



Cuadernos de Lingüística Hispánica

ISSN: 0121-053X

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
(UPTC)

GÉLVEZ CABALLERO, RÓBER GIOVANNI; RINCÓN
VILLAMIZAR, NYDIA MARÍA; VILLAMIZAR JAIMES, DANIEL

Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural*

Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 40, 2022, Julio-Diciembre, pp. 1-20

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14443>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322275371001>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UPEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural*

RÓBER GIOVANNI GÉLVEZ CABALLERO**


NYDIA MARÍA RINCÓN VILLAMIZAR***

DANIEL VILLAMIZAR JAIMES****


Recepción: 20 de agosto de 2022


Aprobación: 5 de noviembre de 2022


Forma de citar este artículo: Gélvez, R. Rincón Nydia & Villamizar, D. (2022) Literacidad rural: una revisión sistemática de experiencias pedagógicas desde el enfoque sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (40), e14443

 <https://doi.org/10.19053/0121053X.n40.2023.14443>

* Artículo de revisión

** Magíster en Práctica Pedagógica de la UFPS. Docente investigador del grupo de investigación en problemas socioeconómicos, regionales y fronterizos GIPSERF, categoría C, Minciencias. robergiovannigc@ufps.edu.co
 <https://orcid.org/0000-0002-8431-6330>

*** Doctorando en Educación, de la Universidad Francisco de Paula Santander, Cúcuta. Profesora investigadora, directora del grupo de investigación en problemas socioeconómicos, regionales y fronterizos GIPSERF, categoría C Minciencias. nydiamariarv@ufps.edu.co  <https://orcid.org/0000-0001-7016-8069>

**** Doctorando en Investigación y Docencia. Director de la Maestría en Práctica Pedagógica de la Universidad Francisco de Paula Santander. danielvj@ufps.edu  <https://orcid.org/0000-0003-3374-5159>

Resumen

Esta revisión documental sobre lenguaje tiene como propósito explorar la literacidad o prácticas letradas en el contexto rural colombiano y latinoamericano. Se desarrolla una revisión documental de cincuenta artículos publicados en inglés y español en buscadores como Web of Science, Eric, Redalyc, entre otros. Los datos se recopilaron en una matriz documental y como método interpretativo se usó la hermenéutica textual. Se estructura en investigaciones a nivel internacional, latinoamericano y colombiano, además presenta tendencias y horizontes de la literacidad. Se concluyó que la enseñanza del lenguaje en zonas rurales del mundo es integral y se ubica mejor en las prácticas sociales, pero factores económicos, históricos y políticos no permiten que abarque a toda la población.

Palabras clave: literacidad, ruralidad, pedagogía, lenguaje, educación, sociocultural.

Rural Literacy: A Systematic Review of Pedagogical Experiences from the Sociocultural Approach

Abstract

This documentary review on language aims to explore literacy or literate practices in the Colombian and Latin American rural contexts. A documentary review of fifty articles published in English and Spanish in search engines such as Web of Science, Eric, and Redalyc, among others, is developed. The data was collected in a documentary matrix and textual hermeneutics was used as an interpretive method. It is structured in research at the international, Latin American, and Colombian levels, it also presents trends and horizons of literacy. It was concluded that language teaching in rural areas of the world is comprehensive and is better located in social practices, but economic, historical, and political factors do not allow it to cover the entire population.

Keywords: literacy, rurality, pedagogy, language, education, socio-cultural.

Littératie en milieu rural : une révision systématique des expériences pédagogiques à partir d'une approche socioculturelle

Résumé

L'objectif de cette révision documentaire concernant le langage est d'explorer la littératie ou les pratiques lettrées dans le contexte rural colombien et latino-américain. Une révision documentaire de cinquante articles publiés en anglais et en espagnol dans des moteurs de recherche tels que Web of Science, Eric, Redalyc, entre autres, a été réalisée. Les données ont été compilées dans une matrice documentaire et l'herméneutique textuelle a été utilisée comme méthode interprétative. Il est structuré dans des recherches au niveau international, latino-américain et colombien, et il présente également les tendances et les horizons de la littératie. Il a été conclu que l'enseignement des langues dans les zones rurales du monde est intégral et qu'il est mieux placé dans les pratiques sociales, mais que des facteurs économiques, historiques et politiques ne lui permettent pas de couvrir l'ensemble de la population.

Mots-clés: Littératie, ruralité, pédagogie, langage, éducation, socioculturel.

Alfabetização rural: uma revisão sistemática de experiências pedagógicas a partir de uma abordagem sociocultural

Resumo

Esta revisão documental sobre a linguagem tem como objetivo explorar a alfabetização ou as práticas letradas no contexto rural colombiano e latino-americano. É desenvolvida uma revisão documental de cinquenta artigos publicados em inglês e espanhol em mecanismos de busca como Web of Science, Eric, Redalyc, entre outros. Os dados foram coletados em uma matriz documental e a hermenêutica textual foi utilizada como método interpretativo. Está estruturado em pesquisas em nível internacional, latino-americano e colombiano, também apresenta tendências e horizontes da alfabetização. Concluiu-se que o ensino de línguas nas áreas rurais do mundo é abrangente e está mais bem localizado nas práticas sociais, mas os fatores econômicos, históricos e políticos não permitem abranger toda a população.

Palavras-chave: alfabetização, ruralidade, pedagogia, linguagem, educação, sociocultural.

Introducción

¿Qué hay detrás de la literacidad rural? La escuela está permeada por diversos factores sociales, políticos, económicos y culturales que van a determinar las dinámicas del aprendizaje, particularmente dentro del aula, porque la escuela rural también está estructurada con los parámetros del multigrado (un aula donde los estudiantes en edad escolar participan de su literacidad democráticamente y sin importar su desarrollo cognitivo sujeto a estándares). Es así como en esta tendencia de los estudios del lenguaje con enfoque sociocultural se rompen los supuestos pedagógicos del aula rural, para permitir que las investigaciones recopiladas en el presente artículo sean una muestra de la variedad en ideas y horizontes de un concepto como literacidad rural.

