

Prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública colombiana

» *Practical of teaching of critical reading in basic education of a Colombian public institution*

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez - María Erica Meneses

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Resumen

Este trabajo surgió de la necesidad de reflexionar en torno a las prácticas de enseñanza de lectura crítica al interior de las aulas en las disciplinas de la educación básica en una institución pública colombiana. El proyecto corresponde a la revisión, análisis y desarrollo de los procesos sistematizados de estrategias de enseñanza para comprender textos, con el fin de cualificar las competencias de los lectores y la construcción del saber en áreas de especialidad. Se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo con revisión documental de los materiales existentes para el desarrollo de las clases, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los docentes y estudiantes; se valoraron variables adicionales externas que permitieron elaborar un perfil de desempeño de los sujetos lectores.

Palabras clave: prácticas de lectura, lectura crítica, estudio cualitativo, educación básica

Abstract

This work arose of the necessity of meditating therefore around the practices of teaching of critical reading that are carried out to the interior of the classrooms in the disciplines of the basic education in a Colombian public institution. The project corresponds to the revision, analysis and development of the systematized processes of teaching strategies to understand texts, with the purpose of qualifying the competitions of the implied readers and the construction of the knowledge in areas of specialty. He/she was carried out a qualitative study of descriptive type with documental revision of the existent materials for the development of the classes, interviews semiestructuradas were applied the educational ones and students; external additional variables were valued that allowed to elaborate a profile of the subject readersacting.

Keywords: practical of reading, critical reading, qualitative study, basic education

Cómo citar este artículo:

Pulgarín Rodríguez, M. A. & Meneses, M. E. (2019). Prácticas de enseñanza de lectura crítica en educación básica de una institución pública colombiana. *Revista Amauta*, 17(33), pp.59-72. <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.5>



© 2019

Correspondencia de autor:

mpulgarinro@uniminuto.edu.co
maria.meneses@uniminuto.edu.co

Recibido:

11/Agosto/2018

Aceptado:

15/Noviembre/2018

Publicado:

3/Enero/2019

Introducción

El propósito de este estudio es la caracterización de las prácticas de enseñanza de lectura crítica que desarrollan los docentes con sus estudiantes en el trabajo de aula, en las áreas de Lengua Castellana, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, en quinto grado de primaria y octavo grado de secundaria. Para lograr el objetivo, se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo en donde se hizo revisión documental a los materiales existentes para el desarrollo de las clases, además de las entrevistas semiestructuradas a los docentes y estudiantes, igualmente, se valoraron variables adicionales externas que permitieron elaborar un perfil de desempeño de los sujetos lectores.

Los resultados de la investigación mostraron las tendencias en los métodos de enseñanza de lectura existente, de allí se establecieron relaciones entre las estrategias de enseñanza con la dificultad que se genera para la construcción de conocimiento en cada una de las disciplinas.

Planteamiento del problema

En el sistema educativo colombiano, el área de Lenguaje es una de las más evaluadas por su importancia en todos los niveles, desde la educación básica hasta la educación superior, por tanto, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– ha establecido ciertos parámetros para medir de forma sistemática los progresos del desarrollo de competencias en grupos de grado. Cada año, los estudiantes de las instituciones educativas se enfrentan a un examen estandarizado que permite valorar los avances y limitaciones en los aprendizajes que se supone deben apropiarse.

Las autoras de este artículo realizaron una sistematización de experiencias a partir de los resultados generales de la institución educativa José Asunción Silva, en el año 2015 en la cual los estudiantes mostraron en el área de Lenguaje carencias que afectan las competencias para lograr los aprendizajes, a saber:

- ▶ Más del 50 % de la población evaluada en el grado tercero no posee la capacidad de identificar los temas en el texto, así como la apropiación de los mecanismos de uso y control para abordar un tema a partir de una

situación particular. Así mismo, no se identifica la estructura explícita ni implícita de los textos. (ICFES, 2015)

- ▶ La situación se acentúa con los estudiantes de quinto de primaria, donde se presentan las mismas dificultades en más del 60 % de la población evaluada, pero se agudiza el hecho de que los estudiantes no reconocen las situaciones que subyacen a partir de la lectura de los textos; tampoco existe un reconocimiento de la organización de las ideas ni de un plan textual para la construcción de los textos. A esto se suma que no se logran establecer relaciones entre los saberes previos y los componentes ideológicos de los textos.

