, porque en las pruebas internacionales del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment-PISA) y del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS) se ha mostrado que muchos países de la región todavía enfrentan desafíos significativos en este ámbito y en Colombia, particularmente, los resultados de PISA 2018 muestran rezago en comparación con otras regiones del mundo en cuanto a comprensión lectora, lo que refleja una necesidad urgente de mejorar las prácticas educativas (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES, 2019).

Puntualmente, los resultados de las pruebas SABER, aplicadas a nivel nacional, siguen revelando deficiencias en la comprensión lectora de los estudiantes, especialmente en regiones apartadas y con menos recursos. Según ICFES (2022) los estudiantes de regiones rurales y zonas de bajos recursos presentan niveles significativamente más bajos de comprensión lectora en comparación con sus pares de zonas urbanas, lo que evidencia una brecha educativa que persiste a lo largo del tiempo. Además, ICFES (2022) reporta datos que muestran que, en líneas generales, la prueba de lectura en todos los grados reveló que el desempeño 1 es el que prevalece entre un 35 y 40% que conduce a requerir de más trabajo de enseñanza para el desarrollo de habilidades lectoras, aunque no se desestima los logros del nivel 4 de desempeño que muestran un 21 y 28% de alcance para los tres grados.

Esto significa que no se puede dejar de seguir en el intento de proponer mejoras, tal como sugiere el ICFES (2022), sino que debe avanzarse, como bien sugiere UNESCO (2020) hacia los logros que se espera que aprendan y la comprensión lectora es uno de carácter nacional e internacional, porque los resultados de las pruebas dan cuenta de que persisten desafíos manifiestos. Por contraposición, cuando la Dirección de lectura y bibliotecas se unió al Dirección Observatorio y Gestión del Conocimiento Cultural que pertenece a la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de la Alcaldía de Bogotá para consultar a los bogotanos si les gusta leer y cómo lo hacen y encontraron que 76% respondió que sí les gusta leer y el 53% expuso que leen en plataformas digitales, usando su celular como principal herramienta de lectura. Además, recogieron datos en los que se muestra que 74% de los bogotanos tiene libros físicos en casa, pero que en el último año han leído entre 1 y 5 libros digitales en un 65% (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte de la Alcaldía de Bogotá, 2022).

Siendo así, debe asumirse que la encuesta aludida declara una mirada distinta de la experiencia lectora escolar, porque muestra que en Bogotá la gente lee y que la ciudad es una ciudad lectora. Surge entonces una conflictiva interrogante al respecto: ¿entonces, si la práctica de lectura en la sociedad muestra esta positiva realidad, por qué en el entorno escolar existe una realidad contraria y adversa que termina en bajos desempeños? Justamente, esta investigación se asienta en esta discrepancia. Una cosa es mirar lo que se lee en y para la escuela y otra lo que se lee para la vida. Como se observa, ambas realidades son una antítesis y muestran una total diferencia. Y, por eso, precisamente, existe hoy un enfoque de lectura distinto que pone la mirada en la práctica de lectura cultural y social que hace un lector no para la escuela, sino para la vida.

He aquí la importancia sustancial que tiene mirar la práctica de lectura escolar, ligada solo al entorno de la escuela y con disposición al aprendizaje, en contraste con la práctica cultura de lectura que hacen

los niños, siguiendo a su entorno familiar y social, lo cual insta a recordar las palabras de Cassany (2006), quien defendía la concepción de “leer es comprender” (p.21), y a Ferreiro (2011), quien detalló que en la escuela, asuntos como leer, escribir y hablar son enseñados a través de técnicas (trazado de letras, oralización de textos) sin que ello signifique lectura comprensiva y producción de textos y, por tanto, estar alfabetizado en la escuela no resulta lo mismo para estar alfabetizado en la calle.

A ello, Ferreiro (2011) agregaba su conocida idea de que en la escuela se lee, porque en la vida se lee y no al revés; razón por lo cual el hecho de que la práctica lectora escolar se quedara solo con intención escolar era inadecuada y generaba una brecha entre quienes leen dentro y quienes leen fuera, trayendo como consecuencia concepciones inadecuadas de lectura y lector, incluso vigentes hasta hoy, por lo que Cassany et al (2003) asumió que los problemas de aprendizaje de la lengua son, realmente, problemas de enseñanza.

Una nueva investigación, que abona al terreno de la producción del conocimiento de la producción lectora (ya ingente y prolífico), es importante, en primer lugar porque el problema sigue siéndolo; en segundo lugar, porque el escenario de investigación está caracterizado por la brecha entre el contexto cultural de Bogotá, donde la lectura es asidua y de gusto lector poblacional, y el contexto escolar donde seguir evaluando la lectura poniendo el foco en lo que se lee en la escuela no solo es una mirada reduccionista, sino que nos conduce a una idea de que los niños no leen y que en ello está esa observación negativa de la lectura para ellos mismos, soportado además en los resultados de pruebas nacionales que reportan, contrariamente, el bajo desempeño de ICFES (2022).

Tiempo es para comprender que hay una perspectiva reduccionista y tradicional de las prácticas de lectura dentro del contexto escolar, porque no se está observando el amplísimo contexto social del presente (Cuesta, 2008), donde cada día se lee más: álbumes ilustrados, booktubers, comics, redes sociales, el cine (y la presencia de la literatura en él) son solo algunos escenarios nuevos donde hay nuevas prácticas lectoras (Barriga y Suárez, 2022). Y eso, solo advirtiendo el mundo digital, porque la existencia del libro infantil impreso es hoy día prolífica (cuentos, historietas, textos para jugar, de tradición oral, manuales escolares, didácticos, entre otros) (Cano, 2023).