Sin embargo, la ruralidad suele estar emparentada en muchos países con la pobreza, la carencia, los conflictos internos y muchos otros fenómenos que ciertamente condicionan su cultura y, por tanto, el modo en que se comunican. Al mismo tiempo, y dadas estas condiciones sociales en lo rural, las brechas digitales se convierten en el principal factor que determina la enseñanza, en especial tras la pandemia mundial del año 2020. En Colombia, estas amenazas aumentan por una historia de violencia que no ha cesado y que sigue alimentándose del narcotráfico, la corrupción y la enorme pérdida ambiental. En cabeza del maestro rural está encontrar que su trabajo pase de enseñar temáticas a facilitar el pensamiento crítico y la creatividad en las interacciones sociales de toda la comunidad educativa.

Materiales y métodos

La metodología diseñada para la revisión fue el análisis de un corpus de cincuenta artículos en inglés y español recopilados entre los años 2017 y 2021 en una serie de repositorios como Dialnet, Eric, Web of science. Los artículos se clasificaron en una matriz documental que contenía datos generales del autor y la revista de publicación, al igual que el objetivo de la investigación, su metodología y el marco teórico. Para interpretar los datos de la literatura revisada se tuvo en cuenta la hermenéutica textual de Ricoeur y Aranzueque (1997), quienes consideran el texto como una “entidad semiótica con autonomía semántica” (p. 98).

Resultados y discusión: un acercamiento al concepto

El pasado 8 de septiembre de 2020 se celebró el “International Literacy Day” en medio aún de las primeras oleadas de la pandemia por COVID-19 e igualmente con los lenguajes digitales que adquirieron inmediata relevancia. Esta fecha es un día especial en que organizaciones internacionales, países y demás instituciones promueven la alfabetización mundial para una sociedad donde todos sepan leer y escribir.

Cabe resaltar que la traducción al español del término “literacy” (alfabetización) carga con una idea peyorativa y, a su vez, desprovista de los bienintencionados objetivos

de las organizaciones mundiales. Por un lado, ser analfabeto, es decir, carecer del conocimiento de la lectura y la escritura, es estar relegado de la sociedad. Por otro lado, los programas de alfabetización en regiones como Latinoamérica desconocen el pasado histórico y colonial que han vivido los pueblos y por tanto no podría reivindicar ni a los sujetos ni tampoco a la enseñanza del lenguaje. Por la anterior razón, diversos autores han implementado el término *literacidad* en español (Zavala, 2002; Cassany, 2008; Hernández, 2019), tanto para referirse a un concepto ideológico como para reflejar una interpretación del lenguaje que se ubica en las prácticas sociales de las personas con la lectura y la escritura.

Por su parte, los nuevos estudios de *literacidad* (New Literacy Studies) (Gee, 1986; Street, 1993) son un modelo sociolingüístico proveniente de autores ingleses y estadounidenses, para quienes el lenguaje hace parte de las estructuras de poder que desarrollan los humanos y que, por ende, el modo en que se apropian del lenguaje (oral o escrito) los definiría.

En este sentido, Chakrabarty (2020) afirma una idea básica donde “la *literacidad* sea un acto de obtener conocimiento a través de diferentes herramientas, contextos, prácticas y experiencias, ampliando día a día dichas habilidades” (p. 1). Con lo anterior, la *literacidad* abarca un gran número de interpretaciones. De este modo, aprender a leer y escribir no son acciones que inician en la escuela y, a la luz de los nuevos estudios de *literacidad*, tampoco son exclusivas de prácticas formales. Por ello, habría que pensar en dos escenarios que para Chakrabarty son necesarios: una *literacidad* en casa y una en los espacios públicos.

Ahora bien, Street (1993) crea el concepto del modelo autónomo de *literacidad* para referirse a comportamientos tradicionales repetitivos, en donde la lectura y la escritura se convierten en simples destrezas mentales útiles para descifrar textos. En contraposición con lo anterior, surge el modelo ideológico (Gee, 1986; Street, 1993), el cual entiende que toda conducta humana (tal como leer y escribir) se desarrolla a partir de ideas o pensamientos incluidos en el texto, los que, por tanto, influyen y determinan núcleos sociales.

A continuación, se contextualiza el concepto de *literacidad* mediante la aproximación a las tendencias con que este paradigma se ha abierto en esferas internacionales y en campos como la economía y la política. A fin de cuentas, el lenguaje lo determina todo.

Horizontes en los nuevos estudios de literacidad

De acuerdo con la literatura revisada, se encuentran dos horizontes que conjugan las bases de la *literacidad* y, a su vez, constituyen importantes discursos del presente siglo: la *literacidad crítica* y las *literacidades digitales*.

La *literacidad crítica*, al igual que muchos discursos, podría rastrearse en periodos más antiguos, pero es a partir de la teoría de Freire que Según este autor

latinoamericano, la idea de pensar críticamente en la escuela implica emancipar a una población históricamente reprimida a través de la enseñanza del lenguaje y en particular de la lectura.

Para Giselsson (2020), la crítica social de Freire se ubica en las inequidades en el poder y en la educación, así como en la importancia de la justicia con los pueblos marginados; por consiguiente, la educación requiere ser analizada tanto en su estructura pedagógica como social. La autora distingue entre pensamiento crítico y literacidad crítica, entendiendo que, aunque ambos sean sinónimos, son parte de una misma respuesta ante un discurso hegemónico y dominante. En el mismo orden de ideas, Vásquez *et al.* (2019) destacan la importancia no solo de analizar textos, sino también de pensarlos y escribirlos. De este modo, habría una real apropiación tanto del conocimiento del lenguaje como de las necesidades o motivaciones de quien escribe. Por consiguiente, como las personas, sus intereses y las fuentes de esos intereses pueden ser muy distintos, entonces los textos multimodales (Cassany, 2008) como fotos, imágenes, audios, películas y demás expresiones con discurso también se ubicarían en el marco de la literacidad crítica.

En el artículo “Critical Literacy as a Way of Being and Doing”, Vásquez *et al.* (2019) separan las condiciones en las que se puede gestar la literacidad crítica, teniendo en cuenta que esta es un repertorio de prácticas, discursos y cuestionamientos que orbitan desde las microestructuras de las oraciones hasta las directrices que las instituciones con poder imponen en las prácticas.