Para el grado noveno, se hace más evidente que los estudiantes no son capaces de reconocer las tipologías textuales y por ende, no poseen estrategias discursivas para las necesidades de producción específicas. Así, se constata que más del 60% de los estudiantes valorados no son capaces de relacionar lo conocido con lo nuevo, ni con las intenciones comunicativas y posturas ideológicas de los textos; tampoco dan cuenta de las estructuras explícitas e implícitas en los textos. En ese sentido, más de la mitad de los estudiantes no es capaz de relacionar la información leída con la identificación del sentido global del texto.

Estos datos permiten construir una visión detallada del estado actual de los aprendizajes de los estudiantes desde las competencias necesarias en Lenguaje por grados. Se hace evidente entonces, que un problema común en todos los niveles es la incapacidad para identificar la información contenida en el texto de manera explícita, así mismo existe dificultad para establecer relaciones entre los saberes que se poseen y los que proponen los textos, por su parte, es difícil la construcción de las posturas ideológicas, en términos de la construcción de significados a partir de la lectura. En el mismo orden, subyace la dificultad de identificar las tipologías textuales y superestructuras para el reconocimiento de las intenciones comunicativas de los textos.

Esto genera la necesidad de indagar sobre cuáles son las prácticas de enseñanza de lectura crítica que desarrollan al interior del trabajo de aula los docentes de las diferentes asignaturas en todos los niveles, en aras de develar, de manera conjunta, los elementos necesarios para resolver las dificultades.

Fundamentación teórica

Una de las tareas más ingratas de los especialistas del Lenguaje ha sido la ardua tarea de indagar, cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes en el proceso de lectura, trabajo orientado por diferentes estamentos, en la mayoría de los niveles educativos. Sin embargo, no es suficiente con reconocer las dificultades más sentidas por los estudiantes, en ese caso, es menester revisar las estrategias y las prácticas de enseñanza de lectura que utilizan los docentes en las diferentes asignaturas en las instituciones educativas.

Las autoras asumieron como sustentos los aportes de Solé (1998), Carlino (2005), Pérez (2007), Cassany (2005), Roni (2014), Jiménez, Fierro y García (2016), Informe de Lectura de España (2017), Domínguez (2018), entre otros, que aportan constructos teóricos y metodológicos acerca de las prácticas de lectura en la universidad.

Este trabajo ha buscado identificar cuáles son esas estrategias de lectura crítica implementadas por los docentes de una institución educativa que permita en los estudiantes la consolidación de un discurso situado desde la apropiación del saber disciplinar, pero igualmente de la construcción de una postura ideológica.

Por tanto, es posible incorporar la noción de que constantemente estamos ante situaciones discursivas que suponen la argumentación, bien sea porque se conoce de manera profunda un objeto o por el contrario, se desconoce en su totalidad, cada sujeto hace construcciones de los significados a partir de lo que interpreta como sujeto social. Y es allí en donde el maestro juega una labor fundamental en la construcción de los conocimientos de los estudiantes desde la orientación de la lectura a partir las disciplinas específicas (Carlino, 2005).

Del mismo modo, es claro que todos los discursos se encuentran insertos en diferentes esferas de la vida humana y, cualquiera que sea su índole, siempre existe, además de un propósito comunicativo, una intención persuasiva que busca incidir en el receptor y este, a su vez, desde su interpretación particular, crea sus propios constructos a partir de los saberes que ha adquirido en los diferentes entornos.

Por ejemplo, existen estudiantes que poco han accedido a la lectura de textos impresos, pero sí han estado involucrados en situaciones donde se utiliza un deter-

minado concepto, esas construcciones sociales le permiten al sujeto como lector, situar desde su experiencia, aquello que ya conoce de otra manera e incorporarlo al nuevo contexto situacional, allí se favorece la comprensión.

Para llevar a cabo el proceso de lectura en el aula de clase, existen algunos modelos que podrían ser acertados para el desarrollo de una jornada de lectura Solé (1998) propone las estrategias para realizar antes, durante y después de la lectura, estas suponen un modelo interactivo de lectura (Martínez, 2002), así se conjugan diferentes factores que apuntan al acompañamiento del estudiante en el abordaje del texto. Es decir, se requiere del apoyo y orientación del maestro experto en cada disciplina para que se logre la comprensión, y por ende, el aprendizaje de las áreas (Carlino, 2005).