Hay diversas prácticas de lectura donde esta cultura forja sujetos culturales que sí leen, solo que se está frente a nuevos lectores, nuevos dispositivos y nuevas prácticas lectoras. Cano (2023) afirma que hay un alud de textos para leer. Flórez Ochoa (2013) afirma que hay niños tuiteando libremente a cualquier hora del día, esto es: leyendo y escribiendo, interesados e incansables. Golubov (2022) agrega que “aunque nunca se ha leído tanto como ahora gracias a Internet y los dispositivos electrónicos, la sociedad contemporánea padece una constante preocupación por los bajos índices de lectura que reportan las encuestas especializadas” (p. 10).

Como se ha tratado, hoy los niños y jóvenes están viviendo en una sociedad de aprendizaje donde la tarea de educar se ha deslegitimado dentro de la escuela, abriéndose a eso que Grinberg y Armella (2023) llaman una pedagogía de lo por venir que siempre está al alcance de la mano, a través de la tecnología digital: en los recursos, en las aplicaciones, en los videos, en las redes donde hay apoyo y enseñanza sea cual sea la distancia. Así que no se trata de mirar el aula, bajo la idea de que hay que leer, como un asunto de objetivo obligatorio al cual se llega con un conocimiento especializado.

El hecho de seguir vendiendo la idea de que leer es complejo, de desarrollo intelectual y de algunos aventajados trae consigo una serie de prejuicios de lo culto que anula a quien no logre interpretar o a quien no comprenda el arte de leer. Esto ha sido apoyado por Lomas (2003) cuando describió el extravío del lector escolar, a quien la evaluación de la lectura resulta asunto de contenido curricular y no como una de las acciones más comunes en el aula (y en la vida), en tanto no se considera que el aula es un escenario comunicativo por excelencia donde todas las habilidades lingüísticas se

desarrollan, aún y cuando no se está desarrollando ningún contenido, tal cual como cuando se está fuera del salón de clases.

Es así como el aprendizaje de los contenidos escolares no puede seguir guiando exclusivamente la concepción negativa que se tiene de la lectura de niños y jóvenes, porque hay toda una práctica sociocultural donde sí se lee tanto dentro como fuera de la escuela; lo cual, además, cuando se trata de lo escolar, tampoco se constriñe específicamente a la clase de lengua, concepción también difundida erróneamente (Cassany et al, 2003). La importancia en la vida de quienes leen haciendo uso vital de la lectura en la escena social, la asunción de que se lee para comprender el mundo más allá de la escuela (Cassany et al, 2003; Cuesta, 2008; Golubov, 2022; Lomas, 2003) debe asumirse dentro de las aulas de clase, porque si bien es cierto que la lectura está presente de manera diaria en la vida de quienes leen, también es cierto que solo a la escuela le fue dada la labor de formar la destreza del leer y que su primacía para toda la escolaridad, sea cual sea el área y contenido de aprendizaje, es necesario para el aprender.

En consecuencia, asumir que el enfoque de literacidad en el aula puede generar los cambios en la práctica de lectura escolar para integrar la práctica de lectura del niño es la intencionalidad investigativa de la tesis doctoral que enmarca este producto científico que da cuenta de los resultados del diagnóstico que permitirán, luego, avanzar hacia un proceso de intervención educativa, cuyo soporte conceptual parte de tomar la literacidad definiendo la lectura como una práctica social, en perspectiva sociocultural, que se caracteriza por estar situada histórica y culturalmente y por asumir una visión holística del interrelacionamiento lector-texto y contexto social, donde existe un proceso dinámico de cruce de escenarios sociales y culturales; identidades individuales y colectivas; valores y significados; y, artefactos y productos culturales que marcan los usos, procesos y prácticas de lectura (Márquez, 2015).

## **METODOLOGÍA**

La investigación se hizo en adecuación al propósito investigativo, pertinente a la adscripción al paradigma sociocrítico y el método de investigación-acción, lo cual la posicionó en una ontología relativista y una epistemología dialógica y subjetiva, lo que implica que su tipo de investigación se enfila metodológicamente hacia el enfoque de investigación cualitativo. En consecuencia, el diseño de investigación tiene como fuente de datos a los docentes y estudiantes de las instituciones educativas Porfirio Barba Jacob, Esmeralda Arboleda Cadavid y Villas del Progreso de la localidad de Bosa, Bogotá, lo que indica que el diseño es de campo y su abordaje genera inmersión dentro de ellas durante el proceso investigativo, el cual tiene por intención de cambio de la realidad a investigar, así como producir transformaciones, a partir de una propuesta de lectura desde una práctica educativa soportada en el enfoque de literacidad para estudiantes de tercer grado en esas tres instituciones educativas de Bosa, Bogotá.