Una primera clave es llevar este horizonte del lenguaje a la enseñanza diaria, típica, una que sea consciente tanto de la labor de quien enseña como de la responsabilidad del que aprende. Lo anterior se debe a que esta teoría resalta la importancia de la diversidad cultural de los estudiantes, sus principios y conocimientos en orden a reconfigurar las prácticas multimodales para construir un currículo integrado (Vásquez *et al.*, 2019).

Otra clave necesaria para comprender la literacidad crítica como tendencia en la enseñanza del lenguaje está justamente en el rol de los estudiantes, quienes “suelen aprender mejor cuando están estudiando cosas importantes para sus vidas; la literacidad crítica entra a responder lo anterior recordando, por ejemplo, que los estudiantes deben tener un rol mucho más central y creativo en los currículos críticos” (Vásquez *et al.*, 2019, p. 306).

En otras investigaciones, Harshman (2017) encuentra que la gran mayoría de los libros, películas y otros elementos culturales son creados en el norte global y que, por tanto, contienen sus ideologías y formas de concebir el mundo. Este autor afirma que, a pesar de las mejores intenciones de los docentes que usualmente utilizan películas para enseñar sobre el mundo, estas realmente son creadas por los estadounidenses o europeos, quienes construyen narrativas incompletas e ideológicas de los eventos históricos o contemporáneos. Lo anterior fue corroborado en el proyecto investigativo

“Developing Globally Minded, Critical Media Literacy Skills” (Harshman (2017), que contó con 150 docentes de más de treinta países del mundo y en el que se realizaron foros a partir de películas que tocaban temas como el colonialismo, el capitalismo y la cultura ciudadana. Pero, además, Harshman afirma que en la actualidad Internet puede albergar muchas más plataformas que cualquier otro medio de comunicación y, por tanto, es como una enorme biblioteca que requiere ser estudiada.

En general, las tendencias sobre literacidad crítica buscan crear con el lenguaje soluciones a problemas históricos que no suelen ser resueltos por la política o los avances tecnológicos. Se trata de una búsqueda pragmática que lleve a conclusiones mucho más cercanas a quien lee, justamente porque la adquisición del lenguaje surge a partir de las prácticas sociales y reales que tienen las personas cuando escriben o leen.

Lenguajes digitales, literacidad digital. Un acercamiento a los nuevos modos en la enseñanza del lenguaje

En un documento de la UNESCO llamado “The Digital Transformation of Education” (Sepúlveda, 2020) se reflexiona sobre los cambios vertiginosos y dramáticos a los que algunas regiones del mundo tuvieron que ajustarse en materia educativa, la que, además, suele ser arquetípica y que para poder sobrellevar una carga histórica como la pandemia se volcó a una virtualidad total e inmediata. Según el texto, la posibilidad de conectividad en las escuelas debería incluir un mayor acceso a Internet, así como aparatos tecnológicos apropiados para el aprendizaje significativo. Los recursos tecnológicos que pueda proveer el Estado, los docentes y los padres de familia son esfuerzos claves para crear canales de comunicación entre las escuelas.

Igualmente, una educación a partir de los lenguajes digitales no se enfoca simplemente en equipos tecnológicos o lenguajes de programación, sino también en el

empoderamiento de líderes para lograr programas de conectividad en escuelas del mundo. Por ende, el documento resaltaré ‘la importancia del educador como un agente de cambio, al mismo tiempo que reconoce su conocimiento y competencias como esenciales para reestructurar los procesos educativos, las comunidades de formación, entre otros’. (UNESCO, 2020, p. 17)

Las anteriores conclusiones a las que ha llegado la UNESCO son equivalentes en investigaciones como “Development of a Media Literacy Skills Scale”, en donde se afirma que, como consecuencia de los cambios que han traído los estudios de literacidad en la enseñanza del lenguaje, las competencias comunicativas que todo individuo debe tener en este tiempo han sido redefinidas. “Las verdaderas competencias en literacidad digital incluyen analizar mensajes críticamente, de distintos tipos como textos, imágenes, audios, videos, entre otros” (Eristi & Erdem, 2017, p. 250). Así las

cosas, el acceso viene a ser el primer requisito de esta literacidad, puesto que para que un individuo participe de la cultura de medios y se desenvuelva en lenguajes digitales —ya sea como creador o consumidor— es un requisito poseer conocimiento de acceso (cómo utilizar los aparatos).

Una segunda habilidad dentro de las tendencias en literacidad digital, y apoyada en los estudios de Eristi y Erdem (2017), es el análisis. Lo anterior se debe a que uno de los objetivos de la literacidad a través de medios permite criticar la autonomía y la relación del aprendizaje con los contenidos, al igual que analizar simbólicamente toda clase de textos ahí presentes. Esta segunda habilidad se parece mucho a los horizontes que plasman Bugler y Davison (2018) en “The Promises, Challenges, and Futures of Media Literacy”, donde se afirma que los estudios de literacidad mediática muestran avances en el pensamiento crítico y, en otros casos, cambios en la conducta.

En relación con la anterior habilidad, Eristi y Erdem (2017) promueven la evaluación como una continuación de la fase análisis, en la medida en que permite hacer juicios de valor acerca de los contenidos en los medios. Por tanto, cuando se empodera a los estudiantes a través de mensajes o contenidos digitales, ellos pueden memorizar, adoptar y comparar el mensaje con sus propios estándares.

La cuarta habilidad dentro de los estudios de literacidad digital es la comunicación, entendida como la dualidad en los roles que deben asumir los sujetos mientras usan tecnologías. Es decir, poseer un balance entre el consumidor y el creador de contenidos, puesto que los lenguajes digitales sirven justamente para representar de muchas más formas aquellos mensajes codificados ahora en hipervínculos, emoticones, memes, entre otros.