Jiménez, et al. (2016) se refieren a las prácticas de lectura en los diferentes escenarios pedagógicos porque ello prepara a los futuros docentes en vivencias y comportamientos creativos que amplíen sus modos de actuación en el proceso de la lectura.

Para fomentar las prácticas de lectura en los niños y jóvenes juega un papel importante la escuela, pilar que erige la construcción de saber a partir del texto, y el docente como mediador y directo responsable de crear e implementar las estrategias necesarias para que los estudiantes alcancen una comprensión crítica de los textos que leen. Esto con miras a disminuir el índice de deserción escolar universitario por cuanto al llegar a una carrera específica desertan por falta de apropiación de los textos propios de las carreras que eligen cursar.

Al respecto Roni y Carlino (2014) plantean que "La expresión leer y escribir para aprender, explicita una intencionalidad educativa para las situaciones de lectura y escritura como herramientas de elaboración epistémica y no solo como habilidades para extraer o comunicar conocimientos acabados" (p.230).

Y sustenta también que "hay escasos estudios didácticos sobre la acción docente que promueve la función epistémica de la lectura y escritura en Biología" (Roni, et al., 2013, p.587), dadas estas realidades se hace necesario revisar el trabajo de aula de las prácticas de lectura en Colombia.

Metodología

Este estudio integra la tesis doctoral en curso de la primera autora apoyado por la segunda como coinvestigadora del Semillero de Investigación denominado Prácticas Pedagógicas de las Licenciaturas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, seccional Bello. El objetivo es caracterizar las prácticas de enseñanza de lectura que desarrollan los docentes de las áreas con mayor intensidad horaria en el pensum, a saber, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Lengua Castellana, en los grados quinto y octavo respectivamente.

Para ello, la investigadora principal en colaboración con sus estudiantes de Semillero hizo el proceso de revisión documental de los materiales de lectura que utilizaron durante los dos primeros periodos académicos en dos instituciones educativas públicas colombianas, se revisaron y categorizaron las actividades de lectura que se realizaban en las clases de cada área, igualmente se analizaron diferentes textos usados para la consolidación del saber disciplinar.

Así mismo se observaron las clases, se tomó nota y se hizo el registro. Y finalmente se entrevistaron a los docentes responsables de orientar dichas asignaturas. El propósito de estas revisiones era abordar a profundidad, desde las evidencias existentes sobre las estrategias de enseñanza de lectura que desarrollan los docentes en las diferentes áreas de conocimiento en el marco de la educación media.

Resultados

Para obtener los resultados se realizó la revisión documental y los registros de clase de estudiantes.

Al hacer la revisión de los registros que llevan los estudiantes en el trabajo diario de clase, según las actividades propuestas por los profesores en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua Castellana, de los grados quinto y octavo, básica primaria y básica secundaria, respectivamente, encontramos que en el grado quinto predominaron las siguientes actividades: talleres, mapas conceptuales, sopas de letras, dictados y cuestionarios, en los que se pudo evidenciar un tipo de

lectura literal, ya que en estas, se le pide a los estudiantes extraer de los textos leídos o consultar la información explícita, lo que define un lector receptor de información.

Esto permite inferir que las estrategias de lectura en el grado quinto no indagán por procesos complejos de pensamiento, en ninguna de las asignaturas, ni en el área de Lengua Castellana que supone el dominio de estrategias de lectura para la apropiación de las demás asignaturas.

En los proyectos educativos institucionales, existen unos Deberes Básicos de Aprendizaje –DBA–, en los que se expresan los requerimientos básicos que se deben orientar para el desarrollo de competencias genéricas en el aula de clase, no obstante, al confrontar lo que se exige en los DBA, se encuentra que no hay correspondencia entre lo exigido por el Ministerio de Educación Nacional –MEN– y lo que se realiza en el trabajo de aula con los estudiantes.

Por otra parte, se constató que los tipos de textos que se emplean en el aula de clase son los textos narrativos, descriptivos y expositivos. En la mayoría de las actividades de Lengua Castellana predomina el texto narrativo, en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, se emplean, en su conjunto, textos expositivos.

Al hacer la revisión de los registros de clase de los estudiantes de grado octavo, se encuentra que además de realizar las mismas actividades que en el grado quinto, emergen otro tipo de actividades, a saber: consulta las palabras desconocidas en el diccionario, explicación con sus palabras lo que quiso decir el texto, realización de cuadros comparativos donde se le da la oportunidad al estudiante de analizar y centrarse en detalles. También se detectó que se le pide al estudiante, realizar exposiciones de temas asignados, lo que hace que tenga que investigar y prepararse para su presentación.