Como la comprensión lectora en sus niveles de desarrollo (literal, inferencial y crítico) comporta medición, para la fase diagnóstico se siguió un diseño mixto en cuanto a los datos a recabar. Por tanto, los sujetos de la investigación se asumieron de manera distinta para ambos enfoques. En la fase de enfoque cuantitativo, se aplicó técnica encuesta; siendo la población de las tres instituciones, tres docentes de cuarto grado y tres docentes de tercer grado para un total de 12 docentes de lengua castellana y con una matrícula de 152 estudiantes en la IE Porfirio Barba Jacob, 148 estudiantes en Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid y 160 estudiantes en Colegio Villas del Progreso (total de 460 estudiantes). El cuestionario (de 100 ítems) contenía 30 ítems para la categoría lectura, 33 ítems para la didáctica y 37 ítems para la práctica educativa; y se aplicó a las 12 docentes y a una muestra de 174 estudiantes.

Por su parte, para la fase cualitativa se hizo muestra intencional, desde una selección basada en criterios que estableció los criterios para el perfil de sujeto de estudio, siguiendo a Martínez Miguélez

(2004). En consecuencia, luego de los trámites de permiso devino la muestra intencional basada en criterios siguiente: IE Porfirio Barba Jacob con 1 docente y 3 estudiantes de curso 302 JM; Colegio Esmeralda Arboleda Cadavid con 1 docente y 3 estudiantes de curso 303 JM; y, Colegio Villas del Progreso con 1 docente y 3 estudiantes de curso 301 JM (9 estudiantes y tres docentes, en total).

El diseño mixto se hizo con especificaciones metodológicas que se detallan en la siguiente tabla.

**Tabla 1**

*Especificaciones metodológicas de la investigación para decisiones en técnicas e instrumentos de recolección de datos*

Objetivos específicos	Especificaciones metodológicas		
	Fase de I-AP con enfoque aplicado	Técnica: instrumento	Variable/categoría
Identificar las necesidades de lectura de los estudiantes de tercer grado en tres instituciones educativas de Bosa, Bogotá.	Fase diagnóstica: Cuantitativo Cualitativo	-Encuesta a estudiante: cuestionario de comprensión lectora -Entrevista semiestructurada a estudiantes de grado tercero: guía de entrevista semiestructurada	Variable comprensión lectora Categoría proceso lector
Caracterizar la práctica educativa que guía la lectura en las aulas de clase de los estudiantes de tercer grado en tres instituciones educativas de Bosa, Bogotá.	Fase diagnóstica: Cuantitativo  Cualitativo	-Encuesta a docente: cuestionario de didáctica  -Entrevista semiestructurada a niños de grado tercero: guía de entrevista semiestructurada	-Variable procesos didácticos -Variable enfoque sociocultural de la lectura  -Categoría práctica lectora

**Fuente:** elaboración propia.

Los procedimientos que se utilizaron para la validación de los cuestionarios se hicieron con expertos siguiendo criterios de relevancia, pertinencia y claridad para cada pregunta y rejilla de validación de pertinencia con la técnica de investigación, coherencia con la información que se pretende recabar y suficiencia de los datos. Los tres cuestionarios tuvieron modificaciones, asumiendo observaciones de expertos; la confiabilidad se determinó a través de la medida de consistencia interna denominada coeficiente alfa Cronbach (0,93). Para la guía de entrevista semiestructurada se aplicó validez interna y externas con estrategias de corroboración y comparabilidad, respectivamente; y fiabilidad interna y externa con estrategias de participación y replicabilidad, siguiendo a Goetz y LeCompte (1998).

Ambos datos se integraron para que la fase diagnóstica diera paso a la espiral autorreflexiva, siguiendo a Kemmis y McTaggart (1998) y Latorre (2003), propia de la situación o problema práctico para luego actuar ante el problema con la finalidad de mejorarlo. Ello indica que es razonable esta integración, porque permite dar cumplimiento a los objetivos de investigación para aprovechar las distintas aportaciones tanto de la metodología cuantitativa como de la cualitativa (Bericat, 1998) para alcanzar la comprensión global no excluyentes, propia de una práctica metodológica actual de empleo conjunto de métodos (Cook y Reichardt, 2005).

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Análisis de la situación actual para la identificación de las necesidades de lectura de los estudiantes de tercer grado en las IE en estudio

### **Desde la perspectiva docente acerca de la comprensión lectora**

La distribución de los datos evidencia que un porcentaje de los estudiantes se ubica en categorías de comprensión lectora baja y media, 35.0% y 40.6%, respectivamente, lo que indica la existencia de una debilidad significativa en las habilidades lectoras. En cuanto a los niveles bajos de comprensión lectora, se reportó el 3.9% de los estudiantes con un rendimiento "muy bajo" y el 35% en "bajo", indicando que ese grupo de estudiantes enfrenta problemas en el procesamiento y análisis de información, lo cual, de acuerdo con Monroy y Gómez (2008), es un obstáculo para el progreso en la lectura, debido a que como lo señalan la lectura no es solo decodificación, sino un proceso interactivo entre el lector y el texto, en el que el lector construye significado, no obstante, la imposibilidad de los estudiantes para involucrarse en este proceso involucra una desconexión entre lo que leen y el sentido que le dan a partir de ello.

Los análisis de datos numéricos acerca de los niveles, se sintetizaron en la siguiente tabla.

**Tabla 2**

*Lo que debe cambiar en los niveles de comprensión lectora de estudiantes de tercer grado*

<b>Niveles de comprensión lectora</b>	<b>Cambios en la práctica de lectura</b>
Literal	Fortalecimiento de identificación de: palabras que resumen el texto, palabras como sinónimos y antónimos, las ideas explícitas y la secuencia de hechos y personajes. Se trata puntualmente de la información explícita en el texto
Inferencial	Enfatizar en el significado de palabras, dando importancia al contexto Enfatizar en la distinción de imágenes en el texto, sean gráficos, esquemas o ilustraciones que aporten significado
Crítica	Puede hacerse didáctica del vocabulario, con la cual se da importancia al significado de palabras en actuación léxica, desde cuya comprensión los lectores pueden llevar a cabo evaluación de opiniones, adopción de posturas personales, juicios acerca de personajes o propuestas de alternativas de solución que son habilidades ya reveladas en el diagnóstico.

