

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Entre el hogar y el aula: los aportes de los estudios sobre *literacidad*
en la educación primaria

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación primaria que presenta:

Ximena Marisol Tam Maldonado

Asesora:

Katya Giovannie Hurtado Cordero


Lima, 2025

Informe de Similitud

Yo, KATYA GIOVANIE HURTADO CORDERO, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Entre el hogar y el aula: los aportes de los estudios sobre literacidad en la educación primaria”, de la autora XIMENA MARISOL TAM MALDONADO, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 21 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 04/11/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 04 de noviembre de 2025

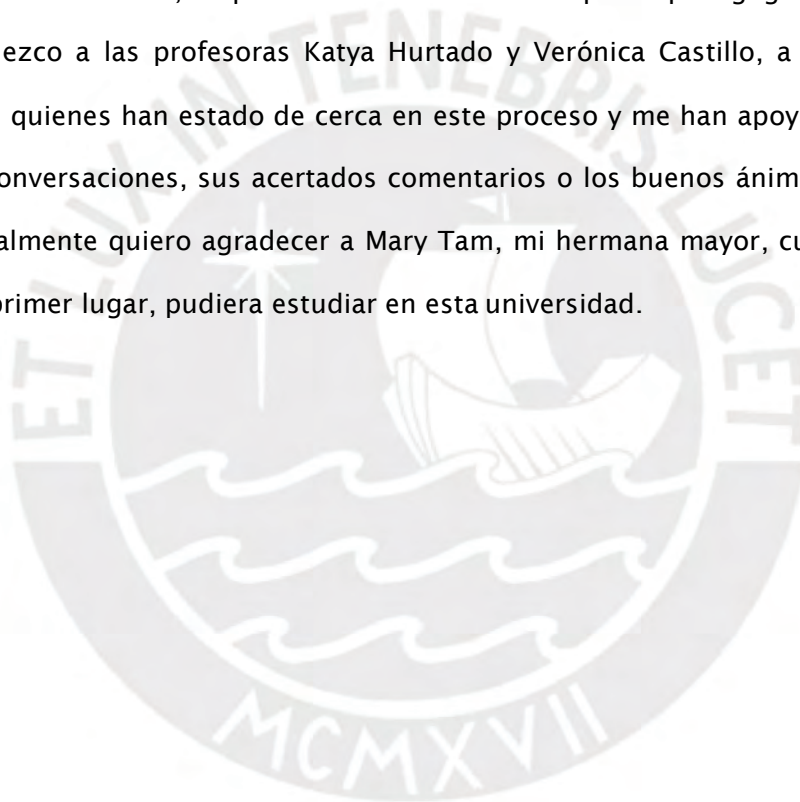
| | |
|---|---|
| Apellidos y nombres de la asesora: HURTADO CORDERO, KATYA | |
| DNI: 09751289 | Firma  |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4190-9128 | |



A Elsa

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a Rai Franco, quien en el año 2019 me animó a tomar el curso “Lingüística educacional” dictado por la profesora Virginia Zavala en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. A través de este curso, y gracias a ambas, pude conocer múltiples perspectivas sobre la relación entre lenguaje y educación, las cuales complementaron y, en ocasiones, problematizaron mi propia formación docente. Quiero agradecer también a Verónica Ugarte, con quien, desde la educación, he podido retomar mi interés por la pedagogía de la literacidad. Asimismo, agradezco a las profesoras Katya Hurtado y Verónica Castillo, a Luis Condori y a Trilce Rodríguez, quienes han estado de cerca en este proceso y me han apoyado grandemente ya sea con sus conversaciones, sus acertados comentarios o los buenos ánimos para seguir en este camino. Finalmente quiero agradecer a Mary Tam, mi hermana mayor, cuyo esfuerzo hizo posible que, en primer lugar, pudiera estudiar en esta universidad.



RESUMEN

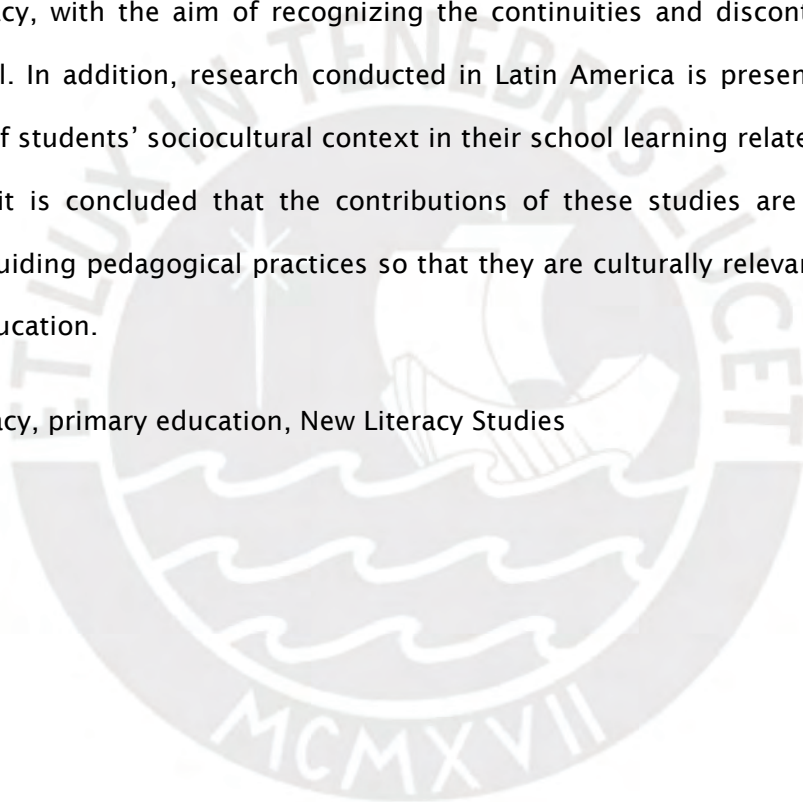
Esta tesina busca identificar los aportes de los estudios sobre la literacidad familiar y escolar en la educación primaria. Para ello, se utilizó el enfoque cualitativo a través del método documental. En el primer capítulo, se presentan los aportes de los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL). Asimismo, se incorporan enfoques actuales como el de la literacidad multimodal y la literacidad digital, los cuales constituyen nuevos lentes para comprender un contexto educativo marcado por la diversidad cultural y el desarrollo tecnológico. En el segundo capítulo, se aborda propiamente la relación entre la literacidad familiar y la literacidad escolar con el fin de reconocer las continuidades y discontinuidades entre el hogar y la escuela. Además, se presentan investigaciones realizadas en América Latina que demuestran la importancia del contexto sociocultural de los estudiantes en su aprendizaje escolar relacionado a la lectura y la escritura. Finalmente, se concluye que los aportes de estos estudios son fundamentales para repensar y orientar las prácticas pedagógicas de modo que sean culturalmente pertinentes y contribuyan a una educación más justa.

Palabras clave: literacidad, educación primaria, Nuevos Estudios de Literacidad, alfabetización

ABSTRACT

This work seeks to identify the contributions of studies on family and school literacy in primary education. To this end, a qualitative approach was employed through the documentary method. The first chapter presents the contributions of the New Literacy Studies (NLS). Likewise, current approaches such as multimodal literacy and digital literacy are incorporated, which constitute new lenses to understand an educational context marked by cultural diversity and technological development. The second chapter specifically addresses the relationship between family literacy and school literacy, with the aim of recognizing the continuities and discontinuities between home and school. In addition, research conducted in Latin America is presented, highlighting the importance of students' sociocultural context in their school learning related to reading and writing. Finally, it is concluded that the contributions of these studies are fundamental for rethinking and guiding pedagogical practices so that they are culturally relevant and contribute to a more fair education.

Key words: literacy, primary education, New Literacy Studies



ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| I. LA LITERACIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO | 11 |
| 1.1. EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE LITERACIDAD | 11 |
| 1.1.1. Miradas tradicionales sobre la literacidad | 11 |
| 1.1.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad | 13 |
| 1.2. NUEVOS LENTES PARA ENTENDER LA LITERACIDAD | 16 |
| 1.2.1. La literacidad multimodal | 16 |
| 1.2.2. La literacidad digital | 19 |
| II. LITERACIDAD, FAMILIA Y ESCUELA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA | 23 |
| 2.1. LITERACIDAD FAMILIAR Y LITERACIDAD ESCOLAR | 23 |
| 2.1.1. El desarrollo de la literacidad familiar | 23 |
| 2.1.2. El desarrollo de la literacidad escolar | 25 |
| 2.1.3. La relación entre literacidad familiar y literacidad escolar | 27 |
| 2.2. LA LITERACIDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA | 28 |
| 2.2.1. Hallazgos de las investigaciones a nivel global | 29 |
| 2.2.2. Hallazgos de las investigaciones en Latinoamérica | 31 |
| 2.2.3. Hallazgos de las investigaciones en Perú | 34 |
| CONCLUSIONES | 37 |
| REFERENCIAS | 38 |

Introducción

Actualmente la importancia de la lectura es tal que, a través de los gobiernos y algunos organismos internacionales, periódicamente se llevan a cabo evaluaciones estandarizadas para medir el desempeño de los escolares en la competencia lectora. Algunos de los ejemplos más reconocidos son las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y, en Perú, la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) aplicada por el Ministerio de Educación.

Los resultados de los estudiantes peruanos en este tipo de pruebas suelen ser poco favorables. De acuerdo con las últimas pruebas de la ENLA, el promedio de los estudiantes peruanos de 2.º, 4.º y 6.º grado de primaria no ha llegado al nivel "satisfactorio" de la competencia lectora sino que se encuentra todavía "en proceso" de lograr los aprendizajes esperados para su ciclo según el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). Además, de la misma forma que en los resultados de la prueba PISA del 2022, en las pruebas ENLA se señala que son los estudiantes de escuela pública, rural y de nivel socioeconómico bajo quienes suelen tener más dificultades para pasar exitosamente estas pruebas (Ministerio de Educación, 2022, 2023, 2024). Este diagnóstico ya bastante conocido despierta una gran preocupación en los diferentes agentes educativos de la sociedad con respecto a cómo mejorar las capacidades lectoras de nuestros niños y adolescentes. Pero, ¿cómo debemos responder los docentes a estos resultados?