Es evidente que se hacen consultas en el diccionario, lo que indica que los estudiantes tienen una noción de lo que es investigar. Sin embargo, al revisar las tipologías textuales que se trabajan, siguen siendo los expositivos, narrativos, y descriptivos. Aun cuando en el grado octavo, se debe realizar un trabajo desde la argumentación, como lo sugieren los DBA y el Proyecto Educativo Institucional.

En síntesis, se constata, a modo general, que los educadores del grado octavo, enfocan su interés por la ortografía, para que los niños aprendan conceptos aislados, fuera de un contexto situado dentro del entramado de los textos. Tampoco se observa que se le enseñe a los niños pautas a tener en cuenta para hacer una lectura, es decir, no se desarrollan actividades antes, durante y después de la lectura.

Igualmente, el tiempo lo utilizan transcribiendo textos de los cuales no conocen su superestructura textual, y no realizan actividades de comprensión más allá de la localización de información explícita en el texto. Si bien en este grado los estudiantes tienen un acercamiento a la lectura inferencial sigue predominando en las actividades la lectura literal.

En conclusión, según esta revisión documental vemos que en la educación básica primaria y secundaria predomina la lectura de tipo literal y en algunas actividades reducidas se ejecutan tareas de carácter inferencial en los textos. Existen solo textos narrativos y expositivos en las sesiones de clase y en ninguna de las actividades se observó la presencia de situaciones para generar discusión o debate frente a los temas y el desarrollo de la argumentación.

Se puede deducir entonces que no se realizan actividades para desarrollar la comprensión crítica de los textos, se brinda mucha información, pero no se les está enseñando qué hacer con ella, no se les enseña a pensar, analizar ni a ser sujetos críticos.

Registro de planeaciones docentes

En la revisión de las planeaciones de los docentes del Colegio Sagrada Familia, con la comparación de los cuadernos se puede evidenciar una concordancia entre ambas.

Con respecto a la metodología de estos maestros se observa que la gran mayoría de ellos al momento de realizar sus trabajos con los estudiantes usan tipos de cuestionarios, sopas de letras, consultas sugeridas y transcripciones, no se evidencian actividades grupales de discusión y desarrollo de pensamiento como mesas redondas, debates, foros.

Análisis de la entrevista

De acuerdo con la información recolectada frente a la pregunta ¿qué es leer?, los docentes respondieron: "Leer es un proceso periódico de comprensión, leer no es pronunciar silábicamente como se cree un conjunto de palabras, por el contrario leer se convierte en un ejercicio de comprensión, de interpretación y de análisis de texto".

De acuerdo con las respuestas, los docentes tienen una concepción tradicional de lectura carente de todo sentido, no atribuyen la fuerza de la lectura como oportunidad de acceder al conocimiento, de allí que se haga más complejo el trabajo con los estudiantes puesto que los docentes no tienen una visión clara de lo que se debe hacer al momento de leer.

Adentrarnos a otros mundos, comprender, interpretar, proponer, argumentar desde allí parte una buena lectura, leer es comprender otras situaciones que nos están acarreado a nivel general con los estudiantes, comprender las situaciones de ellos, leer una mirada, un gesto.

La valoración de Domínguez y Rivero (2018) revela una perspectiva que orienta hacia dónde deben caminar los aprendizajes de la lengua como prácticas universitarias:

Reconociendo que los requerimientos de los procesos de comprensión y construcción de textos académicos difieren de un campo a otro, los defensores de atenderlas mediante el currículo sugieren que los profesores más idóneos son los que también son expertos en un campo disciplinar porque son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no sólo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar. (p.6)

El acercamiento al conocimiento desde el texto escrito permite desarrollar capacidades, hábitos y habilidades relacionadas con la interpretación, creatividad y desarrollo de la imaginación, notamos que en general los docentes entrevistados tienen claro qué es leer con excepción de unos pocos que creen que es una estrategia o un hábito, concepto que a nuestro juicio debe estar muy claro en especial

porque son áreas en las que se debe leer bastante y en las cuales tenemos nuestras primeras bases para desarrollar el proceso de lectura. Con respecto a la pregunta ¿por qué es importante leer?, las respuestas dadas coinciden que es un proceso no solo importante, sino que se ha convertido en necesario para hacer parte de un grupo social, para aprender sobre la cultura y para desarrollar conocimiento, enfrentarse a mundos desconocidos.