**Fuente:** elaboración propia.

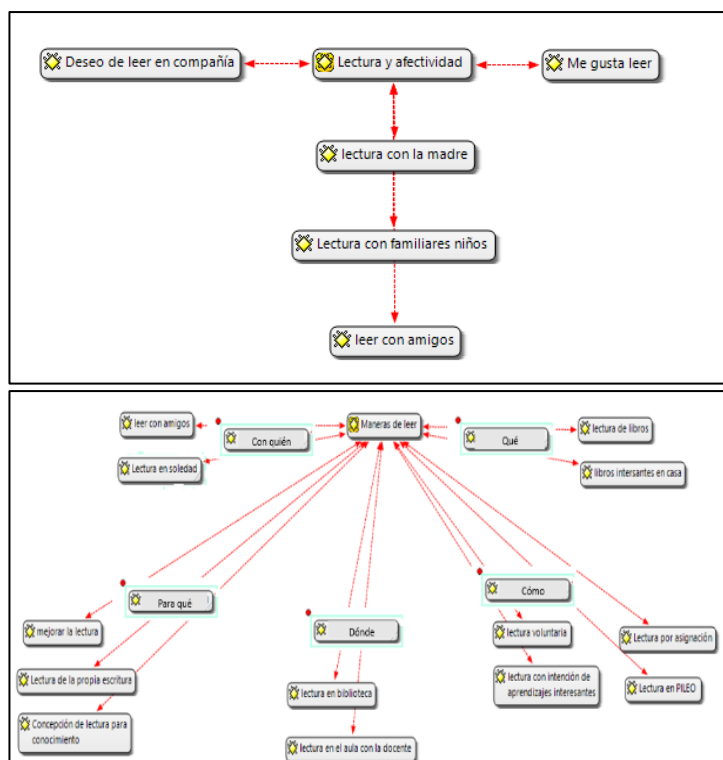
### **Desde la perspectiva estudiantil acerca de su proceso lector**

Los datos reducidos produjeron ordenamiento conceptual correspondiente a 21 códigos-etiquetas en codificación abierta que se interrelacionaron en 3 subcategorías que fueron: lectura y afectividad, maneras de leer y posición ante la lectura. Con este ordenamiento conceptual se muestra una perspectiva de la lectura, desde los propios estudiantes, quienes manifiestan la experiencia de un niño que sí lee en situaciones afectivas y familiares, que busca lo interesante, pero también comienza a aparecer el fenómeno de pereza ante la lectura, el cual debe intervenir con estrategias que favorezcan el gusto lector.

El análisis cualitativo de los datos se hizo con apoyo del software Atlas.Ti, por lo cual las diagramaciones de mapas semánticos, dieron cuenta del ordenamiento conceptual aludido, lo cual puede observarse en las figuras siguientes.

**Figura 1**

*Diagramaciones de mapas semánticos de las subcategorías emergentes*



**Fuente:** elaboración propia.

El ambiente de lectura y las personas con quienes se lee son importantes para los estudiantes de grado tercero, porque sí reconocen cuáles maneras de leer quieren llevar a cabo. lo cual nos acerca a Devetach (2008), quien defiende el trayecto de lectura de cada sujeto, en tanto lo conduce a estar consigo mismo y con otros, por lo cual debe cuidarse ofrecer ambas vías de lectura en el aula para que ocurra la subjetivación y la intersubjetivación de lo que se lee. Además, se debe reconocer las realidades de placer y displacer que ocurren como experiencias de aula como identificación de necesidades de lectura, porque hay que ofrecer esas posibilidades de emocionar el aula; para ello se toman las tendencias psicológicas educativas que dan cuenta de la necesidad de tomar en consideración la relación cerebro-emoción, de manera que se propicien actividades escolares donde la emocionalidad del aula sea fundamental para el aprendizaje; activación emocional, manifestación emocional y dinámica emocional se sugieren como elementos para la ideación de la práctica educativa (Fernández-Abascal et al, 2013). En consecuencia, desde la perspectiva estudiantil lo de debe cambiar en su proceso lector se sintetizó en la tabla siguiente.

Tabla 3

Lo que debe cambiar en el proceso lector para tercer grado

Proceso lector	Cambios en la práctica de lectura
Proceso lector para tercer grado	<p>Diseñar situaciones de aprendizaje en las que se integren familiares y amigos</p> <p>Diseñar situación de aprendizaje en la cual se ofrezca posibilidad de lecturas varias y sea el lector quien tome decisiones por lo que va a leer</p> <p>Diseñar situaciones de aprendizaje en soledad y compañía; en el aula, biblioteca u otro lugar escolar;</p> <p>Propiciar autoevaluación de fortalezas y debilidades al leer</p> <p>Dar espacio a la lectura de lo que los propios niños escriben como textos auténticos</p> <p>Impulsar otras concepciones del lector niño que sí lee para aprender, en la biblioteca como espacio y de manera voluntaria</p> <p>Preservar la emocionalidad en el ambiente de lectura con actividades de activación emocional, manifestación emocional y dinámica emocional</p>