Algo importante que nos revelan los resultados mencionados líneas arriba es que es necesario conocer profundamente las prácticas de lectura de los estudiantes de los distintos contextos socioculturales de modo que la escuela pueda brindar oportunidades de aprendizaje valiosas a todos los estudiantes. Ya hace varias décadas, en el marco de los estudios sobre la literacidad, se viene insistiendo en prestar atención a la riqueza de las prácticas de lectura y escritura que desarrollan los estudiantes al interior de sus hogares y comunidades, y que, a pesar de su enorme potencial para la mejora de los aprendizajes de ellos mismos, todavía siguen siendo ignoradas por la escuela.

Es en torno a esta reflexión que surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los aportes de los estudios sobre la literacidad familiar y escolar en la educación primaria? Para responder a esta pregunta se plantearon dos objetivos. Primero, identificar los aportes de los estudios sobre literacidad en el contexto educativo y, segundo, identificar los aportes de los estudios sobre literacidad familiar y escolar en la educación primaria. Esta temática se vincula al área académica de Currículo y Didáctica en tanto está abocada a comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diversos escenarios educativos con el fin de enriquecer el ejercicio docente (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2025).

El enfoque metodológico que se usó en esta investigación fue el cualitativo. En el área de la educación, la investigación cualitativa está “orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, como se citó en Dorio *et. al*, 2018, p.276). En esa línea, lo que se ha intentado hacer a través de este trabajo es entender aquello que está sucediendo en relación a lectura y escritura con los estudiantes de primaria, con el fin de que se pueda construir conocimiento que sirva para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el método que se utilizó fue el documental. Según Revilla (2020), este método implica un acercamiento indirecto a la realidad a través de la revisión de fuentes escritas o visuales (p.7). En ese sentido, en las investigaciones documentales lo que se hace es buscar y seleccionar fuentes escritas para luego organizarlas, sintetizarlas y analizarlas (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2025, p.5) de modo que se pueda dar cuenta de las tendencias bibliográficas sobre un tema en particular (Sime, 2016, p.3). En este caso se han analizado los discursos emitidos por personas e instituciones, a través de páginas web, documentos oficiales, artículos de revistas, libros y fotografías.

Además, se han utilizado ciertos criterios de delimitación para orientar la búsqueda de información (Revilla y Sime, 2012, p.104). Se usaron publicaciones clásicas en los estudios de la literacidad, publicaciones académicas sobre literacidad desde el enfoque sociocultural,

publicaciones recientes de los últimos diez años, publicaciones principalmente digitales en español e inglés sobre estudios realizados en contextos de diversidad cultural en países europeos y americanos, y palabras clave como literacidad, literacidad familiar, literacidad escolar, literacidad digital y literacidad multimodal.

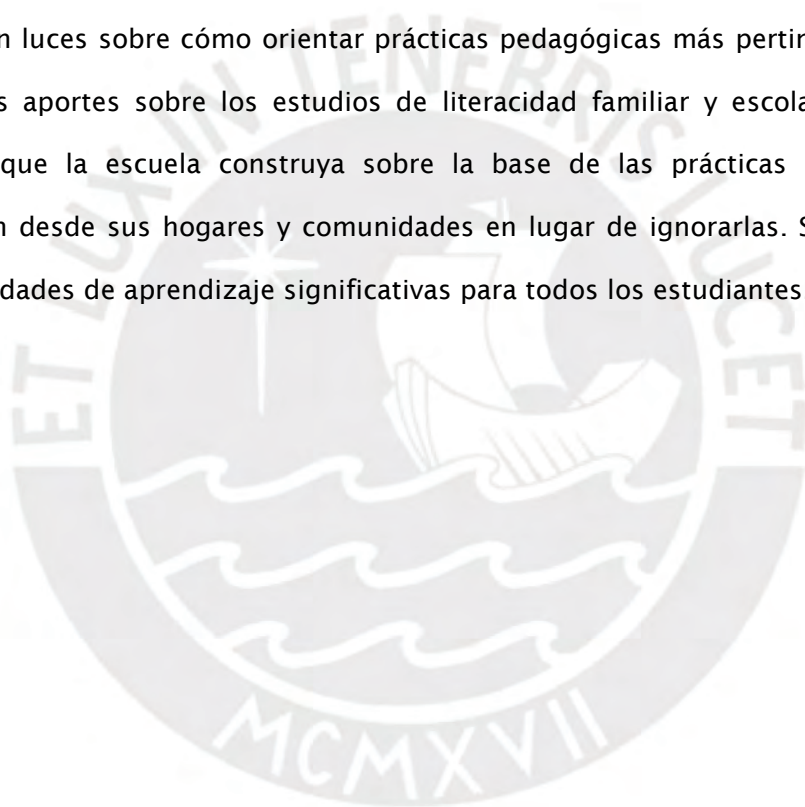
Para acceder a la información se aprovecharon las bases de datos como Ebsco, Wiley Online Library y Taylor & Francis Journals que ofrece la Pontificia Universidad Católica del Perú a través de su Sistema de Bibliotecas. Asimismo, se utilizó material impreso y digital del Fondo Editorial de la misma universidad. Se aprovecharon también los repositorios de libre acceso como Dialnet, Reasearch Gate, Scielo, Redalyc, y el repositorio institucional del Ministerio de Educación del Perú. Todo esto permitió acceder a fuentes especializadas que aportaron a la investigación garantizando validez académica y pertinencia contextual. Cabe mencionar que, a lo largo de todo el proceso de elaboración de la tesina, se tuvieron los principios señalados en el Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Como “trabajar con el material escrito implica diversos momentos de lectura” (Revilla, 2020, p.15), se utilizaron tres matrices para organizar la información recogida durante el trabajo de investigación. La matriz de identificación de fuentes escritas aseguró mapear las fuentes seleccionadas, la matriz de análisis individual de una fuente permitió hacer un listado de las citas textuales o paráfrasis más importantes de cada lectura, y la matriz de análisis temático según capítulos de la tesina sirvió para elaborar un esquema de contenidos que hiciera más fácil la tarea de empezar con la redacción del trabajo. El uso de estas herramientas ayudó a que el contenido de cada fuente estuviera relacionado al problema de investigación y a los objetivos de la investigación, así como a relacionar y contrastar las diversas posturas, propuestas y hallazgos de los autores seleccionados (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2025, p.19-23).

En el primer capítulo, que busca responder al primer objetivo de la investigación, se podrá encontrar un desarrollo de la noción de literacidad, desde las miradas tradicionales ligadas al alfabetismo hasta el gran cambio que suponen los Nuevos Estudios de Literacidad

(NEL). Asimismo, se suman dos enfoques contemporáneos que también son de gran importancia para el contexto educativo actual: el de la literacidad multimodal y la literacidad digital. Por otra parte, en el segundo capítulo, que busca responder al segundo objetivo de la investigación, se abordarán los conceptos de literacidad familiar y literacidad escolar, cuál es la relación entre ambos y los principales hallazgos de investigaciones realizadas en diferentes contextos educativos del Perú y América Latina.

Finalmente, se presentarán las conclusiones de la investigación. La investigación, basada en los conocimientos generados por los estudios sobre la literacidad con perspectiva sociocultural, dan luces sobre cómo orientar prácticas pedagógicas más pertinentes en el aula. En particular, los aportes sobre los estudios de literacidad familiar y escolar demuestran la importancia de que la escuela construya sobre la base de las prácticas letradas que los estudiantes traen desde sus hogares y comunidades en lugar de ignorarlas. Solo así se podrá generar oportunidades de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.



Capítulo 1: La Literacidad en el Contexto Educativo

Aunque pueda parecer nuevo, en realidad no lo es. El concepto de literacidad como tal lleva varios años en la academia hispanoparlante y muchos más en la anglosajona. Con el objetivo de ofrecer un panorama que permita identificar los aportes de los estudios sobre la literacidad en el contexto educativo, en este capítulo se hará una revisión del desarrollo del concepto de literacidad y de dos de los enfoques contemporáneos que lo han ido enriqueciendo: el concepto de literacidad multimodal y el concepto de literacidad digital.

1.1. El Desarrollo del Concepto de Literacidad

Las nociones sobre lo que verdaderamente significa la literacidad han ido cambiando con el tiempo. En este apartado se examinará la evolución del concepto de literacidad, partiendo de los enfoques tradicionales hasta llegar a los aportes de los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL).

1.1.1. *Miradas Tradicionales sobre la Literacidad*

El concepto de literacidad proviene del inglés *literacy* (Riquelme y Quintero, 2017, p.94). Aunque en un principio este vocablo había sido traducido al español como “alfabetización”, con el tiempo, las academias hispanoparlantes introdujeron el término “literacidad”. Esto, según Druker (2021), se debió a un importante desarrollo del significado de dicho concepto, el cual fue impulsado principalmente en Estados Unidos e Inglaterra (p.47). Tal cambio implicó un giro importante en los estudios sobre la literacidad y, desde ese marco, la palabra “alfabetización” ya no reflejaba con precisión aquello que las nuevas corrientes querían empezar a considerar.

Lo que había pasado es que, por mucho tiempo, los estudios relacionados a la literacidad habían estado centrados en las habilidades cognitivas relacionadas a la lectura y escritura (Street, 2004, p.81). Por ejemplo, la decodificación de los textos, el desarrollo de inferencias o la producción escrita orientada al dominio de las normas gramaticales. Desde este enfoque, se asumía que la lectura y la escritura eran procesos individuales, neutros y universales (Druker, 2021; Street, 2004). En otras palabras, que los individuos los experimentan de manera interna e independiente al contexto social en el que se desenvuelven.

Sin embargo, desde la antropología y la sociolingüística, se empezó a apostar por una perspectiva más etnográfica de la literacidad, la cual buscaba entenderla desde las prácticas reales de los individuos en los diferentes y variados contextos culturales (Street, 2004, p.82). Así fue como surgieron los Nuevos Estudios de Literacidad, que, aunque se vienen desarrollando hace varias décadas en el contexto anglosajón, su influencia en el contexto latinoamericano ha sido más bien periférica (Druker, 2021, p.48).

De hecho, la noción común sobre literacidad en Latinoamérica sigue estando asociada al término alfabetización (Riquelme y Quintero, 2017, p.102). En otras palabras, está más cerca de un entendimiento de la lectura y escritura como habilidades técnicas independientes del contexto que como prácticas sociales ancladas en el contexto cultural. No obstante, en los últimos años, se han publicado varios estudios sobre la lectura y la escritura tomando como base esta última perspectiva (Druker, 2021; Moreno et al., 2024). Esto demuestra que este campo de investigación sigue expandiéndose de manera progresiva.

La academia peruana tampoco ha sido ajena a esta discusión. Hace más de dos décadas, Zavala (2004) proponía que el uso del vocablo “alfabetización” tenía dos importantes desventajas: su tecnicismo (en referencia a que su significado estaba centrado en la codificación y decodificación de símbolos gráficos) y su carga semántica (en referencia a su vinculación con palabras como “incultura”, “atraso”, “ignorancia”, entre otras) (p.439). De hecho, actualmente, de acuerdo con el diccionario de la lengua española, “analfabeto” sigue siendo un adjetivo que designa a una persona que 1) “no sabe leer ni escribir” o 2) es “ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina” (Real Academia Española, s.f., definiciones 1 y 2).

En síntesis, el uso de los términos “alfabetización” y “literacidad” refleja diferencias conceptuales con respecto a cómo entender la lectura y la escritura. Sin embargo, en este momento no se puede afirmar que exista una definición consensuada sobre el concepto de literacidad sino que es más bien “un campo abierto, en constante disputa, discusión y evolución” (Riquelme y Quintero, 2017, p.102-103). La literacidad ha sido abordada desde diversas disciplinas (la psicología, la lingüística, la educación, la sociología, etc.) y cada una la ha interpretado con lentes distintos. Mientras que algunos enfoques se han centrado en las

habilidades técnicas y cognitivas relacionadas a la lectura y escritura, otros le han dado mayor énfasis al contexto en el que se desarrollan tales prácticas.

En el siguiente acápite, revisaremos de manera más detallada cuáles fueron los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad en el campo de la investigación educativa relacionada a la lectura y escritura.

1.1.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad

¿Qué son exactamente los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)? De acuerdo con Gee (2015), se conoce como NEL a un conjunto de investigaciones que surgieron en la década de 1980. En estos trabajos, se evidenció una oposición frontal al enfoque tradicional que entendía la lectura y escritura como procesos cognitivos, restringidos al ámbito interno de la mente. En cambio, estos investigadores argumentaron que la literacidad era una práctica que se llevaba a cabo en sociedad y debía ser tratada como tal (p.35). Desde esta perspectiva fue que se comenzó a entender la literacidad como un fenómeno sociocultural.

Tres investigaciones fundacionales en el marco de los NEL son *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* (1981) de Scollon y Scollon, *Ways with Words* (1983) de Shirley Brice Heath y *Literacy in Theory and Practice* (1984) de Brian Street (Gee, 2015, p.38). Todas estas marcaron un antes y un después en los estudios sobre la literacidad. A continuación, presentaremos cada una de estas investigaciones.

En *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication* (1981), Scollon y Scollon encontraron que para los atabascanos (un conjunto de pueblos indígenas de Norteamérica) la adquisición de la literacidad propia de la educación occidental no consistía simplemente en el aprendizaje de una nueva tecnología sino también en el aprendizaje de una serie de valores, prácticas sociales y formas de conocimiento que eran distintas a las suyas. Con esto, demostraron que las formas de usar el lenguaje oral o escrito no son universales sino que reflejan las formas particulares de entender el mundo de cada cultura o comunidad (Gee, 2015, p.39).

Por otro lado, en *Ways with Words* (1983), Heath realizó un estudio etnográfico con el que logró demostrar que cada comunidad socializa a sus niños en distintos tipos de eventos letrados. Estos son los “momentos en que la lengua escrita se integra a la naturaleza de las interacciones de los participantes” (Heath, 2004, p.145), es decir, las situaciones cotidianas en las que lo escrito entra en escena, como cuando se lee un cuento antes de dormir o se escribe una lista de compras para la semana. De esta manera, demostró que el “éxito escolar” de los estudiantes tiene que ver con las continuidades y discontinuidades entre las prácticas de literacidad de los hogares y las de la escuela. Además, visibilizó que esta suele privilegiar aquellas prácticas que se desarrollan principalmente en los contextos urbanos de clase media-alta (Gee, 2015, p. 42).

Por su parte, en *Literacy in Theory and Practice* (1984), Street categorizó los acercamientos que se habían hecho a la literacidad distinguiendo entre un modelo "autónomo" y otro "ideológico". El primer modelo, que era el que se había adoptado tradicionalmente, implicaba tratar la literacidad desde una mirada puramente técnica e independiente al contexto social en el que se desarrolla. Por otra parte, el segundo modelo, más bien era el que partía desde una perspectiva sociocultural en la que se reconocía que las prácticas de literacidad son diversas, situadas y responden a contextos específicos (Druker, 2021; Gee; 2015; Street, 2004).

Estos trabajos, considerados los cimientos de los NEL, permitieron cuestionar las visiones tradicionales sobre lectura y escritura y, a la vez, fueron muy importantes para orientar las investigaciones posteriores. Asimismo introdujeron nuevas categorías de análisis como “práctica letrada”, “literacidades vernáculas” o “literacidades dominantes”, las cuales sirvieron para visibilizar la diversidad de formas en las que los grupos sociales se relacionan con la lectura y la escritura.

Precisamente, dentro del modelo ideológico de la literacidad, cobró relevancia el concepto de práctica letrada, el cual refiere a las “prácticas sociales en torno a la lectura y escritura” (Druker, 2021, p.49) o, más claramente, "tanto al comportamiento como a las conceptualizaciones relacionadas con el uso de la lectura y/o la escritura" (Street, 2004, p.94).

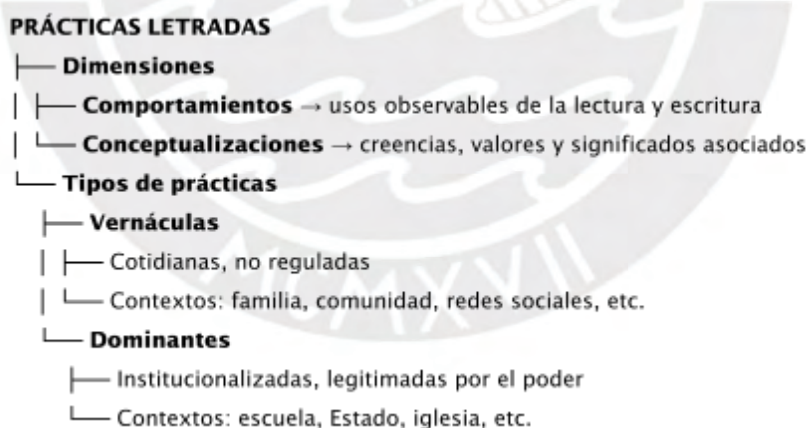
Las prácticas letradas, entonces, abarcan todo aquello que las personas hacen con la lectura y escritura, pero también los significados, creencias y valores que orientan tales prácticas.

A su vez, las prácticas letradas fueron clasificadas como vernáculas o dominantes. Las primeras refieren a las prácticas propias, realizadas en diversos entornos de socialización, mientras que las segundas refieren a las que son enseñadas y exigidas por instituciones como la escuela (Moreno et al., 2024, p.108). Esto es importante porque, como veremos en el segundo capítulo, históricamente, la escuela ha favorecido el desarrollo de las prácticas letradas que considera más legítimas que otras. Y, por lo general, las vernáculas son las que suelen ser desdeñadas aunque sean las que los estudiantes desarrollan con mayor motivación en su cotidianidad (Zavala, 2009, p.34).

En la figura 1 podemos observar un esquema sobre el concepto de las prácticas letradas, el cual permite visualizar de manera organizada sus dimensiones, tipos y contextos en los que se manifiestan.

Figura 1

Esquema conceptual sobre las prácticas letradas



En resumen, los NEL buscaban pensar los procesos de lectura y escritura desde una perspectiva diversa, que no solo considerara los procesos psicológicos sino las múltiples dimensiones implicadas en la enseñanza y el aprendizaje (Moreno et al., 2024, p.101-102). En otras palabras, con el aporte de los NEL es que empieza a cobrar relevancia el contexto social y

cultural en el que están inmersos los procesos cognitivos relacionados a la lectura y escritura (Gamboa et al., 2016, p.55).

1.2. Nuevos Lentes Para Entender la Literacidad

Como se ha mencionado anteriormente, el campo de los estudios de la literacidad ha tenido distintos acercamientos. Si bien el marco de los NEL es el más consolidado, han surgido otros que también son importantes para entender las prácticas de literacidad de los estudiantes tanto dentro como fuera de la escuela (Pahl y Burnett, 2013, p.4). En este apartado se examinarán específicamente el enfoque de la literacidad multimodal y el de la literacidad digital, los cuales, como veremos, están ampliamente relacionados al contexto educativo.

1.2.1. *La Literacidad Multimodal*

A finales de la década de los 90, un grupo de educadores especialistas en literacidad se reunió en New London, Estados Unidos con el fin de repensar las pedagogías tradicionales de la lectura y escritura de cara a los cambios políticos, sociales y culturales que el mundo estaba atravesando. Bajo el nombre de The New London Group, propusieron el concepto de multiliteracidad para describir "the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity" [la multiplicidad de canales y medios de comunicación, y la creciente relevancia de la diversidad cultural y lingüística] (The New London Group, 1996, p.63).

La noción de multiliteracidad permitía, entonces, poner el foco en los diferentes modos de construir significado más allá del lenguaje alfabético. Esto resultaba importante especialmente para aquellos contextos culturales en los que, por ejemplo, la representación visual es más importante que la textual. Por otro lado, desde esta perspectiva, se entendía que la forma en que usamos el lenguaje estaba cambiando constantemente y que, debido a ello, los diversos modos de construir significado (textual, visual, auditivo, espacial, conductual, etc.) estaban multiplicándose e integrándose a la vez (The New London Group, 1996, p.64).

Sobre esta base aparece el concepto de literacidad multimodal, el cual justamente se refiere al uso de los varios modos semióticos para construir significado (López-Gopar, 2007,

p.49). Lo importante de este concepto es que permite tener en cuenta la rica variedad de prácticas comunicativas en las que los niños están inmersos fuera de la escuela (Pahl y Burnett, 2013, p.4-6), como cuando interpretan colores, formas, patrones y símbolos en un tejido (ver figura 2) o imágenes, sonidos, textos y acciones en los videojuegos (ver figura 3 y figura 4).

Figura 2

Una niña comparte los significados de su traje típico



Nota. Adaptado de “El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras” (p.53), por M. López-Gopar, 2007, *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(3).

Esta figura fue tomada originalmente de un video en el que una niña triqui (un pueblo indígena de México) explica el significado de cada uno de los elementos presentes en su traje típico, el huipil. El video fue grabado en el marco del proyecto “Ventana a mi comunidad” realizado por la Coordinación General de Educación Bilingüe de México, cuyo objetivo era que los niños indígenas presentaran su cultura, arte y estilo de vida (López-Gopar, 2007, p. 53).

Figura 3

Captura de pantalla de Roblox I



Figura 4

Captura de pantalla de Roblox II



Por otro lado, las figuras 3 y 4 son capturas de pantalla de Roblox. En esta famosa plataforma de videojuegos es posible encontrar una combinación de elementos visuales (los avatares, los escenarios, los objetos, los íconos), espaciales (los desplazamientos en el entorno tridimensional), textuales (las conversaciones en el chat, los nombres de usuario, instrucciones del juego), auditivos (cuando se usan efectos de sonido o los jugadores deciden activar el micrófono) e incluso conductuales (los gestos digitales como correr, saltar, bailar o saludar que pueden hacer los avatares).

Estas tres imágenes ejemplifican muy bien cómo, tanto en prácticas culturales tradicionales como en entornos digitales contemporáneos, la literacidad se manifiesta como

una práctica multimodal que articula significados a partir de diversos modos de representación. Esto pone en evidencia que las prácticas de lectura y escritura ya no deben entenderse únicamente desde el dominio de la palabra escrita, sino desde una perspectiva más amplia que considere todas las formas de construir significado.

En esa misma línea, el Ministerio de Educación (2025) afirma que los pueblos originarios del Perú han desarrollado dos tipos de lectura mucho antes de la llegada de la lectura alfabética. Estas son la lectura de diseños producidos por hombres y mujeres y la lectura de los elementos de la naturaleza. En el pueblo awajún, por ejemplo, distintos trazos en el rostro pueden indicar el desarrollo próximo de actividades diversas, así como la expresión de ciertos sentimientos. De la misma manera, el reconocimiento de las características del cielo para la planificación de las actividades diarias puede ser considerada una forma de lectura (p.9).

Desde este marco conceptual, López-Gopar (2007) cuestionó la noción tradicional de texto. Para él, con el desarrollo tecnológico comenzó a hacerse evidente que el concepto de texto no podía referir únicamente a las palabras impresas en papel. Aquellas versiones electrónicas, que incluían letras, imágenes y sonidos, también podían ser consideradas texto. Y lo mismo con los diseños indígenas que visualmente describen la cosmovisión de un pueblo. Desde su perspectiva, la palabra texto debía hacer referencia también a aquellos que habían sido diseñados en múltiples modalidades (p.52-54).

En síntesis, el enfoque de la literacidad multimodal amplía el horizonte de análisis de las prácticas de lectura y escritura porque permite reconocerlas como procesos que articulan distintos modos de representación más allá del escrito y alfabético. Además, abre el camino para profundizar en la literacidad digital, pues los entornos digitales son espacios donde la literacidad multimodal es completamente privilegiada.

1.2.2. La Literacidad Digital

Como se ha mencionado anteriormente, las definiciones tradicionales de “literacidad”, “leer” y “escribir” están cambiando debido a los avances en cuanto a las tecnologías digitales y a su uso como herramienta para la comunicación y el aprendizaje (Darmanin y Levy, 2021; Dwyer,

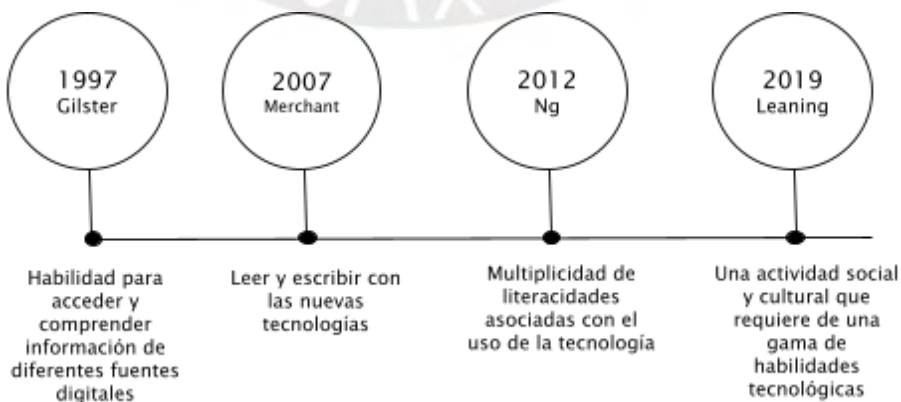
2013; Levy et al., 2013). Es en este punto cuando cobra sentido el concepto de literacidad digital: la lectura y escritura mediada a través de las nuevas tecnologías (Levy et al, 2013, p.333).

El concepto de literacidad digital es particularmente importante teniendo en cuenta que, hoy en día, estas nuevas tecnologías -desde las herramientas como los celulares, las tabletas y las computadoras, hasta el acceso al internet y a las diversas plataformas digitales- están cada vez más integradas a la vida familiar de los niños (Darmanin y Levy, 2021, p.20), quienes llegan a la escuela pudiendo manejar medios digitales y enfrentarse a textos multimodales (Levy et al., 2013, p.334) como las infografías, los videos, las páginas web, la publicidad que aparece cuando usamos diversas aplicaciones, etcétera.

Como podemos ver en la figura 5, en un principio, el término literacidad digital hacía referencia a la habilidad para acceder y comprender información de diferentes fuentes digitales. Luego, al hecho de leer o escribir usando las nuevas tecnologías y a la multiplicidad de literacidades asociadas con el uso de las tecnologías. Por ejemplo, redactar un correo electrónico, interactuar en redes sociales, participar de foros en línea, etcétera. Más adelante, y de manera similar que en el caso de los NEL, cobró importancia el considerar la literacidad digital como una actividad sociocultural que requería de una gama de habilidades tecnológicas (Darmanin y Levy, 2021, p.14).

Figura 5

Definiciones de literacidad digital a lo largo del tiempo



De acuerdo con Levy (2013), las prácticas de literacidad digital, además, pueden considerarse un puente entre las prácticas de la escuela y las del hogar pues previenen que los niños sientan menos confianza en sus habilidades de literacidad, el cual es uno de los problemas en aquellos lugares donde hay diferencias significativas entre la literacidad escolar y la literacidad del hogar. Esto ocurre, entre otras cosas, debido a que en el área de la literacidad digital los profesores no siempre son quienes tienen mayor conocimiento o experiencia en un contexto de enseñanza; en este campo, son los alumnos quienes pueden tener conocimientos y experiencia más avanzados (p.336-340).

Vale la pena aclarar que, a pesar de este gran beneficio, no todo es color de rosa cuando hablamos de literacidad digital. Aunque los estudiantes sepan utilizar las nuevas tecnologías a veces con mayor soltura que sus maestros, eso no garantiza que puedan comprender o evaluar críticamente el contenido que consumen en estos entornos. Las investigaciones sugieren que los estudiantes todavía enfrentan dificultades en lo que refiere, por ejemplo, a la comprensión lectora en un ambiente virtual. Les cuesta evaluar la calidad, credibilidad, autoridad y confiabilidad en los textos que leen (Dwyer, 2013, p.346). Por ello, se puede decir que es en el campo de la digitalidad donde el saber pedagógico de los maestros y la experiencia tecnológica de los alumnos se complementan, y esta complementariedad debe poder ser aprovechada por la escuela (Ottolenghi, 2022, p.60).

Para ejemplificar esta situación vale la pena mencionar un estudio longitudinal realizado por Dwyer (2010, como se citó en Dwyer, 2013), cuya meta era desarrollar la literacidad digital entre estudiantes de 3° a 6° grado de un distrito de alta pobreza en Irlanda. Con esta investigación se demostró que tanto profesores como estudiantes cambiaron de roles: los primeros dejaron de ser los transmisores de conocimiento y se convirtieron en co-constructores del aprendizaje, mientras que los segundos pasaron de ser recipientes pasivos a constructores activos del conocimiento a través de la colaboración con sus pares y el profesor (p.351).

Otra cuestión importante relacionada a la literacidad digital es que la motivación y el compromiso son factores clave para el aprendizaje. En ese sentido, las nuevas tecnologías tienen el potencial de hacer que los niños no solo se interesen sino también que aprendan de

maneras creativas. Las nuevas tecnologías ofrecen a los estudiantes la posibilidad de participar de prácticas de literacidad que tienen un propósito vinculado al mundo real y, en ciertos casos, incluso permiten realizar intercambios con audiencias que van más allá de los muros del aula de clases (Dwyer, 2013; Levy, 2013).

Aunque desde la primera década del siglo XXI se han registrado maestros que ya se habían dado cuenta de la importancia de los cambios tecnológicos que estaban ocurriendo afuera de las aulas y pusieron en marcha estrategias para permitir a sus estudiantes desarrollar habilidades relacionadas a la literacidad digital, los investigadores sugieren que todavía hay un desfase entre la literacidad que se promueve en la escuela y las prácticas de literacidad que ocurren fuera de esta (Dwyer, 2013; Levy, 2013).

De acuerdo con Darmanin y Levy (2021), la escuela no solo falla al no tomar en cuenta cómo es que los niños están leyendo y escribiendo hoy en día, sino también cuando el uso de la tecnología en las aulas no es pedagógicamente significativo. Para lograr desarrollar una currícula de la literacidad que converse mejor con los contextos actuales, todavía se necesita mucha investigación (p.22-23). En ese sentido, es urgente repensar la pedagogía de la literacidad desde marcos más actualizados.

En este capítulo se hizo un recorrido sobre cómo el concepto de literacidad ha transitado de una visión tradicional centrada en las habilidades técnicas de la lectura y escritura hacia una perspectiva sociocultural que reconoce el carácter situado de las prácticas letradas. En resumen, los Nuevos estudios de Literacidad, así como los enfoques de la literacidad multimodal y la literacidad digital, nos acercan hacia una comprensión más precisa de las diversas formas en las que los estudiantes se relacionan con la lectura y escritura.

Capítulo 2: Literacidad, Familia y Escuela en la Educación Primaria

Como se ha mencionado anteriormente, las prácticas de literacidad no son universales sino que varían según los diversos contextos en los que se desarrollan y esto puede ocasionar tensiones con respecto a las prácticas de literacidad que se exigen en la escuela. Con el propósito de identificar los aportes de los estudios sobre literacidad familiar y escolar en la educación primaria, en este capítulo se revisará cómo se ha abordado el desarrollo de la literacidad en dichos ámbitos y se presentarán los hallazgos de importantes investigaciones sobre la literacidad en este nivel educativo.

2.1. Literacidad Familiar y Literacidad Escolar

De acuerdo con Zavala (2009), se conoce como literacidad al conjunto de prácticas letradas, o maneras de leer y escribir, que pueden asociarse a ciertos contextos específicos como el hogar, la escuela, la comunidad, entre otros. En ese sentido, correspondientemente a estos, existiría una literacidad familiar, una literacidad escolar, una literacidad comunitaria y así sucesivamente. Sin embargo, aunque estas literacidades se desarrollan de maneras particulares en cada contexto, no están estrictamente delimitadas ni son completamente distintas entre sí (p.26-28). En los siguientes apartados, profundizaremos en lo que dice la literatura sobre el desarrollo de la literacidad en el ámbito familiar y escolar. Luego, analizaremos la relación entre ambas literacidades.

2.1.1. *El Desarrollo de la Literacidad Familiar*

Diversas investigaciones han demostrado que el aprendizaje de la lectura y escritura ocurre tanto en la escuela como en el contexto de la vida cotidiana junto a la familia y la comunidad. Si bien es en la escuela donde la enseñanza es explícita, los hogares constituyen la primera instancia en donde se van generando las oportunidades para que los niños desarrollen una serie de habilidades que luego serán útiles para alcanzar ciertos aprendizajes escolares como la lectura de palabras o la comprensión de textos complejos (Zavala, 2004; Mejía-Arauz et al., 2011; Guzmán-Simón et al., 2020; Rosemberg, 2021; Piacente, 2021).

Pensar sobre las prácticas de literacidad en las familias -y también en las comunidades- requiere entender que estas están situadas en contextos específicos donde los discursos y las relaciones de poder juegan un papel importante. La investigación sobre las continuidades y discontinuidades entre las literacidades del hogar, la comunidad y la escuela ha demostrado cómo algunas prácticas de literacidad son privilegiadas por sobre otras en el contexto educacional (Pahl y Burnett, 2013, p.5-6).

Para Street y Street (2004), este hilo conductor entre las prácticas de literacidad que se desarrollan en el hogar, la comunidad y la escuela se deriva de procesos culturales e ideológicos más amplios (p.189). Esto quiere decir que las prácticas de lectura y escritura dependen de las formas de organización social, las creencias y los valores de cada contexto. Por eso es que, por ejemplo, en los hogares de clase media, los padres suelen guiar el aprendizaje de sus hijos en las maneras que son legitimadas por la escuela (p.192).

En su estudio clásico, Heath (2004) descubrió que, a diferencia de otros contextos, la interacción que sucedía entre niño y adulto durante la lectura de cuentos en los hogares de clase media-alta era bastante parecida a las secuencias de iniciación-respuesta-evaluación clásicas de la escuela (p.147). En este tipo de secuencia, la iniciación corresponde a una pregunta formulada por el adulto, la respuesta es la intervención que realiza el niño y la evaluación refiere al comentario que hace el adulto con respecto a lo dicho por el niño. Este descubrimiento sirvió para demostrar que para algunos niños la literacidad familiar se parece o conversa de manera más fluida con la literacidad escolar, lo cual tiene implicancias en el desempeño académico de los mismos. Al existir una continuidad entre ambos espacios, estos estudiantes enfrentan menos barreras para adaptarse a las prácticas letradas exigidas por la escuela.

De hecho, entre las prácticas de literacidad familiares que han sido tradicionalmente más visibles podemos encontrar “shared reading, visiting the library, conversations and other verbal interactions about reading, reciting rhymes, storytelling, drawing and singing or playing” [lectura compartida, visita a la biblioteca, conversaciones y otras interacciones verbales sobre la lectura, recitar rimas, contar historias, dibujar y cantar o jugar] (Guzmán-Simón et al., 2020,

p.232). No obstante, estas prácticas no son universales. Nuevamente, cabe recalcar que, de acuerdo con los hallazgos de los investigadores, estas siempre están relacionadas al contexto social, cultural y económico de las familias (Guzmán-Simón et al., 2020; Rosemberg 2021).

En el caso de una comunidad rural en la Amazonía peruana, Ames (2013) encontró que la literacidad familiar se hacía presente durante la organización doméstica, la comunicación con parientes que están fuera de la comunidad, la demostración de afecto a través de cartas, el consumo de medios de comunicación, el apoyo en tareas escolares, la participación en eventos religiosos, entre otras situaciones (p.122-123). Con esto evidenció que las prácticas de literacidad familiar no solo adoptan formas distintas a las tradicionalmente valoradas por la escuela, sino que también responden a lógicas culturales propias y a las necesidades cotidianas de cada comunidad.

Por todo esto, es importante ampliar la perspectiva a través de la cual reconocemos las prácticas de literacidad en los hogares, yendo más allá de la lectura compartida de libros para incluir una mayor diversidad de experiencias y así aprovechar ese potencial en la escuela y otros contextos (Pahl y Burnett, 2013, p.11). Reconocer esta diversidad permite no solo valorar los saberes que los niños ya traen consigo, sino también construir puentes entre sus mundos familiares y los espacios escolares para generar aprendizajes más significativos.

2.1.2. El Desarrollo de la Literacidad Escolar

Según The New London Group (1996), suele afirmarse que el propósito fundamental de la educación es asegurar la participación plena de todos los estudiantes en la vida pública, comunitaria y económica. Y, con el fin de cumplirlo, se espera que la pedagogía de la literacidad juegue un papel importante en el proceso. Sin embargo, en la práctica, solo ha significado enseñar a leer y escribir en el “cuaderno”, de manera formal, monolingüe, monocultural y regulada por los estándares nacionales (The New London Group, 1996, p.61).

De hecho, durante los siglos XIX y XX, la alfabetización y la escolarización desempeñaron un papel importante en la estandarización de los lenguajes nacionales. En el ámbito escolar, este proceso se tradujo en una tendencia a homogeneizar a los estudiantes a

través de la enseñanza técnica de la lectura y la escritura (The New London Group, 1996; Gamboa et al. 2016), centrada en el aprendizaje de las normas formales de la lengua estándar y desvinculada de las diversas prácticas culturales que los estudiantes llevaban consigo a las aulas.

De acuerdo con los investigadores, las instituciones educativas -desde la escuela hasta la universidad- imponen una literacidad de tipo ensayístico (Druker, 2021; Zavala, 2004). Este tipo de literacidad exige un monitoreo constante del texto a nivel gramatical y léxico, priorizar la objetividad y que haya coherencia lógica entre las oraciones, que el autor sea explícito en sus razonamientos, entre otras características (Scollon y Scollon, 1981, como se citó en Gee, 2015, p.39). Aunque se presente como una literacidad “neutral” y “universal”, en realidad solo es una de las muchas posibles (Druker, 2021; Zavala, 2004). Su predominio en la escuela ha contribuido a legitimar ciertas literacidades por encima de otras, a la vez que ha invisibilizado las diversas formas de leer y escribir que los estudiantes traen desde sus hogares y comunidades.

En la misma línea, se ha dicho que las prácticas de literacidad escolares han estado asociadas al copiado y dictado de las clases, a la lectura de los clásicos libros de texto, a la reproducción de diversos tipos y géneros textuales, a la evaluación de la comprensión lectora a través de un tipo específico de preguntas, entre otras actividades. Estas actividades, si bien gozan de cierto prestigio, muchas veces pueden estar en escasa sintonía con las necesidades de información, comunicación o conocimiento de los estudiantes (Ames, 2013; Zavala, 2009). Reconocer esta distancia sirve para repensar las estrategias pedagógicas que se deben poner en marcha para reconocer las prácticas de literacidad de los estudiantes y darles un lugar legítimo en la escuela.

En los contextos rurales o urbanos marginalizados esta tensión se vuelve aún más evidente. La escuela ha seguido formatos clásicos de enseñanza que tampoco toman en cuenta los saberes, las formas de comunicación ni el uso del lenguaje de los niños de estos contextos. El problema es que, de acuerdo con los investigadores, la omisión de su capital cultural y lingüístico podría explicar, en parte, las dificultades que enfrentan en su aprendizaje de la

lectura y escritura y, en consecuencia, los casos de "fracaso escolar" (Rosemberg et al., 2013; Druker, 2021). A continuación, veremos de manera más detallada cómo funciona esta relación entre literacidad familiar y literacidad escolar.

2.1.3. La Relación entre Literacidad Familiar y Literacidad Escolar

Como se mencionó anteriormente, las transferencias entre las prácticas de literacidad que se dan en los contextos familiares, escolares o comunitarios están ocurriendo todo el tiempo. Reconocerlo es importante porque permite entender que "para algunos grupos sociales las prácticas de literacidad con las que están familiarizados convergen más fácilmente con las prácticas escolares que las de otros grupos" (Mejía-Arauz et al., 2011, p.137), lo cual se traduce en una disparidad entre los estudiantes de distintos contextos en relación a la facilidad para alcanzar las competencias escolares asociadas a la lectura y escritura.

Heath (2004) encontró que, durante los años preescolares, los niños pertenecientes a hogares de clase media-alta estadounidense, aprendían a hacer explicaciones descriptivas, seleccionar elementos de un texto escrito e incluso a interactuar de manera oral para exponer su conocimiento sobre el texto (Heath, 2004, p.153). Dicho de otro modo, en los hogares de estos niños se realizaban prácticas de literacidad claramente orientadas hacia la escuela. Se trataba de un contexto particular con una forma específica de aproximarse a lo letrado.

Sin embargo, en otros contextos, las prácticas de literacidad escolar pueden ser distintas y entrar en tensión con aquellas que ocurren dentro de los hogares. En estos casos, la misma institución escolar termina generando una distancia con las familias o comunidades al ignorar o descalificar sus prácticas de literacidad (Mejía-Arauz et al., 2011, p.142). Dado que la escuela promueve principalmente la literacidad occidental, aquellos estudiantes de culturas no hegemónicas son quienes tienen más dificultades para alcanzar no solo los aprendizajes técnicos relacionados a la lectura y escritura, sino también las formas en la que estas se usan (Druker, 2021, p.49).

Esto es así porque, tal como lo demostraron Scollon y Scollon, la literacidad está estrechamente vinculada a una determinada visión del mundo. Aprender un tipo de literacidad

no implica únicamente incorporar una nueva tecnología o habilidad técnica, sino que conlleva la apropiación de un conjunto de valores, prácticas sociales y formas específicas de conocer y comprender la realidad. Para muchos grupos sociales, participar en esto puede implicar un cambio de identidad y la adopción de una visión de la realidad que, en varios aspectos, entra en conflicto con la propia (Gee, 2015, p.38-39).

En ese sentido, es importante hacer esfuerzos por conocer profundamente cómo funciona la literacidad en distintos contextos socioculturales, de modo que la escuela sea capaz de ofrecer oportunidades de aprendizaje valiosas para todos los estudiantes (Heath, 2004, p.175). Para lograrlo, es importante seguir haciendo investigación que permita dar cuenta de la diversidad de contextos y prácticas de literacidad que se desarrollan en los hogares. Esto permitirá diseñar estrategias de intervención basadas en evidencia, que conecten mejor los conocimientos formales escolares con la riqueza de las prácticas de literacidad familiares, que conversen mejor con los tiempos actuales, y que garanticen el derecho a la educación de todos los niños (Darmanin y Levy, 2021; Mejía-Arauz et al., 2011; Piacente, 2021).

Por todo lo mencionado, se hace necesario reconfigurar las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas de tal manera que se pueda responder a los desafíos de la sociedad actual, los cuales van más allá de oralizar signos lingüísticos o simplemente desarrollar un puñado de habilidades técnicas para enfrentarse a un texto (Gamboa et al., 2016, p.65). Finalmente, para comprender mejor las variadas prácticas letradas de la sociedad de hoy en día, conviene dejar atrás los juicios de valor relacionados a la superioridad de la literacidad escolar sobre otras literacidades y empezar a entender la literacidad simplemente como las prácticas sociales de la lectura y escritura (Street y Street, 2004, p.185).

2.2. La Literacidad en la Educación Primaria

La educación primaria es una etapa clave para el desarrollo de la literacidad, pues durante estos años los estudiantes consolidan las habilidades de lectura y escritura que servirán de base para su trayectoria académica. Por esta razón, diversos estudios se han ocupado de analizar cómo se configuran las prácticas de literacidad en este nivel, dando cuenta de los enfoques pedagógicos de la escuela así como de las particularidades socioculturales de

los estudiantes. En las siguientes secciones se presentarán los principales hallazgos de varias investigaciones con el fin de reconocer los desafíos y oportunidades que enfrenta la pedagogía de la literacidad.

2.2.1. Hallazgos de las Investigaciones a Nivel Global

Un trabajo interesante es *Searching for Mermaids: Access, Capital, and the Digital Divide in a Rural South African Primary School* de Dixon (2020). Este estudio fue llevado a cabo en una escuela primaria rural multigrado de Limpopo, Sudáfrica, que había sido beneficiada con una biblioteca escolar y un laboratorio digital con tabletas. El propósito era entender las maneras en las que los estudiantes desarrollaban habilidades relacionadas a la literacidad digital y también cómo la escuela enfrentaba distintos aspectos relacionados a la brecha digital (p.20).

El estudio reveló tanto desafíos como posibilidades en lo que refiere al desarrollo de la literacidad digital en contextos rurales y de pobreza. Por un lado, destacó el entusiasmo de los estudiantes y profesores para apropiarse de la tecnología en tanto “ventana hacia el mundo” y como medio para leer y escribir de formas multimodales. La tecnología acercó a estudiantes y docentes, en tanto trabajaron juntos para ampliar sus conocimientos y, en ocasiones, los primeros se convirtieron en “profesores” (p.27-31).

Sin embargo, Dixon (2020) dejó en claro que cuando se habla del uso de la tecnología en los contextos de pobreza es necesario tener en cuenta las limitaciones infraestructurales bajo las cuales las personas viven. Señaló que para resolver la brecha digital no solo se necesita infraestructura sino también compromisos a largo plazo que incluyan capital financiero y humano capaz de asegurar y mantener la sostenibilidad de los recursos (p.31). Esto es fundamental si queremos hablar de literacidad digital de manera realista y pertinente en los diversos contextos educativos.

Otro trabajo interesante desarrollado en el contexto europeo es *'It Was Worth Every Minute, I'm Proud of the Way It Turned Out' Defining Reading and Writing in the Digital Age*, llevado a cabo por Darmanin y Levy (2021) en una escuela primaria del gobierno de Malta. A través de este estudio se buscó, por un lado, conocer cómo los estudiantes y profesores del

siglo XXI están definiendo los conceptos de “lectura” y “escritura”, y, por otro, cómo es que los niños están realmente leyendo y escribiendo en esta era digital (p.13).

Los estudiantes que participaron del estudio pertenecían a dos aulas del tercer grado de primaria y tenían entre siete y ocho años. Aunque la mayoría eran malteses, el contexto era multicultural: también había estudiantes que provenían de diferentes lugares del mundo como Libia, Pakistán, Rusia, India, Serbia, América y Reino Unido. Asimismo, participaron dos profesoras. Una de las aulas estaba, además, siendo parte del Proyecto Piloto Una Tableta por Niño (p.16).

Esta investigación reveló que las definiciones de lectura y escritura que manejaban los participantes eran las tradicionales. Es decir, estaban relacionadas al texto escrito, a la capacidad de codificar y decodificar, a las reglas gramaticales, entre otras características. Sin embargo, la data recogida a través de las entrevistas, grupos de discusión, observaciones de clase y productos de los estudiantes, demostró que la lectura y escritura que desarrollaron los estudiantes en las tabletas era bastante compleja. Los niños no solo leían y escribían en una amplia variedad de formas, sino que incluso interactuaban físicamente con sus textos y además colaboraban con sus pares. En otras palabras, se concluyó que leer y escribir en la era digital tiene un fuerte componente de cooperación, colaboración, creatividad y el uso de una amplia variedad de habilidades (p.20-21).

Tabla 1

Resumen de las investigaciones

| AUTORES | Dixon (2020) | Darmanin y Levy(2021) |
|----------|---|---|
| TÍTULO | Searching for Mermaids: Access, Capital, and the Digital Divide in a Rural South African Primary School | 'It Was Worth Every Minute, I'm Proud of the Way It Turned Out' Defining Reading and Writing in the Digital Age |
| CONTEXTO | Una escuela primaria rural multigrado de Sudáfrica | Una escuela primaria estatal de Malta en Europa |
| OBJETIVO | Entender cómo los estudiantes desarrollan habilidades relacionadas a la literacidad | Entender cómo los niños están leyendo y escribiendo hoy en día y cómo los estudiantes y sus |

| | digital y cómo la escuela enfrentaba la brecha digital | profesores definen la lectura y la escritura |
|---------|---|---|
| APORTES | <ul style="list-style-type: none"> • El uso de la tecnología genera entusiasmo entre docentes y estudiantes debido a las posibilidades que ofrece. • La tecnología acerca a estudiantes y docentes, en tanto los convierte en co-constructores del aprendizaje. • Reducir brecha digital exige sostenibilidad a largo plazo con capital humano y financiero. | <ul style="list-style-type: none"> • Docentes y estudiantes todavía manejan definiciones tradicionales sobre la lectura y escritura. • Las prácticas de lectura y escritura en tabletas son más complejas que lo que sugieren las concepciones tradicionales. • Los estudiantes ponen en práctica una serie de habilidades cognitivas y sociales al momento de leer y escribir en la pantalla. |

Estos dos estudios resaltan las oportunidades de aprendizaje que ofrecen los entornos digitales en tanto permiten un acercamiento a la lectura y escritura desde la multimodalidad. Asimismo, ponen en evidencia que el desarrollo de la literacidad digital necesita de condiciones pedagógicas, sociales, culturales y económicas que favorezcan su integración. Tras revisar estos aportes, resulta pertinente ampliar la mirada hacia otros contextos.

2.2.2. Hallazgos de las Investigaciones en América Latina

En el contexto latinoamericano resalta *El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura*, un trabajo de investigación longitudinal desarrollado por Mejía-Arauz et al. (2011) en cuatro comunidades de distintos contextos socioculturales de México. En este estudio se realizó un seguimiento de tres años a más de 670 niños para identificar la relación entre las prácticas de lectura y escritura que se desarrollaban en los hogares y comunidades con el aprendizaje escolar de la literacidad.

Se encontró que las diferencias iniciales entre las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes que iniciaban el primer grado de primaria estaban mediadas por el nivel socioeconómico de las familias. Asimismo, que la escuela tuvo un efecto compensatorio importante en el desarrollo de las habilidades relacionadas a la decodificación. Sin embargo, en otras, como el desarrollo del vocabulario, la conciencia fonológica o la fluidez de lectura, las

diferencias entre los estudiantes más y menos aventajados se mantuvieron o incrementaron a lo largo de los años (p.141).

De acuerdo con los investigadores, estos resultados bien podían deberse a que la enseñanza no promovía el desarrollo de dichas habilidades específicamente y/o a que los niños de los contextos menos favorecidos enfrentaron mayores desafíos para beneficiarse de todo aquello que la escuela les ofrecía. De cualquier forma, esta situación demostraba la dificultad de la escuela para hacer frente a las condiciones de desventaja social que afectaban a las familias y comunidades en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura (p.142-148).

Por otro lado, en *At Home and at School. Bridging Literacy for Children from Poor Rural or Marginalized Urban Communities*, Rosemberg (2013) presenta una estrategia pedagógica que se llevó a cabo en comunidades rurales pobres y poblaciones urbanas marginalizadas en Argentina, con el objetivo de capitalizar los conocimientos y usos del lenguaje que los niños desarrollan en sus familias y comunidades: los libros de lectura etnográficos. Con esta estrategia, se buscaba promover la literacidad en los niños desde un enfoque sociocultural (p.69).

Algunos de los libros creados fueron *Las aventuras de Ernestina* y *Las aventuras de Huaqajñe*. Estos incluían el habla, las costumbres y diversas situaciones de la vida cotidiana de los niños que pertenecían a los grupos sociales antes mencionados, los cuales no compartían el dialecto lingüístico ni los tipos de saberes más frecuentemente valorados en la escuela. Al estar basados en observaciones, estos libros eran estrictamente etnográficos y no simplemente libros que hacían referencia a temas, saberes o problemáticas locales (p.70).

De acuerdo con Rosemberg (2013), este tipo de libros permitieron que los niños experimentaran la escritura como un sistema funcional con el que se puede representar información, ideas y sentimientos propios y que además sirve como medio para acceder al conocimiento producido por otros grupos sociales y culturales. Asimismo, se llegó a la conclusión de que estos libros son buenos instrumentos a incorporar especialmente en aquellos contextos donde los niños enfrentan una discriminación implícita. Esto es, cuando sus

conocimientos, valores y formas de hablar no son consideradas en la escuela. Pues, de esta manera, los niños pueden mejorar su desempeño académico y desarrollarse como personas reconociendo su herencia lingüística y cultural (Rosemberg et al., 2013, p.73).

Tabla 2

Resumen de las investigaciones latinoamericanas

| AUTORES | Mejía-Arauz et al. (2011) | Rosemberg (2013) |
|----------|---|---|
| TÍTULO | El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura | At Home and at School. Bridging Literacy for Children from Poor Rural or Marginalized Urban Communities |
| CONTEXTO | 4 comunidades monolingües de distintos contextos socioculturales de México | Comunidades rurales pobres y poblaciones urbanas marginalizadas de Argentina |
| OBJETIVO | Identificar la relación entre las prácticas de lectura y escritura en los hogares y comunidades con el aprendizaje escolar | Promover la literacidad usando los conocimientos y lenguaje de los niños en sus familias y comunidades |
| APORTES | <ul style="list-style-type: none"> • Las diferencias iniciales entre las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes están mediadas por el nivel socioeconómico. • La escuela ayudó en las habilidades de decodificación, pero no en las de vocabulario, conciencia fonológica o fluidez lectora. • La escuela no logró compensar las desventajas sociales en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Los libros de lectura etnográficos permiten a los niños experimentar la lectura de manera funcional: para sí y para acceder al conocimiento de otros grupos. • Los libros de lectura etnográficos hacen frente a la discriminación implícita que puede darse en la escuela. • Los libros de lectura etnográficos permiten que los niños mejoren su desempeño académico reconociendo su herencia cultural y lingüística. |

En ambos estudios, que son de gran relevancia por aportar evidencia empírica y perspectivas innovadoras, se muestra que las prácticas de literacidad de los estudiantes en Latinoamérica están atravesadas por el contexto sociocultural. Mientras que el primero diagnostica las dificultades de la escuela para hacer frente a la diversidad de experiencias

lectoras de sus estudiantes, el segundo propone una estrategia pedagógica que parte de la base de conocer primero a los grupos sociales con los que se trabajará. A partir de esta mirada regional, resulta pertinente revisar las investigaciones realizadas en el contexto peruano.

2.2.3. Hallazgos de las Investigaciones en Perú

En el caso peruano resalta *Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus*. En este estudio, llevado a cabo por Ames (2013), se descubrió que, la literacidad en el campo, a pesar de lo que comúnmente se ha creído, está presente de formas muy diversas tanto a nivel comunitario como al interior de los hogares (p.113).

Al relacionarse con diversas instituciones del Estado, la comunidad estudiada estaba inmersa en diversas prácticas letradas. Por ejemplo, en las organizaciones locales, las autoridades comunales se enfrentaban a variados tipos de textos como actas, oficios, cartas, comunidades, padrones, etcétera. En las postas, estaban presentes las tarjetas de control, carnés para la atención, documentos de identidad, afiches, folletos, entre otros. Asimismo, la misma escuela requería de la participación en eventos letrados como la matrícula, la ayuda con las tareas, los comunicados, las libretas de notas, los permisos escolares y más (p.115-118).

La investigadora encontró que estos usos eran invisibles para la escuela y que no eran tomados en cuenta en las estrategias educativas. Más bien, la literacidad en la escuela se presentaba de manera descontextualizada a la realidad cotidiana de los estudiantes y no fomentaba su uso más allá de los propósitos escolares como el copiado de textos, hacer tareas, ejercicios o resolver exámenes (p.124-131).

Otro interesante estudio realizado más recientemente en el contexto peruano es *Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la “escritura libre” en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua* de Druker (2021). Este trabajo, desarrollado en una escuela rural de los Andes peruanos, abarcó la descripción etnográfica de los eventos letrados, así como el discurso oral y el discurso escrito de una docente sobre el proceso de

escritura de textos de sus estudiantes en una actividad recurrente llamada “escritura libre” (p.53).

La investigadora encontró que, aunque la docente valoraba la escritura libre como una oportunidad para que los estudiantes integren sus experiencias familiares y comunitarias en el aula, en la práctica predominaba una noción hegemónica de la literacidad, centrada en los aspectos formales del lenguaje, la descontextualización y explicitud de lo escrito y una ausencia de la función comunicativa (p.61). Para la autora, esta contradicción entre el discurso y las prácticas observadas, evidencia la urgencia por que la formación docente se redirija hacia el conocimiento profundo de los diversos contextos socioculturales, de manera que las literacidades locales y comunitarias puedan ser integradas en las prácticas escolares (p.62).

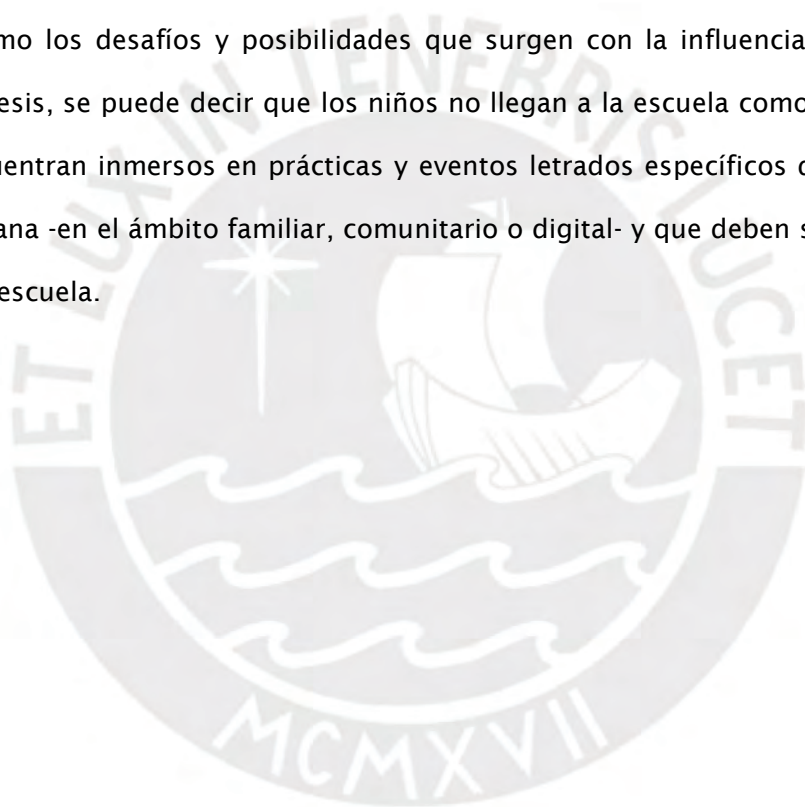
Tabla 3

Resumen de las investigaciones peruanas

| AUTORES | Ames (2013) | Druker (2021) |
|----------|--|---|
| TÍTULO | Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural | Prácticas letradas y práctica docente: la “escritura libre” en literacidad escolar quechua |
| CONTEXTO | Una comunidad rural mestiza de la Amazonía peruana | Una escuela rural andina con estudiantes quechua |
| OBJETIVO | Identificar formas de literacidad en los hogares y en la comunidad y su relación con la literacidad escolar | Analizar los eventos letrados, discurso oral y discurso escrito de una docente sobre el proceso de escritura de sus estudiantes |
| APORTES | <ul style="list-style-type: none"> • La literacidad está presente en la comunidad rural y se manifiesta de formas muy diversas al interior de los hogares y organizaciones. • Los usos de la literacidad en los hogares y la comunidad no son valorados ni reconocidos por la escuela en sus estrategias educativas. | <ul style="list-style-type: none"> • En el aula, la producción de textos se caracteriza por seguir un enfoque formal y descontextualizado de la literacidad. • El conocimiento profundo de los diversos contextos socioculturales de los estudiantes es importante para la formación docente. |

En conjunto, los estudios realizados en el contexto peruano revelan las tensiones que existen entre las prácticas de literacidad que se desarrollan en el ámbito escolar y las prácticas de literacidad que se desarrollan en las familias y comunidades. De esta manera, se confirma la necesidad de pensar en enfoques que integren las múltiples experiencias de lectura y escritura de los niños y niñas en el proceso educativo.

En este capítulo, hemos explorado las continuidades y discontinuidades entre la literacidad familiar y la literacidad escolar. Asimismo, revisamos investigaciones que demostraron la importancia del contexto sociocultural en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como los desafíos y posibilidades que surgen con la influencia de los entornos digitales. En síntesis, se puede decir que los niños no llegan a la escuela como una *tabula rasa* sino que se encuentran inmersos en prácticas y eventos letrados específicos que forman parte de su vida cotidiana -en el ámbito familiar, comunitario o digital- y que deben ser reconocidos y valorados por la escuela.



Conclusiones

- Los aportes de los estudios de la literacidad son muy importantes para el contexto educativo. Los Nuevos Estudios de la Literacidad permiten entender la lectura y escritura como prácticas situadas e indesligables del contexto en el que se desarrollan. Asimismo, los enfoques de la literacidad multimodal y la literacidad digital, en sintonía con la pertinencia cultural y el desarrollo tecnológico, amplían la noción de lo que significa leer y escribir en la actualidad.
- Los estudios sobre literacidad familiar y escolar demuestran que es importante conocer la diversidad de prácticas letradas en la que los niños están inmersos en sus hogares y comunidades. Cuando la escuela ignora el capital cultural y lingüístico de los estudiantes corre el riesgo de reforzar las condiciones de desventaja social que afectan principalmente a las familias cuyas prácticas de lectura y escritura se alejan de las exigidas por la escuela. En cambio, cuando se construyen puentes entre los saberes familiares y las prácticas escolares, se generan oportunidades de aprendizaje más significativas y equitativas para los estudiantes.
- En el Perú, es necesario hacer investigaciones que permitan documentar la diversidad de prácticas de lectura y escritura de los estudiantes de los distintos grupos socioculturales. Contar con evidencia contextual puede contribuir al diseño de políticas educativas pertinentes y propuestas pedagógicas sensibles a la diversidad cultural y lingüística del país. Sería interesante contar con investigaciones relacionadas a la literacidad digital en contextos urbanos y rurales o a las prácticas de literacidad familiares y escolares en contextos bilingües interculturales.
- Se necesita que la formación docente vaya más allá de una mirada técnica de la lectura y la escritura e incorpore los enfoques socioculturales de la literacidad. Esto para brindar a los docentes herramientas que permitan reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, así como las múltiples formas en las que estos participan de la lectura y escritura. De esta manera, podrán construir aprendizajes significativos sobre la base de los saberes de los estudiantes.

REFERENCIAS

Ames, P. (2013). Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural - un caserío mestizo de la amazonía: organización local, identidad y estatus. *Scripta*, 17(32), 113-136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137318>

Dixon, K. (2020). Searching for Mermaids: Access, Capital, and the Digital Divide in a Rural South African Primary School. En E. Morrell y J. Rowsell (Eds.), *Stories from Inequity to Justice in Literacy Education: Confronting Digital Divides* (pp.15-33). Taylor & Francis.

Darmanin, M. y Levy, R. (2021). 'It Was Worth Every Minute, I'm Proud of the Way It Turned Out' Defining Reading and Writing in the Digital Age. *Journal of Education and Practice*, 12(26), 13-25. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/IEP/article/view/57252>

Dorio, S., Massot, I y Sabariego, M. (2018). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (275-292). Editorial La Muralla.

Druker, S. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la "escritura libre" en la producción de la literacidad escolar con niños y niñas en quechua. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>.

Dwyer, B. (2013). Developing Online Reading Comprehension: Changes, Challenges, and Consequences. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. C. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp.344-358). John Wiley & Sons, Ltd.

Gee, J. (2015). The New Literacy Studies. En J. Rowsell y K. Pahl (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (pp.35-48). Routledge.

Gamboa, A., Muñoz, P. y Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742004.pdf>

Guzmán-Simón, F., Gil-Flores, J. y Pacheco-Costa, A. (2020). Home literacy environment and reading comprehension in Spanish primary education. *Journal of Research in Reading* 43(2), 229-247. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12299>

Heath, S. (2004). El valor de la lectura de cuentos infantiles a la hora de dormir: habilidades narrativas en el hogar y la escuela. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.143-180). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Levy, R., Yamada-Rice, D. y Marsh, J. (2013). Digital Literacies in the Primary Classroom. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. C. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp.333-343). John Wiley & Sons, Ltd.

López-Gopar, M. E. (2007). El alfabeto marginante en la educación indígena: el potencial de las multilectoescrituras. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 28(3), 48-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388023>

Mejía-Arauz, R., Reese, L., Bazán, A., Goldenberg, C. y Torres, V. (2011). El ambiente alfabetizador en familias y comunidades y su relación con el aprendizaje de la lecto-escritura. En S. Frisancho, M. Moreno, P. Ruiz Bravo y V. Zavala (Eds.), *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria* (pp.135-152). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo editorial.

Ministerio de Educación. (2022) *Resultados nacionales PISA 2022*. [Diapositiva de PowerPoint]. Unidad de Medición de Calidad del Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2022/>

Ministerio de Educación. (2023). *ENLA 2023 Resultados de aprendizaje* [Diapositiva de PowerPoint]. Unidad de Medición de Calidad del Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>

Ministerio de Educación. (2024). *ENLA 2024 Resultados nacionales* [Diapositiva de PowerPoint]. Unidad de Medición de Calidad del Ministerio de Educación. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/>

Ministerio de Educación del Perú. (2025). *La competencia lectora en el proceso de enseñanza de la EIB*. Ministerio de Educación del Perú.

Moreno, E., Londoño, D. y Sito, L. (2024). Prácticas letradas y formación docente: ¿cómo vincular las literacidades vernáculas con las literacidades escolares? En P. Rosas y M. Moreno (Coords). *Exploraciones de los estudios en literacidad en el contexto latinoamericano* (p.100-118). Editorial Universidad de Guadalajara.

Ottolenghi, D. (2022). *Leer se volvió viral: prácticas de lectura y escritura en plataformas digitales*. Tilde editora.

Pahl, K. y Burnett, C. (2013). Literacies in Homes and Communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L.C. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp.3-14). John Wiley & Sons, Ltd.

Piacente, T. (2021). Entre la oralidad y la escritura: alfabetización temprana y contexto alfabetizador. En V. Abusamra, A. Chimenti y S. Tiscornia (Eds.), *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp.16-39). Tilde editora.

Pontificia Universidad Católica del Perú. (3 de septiembre de 2025). *Currículo y Didáctica*. Departamento Académico de Educación. <https://departamento-educacion.pucp.edu.pe/areas-academicas/curriculo-y-didactica/curriculo-y-didactica>

Pontificia Universidad Católica del Perú. (2025). *Guía para la elaboración de la tesina. Egresados: Modalidad para la obtención del título de licenciado en educación*. Facultad de Educación.

Revilla, D. (2020). El método de investigación documental. En Sánchez, A. (coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en Educación* (pp. 7-22). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación.

Revilla, D. y Sime, L. (2012). La investigación en la maestría en educación y en el doctorado en ciencias de la educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/posgrado/wp-content/uploads/2019/10/23105822/lineas-inves-posgrado-edu-pucp4.pdf>

Real Academia Española. (s.f.). Analfabeto. En *Diccionario de la lengua española*.

Recuperado en 28 de agosto de 2025, de <https://dle.rae.es/analfabeto?m=form>

Riquelme, A. y Quintero, J. (2017). La literacidad, conceptualizaciones y perspectivas: hacia un estado del arte. *Reflexiones* 96(2), 93-105.
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr//index.php/reflexiones/article/view/32084>

Rosemberg, C., Stein, A. y Alam, F. (2013). At Home and at School. Bridging Literacy for Children from Poor Rural or Marginalized Urban Communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. C. Moll (Eds.), *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture* (pp.67-82). John Wiley & Sons, Ltd.

Rosemberg, C. (2021). Hogar dulce hogar: oportunidades para el desarrollo del vocabulario y la alfabetización temprana en el contexto lingüístico del hogar. En V. Abusamra, A. Chimenti y S. Tiscornia (Eds.), *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos* (pp.95-126). Tilde editora.

Sime, L. (2016). *La investigación documental: introducción*. [Diapositiva de PowerPoint]. Blog de la Maestría y Doctorado en Educación.
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2016/10/20/introduccion-a-la-investigacion-documental/>

Street, B. (2004). Los Nuevos Estudios de Literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.81-107). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Street, J. y Street, B. (2004). La escolarización de la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.181-210). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad:*

nuevas perspectivas teóricas y etnográficas (pp.437-460). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente “hace” con la lectura y escritura. En Cassany, D. (coord.), *Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura* (pp.23-35). Paidós.