A la pregunta sobre estrategias utilizadas para enseñar, algunos educadores respondieron que lectura dirigida, lectura en voz alta, lectura en voz baja, pero se constató que no existe un acompañamiento a la lectura como significación, hablan de lectura guiada como leerle a los estudiantes y hacer la entonación correcta, mas no para ayudar a realizar la comprensión del texto en materia de contenido.

No existe una secuencia didáctica diseñada para llevar a cabo la lectura, para que esta sea más significativa para el aprendizaje de los estudiantes. Otros profesores no tenían muy claro este concepto aunque lo desarrollen o lo implementen en las aulas de clase, es decir apoyándonos de las evidencias en los cuadernos comprobamos que a los estudiantes se les están dando textos para que lean o temas para consultar, pero no se les está enseñando qué postura o aspectos debemos tener en cuenta para realizar la lectura.

Cuando se indagó por la pregunta sobre las actividades que se desarrollan en los diferentes momentos de lectura, se preguntó qué hace antes, durante y después de leer. En sus respuestas todos coincidieron en que identifican las fuentes, luego hacen preguntas y consultan palabras no conocidas y finalizan pidiéndoles que hagan resúmenes. Esto permite ver que no existe un trabajo orientado, los docentes no apoyan el proceso lector de sus estudiantes, bien sea porque lo desconocen o porque no existe la cultura en la que el docente sea modelo para la realización de los trabajos de clase, dicho de otro modo, el estudiante está solo.

Así mismo, se ha encontrado que en muy pocas ocasiones se le pide al lector que exprese su punto de vista sobre lo que se lee, otro aspecto importante es que no se está motivando al estudiante a acercarse a la lectura de forma positiva e indicada.

Durante la entrevista, uno de los profesores expresó que para captar la atención de los niños les dice que al final va a preguntar, lo que a nuestro juicio no motiva a leer

sino predispone a los estudiantes a la lectura, en este caso, la lectura no es asumida como herramienta para el aprendizaje, sino como estrategia punitiva de control de clase.

Lo anterior, es una de las tantas situaciones que se viven en las escuelas públicas de Colombia, los docentes están más enfocados en llenar requisitos de papelería en esforzarse a que los alumnos aprendan ortografía, puntuación, pero se descuida lo más importante, enseñarle a qué hacer para comprender lo que lee y a construir escritos con sentido.

Este compendio de acciones en el aula de clase pone de manifiesto las razones por las cuales los resultados en lectura no son satisfactorios, además se evidencian los factores que hacen que los colombianos a nivel mundial se encuentren en los últimos puestos en pruebas PISA.

El trabajo de lectura en el aula de clase no es consciente, lo que limita la comprensión de los textos que se abordan, por eso no se logra el aprendizaje, ni los maestros poseen estrategias que se puedan utilizar para leer en cada asignatura. Entonces la escuela se encuentra en una grave crisis porque a falta de maestros que no cuenten con herramienta válidas para el trabajo de aula, no existirá transformación en el resultado de los estudiantes.

Igualmente, los docentes desconocen las rutas para comprender textos críticamente por falta de personal capacitado que no solo conozca las estrategias para enseñar a leer, sino que las sepa desarrollar en el aula y que el estudiante las incorpore en sus conocimientos y las ponga en práctica.

Otro factor importante está relacionado con los textos que los educadores usan para desarrollar sus clases. En el área de Lengua Castellana los niños leen un libro por periodo, manejan una guía que solo tiene el profesor, los alumnos deben transcribirla a sus cuadernos, los demás profesores expresan que utilizan el periódico. Los estudiantes no tienen acceso a material bibliográfico por carencias económicas, esto hace que la mayor parte del tiempo sea malgastada transcribiendo y no interpretando los textos.

Conclusiones

La educación actual sigue siendo tradicional, aunque el sistema educativo plantee lo contrario, las evidencias muestran que se está llenando a un individuo de mucha información, pero no se le está enseñando qué se puede hacer con ella, no existen mecanismos de seguimiento que muestren cuáles son los alcances y limitaciones de lo que se hace en el trabajo de aula.

Este estudio muestra que los docentes no enseñan estrategias de lectura eficientes que le permitan a los estudiantes aprender desde lo que leen, desconocen las estrategias necesarias para enseñar a leer en las diferentes asignaturas, por eso dejan a la deriva el trabajo del estudiante. No existen objetivos claros de lectura y menos de consolidación del saber disciplinar hacia todas las materias curriculares, de manera que la lectura sea una práctica sociodiscursiva que articule los diversos saberes en escenarios de aprendizajes complejos y cambiantes.

Los docentes no siguen las estrategias que se sugieren en Deberes Básicos de Aprendizaje –DBA– ni existe concordancia con lo que se plante en los Proyectos Educativos Institucionales, esto hace que sea más lento el proceso de aprendizaje porque no hay unidad en lo que se realiza en el aula en las diferentes asignaturas.

La práctica de lectura en Colombia muestra decrecimientos en determinados sectores y tipos de textos, vinculados a la adquisición del conocimiento científico, por lo que es una problemática que los estudiantes pongan más empeño en la necesidad de leer y escribir. Al respecto se comparte que son esenciales para superar las brechas sociales, y lograr un mayor conocimiento, actitudes, valores y cultura (Fierro, 2016).

Se revela como una gran necesidad crear mecanismos donde los estudiantes se interesen más por la lectura y la escritura. Esto se logra con la orientación del docente; las “prácticas discursivas” son lo que ciertas comunidades hacen con el lenguaje (incluyendo cómo leen y escriben), en determinados contextos y según ciertos propósitos. Este quehacer habitual de las comunidades discursivas genera expectativas entre sus miembros, que deben atenerse a los modos esperados de usar el lenguaje en su seno, acorde a ciertos valores y supuestos epistémicos.

Leer y escribir no es fácil, es cuestión de decisión, de disciplina y de apoyo pues una vez que se despierta el deseo, este debe ser acompañado por la constancia, y dedicación. Quien más puede ayudar, a que la lectura sea una de las costumbres mejor escogidas es el mismo docente, este se ve en la obligación de dar el ejemplo para que sus estudiantes se vean contagiados por tan gratificante y hermosa costumbre. Quien lee se enriquece de conocimiento y vocabulario, que más tarde lo replicará a quien se encuentre en su camino, formando una vida sabia por todo lo que trae en su mente.

Referencias bibliográficas

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Domínguez, I. & Rivero, M. (2018). Leer y escribir en la universidad, ¿Alfabetización académica? *Revista ATENAS*, 1(42), abril- junio. Disponible en <http://www.mes.cu>
- Federación de Gremios de Editores de España (2016). *Informe de Lectura en España*. J. A. Millán (comp.) España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fierro Chong, B., Lamus, T., & García, Á. M. (2014). Lectura, léxico e identidad en el espacio de la escuela del siglo XXI. *Revista Amauta • Universidad del Atlántico • Barranquilla (Col.) • (24) • 125-138*. Recuperado de www.uniatlantico.edu.co (Consultado en abril de 2016)
- Fierro Chong, B., Borot, E. & Jiménez, M. (2017). La lectura como componente cultural de la formación en la universidad. *Revista Congreso Universidad*, 6(2). Disponible en: <http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/congresouniversidad> (Consultado 12 de octubre de 2017)
- Hernández, A. del R. & Alvarado, G. (2012). Transformación de las prácticas pedagógicas a través de nuevos dispositivos de comunicación y la escritura de textos argumentativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (59), marzo-agosto. Universidad Central, Colombia.
- Jiménez Alonso, M., Fierro Chong, B. & García Caballero, Á. (Julio-diciembre/2016). La lectura y su promoción desde diferentes escenarios pedagógicos. *Revista Amauta*, 14(28). Recuperado de www.uniatlantico.edu.co (Consultado en abril de 2017)

- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Cátedra UNESCO, Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares*. Editorial Magisterio. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Montoya, J. (2004). *Geografías y topologías del pensamiento*. Medellín: Colección Autores Antioqueños.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Roni, C. & Carlino, P. (Noviembre, 2014). *Leer y escribir para aprender en la escuela secundaria. Una revisión bibliográfica*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología de la Univ. de Buenos Aires, ISSN 1667-6750.
- Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó Areiza.
- UNESCO (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible. Agenda 2030*. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/liderar-agenda-mundial-educacion-2030> Consultado en marzo de 2017.