**Fuente:** elaboración propia.

### **Análisis de la situación actual para la caracterización de la práctica de lectura en el aula de clase de tercer grado en las IE en estudio**

#### **Desde la perspectiva docente acerca de los procesos didácticos**

Se encontraron cuatro vías de análisis que refieren un quehacer del aula que el docente concibe con antelación y se prepara para llevar a cabo en su implementación. Su importancia es suma, debido a que lo que no se planifica no se ejecuta. En consecuencia, se describe lo que respecto a estas cuatro vías de análisis se encontró como resultado para el proceso didáctico planificación:

**Respecto a la intencionalidad de planificar considerando el desarrollo de los niveles de comprensión:** se observa que sí se da prioridad al desarrollo de las habilidades lectoras (66,66%) indicando conciencia de la lectura en el proceso de enseñanza, aunque hay cerca de un 30% que interviene porque no se puede dejar al azar y a la improvisación el desarrollo lector; como consecuencia, sí se planean actividades referidas a cada nivel (literal, inferencial y crítico), también en un 66,66%. Los otros tres ítems reportan necesidades, porque no se prioriza la comprensión de información explícita del texto (58,33%) y esto se relaciona con el nivel literal, cuya importancia es sustancial habida cuenta que los niveles son progresivos; si no hay desarrollo del nivel literal no lo hay en los subsiguientes, además es cuando se alcanza el proceso cognitivo de paráfrasis, lo que conduce a reconocer de qué se trata el texto.

**Respecto a la intencionalidad de planificar considerando la estructura y variedad textual:** se reconoció que en un 66,66% los docentes no incluyen textos diversos, sean narrativos, informativos, descriptivos e instructivos sencillos, confirmado en el mismo porcentaje respecto a la elección de textos para abordar variedad textual; esta necesidad también debe intervenir, porque en los tres factores de organización curricular con sus estándares de competencia y subprocesos del proceso lector en grados primero-tercero se establece la diversidad textual.

**Respecto a la intencionalidad de planificar considerando el respeto por los intereses del niño lector:** se tuvo como resultados que en un 58,33% los docentes sí planifican considerando una oferta de textos interesantes, pero un 83,33% no planifica tomando como criterio una selección de textos que incluya experiencias e intereses de los estudiantes. Este dato es muy relevante, porque deja entrever que los

docentes están enseñando a leer desde sus perspectivas y no consideran que son los niños lectores quienes deben ser tomados como prioridad.

**Respecto a la intencionalidad de planificar considerando la integración de TIC, específicamente usando herramientas especializadas:** se encontró que el 83,33% de los docentes no las usan, generando con ello un desaprovechamiento de lo que estas ofrecen para potenciar la didáctica; incluso, puede aseverar que en este particular no se está llevando a cabo proceso de innovación educativa, ya que UNESCO (2019) estableció que en una didáctica potenciada con TIC se ejecuta clases en las que herramientas digitales especializadas sirvan como apoyo al aprendizaje; en este caso, las herramientas digitales de apoyo al área lengua son prolíficas y pueden potenciar el proceso lector.

Cuando se trató de los hallazgos del proceso didáctico mediación se tuvo que:

**Respecto al respeto por el niño lector que aprende:** los docentes (en un 75%) no seleccionan lecturas con temas actuales de lo cual puede inferirse que no se busca hacer interesante el tema de lectura ni relacionarlo con una realidad más cercana al niño que lee; esto es de suma relevancia en la investigación, en tanto, precisamente, la literacidad es una mirada que impulsa una mejor comprensión del texto al poner atención al contexto (Cassany y Castellá, 2010).

**Respecto al desarrollo de los niveles de comprensión:** los docentes tampoco aplican actividades para ampliar vocabulario ni usó de nuevo vocabulario (en un 83,33%) que permitiría desarrollar comprensión literal e igualmente (en un 75%) no relacionan personajes, hechos y contextos; y tampoco aplican actividades para el desarrollo de la comprensión inferencial, porque no usan el contexto para abordar inferencias (en un 75%) ni ejecutan actividades para aprender a deducir información en los textos (en un 91,66%).

**Respecto a la integración de TIC como apoyo al proceso de aprendizaje:** se reafirma lo ya expuesto, porque no hay didáctica con apoyo TIC, lo cual se observa en un 83,33% de docentes que no usan recursos web y sitios web educativos en clase y tampoco usan herramientas digitales.

Cuando se analizaron los datos acerca del proceso didáctico evaluación, se encontró que daban cuenta de tres asuntos: el primero, referido a que los docentes buscan que no exista esa concepción negativa de la evaluación al impulsar experiencias positivas para el lector en un 66,66%, indicando que se reconoce la necesidad de mostrar experiencia positiva de lectura. Sin embargo, aunque es una actitud adecuada, ella no basta por sí sola, ya que debe conjugarse con el diálogo para la mejora y la reflexión de las propias debilidades y fortalezas y, sin embargo, no se hace (en un 66,66%) ni tampoco se lleva a cabo retroalimentación con ejemplos.

En síntesis, la práctica de enseñanza debe cambiar, tomando como elementos de cambio lo siguiente.