Igualmente, Bugler y Davison (2018) plantean de qué manera pueden los estudios de literacidad digital fallar ante eminentes circunstancias, como bien podría ser enfocarse en la efectividad de las tecnologías en vez de los contenidos y argumentos de los creadores. Por ello, la literacidad digital se suele enfocar en la responsabilidad individual de discernir la verdad en los textos, audios, videos, noticias y otros canales de información en la red. Plataformas como Facebook, Google y Twitter personalizan la información, crean condiciones de uso, pero no suelen ser transparentes en cuanto a para qué usan la información.

Un estudio hecho por McDougall *et al.* (2018), titulado “The Uses of (Digital), Literacy”, recopila las experiencias de estudiantes y docentes de seis academias del Reino Unido, donde los estudios de literacidad digital claramente adquieren connotaciones diferentes a las rurales, pero amplían las conclusiones en torno a esta manera de concebir el lenguaje. En palabras de los autores, con la literacidad digital se empieza a reflexionar sobre las dimensiones de un aula de clase, en especial una donde abundan los lenguajes digitales; a estos ambientes se les llama “el tercer espacio”.

En el estudio “Opinions of Academicians on Digital Literacy: A Phenomenology Study” (Yildiz, 2020), la autora recoge las opiniones de académicos acerca de la literacidad digital y su notable repercusión tanto en la educación como en el modo de comunicarse masiva o individualmente. Esta investigación se desarrolla desde la óptica del país de Turquía y del rol del docente al centrar en el discurso lo que un académico concluye de la literacidad.

Pues bien, hasta aquí se abordó la revisión documental con el propósito de identificar las tendencias en literacidad y cómo se transforman a partir de los discursos. Seguidamente, se abordará una serie de estudios sobre literacidad en contextos rurales, lejanos y que por tanto reciben el impacto del lenguaje y el influjo del contexto.

2.3 Experiencias de literacidad rural en el mundo (África)

Cuando se habla de literacidad rural se alude al modo en que se usa y se apropia el lenguaje en escuelas rurales del mundo. Dentro de la literatura revisada, el continente africano tiende a ser un laboratorio de investigaciones en literacidad y multiliteracidad; esta última es una forma de conjugar estudios de lenguaje en sociedades bilingües o plurilingües.

Un ejemplo de esta variedad se explica en el artículo “Multilingual Literacies: Invisible Representation of Literacy in a Rural Classroom” (Kiramba, 2017). El estudio se lleva a cabo en Kenia, cuyo pasado histórico permite un análisis de la enseñanza del inglés en regiones con diversidad lingüística. Para la autora, el término multiliteracidad trae dos aspectos críticos: la variedad de canales y medios, y el incremento de la diversidad lingüística.

Asimismo, la tecnología es usada en contextos rurales de África, tanto en el campo pedagógico como social; el artículo “Using a Phone-based Learning Tool as an Instructional Resource for Initial Literacy Learning in Rural African Families” (Nshimbi et al., 2020), estructura diferentes ejes como la gamificación, la literacidad, las tecnologías y la pedagogía familiar; en este último caso, por ser los padres de familia líderes en los procesos de aprendizaje y apropiación del lenguaje de sus hijos. El estudio concluye que los estudiantes que utilizaron aplicaciones lúdicas como Graphogame tuvieron mejores resultados en las pruebas literacidad.

Otros estudios están enfocados en el modo en que las personas buscan y manejan la información aun en contextos donde predomina la oralidad. El artículo “Teaching and Assessing Information Literacy in Orally-Communicating Rural Environments: A Model (Uzuegbu, 2018) construye tres fases en donde una persona o un colectivo puede acceder y desenvolverse en información o datos incluso en medio de sociedades donde solamente predomina la oralidad, ya sea esta última por cultura o porque gran parte de la población adulta no sabe leer.

2.4 Literacidad rural en Estados Unidos de América

Según el estudio “Rural Literacies: Toward Social Cartography” (Corbett & Donehower, 2017), el término aparece por primera vez en Estados Unidos de América en una tesis doctoral de 1995 para definirse como parte de los estudios etnográficos. Más adelante, Edmondson (2003), influido por los trabajos previos de Freire, afirmaría que explorar alternativas pedagógicas como la literacidad rural podría facilitar a las personas sostener sus comunidades y ayudarles a reevaluar la lectura en las comunidades, a tener el control de sus vidas y tomar decisiones a partir de sus contextos sociales.

En el artículo “We’re Rural Not Dumb: An Examination of Literacy Sponsorship” (Franzak et al., 2019), desarrollado en Estados Unidos, los autores destacan la importancia de las instituciones políticas y económicas en el patrocinio de la literacidad. En este punto, mientras las comunidades rurales enfrentan desafíos a diario, suele haber bajas perspectivas en la cultura popular en cuanto al impacto de la ruralidad en la sociedad en general; por ende, la poca presencia de la ruralidad en el material educativo y curricular deja a los docentes con pocas herramientas para potenciar la literacidad en sus estudiantes.

Otro estudio que también describe lo anterior es “Poverty, Literacy, and Social Transformation: An Interdisciplinary Exploration of the Digital Divide” (Bach et al., 2018). Los autores analizan de qué manera la brecha digital aumenta tras la poca inversión estatal y de las estructuras de poder, que juegan muchas veces en contra de las escuelas. Para los autores, las prácticas neoliberales promueven la privatización de mercados y empresas y, por ende, se genera una reducción de los derechos, la calidad de vida en el trabajo y de los ingresos. Estas políticas producen una concentración de la pobreza en zonas urbanas que amplía la segregación que sufre la educación como derecho universal.

Igualmente, se destaca “Monitoring the Pipeline: STEM Education in Rural U.S.”, trabajo de investigación realizado por Marksbury (2017) sobre el impacto de STEM (science, technology, engineering, and mathematics) en la ruralidad de Estados Unidos. La investigación se dirigió a docentes que lograron conectar sus prácticas letradas a las ciencias y el pensamiento matemático, para conseguir que gran parte de los estudiantes rurales pudieran entrar a la universidad e incluso que fueran la primera generación familiar en aprender a leer.

2.5 Literacidades rurales en otros países

Un primer estudio es “Mass Media Literacy Education in Modern Russia”, en el que los autores Fedorow y Levitskaya (2018) afirman que “la literacidad digital en la educación no puede limitarse a textos y contenidos multimedia, pero ciertamente contribuye a la relación analítica y diferencial que ocurre entre los Medios y la Sociedad” (p. 11).

Igualmente, docentes o comunidad educativa usan diversas técnicas para una apropiación personal y significativa del lenguaje; este es el caso del estudio “Read-aloud Technique to Enhance Pre-School Children’s Vocabulary in a Rural School in Malaysia” (Omar, 2016), en el que los docentes crean espacios para un aprendizaje de lenguas extranjeras en zonas rurales del país asiático mediante algunos pasos y actividades lúdicas de la lectura y escritura en voz alta.

Un estudio similar, “Learning Media Literacy in Urban and Rural Schools in China” (Lee, 2016), informa de muchos niños de zonas rurales que ingresan a instituciones educativas públicas, pero después no pueden contactar tan seguido a sus padres pues estos han tenido que trasladarse a las ciudades a trabajar. Lo anterior implica que los niños pasan mucho tiempo en las escuelas y, por tanto, el currículo que se usa para la apropiación del lenguaje es variado. Efectivamente, estos currículos incluyen enviar mensajes, entender advertencias, usar el teléfono, desarrollar habilidades comunicativas, verdadero o falso, películas animadas, entre otros.

Así mismo, los docentes como agentes principales dentro del proceso de enseñanza crean todo tipo de elementos comunes para comprender tanto aquello que quieren enseñar como la forma de hacerlo. “Understanding School in Rural Cambodia: Portraits of Elementary Teachers” (Hart, 2018) es un estudio en donde la práctica pedagógica del docente participa de los elementos históricos, sociales y económicos que suceden en Camboya (Asia), pero al mismo tiempo desempeña roles más profundos como los discursos de paz o las teorías feministas.

En un estudio de Kawamorita *et al.* (2020) se afirma que las mujeres y madres rurales son esenciales en empoderamientos locales, dado que ellas son quienes inician estos negocios y por tanto la influencia de la literacidad digital en estas localidades puede ser utilizada como forma para apoyar estos emprendimientos mediante la búsqueda de mejoras. Lo anterior ha sido implementado en el estudio “Media Literacy and Rural Women Entrepreneurship: Experience from Japan and Turkey” (Kawamorita *et al.*, 2020), donde se destaca tanto el papel de la mujer rural como la forma en que ella se apropia del lenguaje en mejoras sociales y personales.

2.6 Experiencias de literacidad rural en Latinoamérica: casos México y Perú

La pandemia global por COVID-19 del año 2020 ha ocasionado un impacto muy fuerte en la vida social y personal, así como en el aprendizaje mismo de millones de niños y niñas que viven en zonas rurales de Latinoamérica. Según la UNICEF (2020), el cierre de escuelas afecta a todos los estudiantes, pero no todos se ven afectados por igual. Aquellos que viven en entornos más pobres tendrán mayores dificultades si no tienen acceso a una computadora, a Internet o incluso a un escritorio. Así mismo, según la UNICEF (2020), el impacto también tiene una proyección mayor; este organismo advierte que las pérdidas que esta generación puede sufrir en su educación y en su potencial humano ponen en peligro las esperanzas de la región para su recuperación económica y desarrollo a largo plazo.

Por otro lado, el Banco Mundial publica el informe “México: Can Mobile Tutors Improve Learning in Remote Schools?” (Agostinelli et al., 2020), en donde se explica que en Chiapas (localidad mexicana) se desarrolló un proyecto de capacitación docente en el manejo de aparatos tecnológicos para crear mejores canales de comunicación con estudiantes y padres de familia, el cual condujo pronto a una mejor relación emocional entre la escuela virtual y los núcleos familiares.

Del mismo modo, existen revisiones en la región latinoamericana, cuyo enfoque de literacidad aborda diversos fenómenos, como en “Home Language, School Language and Children’s Literacy Attainments: A Systematic Review of Evidence from Low- and Middle-Income Countries” (Nag et al., 2019). En este artículo se establecen categorías de literacidad en países pobres a partir de la relación hogar-escuela. La presencia de libros, su uso y el uso de lenguajes digitales son algunos de los ítems en la clasificación presentada en la investigación.

Otra revisión que enfoca los modos en que se puede estudiar el lenguaje es “Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina”, de Moreno y Sito (2019). Este artículo recoge investigaciones muy recientes sobre lingüística, estudios decoloniales, experiencias rurales a través de la escritura, entre otros temas.

En cuanto a la literatura recogida en México, se encuentran algunos horizontes como el planteado por Hernández (2019) en “De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad”; un enfoque que reconoce aspectos históricos y de identidad que son sustanciales para identificar por qué la gran mayoría de la población de un país no se ha apropiado del lenguaje.

También se presentan horizontes en donde la memoria histórica une testimonios como los presentados en “Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita”, de Pérez (2018). En este trabajo se recogen diversas clases de anécdotas y pasados duales entre las lenguas de origen y el español.

Por otro lado, en estudios relacionados con la literacidad y las tecnologías se encuentra “No eres tan inteligente, computadora: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana” (Tejero, 2019). Entre otras hipótesis, la autora resalta la crítica al concepto de nativos digitales, puesto que los jóvenes pueden tener un uso de la herramienta intuitivo, pero no académico o productivo; igualmente, es cuestionable porque no todas las personas nacidas después de 1980 disponen de condiciones y espacios que les permitan apropiarse de un uso profundo de herramientas tecnológicas.

En efecto, los cambios y saltos en materia digital se experimentan de modos particulares; por ejemplo, en el artículo “Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria” (Tapia, 2019), se analizan las prácticas constantes y que suelen tener un mayor impacto entre estudiantes rurales de México. También, en otro estudio, “Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes

de investigación” (Mora, 2020), la autora afirma que al poner a los estudiantes en el centro del saber se forma una triada docente-alumno-saber, lo cual puede convertir los problemas de enseñanza en oportunidades de innovación.

En este mismo sentido, las autoras Hernández y Delgado (2021) publican su artículo “Enseñar náhuatl a través de la poesía: una intervención didáctica desde la pedagogía de género Leer para Aprender”, en donde dan cuenta de un proyecto que sigue diferentes principios, entre los que se encuentran los estudios de género, la identidad desde las lenguas indígenas, el programa R2L, el cual se inspira, a su vez, en la teoría LSF (lingüística sistémica funcional).

Por último, cabe mencionar que la literatura sobre las reacciones que tuvo la comunidad escolar durante la pandemia del año 2020 en México es extensa. Está, por ejemplo, el trabajo “The Hard Teacher’s Leadership Coping to the COVID-19 Pandemic” (Chan et al., 2020), estudio cuantitativo que realizó entrevistas a un buen número de docentes y en donde se abordaron los recursos tecnológicos para trabajar durante la emergencia, el contacto con sus estudiantes, la didáctica en la literacidad digital, entre otros.

2.7 Estudios de literacidad rural en Perú

Al igual que en los estudios de literacidad en México, en el país andino el bilingüismo es un factor determinante en la literatura revisada, puesto que hay al menos tres lenguas dominantes en todo el país y que experimentan diferentes luchas de poder. Uno de estos estudios 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 (2020). La autora afirma que, si la formación docente incorporara las literacidades locales y comunitarias en las prácticas en aula, la escritura libre podría constituirse en un ámbito de producción de sentidos con pertinencia cultural para todo el estudiantado y, especialmente, para quienes no provienen de la cultura dominante.

En otro estudio en territorio peruano, “Los usos concretos y los significados de la literacidad en una comunidad rural – un caserío mestizo de la Amazonía: organización local, identidad y estatus” (Ames, 2013), se abordan diferentes eventos letrados que se producen dentro de una comunidad rural en la Amazonia del Perú. Esta investigación etnográfica aclara términos relacionados tanto con la literacidad como con la pedagogía.

Finalmente, la académica Zavala (2019) resalta considerablemente en la literatura revisada sobre literacidad en la región por estudiar esta perspectiva sociocultural en zonas rurales andinas. En su artículo “Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy”, la autora desarrolla ideas a partir de fenómenos sociales como los discursos de poder, el bilingüismo, la literacidad dominante en las escuelas, entre otros. Zavala advierte que muchas políticas educativas se enfocan en el análisis y la evaluación de habilidades específicas en lenguaje, pero no exploran la manera como estas prácticas letradas determinan al individuo; como resultado, los estudiantes son

posicionados como receptores pasivos de información, sin agencia ni creatividad, y que solo participan en las actividades para demostrar su destreza en las pruebas. Adicionalmente, y debido a que durante la pandemia del año 2020 el Estado peruano experimentó con diversas estrategias pedagógicas, los autores Zavala y Franco (2020) manifestaron sus críticas al respecto en el artículo “el Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa Aprendo en Casa”. Esta investigación se produjo en el marco de la pandemia y se basó en un programa de enseñanza de lenguas indígenas de TV Pública de Perú.

2.8 Colombia, un país rural

Por último, se aborda una literatura en materia de literacidad y que, al mismo tiempo, se nutre del contexto social y biodiverso del campo colombiano, además del interés personal de los investigadores pertenecientes tanto a escuelas rurales como a universidades públicas del país.

Una primera investigación, “Gender, Literacy and Empowerment in Rural Colombia” (Alvarado & Granda, 2018), entreteje los estudios de género con la literacidad. Este proyecto no se limita a lo pedagógico, pues es precisamente una forma de entender que la literacidad hace parte de la vida social de las personas y no de su nivel escolar. Aquí, el empoderamiento a mujeres rurales del país se da a través de un programa de educación a distancia que estudia diferentes temáticas y principios comerciales.

Por otro lado, se encuentra el estudio “¿Cómo hacer hablar a un texto? Prácticas de escritura en escuelas normales rurales femeninas” (García, 2018), en donde se hace memoria histórica a partir de los diarios pedagógicos de una docente colombiana de mediados del siglo XX. Este uso documental de los cuadernos personales sirve para acompañar al contexto histórico de la educación colombiana de los años cuarenta y cincuenta que se aborda en el artículo y, a su vez, comprende conceptos como capitalismo, machismo y desigualdad social.

Colombia, al igual que muchos países latinoamericanos, tiene políticas para la enseñanza del inglés como segunda lengua, aunque sus resultados en materia de bilingüismo sean muy bajos. En artículos como “The Wisdom of Teachers’ Personal Theories: Creative ELT Practices from Colombian Rural Schools” (Cruz, 2018), el enfoque está en la práctica pedagógica del docente, sus dinámicas y el modo en que promueve esta lengua en contextos rurales. Sin embargo, se advierte que la ruralidad tiene connotaciones de marginalidad y por tanto “suele ser palpable la denigración y lo subsidiario en el estilo de vida rural, que tienden a ser vistos como de estatus inferior o atrasado” (p. 66).

Otra experiencia, pero desde la dimensión del cuerpo, es: “Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy” (Galván & Echeverri, 2018). Esta experiencia interdisciplinar recoge los modelos pedagógicos flexibles que se desarrollan en estas regiones, también incluye la literatura como

potencializador de la creatividad en la palabra y en el cuerpo, donde este último es el principal eje de las composiciones escritas.

Desde otra perspectiva, el estudio “Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural”, de Morales y Pulido (2018), plantea tanto conceptos de la filosofía occidental como estrategias pedagógicas rurales. Según estos autores, es relevante desarrollar habilidades de pensamiento que le permitan a cada sujeto enfrentar situaciones de su contexto real, para asumir sus propias posturas y tomar decisiones coherentes y acertadas.

Por su parte, el artículo “Escritura como práctica de sí y escuela rural”, de Lara y Pulido (2019), posee un carácter filosófico, pero también uno donde la escritura construye la identidad de los niños y niñas rurales. Para los autores, la escritura no se reduce únicamente al sujeto que escribe o el escritor. La escritura permite identificar otras dimensiones: el sujeto que escribe, lo escrito y el lector.

En otros estudios, como “Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una Institución Educativa de Boyacá” de González y Londoño (2019), se realizaron diversas pruebas y exámenes que ayudaron a los estudiantes en las evaluaciones institucionales.

Otro proyecto en la literatura revisada en territorio colombiano y desde la visión del docente es “Enseñanza de la escritura en la escuela primaria, los maestros andan diciendo” (Pineda & Ramos, 2019), el cual recoge las experiencias y perspectivas de docentes según el manejo que se haga del lenguaje.

En relación con lo anterior, en el artículo “Perspectivas universalistas y relativistas de la lectura y la escritura en dos casos en Colombia: una mirada antropológica” (Burgos & Castiblanco, 2018) se analiza el lenguaje en su manera estándar (universalista) y cómo la lengua se acomoda al contexto (relativista). Sin embargo, los autores advierten que, con el fin de evitar postulados universalizantes, la perspectiva relativista, basada en la idea de que la lectura y la escritura son prácticas sociales e históricamente construidas, ha ideado conceptos que permiten describir las formas en las que leer y escribir cobran sentido en contextos situados y rurales.

Ahora, desde una visión más integral, en el artículo “La literacidad en la comunidad afrocolombiana de Tumaco”, de Zárate *et al.* (2015), se aborda la literacidad en muchos aspectos sociales de la comunidad rural y raizal de Tumaco. Entonces, las prácticas letradas de origen escolar, comunitario o económico se dan en el marco académico de la literacidad. Los autores afirman (al igual que lo hizo Zavala, 2002) que la lectura es más cercana y valiosa para los habitantes cuando está vinculada a creencias religiosas.

Los estudios de caso también son recurrentes en la literatura revisada; por ejemplo, en el texto “Prácticas letradas, identidad y resistencia en Facebook: un estudio de caso de un estudiante indígena colombiano” (Franco, 2019) se describe el modo

en que un joven universitario perteneciente a una comunidad indígena colombiana se construye su identidad desde la literacidad digital.

Conclusiones

Las zonas rurales del mundo se caracterizan por sus enormes extensiones de espacio, biodiversidad y población, pero, al mismo tiempo, por una reiterada carencia de elementos, tecnologías e incluso docentes, lo que hace compleja la transformación social desde la educación. La literacidad digital como tendencia educativa ha venido creciendo tanto por el impulso insospechado de la pandemia como por la recursividad y creatividad que se halla en Internet. Este acceso a recursos, entretenimiento y fuentes de consulta es tan solo una de las prácticas letradas que los estudiantes de todo el mundo usan para apropiarse del lenguaje escolar; aunque, al mismo tiempo, hay que aclararlo, emplean estas tecnologías para alimentar su propio interés como en el caso de los videojuegos, la lectura o el diseño.

Por otra parte, esta literatura revisada es un compendio de autores, metodologías y experiencias rurales o de comunidades pobres frente a un desafío único: ¿cómo pueden los estudiantes rurales apropiarse de una literacidad que les permita representar su propio mundo, su propio contexto? Todas las investigaciones aportan una parte de esa respuesta y, a su vez, todos los teóricos presentados crean la urdimbre de la literacidad rural.

Referencias

- Agostinelli, F., Avitabile, C., Bobba, M., & Sánchez, A. (2020). *Mexico: Can Mobile Tutors Improve Learning in Remote Schools? From Evidence to Policy. Learning What Works for Better Programs and Policies*. World Bank. <https://eric.ed.gov/?id=ED604433>
- Alvarado, B., & Granda, A. (2018). Gender, Literacy and Empowerment in Rural Colombia. *Literacy*, 9(29). <https://bit.ly/3NGQUoh>
- 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://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2013v17n32p113>
- Bach, A., Wolfson, T. & Crowell, J. (2018). Poverty, Literacy, and Social Transformation: An Interdisciplinary Exploration of the Digital Divide. *Journal of Media Literacy Education*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1178751>
- Bugler, M. & Davison, P. (2018). *The Promises, Challenges and Futures of Media Literacy*. Data & Society Research Institute. <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/227>

- Burgos, D. R. & Castiblanco, A. (2018). Perspectivas universalistas y relativistas de la lectura y la escritura en dos casos en Colombia: una mirada antropológica. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, (92), 15-34. <https://bit.ly/3wOkYYe>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Editorial Ríos de Tinta.
- Chakrabarty, D. (2020). *Theories of the New Literacy Studies (NLS)*. <https://doi.org/10.33329/rjelal.8.1.1>
- Chan, J. C., López, M. V., Loria, M. D. & Briceño, E. D. (2020). The Hard Teacher's Leadership Coping to the COVID-19 Pandemic. *World Journal of Education*, 10(6), 55-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1284462>
- Corbett, M. & Donehower, K. (2017). Rural Literacies: Toward Social Cartography. *Journal of Research in Rural Education*, 32(5). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1152313>
- Cruz, F. (2018). The Wisdom of Teachers' Personal Theories: Creative ELT Practices from Colombian Rural Schools. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 20(2), 65-78. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.67142>
- Druker, S. D. (2021). Prácticas letradas y práctica docente. El lugar de la "escritura libre" en la producción de literacidad escolar con niñas y niños quechua. *Perfiles Educativos*, 43(171), 46-64. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59584>
- Edmondson, J. (2003). *Prairie Town: Redefining Rural Life in the Age of Globalization*. Rowman & Littlefield.
- Eristi, B. & Erdem, C. (2017). Development of a Media Literacy Skills Scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3), 249-267. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6199>
- Fedorov, A. & Levitskaya, A. (2018). *Mass Media Literacy Education in Modern Russia*. CyberLeninka. <https://bit.ly/3NAKAyl>
- Franco, A. V. (2019). Prácticas letradas, identidad y resistencia en Facebook: un estudio de caso de un estudiante indígena colombiano. *Polyphōnía, Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 47-65. <https://bit.ly/3N1n7q4>
- Franzak, J., Porter, H., & Harned, C. (2019). "We're Rural Not Dumb": An Examination of Literacy Sponsorship. *Journal of Language and Literacy Education*, 15(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1235180>

- Galván, R. L. & Echeverri, L. G. J. (2018). Cuerpo se escribe con p: presencia, palabra y pensamiento en la escuela rural de hoy. *Nómadas (Col)*, (49), 87-101. 10.30578/nomadas.n49a5
- García, P. A. (2018). ¿Cómo hacer hablar a un texto? Prácticas de escritura en Escuelas Normales Rurales Femeninas (1941-1945). *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, (92), 145-171. <https://bit.ly/3wRuz0o>
- Gee, J. P. (1986). Orality and Literacy: From the Savage Mind to Ways with Words. *TESOL Quarterly*, 20(4), 719-746. <https://doi.org/10.2307/3586522>
- Giselsson, K. (2020). Critical Thinking and Critical Literacy: Mutually Exclusive? *Scholarship Teaching & Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.20429/ijsofl.2020.140105>
- González, M. C. & Londoño, D. A. (2019). Estrategias pedagógicas de literacidad: experiencia significativa en una institución educativa de Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 253-268. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17115>
- Harshman, J. (2017). Developing Globally Minded, Critical Media Literacy Skills. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(1), 69-92. <https://bit.ly/3yXBEz2>
- Hart, K. E. (2018). Understanding School in Rural Cambodia: Portraits of Elementary Teachers. *International electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 41-48. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018143959>
- Hernández, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- Hernández, L. A. & Delgado, M. J. (2021). Enseñar náhuatl a través de la poesía: una intervención didáctica desde la pedagogía de género Leer para Aprender. *Íkala*, 26(1), 139-163. <https://bit.ly/3wLCuxb>
- Kawamorita, H., Takahashi, N., & Demiryurek, K. (2020). Media Literacy and Rural Women Entrepreneurship: Experience from Japan and Turkey. *Nordic Journal of Media Management*, 1(3), 361-383. <https://doi.org/10.5278/njmm.2597-0445.5898>
- Kiramba, L. K. (2017). Multilingual Literacies: Invisible Representation of Literacy in a Rural Classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 7. <https://doi.org/10.1002/jaal.690>
- Lara, P. A. & Pulido, O. (2020). Escritura como práctica de sí y escuela rural. *Praxis & Saber*, 11(25), 21-45. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10480>

Lee, A. (2016). Learning Media Literacy in Urban and Rural Schools in China. *Journal of Media Literacy*, 63(1-2). <https://bit.ly/3wO6etF>

Marksbury, N. (2017). *Monitoring the Pipeline: STEM Education in Rural U.S.* ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1173822>

McDougall, J., Readman, M. & Wilkinson, P. (2018). *The Uses of (Digital) Literacy. Learning, Media and Technology*, 43(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/17439884.2018.1462206>

Mora, L. G. (2020). Educación rural en América Latina. Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://bit.ly/3lK2e71>

Morales, L. M. & Pulido, O. (2018). Ambientes filosóficos para la lectura en la escuela rural. *Praxis & Saber*, 9(21), 99-124. <https://bit.ly/3z1cvDE>

Moreno, E. & Sito, L. (2019). Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina. *Íkala*, 24(2), 219-229. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>

Nag, S., Vagh, S. B., Dulay, K. M., & Snowling, M. J. (2019). Home Language, School Language and Children's Literacy Attainments: A Systematic Review of Evidence from Low and Middle-Income Countries. *Review of Education*, 7(1), 91-150. <https://doi.org/10.1002/rev3.3130>

Nshimbi, J.C., Serpell, R. & Westerholm, J. (2020). Using a Phone-Based Learning Tool as an Instructional Resource for Initial Literacy Learning in Rural African Families. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1). <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.620>

Omar, A. (2016). Read-aloud Technique to Enhance Pre-School Children's Vocabulary in a Rural School in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education Care*, 5. <https://bit.ly/3LHIWLe>

Pérez, E. C. (2018). Maestros indígenas bilingües: experiencias amargas con la lengua escrita. *Reencuentro, Análisis de Problemas Universitarios*, 30(75), 199-214. <https://bit.ly/3sSCHfV>

Pineda, V. A. M. & Ramos, A. S. (2019). Enseñanza de la escritura en la escuela primaria. Los maestros andan diciendo.... *Revista Ideales*, 9(1). <https://bit.ly/3MQeNJW>

Ricoeur, P. & Aranzueque, G. (1997). *Hermenéutica y semiótica*. Repositorio Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/157/22232_Hermen%E9utica%20y%20semi%F3tica.pdf?sequence=1

Sepúlveda, A. (2020). The Digital Transformation of Education: Connecting Schools, Empowering Learners. *TIC Educação*, 249. UNESCO. <https://bit.ly/3VotB71>

Street, B. V. (Ed.). (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. N.º 23. Cambridge University Press. <https://bit.ly/3LIid7>

Tapia, E. (2019). *Amor, celulares y rezos: prácticas letradas vernáculas en una escuela primaria*. Ibero. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/4988>

Tejero, I. G. G. (2019). “No eres tan inteligente, computadora”: articulaciones necesarias entre alfabetizaciones digitales y reconfiguración identitaria en la EPJA mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 131-154. <https://www.redalyc.org/journal/270/27058155008/>

UNESCO (2020). *International Literacy Day 2020. Background Paper on ‘Youth and Adult Literacy in the Time of COVID-19: Impacts and Revelations*. UNESDOC. <https://bit.ly/3NCIbTM>

UNICEF (2020). Educación en pausa. Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19. UNESDOC. <https://bit.ly/3LORb6U>

Uzuegbu, C. P. (2018). Teaching and Assessing Information Literacy in Orally-Communicating Rural Environments: A Model. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. <https://bit.ly/3wOxiK>

Vásquez, V., Janks, H. & Comber, B. (2019). Critical Literacy as a Way of Being and Doing. *Language Arts*, 96(5). <https://bit.ly/39WKHFR>

Yıldız, P. (2020). Opinions of Academicians on Digital Literacy: A Phenomenology Study. *Cypriot Journal of Educational Science*, 15(3), 469-478. <https://doi.org/10.18844/cjes.v%vi%i.4913>

Zárate, G. C., González, A. & Flórez, R. (2015). La literacidad en una comunidad afrocolombiana de Tumaco. *Forma y Función*, 28(2), 155-182. <https://bit.ly/3MOhrzH>

Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. Repositorio Universidad del Pacífico. <https://bit.ly/3lFWsd0>

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02axx>

Zavala, V. & Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13), 99-126. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i13.219>