**Tabla 4**

*Lo que debe cambiar en los procesos didácticos de una práctica de lectura para tercer grado*

Proceso didáctico	Cambios en la práctica de lectura
Planificación	Planeación de actividades para la comprensión explícita e implícita del texto Incorporación de material de enseñanza para la comprensión inferencial; se sugiere libro-álbum y uso de lenguaje no verbal-icónico Planeación de propuesta de lectura que implique diversidad textual Integración de TIC como apoyo al proceso lector, con herramientas especializadas Selección de textos para oferta de lectura que implique experiencias e intereses de estudiantes lectores

<p>Mediación</p>	<p>Práctica de lectura como práctica de literacidad que sitúa al lector en su contexto y cultura con propósitos específicos que son, a la vez, objetivos sociales, lo que se relaciona con la formación de nuevos colombianos comprometidos con un país de ciudadanos por el bien común que superen las divisiones y las marcas de una historia de conflicto armado y actúen en diálogo cultural y respeto a la diferencia. La selección de lecturas, en consecuencia, de lo anterior, ofrece temas actuales e interesante relacionados con realidades más cercanas al niño que lee La intención de lectura, en ejercicio de literacidad, se lleva a cabo para la formación de la competencia ciudadana en cualquier área de formación y en el área lenguaje para el logro de la dimensión ética de la comunicación en la cual el lenguaje tiene valor social y se hace para el ejercicio de una ciudadanía responsable Para el desarrollo de la comprensión literal se sugiere el desarrollo de la actuación léxica y el ordenamiento de ideas y hechos; y para la comprensión inferencial se establece el uso del contexto en la interpretación textual La clase debe contar con integración de herramientas digitales, recursos didácticos y sitios web como apoyo a la lectura</p>
<p>Evaluación</p>	<p>En la evaluación de las experiencias de aprendizaje se sugiere el fortalecimiento de la toma de conciencia de fortalezas y debilidades ante la lectura, a través de actividades de diálogo y reflexión apoyadas por la retroalimentación del docente. La evaluación de lectura se hace en los tres niveles de comprensión lectora; en el caso del nivel crítico que no se establece como meta de aprendizaje para el grado y nivel, se hará en tanto se evalúa la formación ciudadana en la interrelación ética de la comunicación y ciudadanía, lo cual implica literacidad crítica. Los textos a evaluar deben contemplar esta intención de lectura La evaluación del nivel literal e inferencial se hace de manera formativa y permanente La evaluación de los aprendizajes considera lo actitudinal del placer de leer, de manera que se evalúe paralelamente tanto lo procedimental de la comprensión textual como la actitud positiva hacia la lectura que da cabida a la expresión de sentimientos e ideas</p>

**Fuente:** elaboración propia.

### **Desde la perspectiva docente acerca del enfoque sociocultural de lectura**

Como declara el MEN (2006) es necesario que Colombia construya un país distinto, lo cual puede hacerse desde una práctica de lectura en literacidad que ponga este objetivo social como parte del quehacer del aula, en aras de la construcción del nuevo ciudadano que pueda ser el sujeto de esta época histórica de postconflicto en el país. Así que la lectura en comunidad y para la relación con otros es inherente a lo que se espera en la investigación, por tanto, el diagnóstico (en un 66,6% de opción a veces) revela que las propuestas de lectura colectivas, así como la lectura de textos diversos en actividades sociales concretas y la lectura con un propósito social específico pueden guiarse a esta intencionalidad de construcción de país.

Ahora bien, acerca de la integración del texto multimodal al aula y a ser parte del proceso de lectura para los niños de grado tercero, se reveló que las docentes, en su generalidad, no lo usan. Esto no permite el aprovechamiento de las posibilidades de lectura digital, en el marco de prácticas de literacidad en las que existen nuevos lenguajes, soportes y herramientas para leer que se han convertido en práctica cultural que no pueden obviarse en la lectura escolar. Mayoritariamente, las docentes no usan página web (66,6%) ni infografía (en un 66,6%) o podcast (100%); con el mismo porcentaje no se usa el audiolibro, el libro-álbum y el film y aunque las redes sociales son hoy una plataforma que todos usan, tampoco se hace uso de ellas para leer. En el caso de los audiolibros y el libro-álbum, por su naturaleza, son propios de lo infantil y su desaprovechamiento debe ser intervenido;

así como el caso del film, cuando lo infantil es una marcada tendencia mundial de práctica cultural del cine como sistema simbólico.

Por último, resulta muy valioso el hecho de que las docentes impulsan el camino hacia la lectura autónoma, volitiva y a gusto en un 66% y que las dos primeras también lo hacen siempre en un 33%, lo cual asegura una práctica de lectura en la que se comprende que es el propio niño que lee quien debe gozar de libertad, satisfacción y autonomía para su lectura. En consecuencia, lo anterior detalla lo que debe cambiar en la práctica de lectura, desde la concepción de aplicación del enfoque sociocultural en la enseñanza.

**Tabla 5**

*Lo que debe cambiar en el enfoque de lectura en el aula para una práctica de lectura del enfoque sociocultural para tercer grado*

<b>Enfoque de lectura</b>	<b>Cambios en la práctica de lectura</b>
Enfoque sociocultural	Lectura para la dimensión ejercicio de ciudadanía responsable propio de una ética de la comunicación y para la dimensión sentido de la propia existencia en una práctica docente dirigida a la comprensión de la realidad interpretada como construcción de país, por lo que la lectura tendrá este propósito social específico Integración del texto multimodal, en su diversidad textual y soportes varios, como práctica de literacidad digital en la lectura escolar Adaptaciones curriculares para la integración del texto multimodal en los indicadores de desarrollo de la competencia y las evidencias de aprendizaje de los DBA.

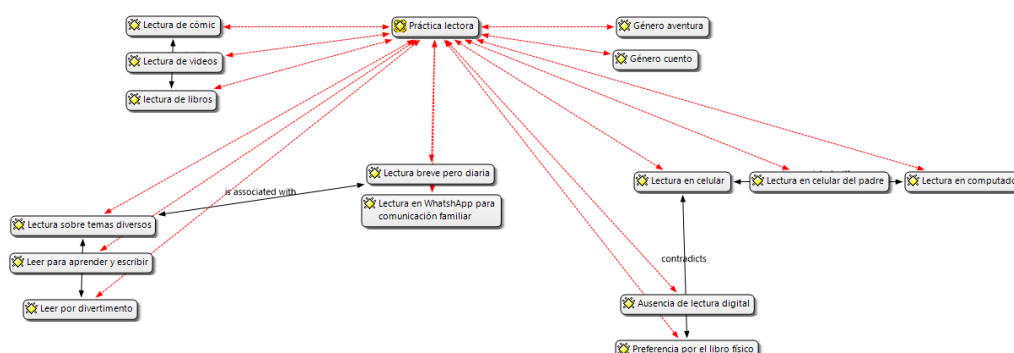
**Fuente:** elaboración propia.

**Desde la perspectiva estudiantil acerca de su práctica lectora**

Desde la realidad de la práctica cultural que los estudiantes llevan a cabo se pueden considerar las necesidades a la práctica lectora del aula. Los hallazgos develaron una subcategoría denominada práctica lectora del niño de tercer grado, la cual tuvo 15 códigos-etiquetas interrelacionados en cinco axialidades que se muestran en el diagrama de mapa semántico siguiente.

Figura 2

Diagrama de mapa semántico subcategoría práctica lectora del niño de tercer grado



Fuente: elaboración propia.

Nuevamente, la perspectiva estudiantil, devela que los niños lectores pueden ofrecer su posición ante la lectura. El texto multimodal emerge como una práctica cultural infantil en cómic, videos y el libro impreso. La presencia de los soportes electrónicos en casa (teléfonos y computadoras) así lo permiten, así como la práctica cultural en casa de usar redes sociales como WhatsApp y los padres como ejemplo de lectores en sus celulares muestran la necesidad de dar paso a la literacidad en el aula, porque es un práctica de lectura efectiva para el niño donde los textos auténticos, con intención comunicacional con la familia, que no puede obviarse en el aula, porque es una lectura breve, pero diaria que va formando al lector niño.

Tabla 6

Lo que debe cambiar en la práctica de lectura escolar para integrar la práctica de lectura del niño de tercer grado

Práctica lectora	Cambios en la práctica de lectura
Práctica lectora del niño de tercer grado	Integración del texto multimodal, con prevalencia del género cuento en temas diversos para la literacidad digital.

Fuente: elaboración propia.

### CONCLUSIÓN

Hoy, leer implica el desarrollo de la habilidad lectora con avance y complejización para alcanzar la significación del mensaje que permite construir esquemas de conocimiento, tanto de la lengua como de los contenidos (Cassany et al, 2003; Cassany, 2009). En el aula ya no puede seguir concibiéndose como un mero ejercicio técnico, porque importa la interpretación y construcción del significado a partir de los signos que se leen (Cassany et al, 2003; Cassany, 2019) y las prácticas lectora, que como práctica social, llevan a cabo los niños en sus vidas para su aprovechamiento en el aula, lo cual debe reducir la brecha ente lo que se lee fuera de la escuela y lo que se lee dentro de ella, trayendo a aquellas a la práctica escolar que debería enriquecerse para mejorar (Cassany, 2006).

De hallazgos, luego de la integración de datos, hay que dar importancia a los que Chambers (2007) aludió como concepto: ambiente de lectura, para hablar acerca de la lectura, porque es esencial que quien media el proceso debe prestar atención a la experiencia del placer, porque hay que ganar espacio para que aprendan que vale la pena dicha experiencia, de manera que la construcción de la experiencia

placentera debe tomar todo el esfuerzo valioso que se pueda. Por tanto, en el diseño de las actividades de lectura, se debe poner atención al hecho de permitir que se hable de la experiencia con otros, que se cuente lo sucedido en conversaciones con amigos y personas significativas, propiciándose la reflexión acerca de cómo impactó la lectura y creándose un ambiente de círculo de lectura donde se hable y se comparta.

Es preciso que los cambios que trae reconocer lo que hay y confrontarlo con la necesidad de dar paso a la literacidad en el aula, amerita que al concebir la lectura como alfabetización y escolaridad y al relacionarla con la práctica de lectura escolar que tiene como centro en la comprensión lectora, se comprenda que se ha dejado de lado el hecho de que leer hoy ni siquiera es estar alfabetizado en la lengua escrita (sino, evóquese a niños que aun sin saber leer pueden comunicarse con lenguaje icónico de stickers, a través del smartphone), que el propio MEN (2006) abrió la comprensión a otros sistemas sígnicos y simbólicos, que las prácticas de lectura en el entorno familiar y comunitario pueden ser otras diferentes a las prácticas de lectura escolares (como la Biblia y cartillas religiosas en lecturas familiares o comunitarias), que las prácticas de lectura no son, ni por mucho, las únicas lecturas que hacen los niños, y que los niños hoy son lectores transmedia que incluso llegan a ser prosumidores.

En esa medida, urge el reconocimiento de que se está teniendo una reduccionista mirada del niño lector y obviando las posibles prácticas de lectura que sí llevan a cabo en otros entornos comunicativos. Según Álvarez Zapata (2002) se han invisibilizado las prácticas lectoras de los niños fuera de la escuela y se ha subordinado la concepción de lectura a lo educativo. Al tomar como base a la literacidad como las prácticas lectoras que llevan a cabo en su cotidianidad y dentro de su cultura se adviene la mirada del aula al enfoque sociocultural de la lectura y se abre el escenario comunicativo de la vida misma dentro del aula de clase.

En una concepción de la literacidad para guiar la lectura en el aula, hacer esto como práctica escolar pone al niño dentro de una cultura letrada que le entrega textos para que los comprenda, los recree y los use construyendo con ellos su posición ante su mundo vivido; por eso, la literacidad ofrece usos sociales dentro de una comunidad y cultura, a lo que Cassany y Castellá (2010) afirman que las prácticas de literacidad se hacen desde propósitos específicos, los cuales se interrelacionan con prácticas culturales y objetivos sociales, indicando que “la literacidad está situada históricamente” (Cassany y Castellá, 2010, p. 360) y, en esa medida, cuando se construye significados hay que dar importancia a lo que los lectores pueden interpretar de su historia y localidad y al posicionamiento que pueden asumir ante ello.

Esto amerita, inexorablemente, que se opte por el cambio y la transformación de la lectura en el aula, lo cual implica cambios en la concepción de la lectura, de la práctica lectora, del lector y de la práctica educativa del docente quien debe dar cabida a toda esta manera distinta de leer en el aula. Con ello, se entiende que no se está hablando del profesor de lengua que enseña a leer, sino del mediador de lectura que forma lectores en grado tercero, cuando la decodificación de la palabra escrita se ha cubierto para dar paso, ahora sí, al camino lector. Hay una profunda transformación en esto y es esta posición la que guía el estudio, la propuesta transformadora en esencia y la intención de cambio por una mejora efectiva, al menos como experiencia transformadora para los estudiantes de grado tercero y sus docentes en las instituciones educativas Porfirio Barba Jacob, Esmeralda Arboleda Cadavid y Villas del Progreso de la localidad de Bosa, Bogotá.

## REFERENCIAS

- Aliagas, C., Castellá, J., Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo. Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Revista OCNOS* (5), 97-112. [https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos\\_05\\_cap7.pdf?sequence=1](https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1331/ocnos_05_cap7.pdf?sequence=1)
- Álvarez Zapata (2002). Del modo de leer como modo de producción y consumo textual. *Revista Educación y Pedagogía*, XIV (32), 137-149. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/673.9/6172>
- Barriga, E., Suárez, S. (2022). Nuevas perspectivas y temáticas de la lectura en el siglo XXI. (Eds.) Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es:8443/flexpaper/template.html?path=https://dehesa.unex.es:8443/bitstream/10662/14574/1/978-84-9127-125-3.pdf#page=5>
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Ariel.
- Cano, E. (2023). Desarrollo histórico del libro infantil: del libro formativo al recreativo. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, (126), pp. 169-176. <https://aab.es/wp-content/uploads/2023/12/126-BAAB-169-176.pdf>
- Cardona Andújar, J. (2013). Epistemología del saber docente. UNED
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama
- Cassany, D. (2012). *En línea: leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D., Aliagas, (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D., Castellá, (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 28 (2), 353-374. <https://pdfs.semanticscholar.org/8765/9fe7e5ecb2d6523e86e35f5e30a35f760092.pdf>
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. GRAÓ
- Cook, T.D. y Reichardt, CH. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cuesta, C. (2008). La enseñanza de la lengua y la literatura como práctica social: la lógica de los modos de circulación y apropiación del conocimiento disciplinar. II Jornadas de Graduados-Jóvenes Investigadores FaHCE-UNLP. La Plata, Argentina. En *Memoria Académica*. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.11059/ev.11059.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11059/ev.11059.pdf)
- Devetach, L. (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte
- Fernández-Abascal, E., García, B., Jiménez, M., Martín, M., Domínguez, F. (2013). *Psicología de la emoción*. Universitaria Ramón Areces
- Ferreiro, E. (2011). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores.
- Flórez Ochoa, R. (2013). Estrategias de enseñanza y pedagogía. *Actualidades Pedagógicas*. Vol. 1, (61), pp. 26. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.2328>
- Goetz, J., LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo*. Morata

Golubov, N. (2022). El placer de la lectura Cuerpos, afectos, textos. Universidad Nacional Autónoma de México

Grinberg, S., Armella, J. (2023). Educación de plataforma: Sociedad postmedia y pedagogías por-venir. Mino y Dávila.

Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En Carr, W. (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Morata

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: GRAÓ


Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar(se) en las aulas. *Ágora digital*, (5), pp. 1-18.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=763552>

Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas

Ministerio de Educación-MEN (2016). Estándares básicos de competencias. MEN

Ministerio de Educación-MEN (s.f.). Lineamientos curriculares. Lengua. MEN

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (2022). Formulación de Política Pública de Lectura, Escritura y Oralidad, Bogotá.  
[https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diagnostico\\_ppleo\\_11\\_julio\\_22\\_0.pdf](https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/diagnostico_ppleo_11_julio_22_0.pdf)

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .