



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **La literacidad de los niños migrantes venezolanos en dos zonas de Bogotá: Engativá Pueblo y la Zona de Tolerancia**

**Laura Catalina Salazar Cárdenas**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Lingüística  
Bogotá, Colombia  
2023



# **La literacidad de los niños migrantes venezolanos en dos zonas de Bogotá: Engativá Pueblo y la Zona de Tolerancia**

**Laura Catalina Salazar Cárdenas**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:  
**Magister en Lingüística**

Directora:

Ph.D. María Rosaura González Serrano

Línea de Investigación:

Estudios cognitivos y culturales de la lectura y la escritura

Grupo de Investigación:

Cognición y lenguaje en la infancia

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Maestría en Lingüística

Bogotá, Colombia

2023



## **Dedicatoria**

*“Sábetete, Sancho, que todas estas borrascas que nos suceden son señales de que presto ha de serenar el tiempo y han de sucedernos bien las cosas, porque no es posible que el mal ni el bien sean durables, y de aquí se sigue que, habiendo durado mucho el mal, el bien ya está cerca” (Cervantes, 1605, capítulo XVIII).*

A Dios, a mis padres, a mi familia y a mi *partner in crime* que son testigos de mis esfuerzos y me han acompañado en cada una de las etapas detrás de este arduo proceso de investigación.



## **Declaración de obra original**

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

---

Laura Catalina Salazar Cárdenas

Fecha 02/08/2023

## **Agradecimientos**

Agradezco a los niños, padres de familia y docentes de los colegios General Santander y Panamericano por acogerme y permitirme entrar en sus comunidades.

A la Universidad Nacional de Colombia por forjar en mí el interés por la investigación y el mundo académico.

Al profesor John Fredy Chaparro por motivarme a ingresar a la maestría, aun cuando no conocía mucho del campo de la lingüística. A cada docente de la maestría que contribuyó en mi proceso de manera integral.

Un agradecimiento inmenso a mi directora Aura González por exigirme y guiarme en todo momento, por sus sabios consejos y sus explicaciones iluminadoras. Gracias por acompañarme en cada etapa, por las tutorías mientras compartíamos un café y, sobre todo, por las palabras de ánimo en los momentos en que parecía desfallecer.



## Resumen

### **La literacidad de los niños migrantes venezolanos en dos zonas de Bogotá: Engativá Pueblo y la Zona de Tolerancia**

Según Migración Colombia (ABC Estatuto Temporal de Protección - Migrantes Venezolanos, 2021), la migración de venezolanos ha estado en auge durante los últimos años y casi un tercio de la población que migra corresponde a menores de edad. Esto implica un reto para las aulas de clase colombianas en tanto los currículos y las prácticas son distintas en cada país. Esto se evidencia en la literacidad que los niños han construido y que manifiestan por medio de prácticas de lectura y escritura. A través de un enfoque cualitativo, esta investigación se propone responder a las siguientes preguntas: ¿Qué diferencias existen entre la literacidad de niños migrantes venezolanos y niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo? y ¿Cuáles son las características de la escritura de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo? Este trabajo entiende la literacidad como práctica social (Barton y Hamilton, 2004), específicamente desde los conceptos de literacidad situada (que estudia la relación entre las actividades, eventos y constructos de una comunidad en particular y sus manifestaciones de literacidad (Ahearn, 2017)) y sincrética (que describe cómo los individuos desarrollan literacidades en “mundos simultáneos” <sup>1</sup>(Kenner, 2003, citado en Gregory, Long, y Volk, 2004)). Asimismo, se consideran los niveles de desarrollo propuestos por Augst et al. (2007) en su modelo de desarrollo de distintos tipos de textos como base teórica para el análisis de los textos recogidos. La investigación se desarrolla por medio de un enfoque cualitativo y un diseño etnográfico haciendo uso de los siguientes instrumentos: entrevistas etnográficas semi estructuradas, sesiones de escritura, observación y cartografía social. Como herramienta para el análisis de los

---

<sup>1</sup> Traducción propia

datos, se usa el software Atlas TI en la fase de codificación y generación de memos. Entre los hallazgos más relevantes se encuentra que no existen diferencias significativas entre el desarrollo textual de los niños venezolanos y colombianos. Por otro lado, se evidencia que existen más prácticas de literacidad en Engativá Pueblo que en la Zona de Tolerancia y esto incide en el desarrollo textual de los niños. Las prácticas de literacidad de los niños y de sus familias (lectura de la biblia o de cuentos, por ejemplo) inciden en menor medida en su desarrollo textual. Este trabajo representa una contribución al campo novedoso y poco explorado de la literacidad situada y sincrética, específicamente con niños en el contexto latinoamericano, con una población que apenas está siendo estudiada dada su llegada tan reciente al país en tanto devela relaciones entre el contexto sociocultural y el desarrollo textual de los niños que no están necesariamente vinculadas con la migración.

**Palabras clave:** literacidad, literacidad situada, literacidad sincrética, prácticas de literacidad, desarrollo textual, migración.

## Abstract

### **The literacy of Venezuelan migrant children in two areas of Bogotá: Engativá Pueblo and Zona de Tolerancia**

#### **Abstract**

According to Migración Colombia (ABC Estatuto Temporal de Protección - Migrantes Venezolanos, 2021), the migration of Venezuelan citizens has increased during the last years. Minors represent almost one third of the population. This constitutes a challenge for Colombian classrooms since curriculums and practices are different in each country. This is evident in the literacy children have built and expressed through reading and writing practices. By means of a qualitative approach, this research aims to answer the following questions: What are the differences between the literacy of fifth-grade Venezuelan migrant and Colombian children located in the Zona de Tolerancia and Engativá Pueblo? and What are the characteristics of the fifth-grade Venezuelan migrant and Colombian children's writing located in the Zona de Tolerancia and Engativá Pueblo? This work defines literacy as a social practice (Barton y Hamilton, 2004), specifically considering the concepts of situated literacy (that studies the relationship between the activities, events, and constructs of a particular community and their manifestations of literacy (Ahearn, 2017)) and syncretic literacy (that describes how individuals develop literacies in "simultaneous worlds" (Kenner, 2003, in Gregory, Long, y Volk, 2004)). Likewise, the levels of development proposed by Augst et al. (2007) in his model for the development of different types of text are the theoretical basis for the analysis of the texts. The research is developed through a qualitative approach and an ethnographic design by using the following instruments: semi-structured ethnographic interviews, writing sessions, observation, and social mapping. The software Atlas TI is used as a tool to analyze data during the codification and memos generation stages. Among the most

relevant findings, it is concluded that there are no significant differences between the textual development of Venezuelan and Colombian children. On the other hand, it is clear that there are more literacy practices in Engativá Pueblo than in the Zona de Tolerancia and this affects the children's textual development. The literacy practices of both children and their families (reading the bible or short stories, for instance) have a lesser impact on their textual development. This work is a contribution to the innovative and unexplored field of situated and syncretic literacy, specifically with children in the Latin American context, considering that the population has been barely studied given its recent arrival in the country. Moreover, the research reveals relationships between the socio-cultural context and the textual development of children that are not necessarily linked to migration.

**Keywords: literacy, situated literacy, syncretic literacy, literacy practices, textual development, migration.**

# Contenido

	<u>Pág.</u>
1. Problemática de investigación .....	5
2. Antecedentes .....	19
3. Marco teórico .....	27
3.1 La migración.....	28
3.2 Concepciones sobre la escritura desde un enfoque sociocultural.....	33
3.3 Desde un aprendizaje sociocultural .....	35
3.4 Entendiendo la literacidad como práctica social .....	36
3.5 Comprendiendo los textos escritos por los niños.....	43
3.5.1 El modelo de Redesccripción Representacional de Karmiloff-Smith .....	43
3.5.2 Niveles de desarrollo para distintos tipos de texto según Augst <i>et al.</i> (2007) .	46
4. Metodología .....	50
4.1 Enfoque y alcance.....	50
4.2 Diseño metodológico.....	51
4.3 Participantes .....	51
4.4 Estrategias, técnicas e instrumentos .....	52
4.5 Análisis de datos .....	54
4.6 Validez de los datos .....	56
4.7 Limitaciones .....	56
4.8 Consideraciones éticas .....	57
5. Presentación y análisis de los resultados .....	58
5.1 ¿Quiénes son los niños? Experiencia migratoria, contexto socioeconómico y familiar .....	58
5.1.1 Experiencia migratoria: Población flotante .....	58
5.1.2 ¿Dónde viven los niños y quiénes son sus padres? Percepción del barrio ....	61
5.1.3 Tipos de familia y acompañamiento familiar .....	66
5.2 La literacidad en la comunidad .....	75
5.2.1 Las “literacidades” en la Zona de Tolerancia y alrededores .....	75
5.2.2 Las “literacidades” en Engativá Pueblo.....	87
5.2.3 Semejanzas y diferencias entre la literacidad de ambas comunidades .....	93
5.3 Literacidad escolar .....	97
5.3.1 La literacidad escolar en niños venezolanos antes de migrar .....	97
5.3.2 La literacidad escolar de los niños (venezolanos) en Colombia: prácticas desde las aulas .....	100
5.4 Desarrollo textual .....	104
5.4.1 En la escuela .....	105

---

▪ <b>Texto descriptivo</b> .....	105
▪ <b>Texto informativo</b> .....	124
5.4.2 Fuera de la escuela .....	136
5.4.3 Relación entre la literacidad de los niños, su entorno y su desarrollo textual	138
6. Discusión .....	143
7. Conclusiones.....	152
8. Referencias.....	155

## Lista de figuras

Pág.

Figura 1 .....	31
----------------	----

## Lista de tablas

	<b>Pag.</b>
Tabla 1 .....	10
Tabla 2 .....	39
Tabla 3 .....	46
Tabla 4 .....	47
Tabla 5 .....	64
Tabla 5-1 .....	66
Tabla 6 .....	105
Tabla 7 .....	108
Tabla 8 .....	108
Tabla 9 .....	109
Tabla 10 .....	122
Tabla 11 .....	125
Tabla 12 .....	126
Tabla 13 .....	126
Tabla 14 .....	134
Tabla 15 .....	136
Tabla 16 .....	138
Tabla 17 .....	139



## Lista de Símbolos y abreviaturas

### Abreviaturas

Abreviatura	Término
<i>ADRES</i>	Administradora de los Recursos del Sistema General de Seguridad Social en Salud
<i>CIFAL</i>	Centro Integrado de Formación Académica y Laboral
<i>CLAN</i>	Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud
<i>CNR</i>	Consejo Noruego para Refugiados
<i>CONPES</i>	Concejo Nacional de Política Económica y Social
<i>DANE</i>	Departamento Administrativo Nacional de Estadística
<i>EPS</i>	Entidad Promotora de Salud
<i>ICBF</i>	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar
<i>IDARTES</i>	Instituto Distrital de las Artes
<i>IED</i>	Institución de Educación Distrital
<i>MEN</i>	Ministerio de Educación Nacional
<i>NEL</i>	Nuevos Estudios de Literacidad
<i>NNA</i>	Niños, Niñas y Adolescentes
<i>NQS</i>	Norte Quito Sur
<i>PPP</i>	Paraderos Paralibros Paraparques
<i>RR</i>	Redescripción Representacional
<i>SIS</i>	Secretaría de Integración Social
<i>UNICEF</i>	Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia
<i>YMCA</i>	<i>Young Men's Christian Association</i>
<i>ZDP</i>	Zona de Desarrollo Próximo
<i>PRAE</i>	Proyecto Ambiental Escolar
<i>SDIS</i>	Secretaría Distrital de Integración Social
<i>EGRA</i>	<i>Early Grades Reading Assessment</i>
<i>TIC</i>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<i>Pan</i>	Colegio Panamericano
<i>San</i>	Colegio Santander
<i>Ven</i>	Venezuela/ venezolanos
<i>Col</i>	Colombia/ colombianos
<i>Tra</i>	Transcripción
<i>S1 /S2 / S3</i>	Sesión 1/2/3

## Introducción

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) asumen el desafío de indagar por las relaciones entre los contextos particulares y el desarrollo de la literacidad de quienes conviven en estos contextos. Asumiendo que la literacidad está permeada por prácticas culturales más amplias, esta investigación titulada La literacidad de los niños migrantes venezolanos en dos zonas de Bogotá: Engativá Pueblo y la Zona de Tolerancia, aborda las relaciones entre el contexto migratorio (literacidad sincrética) y el contexto sociocultural (literacidad situada) de los niños migrantes venezolanos.

La temática de la investigación surge a partir de la observación de un grupo de niños migrantes venezolanos en la Zona de Tolerancia durante la práctica profesional de la investigadora (2020). Por medio de la observación y el testimonio de la docente del colegio Panamericano, surge el interés en el desarrollo de la literacidad de los niños, especialmente en el área de escritura. Es así como reconociendo que los niños hacían parte de un contexto con características particulares (migración, situación socioeconómica vulnerable, consumo de drogas y prostitución en la zona) se opta por abordar la problemática desde los NEL, pues estos consideran que las características ya mencionadas pueden incidir en el desarrollo de la literacidad.

Para llevar a cabo la investigación, se opta por un enfoque cualitativo con diseño etnográfico respondiendo a las necesidades y características de la población a estudiar. En tanto se busca describir un contexto particular, es importante partir desde el reconocimiento de los miembros de la comunidad y sus saberes.

Además, el diseño etnográfico facilita la interpretación de los datos a la luz del contexto que está siendo estudiado.

Por lo anterior, esta investigación constituye un insumo para la exploración de las literacidades de los niños migrantes venezolanos y colombianos que surgen y se desarrollan de acuerdo con el contexto (la zona) que habitan. Es además un acercamiento a una población que apenas está siendo estudiada en el contexto colombiano y más aún, bajo el enfoque de los NEL.

Así, este trabajo inicia con la presentación de la problemática de investigación dentro del se brinda un contexto y se establecen las preguntas y los objetivos de la investigación. Seguido a esto, el capítulo 2 expone los antecedentes, tanto internacionales como nacionales, regionales y locales que sirven de base para justificar el problema que aborda esta investigación. Luego, el capítulo 3 se encarga de desarrollar las bases teóricas que sustentan este trabajo desde las concepciones de la escritura a partir de un enfoque sociocultural, el aprendizaje desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1930) la comprensión de la literacidad desde los NEL (Barton y Hamilton, 2000) y los dos modelos que se usarán para el análisis de los textos: el modelo de Redescrición Representacional de Karmiloff-Smith (1994) y los niveles de desarrollo para distintos tipos de texto según Augst et al. (2007). Posteriormente, el capítulo 4 se ocupa de la metodología en la cual se inscribe esta investigación presentando el enfoque y alcance (4.1), el diseño (4.2), los participantes (4.3), las estrategias, técnicas e instrumentos (4.4), los procedimientos para el análisis de los datos (4.5), la validez (4.6), las limitaciones (4.7) y las consideraciones éticas (4.8).

El capítulo 5 presenta los resultados de la investigación iniciando por la caracterización de los niños y sus familias (5.1), la literacidad de las comunidades (5.2), la literacidad escolar (5.3) y luego sí abordando el desarrollo textual de los textos recogidos: epistolar, descriptivo e informativo (5.4). El capítulo 6 discute los resultados con base en las concepciones teóricas problematizando algunas

dificultades que surgieron durante la investigación. Finalmente, en el capítulo 7 se presentan las conclusiones y recomendaciones para futuras investigaciones.



# 1. Problemática de investigación

Durante los últimos 40 años, los estudios de literacidad se han enfocado en reconocer la importancia de las prácticas sociales y culturales en los procesos de lectura y escritura. A partir de 1980 y con el surgimiento de *Los Nuevos Estudios de Literacidad (New Literacy Studies)*, se produce un cambio en la concepción de los textos, pues estos pasan de ser percibidos como “productos” a ser entendidos como “parte de procesos culturales”<sup>2</sup> (Gillen, Siu-Yee, 2019).

Es así como hoy en día, los estudios de literacidad indagan sobre las relaciones entre los niños como miembros activos de una comunidad, sus propios pensamientos y las prácticas del contexto sociocultural en el que están inmersos. El “particularismo”<sup>3</sup> es uno de los mayores retos que enfrentan quienes se dedican a los Nuevos Estudios de Literacidad al tratar de establecer estas relaciones, ya que no resulta posible generalizar sobre hallazgos que nacen a partir de estudios de caso realizados en grupos con muestras pequeñas y en contextos específicos (Ahearn, 2017, p.172). De este modo, las reflexiones y conclusiones recogidas en un estudio difícilmente podrían aplicarse a otro. A pesar de ser una limitación en general de la investigación cualitativa, es objeto de crítica en los NEL en tanto no permite producir teorías generalizadas que den cuenta de las relaciones previamente mencionadas, sino muestras representativas de ese contexto particular.

Uno de estos casos es, en efecto, el que compete a esta investigación. Se trata de dos grupos de niños migrantes venezolanos. El primero se ubica en la Institución de Educación Distrital (IED) Colegio Panamericano en la Zona de Tolerancia de Bogotá. De acuerdo con la Sentencia T-073 de 2017 de la Corte Constitucional, las Zonas de Tolerancia buscan evitar que actividades de alto impacto se realicen en cualquier

---

<sup>2</sup> Traducción propia

<sup>3</sup> Traducción propia

territorio. Esto implica que, reconociendo el trabajo sexual, este se dé en condiciones dignas fuera de zonas residenciales, educativas y hospitalarias (Colombia: Sentencia T-073/17). El segundo grupo está ubicado en el colegio General Santander (IED) en Engativá Pueblo.

Actualmente, solo existe una Zona de Tolerancia en Bogotá, ubicada en el barrio Santafé de la localidad Mártires. Este barrio ha sido objeto de múltiples investigaciones desde el campo de la arquitectura, la sociología y el periodismo debido al contraste entre su valor patrimonial y la actual situación social que vive. Las investigaciones concuerdan en que debido al escenario de prostitución en el barrio, los habitantes de este han sido marginalizados y estigmatizados (Pérez, 2013, pp. 9-10). De otro lado, se han realizado investigaciones que constatan el uso del barrio como refugio de inmigrantes judíos en la primera mitad del siglo XX (Pérez, 2013, p.9). Este uso parece haber cambiado, al menos desde la situación actual de migración de venezolanos, ya que, de acuerdo con el último informe de la Personería de Bogotá, solo un 2.01% de venezolanos habita en la localidad de los Mártires frente a porcentajes más altos con 13% en Kennedy y 11% en Engativá.

Lo que preocupa, entre varios otros aspectos, es que la localidad presenta un déficit de niños matriculados en el nivel preescolar en tanto se atienden 1269 niños en educación inicial de los cuales el 59% pertenece al grado transición dejando jardín con el 31% y prejardín con el 13% (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020). Del lado de Engativá, para el 2020 había 1503 niños en pre-jardín, 4227 en jardín, y 7784 en transición. La mayor diferencia entre ambas localidades es que mientras en Los Mártires la mayoría de estudiantes asisten a instituciones distritales (87,86%), en Engativá, solo el 49,44% lo hacen; el resto optan por instituciones privadas.

En Los Mártires se han realizado proyectos desde la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte enfocados al fortalecimiento de las prácticas de literacidad de la comunidad. Por ejemplo, desde el proyecto de Lectura, escritura y redes de conocimiento, se dotaron las bibliotecas públicas con 68 libros nuevos. De igual modo, se crearon tres nuevos Paraderos Paralibros Paraparques (PPP) y un puesto de lectura en plazas de mercado. También, por medio de CREA-IDARTES, se han ofrecido talleres de literatura enfocados en la promoción de lectura a través de memorias del Bronx.

Para el caso de Engativá, en cambio, no se presentaron proyectos enfocados de manera específica en la lectura y escritura. La inversión se orientó a dotar algunos colegios de la localidad con insumos tecnológicos como equipos de cómputo y televisores. Se espera nutrir los recursos de la biblioteca en las siguientes administraciones (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2020-2, p. 35).

Por supuesto que una realidad la constituyen los informes gubernamentales que sirven como insumo al momento de ir a campo. Sin embargo, estos insumos han de probarse a partir de las prácticas de literacidad que se observen tanto a nivel comunitario como en cada familia. En este sentido, será importante identificar aquellas prácticas que, quizás, ya traigan los niños venezolanos de su país.

Una vez expuesto el contexto de ambas localidades, es necesario plantear cuál es el contexto de quienes llegan al barrio, los migrantes. Así pues, es preciso empezar aclarando que la migración es un fenómeno que ha estado presente desde los inicios de la humanidad y que, aún hoy en día, se mantiene vigente y en aumento (Maldonado, Martínez y Martínez, 2018). Millones de personas migran cada año por múltiples razones; desde lo social y político hasta lo ambiental y económico. Sea cual sea la causa principal, existe un eje en común: la búsqueda de una mejor calidad de vida. Aunque históricamente Colombia no ha sido uno de los principales destinos de migrantes, actualmente enfrenta la segunda migración más grande de población venezolana en la década y la más numerosa en su historia. Según una investigación liderada por el sociólogo Iván de la Vega, para el año 2017, eran más de 900.000 venezolanos los que habían emigrado durante los últimos 20 años a Colombia (Venezolanos, la migración más grande en la historia del país, 2017). Sin embargo, esta cifra parece pequeña comparada a la presentada por Migración Colombia en febrero del 2021: más de 1.825.000 migrantes venezolanos han llegado al país, de los cuales el 28% son menores de 18 años (ABC Estatuto Temporal de Protección - Migrantes Venezolanos, 2021).

Según encuestas realizadas por el Consejo Noruego para Refugiados (CNR), las principales causas por las que los venezolanos emigran están relacionadas con la existencia de barreras para acceder a los derechos básicos. La escasez de alimentos, el acceso restringido a servicios de salud y educación, y la nula garantía de los derechos civiles y políticos constituyen las razones tras las altas cifras de migrantes venezolanos en Colombia (Nivia, 2020).



La situación socioeconómica y política que afrontan los venezolanos no solo ha causado que muchos de ellos dejen su país en busca de un mejor futuro, sino que, a su vez, parece haber provocado un vacío en algunas áreas del conocimiento. Aunque en el *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana* del año 2007 (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007) se plantean unos objetivos de aprendizaje claros con respecto al área de lenguaje, comunicación y cultura con énfasis en el afianzamiento del habla y la escritura desde una perspectiva histórica, social y cultural del lenguaje, Julio César Delgado, rector de la Institución Educativa Pablo Correa León, ubicada en Cúcuta, afirma, en una entrevista para la revista *Semana*, que las valoraciones realizadas a los niños al ingresar a la institución arrojan un notorio atraso en las materias básicas, dentro de las que se incluye el área de lenguaje (Rojas, 2018).

Además, de acuerdo con el informe, propuesto por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Impacto del flujo migratorio de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el sistema educativo colombiano* (UNICEF, 2020), profesores de distintas regiones de Colombia sostienen que la inclusión de los niños venezolanos en las aulas de clase colombianas ha significado todo un reto, en tanto encuentran deficiencias en los estándares del conocimiento establecidos para cada grado y les “preocupa el bajo nivel de escolaridad con el que esos niños vienen” (Entrevista Pastoral social, Barranquilla, 01 de noviembre de 2019 como se cita en UNICEF, 2020). Por ejemplo, un(a) maestro(a) entrevistado(a) en la ciudad de Cúcuta, expone lo siguiente:

“Teníamos niños que fueron ubicados en séptimo, pero no sabían escribir bien ¿sí? O sea la escritura era como de un niño de primaria entonces yo creo que hay muchas (deficiencias), y así como las hay en mi área de lengua castellana, pues me imagino que así hay en matemáticas, en todas las otras áreas. Pero si lengua castellana, lenguaje, que es digamos como el pilar de las otras áreas, saber leer, escribir bien, y sí, de ahí las bases ya vienen inadecuadas...” (Entrevista con maestro(a), Cúcuta, 17 de octubre de 2019 como se cita en UNICEF, 2020).

En la capital del país el panorama no es muy distinto. La profesora E., docente de quinto grado de la IED colegio Panamericano, lugar donde realicé mi práctica docente durante el primer semestre de 2020, manifiesta que “El 50% de los niños de allá viene con una preparación igual a la de acá y el otro 50% sí vienen con deficiencia desde la escritura”. Además, señala dificultades con respecto a la segmentación de palabras, inversión de

letras dentro de las palabras y el uso de las mayúsculas. A continuación, algunos de los ejemplos suministrados por la docente: “mamabonita” en lugar de “mamá bonita”, “pardo” en lugar de “prado”, y “paTio” en lugar de “patio”. En cuanto a los estudiantes colombianos de grado quinto señala que cometen errores en la distinción de la “ll” y la “y”; un ejemplo de esto es la escritura de palabras como “gallina” que tanto niños venezolanos como colombianos suelen escribir como “gayina”.

Por otro lado, el profesor L.S., docente y director de grado quinto de la Institución Educativa Distrital (IED) colegio Santander, ubicado en Engativá Pueblo, relata un panorama un poco distinto. En primer lugar, señala que la mayoría de los niños venezolanos tienen un buen desempeño académico. Manifiesta también que la diferencia más clara entre niños colombianos y venezolanos es la comprensión de lectura. Esta parece costarles más a los niños venezolanos, así como la separación de palabras.

Teniendo en cuenta estas experiencias, es válido preguntarse por el proceso de convalidación e inclusión de los estudiantes venezolanos en las aulas de clase colombianas. De acuerdo con el Boletín Técnico 2019 *Orientaciones para la efectiva atención educativa a la población migrante procedente de Venezuela (2019)*, es el Ministerio de Educación Nacional (MEN) el responsable de estudiar la documentación presentada por los padres de familia para la asignación del grado equivalente. Mientras este proceso es llevado a cabo, las instituciones educativas deben otorgar un cupo en el grado siguiente al último culminado en Venezuela según la tabla de equivalencias del Convenio Andrés Bello (ver tabla 1).

En casos en que los estudiantes no cuenten con las certificaciones de años previos se recurrirá a la validación de grados. Esta se realizará de acuerdo con el último año que el estudiante menciona haber cursado. Si, por ejemplo, fuese quinto grado entonces se le aplicará una evaluación o actividad académica para validar dicho grado. De ser aprobada, la institución educativa deberá dejar en constancia la validación tanto del grado quinto como de años anteriores (Circular conjunta No. 16, 10 abril de 2018).

Este proceso podría derivar en problemas al ubicar a los niños en cierto curso. Al menos así lo relata la experiencia del docente L.S. con uno de sus estudiantes. Inicialmente, el niño fue ubicado en grado quinto. Sin embargo, presentaba dificultades para acoplarse a las clases por lo que fue necesario recurrir a un programa llamado “Procesos básicos”

que busca nivelar a los estudiantes con dificultades en algún área. Fue así como el estudiante fue reubicado en el grado tercero, jornada tarde.

### Tabla 1

*Tabla de equivalencias entre el Sistema Educativo de Colombia y Venezuela del Convenio Andrés Bello.*

REPÚBLICA DE COLOMBIA	REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA (Datos oficiales del año 2013)	
11° Grado de Educación Media	2° de Educación Media diversificada y profesional	5° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
10° Grado de Educación Media	1° de Educación Media diversificada y profesional	4° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
9° Grado de Educación Básica Secundaria	9° Grado de Educación Básica 3ra Etapa.	3° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
8° Grado de Educación Básica Secundaria	8° Grado de Educación Básica 3ra Etapa.	2° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
7° Grado de Educación Básica Secundaria	7° Grado de Educación Básica 3ra Etapa.	1° Año Liceo Bolivariano (Educación Media General)
6° Grado de Educación Básica Secundaria	6° Grado de Educación Básica 2da Etapa.	6° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
5° Grado de Educación Básica Primaria	5° Grado de Educación Básica 2da Etapa.	5° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
4° Grado de Educación Básica Primaria	4° Grado de Educación Básica 2da Etapa.	4° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
3° Grado de Educación Básica Primaria	3° Grado de Educación Básica 1ra Etapa.	3° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
2° Grado de Educación Básica Primaria	2° Grado de Educación Básica 1ra Etapa	2° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
1° Grado de Educación Básica Primaria	1° Grado de Educación Básica 1ra Etapa.	1° Grado Escuela Bolivariana (Educación Primaria)
Grado de Transición del Nivel de Educación Preescolar	Inicial Introdutoria	Preescolar Simoncito Maternal (Educación Inicial)

Hasta el momento, se han recogido datos empíricos sobre el desempeño de los estudiantes en la escritura, provenientes de las experiencias de docentes en distintas locaciones del país. Sin embargo, es preciso preguntarse “¿qué ha pasado con la literacidad de los niños venezolanos migrantes durante los últimos años? Pues bien, Arévalo (2019) se propuso realizar un recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela y encontró que los propósitos del aprendizaje de la escritura permean las relaciones que los niños establecen con la escritura. Es decir, desde el siglo pasado, el objetivo de aprender a escribir en Venezuela ha sido económico. Así entonces “el manejo de la lengua escrita es un medio para insertarse en el desarrollo económico del país” (Arévalo, 2019, p. 265). Visto desde las aulas, el autor plantea que es posible encontrar

fallas en cuanto a los niveles micro y macro de los textos, así como en su comprensión como un todo. Igualmente, señala que la mayoría de los estudiantes no se interesa por el lenguaje escrito más allá de los contextos escolares o las redes sociales. A pesar de que en los últimos años, el gobierno de Venezuela se ha esforzado en cambiar los objetivos del aprendizaje de la escritura, no parece existir un consenso de prácticas de literacidad ni dentro ni fuera de la escuela, ya que no hay una práctica unificada de alfabetización que proponga el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Esto genera, en primer lugar, que la responsabilidad recaiga totalmente en las decisiones de docentes y pedagogos, y, en segundo lugar, que quienes culminan su educación primaria y secundaria acumulen problemas de comprensión y producción escrita que más adelante les dificultan la interacción y participación en la comunidad a través de la escritura, entendiendo que la finalidad de las prácticas de alfabetización es proveer a las personas de herramientas para insertarse activamente en la sociedad. (p. 256).

No obstante, no debe pensarse que las dificultades que se presentan en el desarrollo de la literacidad son exclusivas de las aulas de clase venezolanas. En Colombia, Suárez, Vélez y Londoño (2019) analizaron los niveles de literacidad de un grupo de estudiantes de grado tercero de una institución educativa de Bello, Antioquia. Allí encontraron, por medio de la prueba diagnóstica, que los niveles de literacidad presentados por los estudiantes se encontraban por debajo de los esperados y de sus capacidades de desarrollo. Una de las dificultades evidenciadas corresponde al área de lectura y la capacidad de analizar textos más allá de las líneas textuales (p. 23).

Otra observación esencial, relevante para la descripción del contexto, de la docente E., quien hace hincapié en la importancia de reconocer el contexto sociocultural, que no solamente se limita a su condición de migrantes, sino a que son migrantes viviendo en la Zona de Tolerancia, es la referida a la situación psicoafectiva de los estudiantes, ya que ha notado un sentimiento de duelo en los niños venezolanos. Al respecto, recuerda expresiones comunes en los niños tales como “me hace falta Venezuela”; ella los describe así: “Se ven apagaditos”. Referente a esto, el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) presenta los resultados de la caracterización de población venezolana hecha por la OIM en 2017, entre los cuales se define la presencia de sentimientos de angustia, ansiedad y tristeza en el 48% de los encuestados (Departamento Nacional de Planeación, 2018).

Por su parte, el docente L.S. utiliza el término “población flotante” para describir la situación de los niños migrantes venezolanos que ha recibido. Narra que ha sido testigo de dos retiros durante el año 2022. En ambos casos los estudiantes han retornado a Venezuela junto con sus familias. Esto demuestra, según él, la inestable permanencia a un lugar presente en las familias migrantes. Además, expresa que en cuanto al acompañamiento familiar no es posible generalizar, pues mientras unos niños cuentan con padres atentos y protectores, hay casos en los que es evidente la falta de acompañamiento.

Las situaciones anteriores podrían tornarse en aspectos esenciales de estudio si se comprende que, dentro del proceso de socialización de los niños, los padres, la escuela, los pares, los medios de comunicación y la comunidad donde han crecido son agentes fundamentales. Asimismo, existen distintos métodos de socialización entre los cuales se halla el método afectivo. Esto podría indicar que, en razón de los sentimientos y emociones vividas, los niños pueden desarrollar comportamientos positivos o negativos. Por ejemplo, un niño criado en un ambiente de amor y apego (el “vínculo afectivo que una persona forma con otra persona específica, uniéndolos en el espacio y perdurando en el tiempo”<sup>4</sup> (Ainsworth, 1973, citado en Berns, 2013)), crece más seguro para explorar su entorno. Opuestamente, los niños que no desarrollan este apego emocional serán más tímidos y predispuestos a separarse de sus padres para experimentar nuevas cosas en su entorno. En el aprendizaje y la educación, el panorama no es muy distinto. Elkind (citado en Berns, 2013) afirma que el apego determina cómo los niños aprenden. Por ejemplo, el apego a un profesor podría ser indicador de su gusto futuro por esa asignatura.

Considerando lo anterior, es preciso concebir el acompañamiento familiar como parte esencial de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños. En familias venezolanas (en varios casos fragmentadas) puede resultar todo un reto lograr un equilibrio entre la lucha por el sustento económico y el acompañamiento a los procesos educativos de los hijos; hecho que desencadena en una afectación al rendimiento académico de los estudiantes (Espinosa, Gómez y Salazar, 2021).

---

<sup>4</sup> Traducción propia

Por otro lado, los factores emocionales y afectivos inciden en el desarrollo de la literacidad del niño, ya que una educación autoritaria o una situación de maltrato pueden desencadenar problemas en el menor. Este tipo de problemas no se restringe al desarrollo de una mala conducta simplemente, sino que comprometen también la vida social del niño, su desarrollo del lenguaje y la lectoescritura, e incluso puede provocar trastornos perceptivos, auditivos y neurológicos (Arteaga, 2005). Tal como se presenta en el CONPES, los niños migrantes venezolanos se ven enfrentados a la separación de su núcleo familiar y social, y esto genera precisamente afectaciones psicosociales que repercuten en su desarrollo académico dentro de las aulas de clase (Departamento Nacional de Planeación, 2018). Además, según el informe presentado por UNICEF (2020) sobre la situación de los migrantes venezolanos en Colombia, las iniciativas del sistema educativo colombiano para la integración de los niños venezolanos aún son precarias; principalmente, debido a la falta de acompañamiento psicosocial. Sumado a esto, los niños deben lidiar con situaciones de discriminación provenientes no solo de sus pares (compañeros de escuela), sino también, en algunos casos, de sus docentes. Estas formas de discriminación, generalmente comentarios ofensivos, tienen grandes afectaciones en la emocionalidad de los niños y consecuentemente, en sus procesos de socialización, desarrollo y aprendizaje.

Teniendo en cuenta esta situación especial en la que los niños migrantes enfrentan contextos socioeconómicos y culturales vulnerables, la literacidad situada y sincrética (*syncretic literacy*, Gregory, Long, y Volk, 2004) (ver sección 3.3) resulta el punto de partida perfecto para analizar las relaciones entre estos contextos, sus prácticas y eventos, y el uso social de la escritura de los niños.

Así, tal como se aborda desde el campo de los Nuevos Estudios de Literacidad, se comprende la escritura como una práctica social y en este sentido, “La escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad” (Ferreiro y Teberosky, 1981, p. 1). Además, toda “actividad” de lectura y escritura está dada dentro de un contexto sociocultural específico y, consecuentemente “estas actividades (lectura y escritura) están también ligadas a diferencias e inequidades sociales”<sup>5</sup> (Ahearn, 2017, p. 156).

---

<sup>5</sup> Traducción propia

Con base en la situación antes descrita, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué diferencias existen entre la literacidad de niños migrantes venezolanos y niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo?
2. ¿Cuáles son las características de la escritura de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo?

Es decir, se buscará analizar las prácticas y eventos de lectura y escritura en que participan estudiantes de quinto de primaria tanto venezolanos como colombianos dentro y fuera de la escuela.

La profesora E. cuenta cómo ciertas palabras de la variante del español venezolano de los niños crean situaciones comunicativas interesantes en clase cuando, por ejemplo, usan la palabra “nona” para referirse a la “abuela”. En este tipo de situaciones los niños venezolanos se muestran confundidos y llegan a pensar que han dicho algo incorrecto, así que la profesora interviene para suscitar la reflexión y discusión entre los niños sobre las distintas formas que existen para referirse a la abuela en ambos países.

Visto de este modo, desde un punto de vista ontológico, la escritura no será tratada como un componente aislado, sino que jugará un papel dentro del contexto sociocultural definido en tanto este es primordial para su desarrollo y análisis. Ahora bien, la condición de migrantes de los niños venezolanos cuya escritura se analizará, exige esta visión social y relativa de la realidad. Esto en la medida en que la escritura no podrá analizarse ni evaluarse desde una realidad absoluta, sino a partir de múltiples realidades que han sido afectadas por factores socioculturales, económicos y políticos dentro de cada uno de los contextos de los niños venezolanos.

Esta investigación se enmarca dentro de los Nuevos Estudios de Literacidad en tanto se concibe la literacidad como “un conjunto de prácticas sociales que se pueden inferir a partir de eventos mediados por textos escritos”<sup>6</sup> (Barton y Hamilton, 2000, p. 8). Así, se pretende estudiar los eventos y prácticas de literacidad en conjunto, en tanto ninguno de

---

<sup>6</sup> Traducción propia

estos debe ser abordado por fuera de los límites del contexto sociocultural de los participantes.

En consecuencia, la comprensión del lenguaje se abordará desde la perspectiva histórico cultural de Vygotsky (1930), quien propone que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino dentro de un medio sociocultural. Afirma también que cada niño llega a la escuela con un historial de aprendizajes previos, es decir, que a través de sus experiencias con el medio (que para este autor no es otro que la interacción con los otros, con los pares y los adultos), ha construido aprendizajes significativos (Vygotsky, 1930, p. 76). No llega como un lienzo en blanco a la escuela, sino como una obra aún no terminada puesto que sus aprendizajes, por ejemplo, el aprender a leer y escribir, no deben ser tomados en cuenta como la finalidad de su desarrollo, sino como el punto de partida para el desarrollo de procesos internos más complejos.

Teniendo en cuenta las consideraciones teóricas descritas, para responder a las preguntas de investigación, me propongo dos objetivos generales:

- Contrastar la literacidad de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo.
- Comparar las características de la escritura de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo.

**Objetivos específicos:**

1. Identificar las prácticas y eventos de literacidad de la Zona de Tolerancia y Engativá Pueblo.
2. Describir las prácticas y eventos de literacidad de los niños migrantes venezolanos y colombianos dentro y fuera de la escuela.
3. Caracterizar el desarrollo textual de los niños migrantes venezolanos y colombianos ubicados en la Zona de Tolerancia de Bogotá y en Engativá Pueblo.

Las preguntas de investigación del presente estudio se justifican de varias maneras. En primer lugar, de acuerdo con Migración Colombia (DANE, 2022), la cifra de migrantes venezolanos en el país aumenta sustancialmente conforme avanzan los días. Según el



último *Reporte de Estadísticas de Migración*, 2.454.528 de venezolanos se han pre-registrado para regular su permanencia en Colombia. Se confirma que los números siguen subiendo y se espera que haya más niños venezolanos en las aulas de clase colombianas. Aunque esta investigación no aborda un panorama completamente educativo, sí se interesa por entender los factores socioculturales que pueden incidir en las prácticas y procesos de escritura de los niños venezolanos. Los resultados del presente estudio se convertirían en un aporte valioso tanto para la comunidad venezolana residente en Colombia como para la comunidad colombiana de docentes, pedagogos y lingüistas, especialmente, para quienes investigan la escritura bajo el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que constituye una investigación situada en la que se busca entender cómo los contextos particulares en los que los participantes interactúan influyen en sus acciones (Maxwell, 2013). Esta investigación resultaría útil también para que los niños tanto venezolanos como colombianos puedan visualizar y apreciar las diferencias y semejanzas entre sus contextos, así como aquello que los une por vivir dentro de dos contextos distintos: el barrio Santafé y Engativá Pueblo.

Por otro lado, en cuanto a las razones académicas que motivan esta investigación, se encuentra un aporte significativo para el enfoque NEL en tanto se pondrá a prueba la idea de cómo el contexto sociocultural puede incidir en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura. Si se quiere ser más específico, este aporte estará orientado hacia dos líneas de investigación dentro de los NEL. Por un lado, se aportarán datos a la(s) literacidad(es) situada(s) en tanto se estudiarán dos grupos de niños venezolanos con características socioeconómicas y culturales específicas dentro de a) un contexto de vulnerabilidad en la ciudad de Bogotá (caracterizado por el alto consumo de drogas y la evidente prostitución de la Zona de Tolerancia) y b) un contexto mayormente comercial evidente en Engativá Pueblo. Por otro lado, se aportará al conocimiento de la literacidad sincrética, ya que se busca analizar cómo los niños desarrollan prácticas de literacidad en “mundos simultáneos”<sup>7</sup>, es decir, qué es lo que toman tanto cultural como lingüísticamente de sus familias y comunidades originarias (Venezuela) y cómo acceden a la nueva comunidad (Bogotá, Colombia) a la que han emigrado junto con sus familias (Guitart y Reyes, 2013, pp.155-156).

---

<sup>7</sup> Traducción propia

---

Finalmente, esta investigación representa una meta personal importante en mi vida, en tanto, me permitirá indagar sobre aquella realidad que pude percibir a grandes rasgos durante mi práctica docente y que motivó esta búsqueda: la situación de escritura de los niños venezolanos de la Institución Educativa Distrital Colegio Panamericano. Además, nutrirá mis conocimientos y experiencias como investigadora interesada en la relación entre el contexto que rodea a un individuo, su visión del mundo y la manera en que la plasma por medio de sus escritos.



## 2. Antecedentes

El más antiguo de los antecedentes internacionales sobre las nuevas literacidades lo constituye una de las investigaciones pioneras en el área de la literacidad situada. Heath (1983) presenta una investigación longitudinal etnográfica realizada en Piedmont, Carolina del Sur, Estados Unidos, que busca analizar las prácticas de literacidad de niños de tres comunidades distintas: Maintown, Roadville y Trackton. La particularidad del estudio *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms* recae en las diferencias socioculturales entre las comunidades escogidas; dos de estas de raza blanca (una de familias cuyos padres eran profesores y otra de familias cuyos padres eran trabajadores de clase media) y una de raza negra obrera. Por medio de esta investigación, Heath comprueba que la manera en que los niños son expuestos tanto a contextos orales como escritos influye directamente en su desempeño académico. Así, los niños hijos de profesores ven la escritura y lectura como parte de su realidad, mientras que los otros dos grupos de niños presentan mayores dificultades al momento de leer y escribir en la escuela, a causa de que sus prácticas de literacidad están orientadas de manera distinta desde cada uno de sus contextos. Por ejemplo, los niños de Maintown, hijos de profesores, tenían continuo contacto con libros ya que sus padres les leían frecuentemente y les hacían preguntas sobre las lecturas tanto al momento de leer como tiempo después. Mientras tanto, los niños de Roadville, hijos de trabajadores blancos, dormían en habitaciones decoradas con ABCs y canciones infantiles. Sus padres usaban libros para instruir a los niños sobre palabras y categorías. Sin embargo, estas prácticas no iban más allá de los libros mismos como sí ocurría con los niños de Maintown. Finalmente, los niños de Trackton, hijos de obreros de raza negra, participaban en contextos de comunicación verbal y no verbal, mas no escrita. Sus padres no les leían ni poseían materiales de lectura en casa. En cambio, premiaban la imitación de discursos orales tales como el *storytelling*.

Esta investigación da cuenta de una relación directa entre los contextos socioculturales de distintos grupos de niños y su manera de entender y usar la lectura y escritura en su cotidianidad. Los resultados van más allá de aspectos gramaticales y ortográficos, ya que se demuestra que los contextos cambian la manera en que los niños se acercan a la lectura y escritura y, por lo tanto, su relación con esta. Esto quiere decir que la forma en la que los niños son criados y socializados influye profundamente su desempeño en la escuela (Ahearn, 2017, p. 166). Con base en estos resultados, el cuestionamiento para esta investigación estaría orientado a descubrir si esta profunda influencia se presenta también en los niños migrantes venezolanos y de qué forma.

Ahora bien, si nos referimos propiamente a la literacidad sincrética, entendida como la coexistencia de prácticas culturales de dos comunidades que se transforman en herramientas para el desarrollo de la(s) literacidad(es) de los niños (Guitart y Reyes, 2013). Volk y De Acosta (2003) exploran y analizan los eventos de literacidad co-construidos por tres niños puertorriqueños bilingües de seis años. Los datos fueron recogidos por medio de un enfoque etnográfico a través de observación participante, entrevistas y mapeos, también conocidos como cartografía social, desde adentro de la comunidad. Los resultados indican que los niños creaban prácticas sincréticas a partir de la información que tomaban de sus contextos más cercanos (casa, colegio, iglesia y la cultura popular). Este estudio resalta la importancia de las prácticas de literacidad sincréticas en las que los niños toman elementos de cada uno de los escenarios que hacen parte de sus contextos socioculturales para nutrir su alfabetización en desarrollo. De esta manera, se siembra la posibilidad (a comprobar en esta investigación) de que los niños migrantes venezolanos construyan también prácticas sincréticas a partir tanto de sus contextos previos como actuales.

Del mismo modo, Baquedano (2004) se ha interesado en el estudio de la socialización lingüística en contextos de inmigración. Para este fin, parte de la definición de literacidad como “un proceso interpretativo, experiencial y del desarrollo mediado a través del lenguaje”<sup>8</sup> (p. 246). Así entonces, Baquedano y Mangual (2012) presentan un recorrido a través de estudios enfocados en la relación entre la socialización lingüística y el contexto inmigrante. Con el propósito de mostrar la influencia del contexto inmigrante en el cambio lingüístico y cultural de las comunidades, citan varias investigaciones que han estudiado

---

<sup>8</sup> Traducción propia

esta relación. La más significativa, para fines de este apartado, corresponde a la investigación de Schieffelin sobre la influencia de la iglesia cristiana en la comunidad Kaluli de Nueva Guinea. Después de estudiar las interacciones rutinarias, la estructura lingüística según el género, y la participación de niños en interacciones multipartidarias, se concluye que sí existen efectos entre la socialización de la literacidad (incluyendo la literacidad religiosa) y el cambio de la visión del mundo de esta comunidad (p. 542.)

Otro ejemplo de estudio enfocado en la relación entre las prácticas de literacidad en comunidades inmigrantes es presentado por Kajee (2011). La investigación se llevó a cabo con dos familias inmigrantes en Johannesburgo, Sudáfrica, durante tres meses y se pretendía identificar las prácticas de literacidad en los hogares de estas dos familias para ver su incidencia en el contexto escolar. Al final, la autora concluye que “los niños inmigrantes tienen habilidades en su lengua y literacidad más amplias de lo que se presume, y las escuelas deben reconocer las prácticas de literacidad que los niños traen desde su hogar y comunidad, y hacer hincapié en que la justicia social para todos requiere cambios educativos”<sup>9</sup> (Kajee, 2011, p.434). Estas investigaciones con poblaciones migrantes ratifican el peso de ser migrantes y, a su vez, permiten inferir que no se trata solo de ser migrantes, sino que también factores como la comunidad y el hogar juegan un rol importante en el desarrollo de la literacidad.

Siguiendo en el margen de investigaciones internacionales, Ivanic y Moss (1991) abordan la manera en que se enseña la escritura en la escuela y si se toma en cuenta o no los hallazgos que nacen fuera de esta. Señalan que dentro de la escuela la escritura tiene un rol formal que se enfoca en el cumplimiento de normas estandarizadas. Mientras tanto, en las comunidades, se caracteriza por la motivación tras “las necesidades y los intereses cotidianos de las personas” (p. 219). Esto podría explicar, por ejemplo, por qué si Gran Bretaña se considera una “sociedad letrada”, sus habitantes han escrito tan poco luego de terminar la escuela. Se concluye, entonces, que las prácticas de literacidad en la escuela no reconocen aquellas propias de la comunidad, en vez de eso, caen en la imposición de reglas ortográficas y gramaticales. Si dentro de la comunidad de cada individuo no existen situaciones que motiven a la escritura más allá de las reglas, podría surgir incluso una actitud de rechazo hacia la escritura (p. 220).

---

<sup>9</sup> Traducción propia

En el contexto latinoamericano, Virginia Zavala es una de las investigadoras más reconocidas desde el enfoque de los NEL. Su entendimiento de la literacidad como una “práctica social contextualizada” (Zavala, 2002, p.19) la llevó a realizar una investigación sobre la literacidad de comunidades rurales en tres zonas de los andes peruanos: Lima, Andahuaylas y Umaca. La investigación siguió un enfoque etnográfico “multisituado” en pro de un posicionamiento desde múltiples perspectivas. En su propósito de demostrar que “la literacidad siempre se desarrolla dentro de prácticas sociales determinadas que a su vez están inmersas en formas específicas de ver el mundo” (p. 191), la autora concluye que son múltiples los factores que intervienen en el desarrollo de la literacidad. Por ejemplo, no se trata de que los niños rurales presenten mayores dificultades en la escuela solamente a causa de su origen o de la pedagogía de la escuela. Se trata de reconocer que la explicación está en el vínculo entre estos dominios y no en la polarización de estos. Así pues, Zavala (2002) propone una visión que permite abrir el campo a múltiples factores que pueden incidir en la escritura de los niños migrantes venezolanos en lugar de atribuir todo el peso a uno solo, como, por ejemplo, su condición de migrantes.

Otro antecedente en contextos latinoamericanos está representado por una investigación mexicana realizada por Centeno, Valdez y Gómez (2021). Esta investigación recoge una muestra de niños de seis a ocho años con problemas en la adquisición de la lectura y escritura iniciales y pertenecientes a contextos urbanos vulnerables. Durante el estudio, los niños asistieron dos veces por semana al Centro Polanco para recibir apoyo de las facilitadoras en esta área. Dentro de los principales hallazgos se encuentra que las estrategias pensadas desde la cultura y las prácticas sociales resultaron acertadas para que los niños pudieran conectar elementos de su realidad cotidiana con los aprendizajes nuevos en las aulas. De este modo, por ejemplo, una práctica de lectura de cuentos permitió que los niños compartieran sus experiencias personales y las relacionaran con el texto dándole así un sentido y un valor comunicativo a la lectura como práctica social. Así, este estudio constituye una evidencia de la importancia de enlazar los contextos de los niños con sus procesos de aprendizaje con el fin de que construyan aprendizajes significativos. Es un aporte valioso para entender cómo los contextos de los niños migrantes venezolanos podrían resultar útiles en el fortalecimiento de las prácticas de literacidad de la escuela.

Por su parte, González (2012) realiza una investigación sobre la literacidad de una comunidad lenca en Honduras. Desde una mirada sociogenética, la autora busca indagar sobre la existencia de una literacidad elemental que le permita a la comunidad participar en una tradición escrita. Por medio de una metodología etnográfica (observación participante y entrevistas semiestructuradas), la autora descubre que, aunque la comunidad sigue una tradición mayormente oral, sí ha logrado una literacidad elemental que se construye continuamente en ámbitos gubernamentales, políticos y religiosos (p. 38).

En lo que respecta a antecedentes nacionales, la investigación de Baena (2017) aporta algunas de las categorías de análisis que podrían tenerse en cuenta en la presente investigación. Al indagar sobre aquellos factores que han incidido en la construcción de la literacidad de los niños de grado tercero de la institución educativa La Independencia de la Comuna 13 de Medellín, Antioquia, la autora concluye, por medio de la observación y entrevistas a docentes, padres de familia y estudiantes, que “la familia, la escuela y la sociedad son factores claves que se articulan para el desarrollo de las habilidades lingüísticas – hablar, escuchar, leer, escribir - en el niño ” (Baena, 2017. p. 1). Aunque se presentan de manera muy general, sirven de guía para el establecimiento de las categorías del contexto sociocultural que podrían incidir en la literacidad de los niños. Por ejemplo, de “familia” podría definirse acompañamiento familiar o rol de la familia en las prácticas de literacidad. Asimismo, el componente de sociedad bien podría delimitarse en las prácticas de literacidad de la Zona de Tolerancia de Bogotá.

Finalmente, en la ciudad de Bogotá se encuentran dos estudios útiles para examinar la literacidad desde una perspectiva sociocultural. El primero constituye un estudio realizado por Martínez (2019). Su principal objetivo fue “Reconocer en los saberes y prácticas subjetivas de lectura de los niños y niñas una potencia de diálogo, ampliación y fortalecimiento para el plan lector del colegio Ciudadela Educativa de Bosa” (p.16). Para esto, la autora partió del enfoque etnográfico de los NEL para indagar por las concepciones, prácticas y usos de lectura que tienen los estudiantes. La muestra se conformó de niños entre 9 y 10 años, de estratos 1, 2 y 3, provenientes de hogares disfuncionales. Martínez (2019) concluye que es necesario hacer a los niños partícipes de su proceso formativo, de los planes de lectura, ya que si se toman como punto de inicio sus concepciones es más factible lograr un interés real. Además, señala que



“contar con los contextos de los estudiantes implica reconocer a las familias como parte fundamental en los procesos de lectura” (p.60). A partir de esto sugiere la implicación activa de las familias dentro de las prácticas y procesos de lectura de los niños.

El segundo estudio en Bogotá se ocupa de la población específica de interés. Espinosa, Gómez y Salazar (2021) presentan la relación entre el contexto familiar y socioeconómico de los niños y sus procesos educativos. La población seleccionada está constituida en su gran mayoría, 96% y 84%, madres y padres venezolanos y hacen parte de familias extensas o nucleares (ambos con 31%). Sus madres y padres se encuentran empleados (35% y 11%), como amas de casa (23%) y en algunos casos, como vendedores en semáforos (4%). Respecto al nivel educativo, la mayoría de los acudientes (65%) reportan haber cursado estudios de educación superior. Sobre el nivel económico, el 65% de los niños afirma que su familia cuenta con dificultades económicas frente a un 46% que afirma que en Venezuela también tenían estas dificultades. Luego de utilizar un enfoque mixto y tres instrumentos distintos (encuesta exploratoria a estudiantes, entrevista semiestructurada a docentes y taller a padres de familia), las autoras rescatan dos hallazgos principales: el primero de estos da cuenta de la falta de acompañamiento familiar en el proceso educativo de los estudiantes, que se evidencia tanto en el bajo rendimiento académico como en la baja participación de los padres en los espacios propiciados por las investigadoras (talleres). Por otro lado, se encuentra que existe una gran diferencia entre los sistemas educativos de Venezuela y Colombia, y se prueba que esto incide considerablemente en la adaptación de los estudiantes venezolanos. Por medio de las entrevistas y algunas fuentes de información adicionales (Revista Semana y Revista Ansa Latina), las autoras señalan que el sistema educativo en Venezuela atraviesa un momento difícil en el que profesores han dejado su trabajo debido a carencias monetarias. Esto causa un déficit en talento humano para las asignaturas de matemáticas, física, química, biología, e inglés (p.123). De igual modo, los profesores entrevistados señalan que los estudiantes venezolanos presentan buen desempeño en asignaturas como artes y educación física mientras que presentan dificultades en matemáticas y español (p.119). Esta investigación resulta valiosa ya que es la única que hasta el momento trabaja con la población de interés y se preocupa por develar la relación entre el contexto familiar y socioeconómico de los niños y su desempeño en el ámbito educativo global. En coincidencia con los resultados presentados por Baena (2017), la investigación propone

el acompañamiento familiar como un factor que incide en el desarrollo escolar de los estudiantes. A pesar de su enfoque en la educación general, resulta un aporte interesante para poner a prueba estas relaciones en el ámbito específico de la literacidad.

Luego de revisar los antecedentes se comprueba que, si bien los Nuevos Estudios de Literacidad se han enfocado en abordar la relación entre el contexto sociocultural y la escritura de distintas poblaciones, aún no ha nacido investigación alguna que dé cuenta de esta relación en el caso específico de los niños migrantes venezolanos en Colombia. No obstante, las investigaciones revisadas nutren este proyecto en tanto aportan perspectivas teóricas y metodológicas que sirven de guía para el desarrollo de este.



### 3. Marco teórico

El presente marco teórico pretende dar cuenta de las distintas perspectivas teóricas que se acogen para cada uno de los conceptos claves de esta investigación. En este sentido, el primer apartado presenta un recorrido breve por la migración de venezolanos a Colombia, así como los efectos que esta tiene en el proceso de asimilación de los niños migrantes al sistema educativo colombiano. Luego, se aborda el término “escritura” desde una postura sociocultural y los factores, tanto de origen cognitivo como sociocultural y afectivo, que pueden incidir en la manera en que los niños desarrollan su literacidad. En el tercer apartado se desglosa el término ‘literacidad’ y los dos tipos de literacidad que desde los Nuevos Estudios de Literacidad competen a esta investigación: literacidad situada y sincrética. Esta teoría abre el campo de análisis para el entendimiento de las múltiples literacidades específicas de cada contexto. Ahora bien, partiendo de la postura de Barton y Hamilton (2004) sobre la literacidad como “una práctica social”<sup>10</sup>, es necesario tomar en cuenta la teoría constructivista sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. Esta permitirá comprender la importancia de la interacción de los niños con su entorno, familia y pares para el desarrollo de su literacidad.

---

<sup>10</sup> Traducción propia

### 3.1 La migración

Aunque la migración ha sido un fenómeno histórico que ha acompañado al ser humano desde sus inicios, existen grandes debates en la construcción de una definición para este término (Herrera, 2006, p. 21). Según el enfoque que se le dé al término, la migración podría ser objeto de estudio de distintas disciplinas tales como la sociología, la demografía y la economía. El debate inicia con las categorías de espacio y tiempo, pues Senior, por ejemplo, entiende la migración como un “cambio permanente de residencia” (citada en Herrera, 2006, p. 23) mientras que otros investigadores refutan el tiempo que debe permanecer la persona en su nueva residencia para ser considerada migrante.

Otra causal del debate está relacionada con los fines últimos de la migración, es decir, por qué y para qué migran las personas. Desde esta perspectiva, se entiende la migración como “aquel cambio de residencia que entraña fundamentalmente una decisión económica e individual para mejorar las condiciones de vida” (Herrera, 2006, p. 25). Esta perspectiva guarda relaciones históricas con los desplazamientos de los nómadas primitivos que estaban motivados principalmente por la búsqueda de alimento y refugio.

A partir de lo anterior surgen interrogantes sobre el carácter voluntario de las migraciones a lo largo de la historia. Si bien se parte de decisiones individuales, éstas son motivadas, generalmente, por la necesidad de buscar mejores condiciones de vida, tanto sociales como económicas. Además, estallidos políticos como guerras han sido detonantes para la toma de este tipo de decisiones (Gutiérrez *et al.*, 2020, p. 300).

Según Gutiérrez *et al.* (2020), las motivaciones y/o causas tras las migraciones pueden estar asociadas a distintos factores. Primeramente, se encuentran los factores sociales que incluyen el acceso a la educación, la vivienda digna, la salud y todos aquellos servicios en pro del “confort” (p. 304) de la población. De manera relacionada aparece el factor económico que permite, en gran medida, el acceso a los servicios que hacen parte de los factores sociales. En tercera instancia, están los factores políticos que se relacionan con la corrupción y la toma de medidas bajo regímenes totalitarios. También

son importantes los factores culturales asociados a las tradiciones, la religión y las lenguas de una comunidad. Por último, los factores naturales tales como la ocurrencia de catástrofes (terremotos, tsunamis, entre otros) juegan un papel decisivo en las migraciones.

Al comprender la migración como un proceso derivado de unas causas, se reconoce que implica también unas consecuencias. La primera es la asimilación que según Germani (citado en Herrera, 2006, p. 163) comprende la adaptación, la participación y la aculturación del migrante en la sociedad “huésped”. A través de estas etapas, el migrante participa en los eventos de la comunidad, logra una recepción de aceptación o rechazo y adquiere/aprende modos de comportamiento, respectivamente.

Ahora bien, durante estas etapas, los migrantes enfrentan grandes cambios que los hacen más propensos a sufrir de “enfermedades mentales” que la población originaria y asentada de la comunidad. Aunque se cree que estos problemas están relacionados con la ansiedad que produce la etapa de adaptación, los efectos psicológicos a raíz de la migración constituyen “una línea de investigación no bien explorada hasta hoy” (Herrera, 2006, p. 174).

### **La migración de venezolanos en Colombia**

Colombia se ha caracterizado por ser un país con bastante flujo de emigrantes debido a problemáticas sociales relacionadas con el conflicto armado y la violación de los derechos humanos (Palacios *et al.*, s.f.). Durante la última década de los 90' y la primera del 2000, se registraron más salidas de colombianos hacia Venezuela que entradas de venezolanos orientados por la calidad de vida que ofrecía el mercado petrolero. No obstante, durante los últimos años, ha recibido un alto flujo migratorio a raíz de la crisis política, social y económica de Venezuela.

El inicio de esta migración tiene sus orígenes en el año 2012, aunque con cifras bajas. Fue luego del cierre de la frontera por parte del presidente venezolano en el 2015 y la reapertura en el 2016 que tanto colombianos como venezolanos decidieron trasladarse a Colombia. En tan solo dos fines de semana, luego de la reapertura de la frontera a partir del 13 de agosto de 2016, Migración Colombia recibió hasta 400.000 venezolanos

(Departamento Nacional de Planeación, 2018). A partir de esta fecha, la situación en Venezuela empeoró aumentando el flujo migratorio.

La frontera colombo-venezolana representa un vínculo histórico caracterizado por rasgos sociales, políticos, económicos y culturales específicos. Teniendo en cuenta la situación de ambos países en distintos momentos históricos, la frontera representa un “salvavidas” para los individuos de ambos países (Loudior *et al.*, 2019, p. 34). No obstante, son bastantes las dificultades que viven quienes cruzan la frontera, pues esta zona constituye un escenario de desprotección y vulnerabilidad en cuanto a pobreza, estigmatización, violencia y deficiencia de servicios básicos (p. 35).

Para el año 2021, 1.825.000 migrantes venezolanos habían llegado al país (ABC Estatuto Temporal de Protección - Migrantes Venezolanos, 2021) y según el *Segundo Reporte de Estadísticas de Migración* (DANE, 2022), 2.454.528 se han pre-registrado en el Registro Único de Migrantes Venezolanos (RUMV).

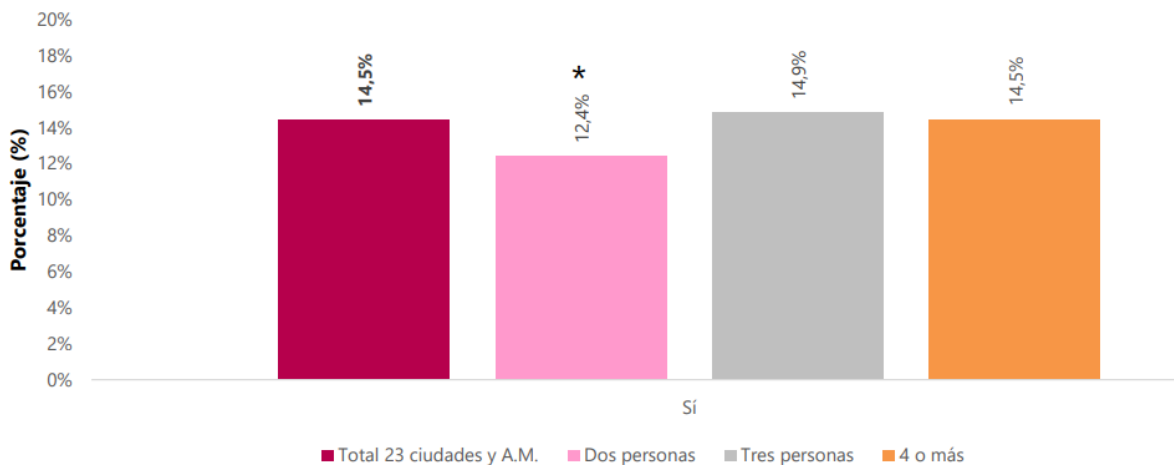
El gobierno colombiano ha presentado distintos documentos que avanza en la caracterización de la población migrante venezolana. El último documento corresponde a la encuesta *Pulso de la Migración Ronda No. 5* que fue elaborada por el DANE con el apoyo del Banco Mundial y la Universidad del Rosario. Para esta ronda se encuestaron aproximadamente 4000 hogares de 23 ciudades de Colombia; todos los participantes son mayores de 15 años.

Esta ronda se enfocó en la caracterización de los hogares, acceso a la salud, mercado laboral, percepción y discriminación. En lo pertinente a esta investigación, se reportarán brevemente los resultados relacionados a la caracterización de los niños y adolescentes, así como a la percepción y discriminación por ser consecuencias de la migración con impacto psicológico.

**Frente a la pregunta ¿Alguno de los niños, niñas o adolescentes actualmente NO está estudiando? se presentan los siguientes resultados.**

**Figura 1:**

Niños, niñas y adolescentes que actualmente NO están estudiando



*Nota: Esta figura fue tomada de Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). Pulso de la migración – resultados 5ª ronda.*

A partir de estos resultados, se indagó por el motivo de la deserción escolar por medio de una pregunta de opción múltiple cuyas respuestas fueron: *No cuenta con documentos para inscribirse en una institución educativa (34,2%), no consiguió cupo en una institución educativa (12,3%), falta de dinero (6%), no desea seguir estudiando (4,1%), el niño/niña trabaja (1,3%), el lugar de estudios está muy lejos (1%) y la categoría “otro” con mayor porcentaje (41,1%).*

Casi la mitad (46,5%) de las respuestas están orientadas a trámites con el sistema educativo colombiano para el acceso a la educación que corresponden a las dos primeras opciones, lo que podría explicar los inconvenientes que enfrentan tanto los niños y sus familias como las instituciones para la asignación de cupos. Por otro lado, es preocupante que exista un porcentaje que reconozca la existencia del trabajo infantil. No obstante, esta es una realidad especialmente común en la Zona de Tolerancia de Bogotá. El Centro Amar y la unidad de Estrategia Móvil son dos programas que buscan la erradicación del trabajo infantil con una cobertura de 1099 NNA en el 2019 (COLIA, 2019, p. 62).

En cuanto a la percepción y discriminación, la encuesta presenta preguntas sobre la experiencia de discriminación, incluyendo el motivo y lugar, así como preguntas sobre la identidad cultural de los migrantes. El 26,8% de los encuestados manifestaron haberse sentido discriminados desde que llegaron a Colombia. La razón principal se debe a su



estado de migración. El lugar más frecuente en el que se han sentido discriminados es *la calle* (65,7%) seguido del *trabajo* (33,4%), *buscando un lugar para tomar en arriendo* (31,4%), *el transporte público* (20,1%), *el barrio* (17,1%), *instituciones educativas* (10,3%), *establecimientos de salud* (9,1%), *instituciones de justicia* (1,4%), *oficinas de Migración* (0,8%) y *otro* (2,8%).

En el caso específico de los niños, se ha evidenciado tras visitas del Banco Mundial a La Guajira que los NNA sufren de xenofobia y discriminación. Esta situación genera problemas de clima escolar que ponen a prueba la capacidad de los colegios para atender temas de convivencia escolar y proveer apoyo socioemocional a los estudiantes (Banco Mundial, 2018, citado en Departamento Nacional de Planeación, 2018).

Por su parte, la pregunta sobre la identidad cultural está orientada a la identificación de los migrantes con la cultura y la sociedad colombiana. A pesar de los resultados de la pregunta sobre discriminación, los porcentajes más altos (35% y 32,9%) corresponden a 4 y 5 puntos en la escala donde 1 significa *nada* y 5 *completamente*. Estas respuestas esbozan la cercanía de las dos comunidades como países hermanos que no solo comparten frontera, sino también la lengua española y algunas costumbres.

Aunque la lengua es la misma en ambos países, está claro que existen tanto similitudes como diferencias. Por ejemplo, en las regiones costeras de ambos países existe una similitud fonológica (Orozco y Díaz-Campos, 2015.) mientras que las principales diferencias se relacionan con el léxico usado en distintos campos semánticos (Ravelo, 2019). Mayorga de Puentes (citada por Ravelo, 2019) manifiesta que “cada pueblo tiene su propia personalidad lingüística”. A partir de esta premisa, Mayorga de Puentes se une a Rivas y en conjunto con el periódico El Tiempo crean el *Diccionario de colombianismos y venezolanismos, un texto para entendernos mejor y resaltar la riqueza del español*.

Esta iniciativa consta de ocho categorías: transportes, vías y urbanismo, oficios y profesiones, personas, lugares y cosas del hogar, alimentos, ropa y accesorios, expresiones y dichos y refranes. Para ilustrar, siguiendo la categoría de personas planteada por la profesora E. en la que los niños migrantes dicen “nona” en lugar de “abuela”, este diccionario plantea “parce” o “hermano” en Colombia y “bróder” o “pana” en Venezuela (Rivas, Mayorga de Puentes y Ravelo, 2019).

Las investigadoras y autoras del diccionario resaltan que muchas de las palabras que aparecen allí catalogadas como colombianismos son usadas en zonas fronterizas de Venezuela (especialmente en los llanos). Este hecho ratifica la riqueza lingüística presente en la frontera colombo-venezolana.

### **3.2 Concepciones sobre la escritura desde un enfoque sociocultural**

Aunque a lo largo de la historia se han propuesto diferentes definiciones para el concepto de “escritura”, en este apartado se presentarán definiciones a partir de la perspectiva sociocultural. Esto en la medida en que se reconoce el desarrollo de la escritura a partir de la literacidad como una práctica social.

Teniendo en cuenta el enfoque de los NEL, resulta fundamental comprender que más allá de procesos cognitivos internos, la escritura nace desde la necesidad de interactuar en un contexto dado y este, por supuesto, tiene unas características socioculturales propias que lo diferencian de los demás. Para Vygotsky, la escritura “debe ser algo que el niño necesite” (Vygotsky, 2008, p.176), debe ser “importante para la vida” (p.177) y debe enseñarse de manera “natural”. En este sentido, para aprender a escribir es necesario participar en espacios de socialización. Dentro de su función como instrumento psicológico, la lengua escrita sirve para comunicarnos unos con otros por medio de la expresión de sentimientos, emociones, ideas y puntos de vista. Ahora bien, aquello que comunicamos estará permeado por nuestra historia sociocultural en tanto la escritura constituye también una representación del mundo de quien escribe.

Precisamente, Vygotsky rebate la tesis de que el desarrollo de la escritura repite las fases evolutivas del lenguaje oral. Esto en la medida en que “el lenguaje escrito es una función lingüística separada, que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento” (Vygotsky, 1995/1934, p. 136). A pesar de contar con el vocabulario y las estructuras gramaticales necesarias para escribir, el niño no pasa por las mismas etapas del lenguaje oral, ya que la acción de escribir es un acto consciente y abstracto que implica procesos de análisis e interpretación. Es así como se esperaría que el lenguaje escrito fuese distinto del oral en tanto “el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada” (p. 137).

Según Vygotsky, son tres las principales razones, ya mencionadas, que hacen de la escritura un proceso complejo para los niños. La primera está relacionada con la manera en que se enseña a escribir. Vygotsky critica la enseñanza de la escritura como una habilidad motora y no como una actividad cultural compleja. Cuando los niños no comprenden la importancia de algo en sus vidas, no hay motivación que los lleve a aprenderlo. De este modo, la escritura no debería “enseñarse” como un lenguaje aislado, sino como una necesidad de comunicar con el medio aquello que el niño ya ha interiorizado. La segunda razón está directamente relacionada con la primera: “la escritura debería tener un cierto sentido para los niños” (Vygotsky, 1931, p.141). El foco está en despertar la curiosidad de los niños para que su desarrollo de la escritura vaya más allá de una actividad motora realizada con las manos. Es importante que los niños encuentren razones reales para usar la escritura dentro de la sociedad en que viven. Es así como la tercera razón es introducida: la escritura debería “enseñarse” de modo natural. En lugar de imponer, se debe cultivar. Esto podría lograrse por medio de la inclusión de la escritura en actividades cotidianas del niño tales como juegos y lúdicas. En resumen, Vygotsky (1931) concluye afirmando que “a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras” (p.143).

Ahora bien, desde un estudio empírico, para Harste y Burke (2002, p. 59), “la escritura en relación con el contexto nos transmite significado”. Esta afirmación nace a partir de una investigación realizada con niños de cuatro años en la que cada uno escribe una historia corta. Aunque los trazos son ininteligibles, se observa claramente una estructura escrita correspondiente a la versión oral que dan los niños. Esto, según Harste y Burke, es posible gracias a los esquemas anticipatorios, culturales y situacionales que cada niño adquiere y desarrolla dentro de su contexto sociocultural. Así, el contexto se convierte en eje fundamental de todo texto escrito.

Ivanic y Moss (1991) concuerdan en que la escritura es distinta de acuerdo con el contexto. En este sentido la escritura académica, por ejemplo, será diferente de la escritura que la comunidad produce en sus actividades cotidianas. Por lo tanto, definen que la escritura es “una serie de prácticas que incluyen objetivos, procedimientos, procesos y estrategias” (p. 211). La escritura puede también ser “impuesta” o “autogenerada”. Esto explicaría las actitudes, significados e intereses que constituye para cada individuo dependiendo de su contexto de uso.

A pesar de que Ferreiro es una autora con enfoque mayormente cognitivo, por medio de su trabajo con comunidades marginales, admite que dentro del desarrollo de la escritura existen conocimientos específicos que solo pueden ser adquiridos a través del medio o de agentes externos en el medio (Ferreiro y Teberosky, 1981, p.11). Es decir, reconoce el valor de la perspectiva sociocultural de la escritura.

Tal como se ha presentado en este breve apartado, la escritura se asumirá, dentro de esta investigación, como un proceso socioculturalmente construido. Por supuesto, no se desconoce la relevancia de los procesos cognitivos individuales, pero sí se hará énfasis en las prácticas de escritura y los espacios de socialización en los que están inmersos los niños.

### **3.3 Desde un aprendizaje sociocultural**

Partiendo de que la escritura constituye un proceso socialmente construido, la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky resulta clave para entender el rol de las interacciones entre el niño, su familia, pares y comunidad en el desarrollo de la literacidad. Para Vygotsky (1930) todo aprendizaje se da por medio de la interacción entre el mundo externo y el mundo interno del niño. Son las interacciones inicialmente con el mundo exterior las que le permitirán al niño alcanzar el desarrollo cognoscitivo.

Una de sus mayores contribuciones está en el desarrollo del lenguaje. Para esto, Vygotsky expone que el lenguaje ocurre primero a partir de la necesidad del niño de comunicarse con quienes lo rodean. En su origen, el lenguaje cumple una función socializadora y es a través de la misma socialización que el niño adquiere el lenguaje. Hasta este punto, la función del lenguaje se limita a escenarios externos. Es solo hasta que el niño interioriza sus aprendizajes que puede utilizar el lenguaje para organizar sus pensamientos, es decir, le atribuye una función mental interna a lo aprendido durante las interacciones con el mundo exterior (Vygotsky, 1930, p. 89).

Siguiendo esta línea, para Vygotsky cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece en dos momentos o planos. Primeramente, en el plano social como una categoría interpsicológica y luego en el plano psicológico como una categoría intrapsicológica del niño (Wertsch, 1985/1995, p.77). Esto implica que para comprender

cómo adquiere el niño el lenguaje es necesario preguntarse por las relaciones que guarda este con su comunidad, incluso las relaciones entre diadas.

El interrogante surge entonces sobre los procesos que tienen lugar entre un estado y el otro. Esto es, ¿qué sucede en el espacio entre las interacciones externas y la capacidad de interiorización? Vygotsky ha denominado este punto del desarrollo como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1979, p. 133)

El concepto de ZDP nos permite comprender la existencia tanto del desarrollo real, lo evaluado comúnmente en pruebas, como del desarrollo potencial, lo que el niño puede llegar a lograr. Es precisamente el descubrimiento del desarrollo potencial lo que permite entender por qué hay niños que desde una interacción interpsicológica logran resolver un conflicto que de manera intrapsicológica aún no están listos para resolver. Así, el punto de partida de la ZDP “se determina conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y la forma de instrucción aplicada” (Wertsch, 1985/1995, p.87).

Tanto la perspectiva sociocultural del aprendizaje como el concepto de zona de desarrollo próximo resultan fundamentales para esta investigación, ya que son la base teórica para comprender la naturaleza de las interacciones presentes en las prácticas de literacidad entre los niños migrantes venezolanos y sus familias, pares, miembros del barrio. Tal como lo afirman Dickinson y Smith (1994, citados en Scott, 2020) “en consonancia con la visión de Vygotsky del desarrollo, las habilidades de literacidad [...] se adquieren a través de habilidades sociales” (p. 41).

### **3.4 Entendiendo la literacidad como práctica social**

Tal como se ha mencionado anteriormente, esta investigación destaca el papel del contexto sociocultural dentro del desarrollo y aprendizaje de la literacidad. Es por esto, que se presenta el concepto de “literacidad” desde autores que plantean una definición desde lo sociocultural.

Para Barton y Hamilton (2004) “la literacidad es una práctica social” (p. 112) y, consecuentemente, está ubicada históricamente, ya que hace parte de los procesos sociales y las interacciones interpersonales. Para comprender más ampliamente qué se entiende por literacidad, los autores plantean seis proposiciones sobre la naturaleza del concepto.

En primer lugar, se plantea que la literacidad es un conjunto de prácticas sociales que se pueden inferir por medio de eventos mediados por textos escritos. Esto implica que a diferencia de las prácticas, los eventos constituyen episodios observables. En cuanto al carácter situado de la literacidad, la segunda proposición plantea la existencia de literacidades distintas para cada dominio de la vida lo que permite analizar los eventos y las prácticas a la luz del contexto en el que ocurren. Por lo tanto, de acuerdo con la tercera proposición, algunas literacidades son más dominantes que otras en tanto están modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder.

Considerando el carácter social de las prácticas que constituyen la literacidad, la cuarta proposición plantea que existe un propósito determinado detrás de cada práctica que hace parte de prácticas culturales. En este sentido, para el estudio de las prácticas de literacidad es necesario comprender el contexto sociocultural en el que está inmersa la comunidad, así como el momento histórico en el que se encuentra, ya que según la quinta proposición la literacidad se sitúa históricamente. Dentro de la misma línea, las nuevas prácticas surgen en contextos de aprendizaje informal (sexta proposición) por lo que el estudio de la literacidad desde la perspectiva de los NEL va mucho más allá de la literacidad en ámbitos formales, escolares y académicos (Barton y Hamilton, 2000, p. 8).

Estas proposiciones, además de permitir una comprensión del concepto de literacidad, posibilitan el abordaje de las literacidades de la Zona de Tolerancia y Engativá Pueblo por medio del reconocimiento de los constructos que marcan diferencias entre ambas. Esto resulta fundamental para comprobar la existencia de literacidades situadas.

Pero entonces, ¿qué se entiende por práctica social? Distinto a lo que se podría entender de primera mano como una acción, actividad o ejercicio, las prácticas, según Barton y Hamilton, se refieren a “los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales” (p. 112). A este respecto, Ahearn (2017) agrega que las prácticas de literacidad no son

fenómenos específicos y observables, sino normas o hábitos relacionados a la(s) manera(s) en que los textos escritos se producen e interpretan. Con base en esto, es posible determinar que una práctica debe entenderse como una forma cultural abstracta fuera de los límites de una actividad observable.

No debe entonces confundirse el concepto de práctica con el de evento en tanto si bien deben estudiarse de manera conjunta, se refieren a aspectos distintos. Un evento es un episodio observable en el que la literacidad cumple un papel (Barton y Hamilton, 2004). Del mismo modo, Heath define los eventos como “ocasiones en que el lenguaje escrito es parte integrante de la naturaleza de las interacciones de los participantes y sus procesos y estrategias interpretativas”<sup>11</sup> (Heath, 1983 como se citó en Ahearn, 2017, p. 158). Así, los eventos enfatizan el carácter situacional de la literacidad en tanto nacen de las prácticas de una comunidad con un contexto sociocultural determinado.

A partir de lo anterior, es posible comprender que la literacidad “se localiza en la interacción interpersonal”<sup>12</sup> (Barton y Hamilton, 2004, p. 109). Desde esta mirada, son fundamentales las relaciones del niño con su contexto (familia, barrio y colegio) para analizar de qué manera los niños usan la lectura y la escritura en su vida cotidiana y escolar.

Zavala, Niño y Ames (2004) concuerdan en que “la literacidad constituye una práctica social” (p. 439) y afirma que su desarrollo dependerá de las distintas creencias e ideologías del contexto. Desde este punto de vista, la literacidad no puede concebirse como una verdad absoluta en tanto depende del uso que se le dé en cada contexto. Esto permite entender que la literacidad de cada comunidad tiene características particulares.

Del mismo modo, Baquedano (2004) reflexiona sobre el cambio que ha sufrido el concepto de literacidad. Expone que no puede entenderse de ahora en más como la habilidad de leer y escribir, sino como “una actividad que logra la adquisición y negociación de nuevas formas de pensar y actuar en el mundo”<sup>13</sup>(p. 246). Para esto, la literacidad debe enmarcarse en una estructura social e ideológica que resulta ser “el

---

<sup>11</sup> Traducción propia

<sup>12</sup> Traducción propia

<sup>13</sup> Traducción propia

producto de un desarrollo socio histórico que involucra una serie de prácticas, que están moldeadas por fuerzas políticas, sociales y económicas”<sup>14</sup> (p.246).

A partir de esta perspectiva, Hamilton (en Barton y Hamilton, 2000., p. 17) propone que las prácticas de literacidad solo pueden inferirse de evidencia observable (los eventos), ya que contienen elementos ocultos que hacen parte del contexto en el que se da la práctica. Por medio de la observación de fotografías, que capturaron eventos en los que las personas interactuaban con textos escritos, se identificaron cuatro elementos de análisis tanto de los eventos como de las prácticas de literacidad: participantes, escenario/contexto, artefactos y actividades.

Todos los elementos tienen una dualidad: lo observable y lo inferible. Esto quiere decir que, si bien hay participantes, contextos, artefactos y actividades claramente visibles en una fotografía, por ejemplo, habrá otros que deban ser inferidos por quien observa la fotografía. Estos elementos permiten el análisis de los textos como la manifestación de eventos letrados. A continuación, se presenta la traducción y adaptación de estos elementos propuesta por Cortés (2021, p.130).

**Tabla 2**

*Elementos de análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (2000, p. 16), adaptación de Cortés (2021, p. 130).*

	<b>Elementos visibles a nivel de los eventos de literacidad</b>	<b>Constituyentes no visibles de las prácticas letradas</b>
<b>Participantes</b>	Son las personas que pueden ser vistas interactuando con los textos escritos.	Incluyen los participantes ocultos, es decir, otras personas o grupos de ellas involucrados en relaciones sociales de producción, interpretación, circulación o regulación de los textos escritos.
<b>Escenario/contexto (<i>settings</i>)</b>	Son las circunstancias físicas inmediatas en las cuales la interacción	Se refiere al ámbito o dominio de práctica dentro del cual el evento tiene lugar y gracias al cual cobra significado, relevancia y propósito

<sup>14</sup> Traducción propia



	se lleva a cabo.	social.
<b>Artefactos</b>	Las herramientas materiales y accesorios involucrados en la interacción, incluyendo los textos.	Todos aquellos otros recursos traídos a la práctica letrada, incluyendo valores y parámetros no materiales, conocimientos e interpretaciones, modos de pensar, sentimientos, conocimientos y habilidades. (Moreno (2018, 2014) incluye “entendimientos (sobreentendimientos)”)

**Tabla 2:** Continuación

	<b>Elementos visibles a nivel de los eventos de literacidad</b>	<b>Constituyentes no visibles de las prácticas letradas</b>
<b>Actividades</b>	Acciones ejecutadas por los participantes en el evento letrado.	Rutinas estructuradas y trayectorias que facilitan o regulan las acciones, reglas de adecuación y elegibilidad (quién participa, o quién puede involucrarse o no en actividades particulares).

A partir de lo anterior, un evento está constituido por distintos elementos que interactúan alrededor de un texto escrito. Primeramente, es importante reconocer a los participantes, es decir, quienes interactúan con el texto, ya sea de manera directa o indirecta. Estas interacciones pueden estar mediadas por instituciones sociales que constituirían tanto participantes como contextos ocultos. Este es el segundo punto por analizar, el contexto o escenario que permite el desarrollo de los eventos. Desde una perspectiva situada, es imprescindible analizar las características del contexto, pues estas nutren la literacidad. De igual modo, los artefactos posibilitan la interacción de los participantes con los textos; por ejemplo, los cuadernos u hojas sueltas dentro de una interacción física o las herramientas de notas virtuales dentro de una interacción virtual. Por último, las

actividades constituyen el eje que articula lo que hacen los participantes con los textos, tanto en los momentos previos como posteriores a su escritura.

Estos elementos serán tomados en cuenta para el análisis de los textos producidos por los niños como la manifestación de eventos letrados. Por lo tanto, en cada tipo de texto se analizará quiénes participan del evento, cuál es el contexto de este, los artefactos implementados en el evento y las actividades que realizan los participantes tanto desde la perspectiva de lo visible como desde lo oculto.

Entendiendo el valor de la literacidad como práctica social, a continuación, se expone una característica esencial en los Nuevos Estudios de Literacidad que hace aún mayor énfasis en la especificidad del contexto propio de una comunidad y su relevancia en el desarrollo de la literacidad.

Se trata del carácter situado que hace parte del enfoque ideológico de los Nuevos Estudios de Literacidad. Esto quiere decir que la literacidad situada estudia la relación entre las actividades, eventos y constructos de una comunidad en particular y sus manifestaciones de literacidad (Ahearn, 2017). En este sentido, propone el concepto de “literacidades”<sup>15</sup> en lugar de “literacidad” en tanto se enfoca en describir las especificidades de cada comunidad de estudio.

Uno de los estudios líderes en esta área es el mencionado anteriormente en los antecedentes internacionales, realizado por Heath (1983) en tres comunidades de Piedmont, Carolina del Sur, Estados Unidos. La investigación describe prácticas de literacidad distintas de acuerdo con cada comunidad: Los niños de *Maintown* (hijos de profesores) tienen un acercamiento a los libros casi desde el nacimiento por medio de lecturas diarias e indagaciones sobre las relaciones de los libros con la realidad. Los niños de *Roadville* (hijos de obreros de raza blanca) tienen prácticas orientadas a la repetición del abecedario y la lectura de libros, pero sin relación a la realidad. Los niños de *Trackton* (hijos de obreros de raza negra) tienen prácticas esencialmente orales, ya que no tienen contacto con libros y los aprendizajes en la familia se dan por medio de la transmisión oral (Ahearn, 2017, p.p. 165-166). Investigaciones de este tipo han contribuido a que tanto docentes como lingüistas e investigadores en el campo de la

---

<sup>15</sup> Traducción propia

literacidad tengan una comprensión más amplia sobre las interacciones sociales que acompañan los textos escritos.

Ahora bien, existe un tipo de literacidad que se ocupa de la relación específica entre las literacidades de dos comunidades y cómo estas confluyen en el desarrollo de una nueva literacidad. Esta se conoce como literacidad sincrética.

### **Literacidad sincrética**

El concepto de “sincretismo” ha sufrido cambios importantes durante los últimos años. Mientras que a inicios del siglo XX era utilizado principalmente por antropólogos para “describir las interacciones entre las tradiciones religiosas cristianas africanas y europeas”<sup>16</sup> (Gregory, Long y Volk, 2004, p. 3), hoy en día, en investigaciones contemporáneas, se refiere al contacto y conflicto entre culturas. Sin embargo, desde el campo de estudio de la literacidad, autores como Duranti y Ochs (1997, p. 4) definen la literacidad sincrética como “una mezcla o fusión de tradiciones culturalmente diversas que informa y organiza actividades de literacidad”. Según esta definición, la literacidad sincrética sería el resultado de diversas tradiciones culturales que se reflejan en las actividades de literacidad.

Los estudios sobre la literacidad sincrética más recientes se enfocan en describir cómo los individuos desarrollan literacidades en “mundos simultáneos” (Kenner, 2003, citado en Gregory, Long, y Volk, 2004). Estos mundos simultáneos se refieren a dos comunidades, una de origen y una nueva, en las que los niños viven o han vivido. Para ser más específicos, la comunidad 1 es aquella de donde proviene la familia del niño y en la que, incluso, este pudo haber nacido; mientras que la comunidad 2 es aquella a la que tanto el niño como su familia han emigrado.

Es así como Gregory, Long y Volk (2004, p. 5) afirman que la literacidad sincrética incluye lo que los niños toman cultural y lingüísticamente, la manera en que acceden al conocimiento de ambas comunidades, y cómo transforman las literacidades y prácticas existentes para crear nuevas. Para que esto se cumpla, los estudios de literacidad sincrética comparten algunas creencias sobre la naturaleza de las interacciones de los niños. En primer lugar, los niños se consideran miembros activos de ambas

---

<sup>16</sup> Traducción propia

comunidades. Esto es lo que permite que los niños sincreticen las lenguas y literacidades propias de cada comunidad para crear nuevas formas después de procesos de transformación. Además, los demás miembros de la comunidad (y familia) actúan como mediadores, especialmente a través de juegos en tanto el juego se considera una de las características primordiales de las prácticas de literacidad entre adultos y niños.

### **3.5 Comprendiendo los textos escritos por los niños**

En este apartado se presentarán dos perspectivas para el análisis de los textos producidos por los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos. En primera instancia, se presentará el Modelo de Redescrición Representacional (RR) de Karmiloff-Smith (1994) para entender el engranaje de la adquisición de distintos dominios y explicar por qué pueden encontrarse diferencias entre el desarrollo textual a nivel de topicalización y uso de conectores, por ejemplo. Seguido a esto, se asumirá una postura de análisis textual más específica desde los cuatro niveles de desarrollo propuestos por Augst et al. (2007) en su modelo de desarrollo de distintos tipos de textos.

#### **3.5.1 El modelo de Redescrición Representacional de Karmiloff-Smith**

Karmiloff-Smith parte de críticas a las concepciones conductistas, constructivistas e innatistas del desarrollo para sustentar su propio modelo basado en la redescrición de las representaciones. La autora propone una reconciliación de las teorías constructivista e innatista tomando en cuenta que no es posible que el desarrollo sea enteramente general o específico. Es así como presenta el modelo RR que propone la obtención de conocimiento a través de la explotación de la información ya almacenada en la mente (innata y adquirida) y la redescrición de sus representaciones (Karmiloff-Smith, 1994, p. 34).

El foco de esta propuesta está en el concepto de “redescrición representacional”, entendido como un proceso que permite explicar cómo el niño accede al conocimiento y construye teorías (p. 37). Según Karmiloff-Smith, esto se da a través de la rerepresentación, es decir, del proceso cíclico por el cual las representaciones independientes ya presentes en el niño se ponen a disposición de otra área cognitiva (dominio); un proceso que se enfoca en convertir el conocimiento implícito en explícito y

que permitiría hacer de este un conocimiento moldeable y consciente. De este modo, el modelo RR posibilita la comprensión de cómo se hacen más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, cómo surge la consciencia de acceso al conocimiento y cómo los niños construyen teorías.

Para explicar esto, la autora establece cuatro niveles de representación. El primer nivel se conoce como Implícito (I). En este nivel la información se codifica de manera procedimental (p. 39) y las “representaciones nuevas se almacenan de forma independiente” (p. 40). Por lo tanto, este conocimiento no se encuentra disponible para otros dominios. Sin embargo, el niño es capaz de responder a los estímulos del medio gracias a que los procedimientos permanecen implícitos. En este nivel surge la maestría conductual entendida como la capacidad procedimentalizada, automatizada y poco flexible ejecutada en su totalidad de manera secuencial que permite la respuesta a un estímulo (p. 35).

El paso del nivel I a los niveles E está dado por la redescrición de representaciones, es decir, el momento en el que el conocimiento pasa de ser implícito a explícito. En el nivel Explícito 1 (E1) las representaciones “son resultado de la redescrición de las representaciones codificadas procedimentalmente en el nivel I” (p. 40). Esto significa que las representaciones ya pueden manipularse de manera más flexible. Aunque el niño ya dispone de estas representaciones para el sistema, no puede acceder a estas de manera consciente.

El siguiente nivel es el Explícito 2 (E2) en el que las representaciones son redescriciones de las representaciones del nivel E1. Lo fundamental de este nivel es que el niño adquiere la capacidad de acceder de manera consciente a las nuevas representaciones. Aunque algunos autores no diferencian los niveles E2 Y E3, Karmiloff-Smith (p. 42) plantea que lo que diferencia al nivel Explícito 3 (E3) es la posibilidad de expresar verbalmente el acceso consciente a las representaciones del nivel E2. Por ejemplo, en el desarrollo de una carta, un nivel E2 podría reflejarse en la escritura de la carta con todos sus elementos (narrador, receptor, tiempo, espacio, distancia, contenido proposicional, función expresiva y posdata), pero lo que comprobaría un E3 es la capacidad del niño de explicar por qué decidió escribir la carta de ese modo.

Este modelo apoya la idea de un desarrollo por dominios en lugar de estadios en el que más allá de poder realizar una acción o resolver un problema, el niño se interesa por comprender cómo resolvió el problema (p. 36). Para lograr esto, el niño atraviesa procesos de procedimentalización (hacer del conocimiento algo automático) y explicitación (convertir lo implícito en explícito). No obstante, Karmiloff-Smith no restringe el desarrollo hasta determinada edad, sino que propone el modelo RR para la construcción de conocimiento nuevo en cualquier momento de la vida.

Para sustentar cómo este modelo puede aplicarse al análisis del desarrollo del lenguaje, la autora propone varios ejemplos. Uno de estos evidencia la presencia de “autocorrecciones espontáneas y su relación con la conciencia metalingüística posterior” (Karmiloff-Smith, 1994, p. 73). En este caso, el niño es capaz de explicar y justificar verbalmente por qué ha escogido usar el determinante “el” en vez de “mi” para preguntar dónde se encontraba su reloj. Esta capacidad de verbalizar el conocimiento sólo es evidente cuando se han superado los niveles previos (I, E1 y E2). En el nivel I es probable que el niño respondiera de modo automático al estímulo. Luego, en el nivel E1 ya podía manipular las redescpciones de las representaciones, es decir, diferenciar el uso de ambos determinantes y usarlos de manera correcta. Pero, hasta este punto, no poseía la conciencia metalingüística para explicar la naturaleza de esta elección (propia del E2), es decir, no contaba con las rerrepresentaciones necesarias para este desarrollo posterior. Finalmente, logra la verbalización de su elección en el E3.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el modelo de Karmiloff-Smith permitiría explicar qué pasa con el desarrollo textual de los niños tanto en los distintos tipos de texto (epistolar, descriptivo e informativo) como en los microdominios particulares a cada uno. De este modo, es posible analizar si el nivel de desarrollo es el mismo en los tres tipos de texto o si varía de uno a otro. Asimismo, analizar cómo ocurre el desarrollo de cada microdominio. Por ejemplo, dentro del texto descriptivo, analizar el desarrollo del uso de adverbios espaciales frente a la persona gramatical. Así, un niño podría encontrarse en el E1 en el uso de adverbios espaciales y, al mismo tiempo, estar en E3 en el uso de la persona gramatical.

### 3.5.2 Niveles de desarrollo para distintos tipos de texto según Augst et al. (2007)

Augst et al. (2007) realizaron una investigación con niños alemanes para describir el desarrollo por niveles de distintos tipos de texto. Dentro de este modelo, los autores identificaron cuatro niveles. Teniendo en cuenta que los textos descriptivos e informativos se analizarán a partir de este modelo, a continuación, se presentan dos tablas con los niveles para cada tipo de texto considerando que cada uno tiene características distintas.

**Tabla 3**

*Niveles de desarrollo textual para texto descriptivo según Augst et al. citado en González / Ochoa, 2017)*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
El texto como unidad mental constituida subjetivamente (perspectiva egocéntrica).	El texto como encadenamiento de ideas agrupadas según <i>cluster</i> .	El texto como construcción multidimensional o perspectivas.	El texto como una puesta en perspectiva desde una orientación global (caminata visual imaginaria).
Presentación de elementos asociados en forma de lista.	Articulación de las ideas según la naturaleza del objeto de escritura.  Uso de conectores espaciales para expresar las relaciones entre los espacios descritos.	Las rigurosas conexiones objetivas se rompen, ya que juega un papel más importante la organización del texto.  Uso de adverbios espaciales para orientar al lector.	Función textual homogénea (expansión consecuente del foco de escritura).

<p>Función expresiva del lenguaje (Bühler, 1950).</p>	<p>Función referencial del lenguaje (Bühler, 1950).</p> <p>Unidad del texto sobre todo como fenómeno de la superficie verbal.</p>	<p>Función referencial del lenguaje (Bühler, 1950).</p> <p>Se originan secuencias de perspectivas (se evoca la coherencia).</p>	<p>Función referencial del lenguaje (Bühler, 1950).</p>
---	---	---	---

Por medio de los anteriores niveles es posible observar que en el desarrollo del texto descriptivo se transita desde una perspectiva egocéntrica hacia una perspectiva global en la que el niño crea un punto de referencia para el lector. En el nivel 1, el niño expresa la realidad según la observa, es decir describe el espacio tal cual lo percibe (por lo que prima la función expresiva). En el nivel 2, agrupa las descripciones de acuerdo con una categoría en común, por ejemplo, espacios para la recreación frente a espacios para estudiar (en la descripción de un colegio). En el nivel 3, el niño ofrece una perspectiva para ayudar al lector a ubicarse en el espacio (uso de adverbios espaciales). Finalmente, en el nivel 4, la descripción es tan precisa que sigue la metáfora de trazar una caminata visual imaginaria a través de la cual el lector puede imaginar por completo el espacio.

**Tabla 4**

*Niveles de desarrollo textual para texto informativo según Augst et al. citado en González / Ochoa, 2017)*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>El texto como unidad mental constituida subjetivamente (perspectiva egocéntrica).</p>	<p>El texto como encadenamiento de eventos coherentes desde un eje temporal.</p>	<p>El texto como construcción coherente a nivel temporal y textual.</p>	<p>El texto como un informe coherente articulado hacia el lector.</p>



<p>Presentación de eventos desarticulados temporalmente o con un eje temporal roto. Ausencia del núcleo temático.</p>	<p>Narración de los eventos según la naturaleza del objeto de escritura. Se esboza el núcleo temático.</p>	<p>Identificación de las etapas del núcleo del suceso (preparación, inicio y punto culminante de la celebración).</p>	<p>Tanto las etapas como el eje temporal se subordinan a la exposición del núcleo del suceso.</p>
---	--	---	---

**Tabla 4:** Continuación

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<p>Función expresiva del lenguaje (Bühler, 1950).</p>	<p>Función referencial del lenguaje (Bühler, 1950). Unidad del texto sobre todo como fenómeno de la superficie verbal.</p>	<p>Función referencial del lenguaje (Bühler, 1950). Se originan secuencias de perspectivas (se evoca la coherencia).</p>	<p>Función referencial del lenguaje (Bühler, 1950). Expansión del foco de escritura (actividades de planeación).</p>

Estos niveles demuestran que el desarrollo más incipiente es el reflejo de una perspectiva egocéntrica en la cual el niño cuenta lo que considera relevante de la celebración desde su propia experiencia. En el nivel 2, se da una descentralización del niño a través de la cual toma conciencia de la temporalidad de los eventos, aunque en vez de informar suele narrar los sucesos y es difícil distinguir el núcleo. En el nivel 3, se producen textos coherentes en tanto se distinguen la preparación de la celebración (por ej., armar el árbol de navidad), el inicio (la cena de navidad) y el punto culminante

(destapar los regalos). En el último nivel, la articulación entre el eje temporal y textual responde al objetivo del texto: informar sobre el núcleo del suceso (la celebración).

Tanto en el texto descriptivo como informativo, a medida que el niño avanza de nivel, la función del lenguaje cambia. En el nivel inicial se hace más presente la función expresiva en tanto el niño exterioriza su percepción del mundo (sentimientos y pensamientos) desde su subjetividad mientras que, en los niveles siguientes, el niño parte del mundo exterior y de sus objetos para realizar la descripción o el informe según la temática. Es por esto que, en el caso del texto descriptivo, ya se presentan los elementos agrupados según una característica común y en el caso del texto informativo, el informe ya se ubica

en un eje temporal

## 4. Metodología

El siguiente apartado tiene como propósito exponer el marco metodológico de esta investigación considerando que a través de este se busca dar respuesta a las preguntas de investigación desde el enfoque de los Nuevos Estudios de Literacidad, el enfoque histórico-cultural de Vygotsky, el modelo RR de Karmiloff-Smith y los niveles de desarrollo textual de Augst *et al.*

1. ¿Qué diferencias existen entre la literacidad de niños migrantes venezolanos y niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo?
2. ¿Cuáles son las características de la escritura de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo?

### 4.1 Enfoque y alcance

Acogiendo la investigación desde una perspectiva situada, se ha decidido optar por un enfoque metodológico cualitativo. Las investigaciones cualitativas se caracterizan por brindar un acercamiento particular a la situación problema. Además, son estudios de carácter flexible en los que no puede hablarse de una “verdad absoluta”, sino de la convergencia de las múltiples realidades de los participantes (Hernández, 2014). Esta visión múltiple es visible también en las investigaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad en las que incluso se habla de *literacidades* o *multiliteracidad* (Baquedano, 2004, p.246). Así, tanto los NEL como el enfoque cualitativo conciben que:

Todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto. (Hernández, 2014, p. 9).

En cuanto al alcance, esta investigación es descriptiva-interpretativa. Esto en la medida en que busca estudiar las propiedades y características de una comunidad o fenómeno, es decir, la literacidad de los niños migrantes venezolanos. A su vez, esta observación se interpretará a la luz de la teoría que respalda esta investigación y las nuevas categorías que puedan surgir durante la recolección y el análisis de datos.

## 4.2 Diseño metodológico

Contemplando el valor que tiene el componente sociocultural tanto para los NEL, en general, como para esta investigación, en específico, el diseño etnográfico resulta el más apropiado en tanto permite “describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen usualmente (se analiza a los participantes en “acción”)” (Hernández, 2014, p.482). De igual modo, es un diseño que permite interpretar los datos desde “dentro” del contexto que está siendo estudiado, lo cual empata fácilmente con el carácter situado de los NEL.

Además, debe tenerse en cuenta que el diseño etnográfico no se limita a los eventos *per se*, sino que se interesa también por los significados y percepciones que tiene la comunidad estudiada sobre esos eventos. En este punto, resultaría clave para comprender qué valor tiene el contexto sociocultural dentro del desarrollo de la literacidad de los niños migrantes venezolanos.

## 4.3 Participantes

La investigación se sitúa en dos locaciones de la ciudad de Bogotá: la Zona de Tolerancia y la zona de Engativá Pueblo.

En la primera locación, los estudiantes pertenecen al Colegio Panamericano (IED) mientras que, en la segunda locación pertenecen al Colegio General Santander (IED). En ambos casos se seleccionó un curso de grado quinto, 502. Aunque la investigación en campo se llevó a cabo con la totalidad del curso, se ha tomado una muestra de 12

estudiantes (6 colombianos y 6 migrantes venezolanos) por colegio. En el caso del Panamericano, no se cuenta con la misma cantidad de niños y padres entrevistados por lo que algunos resultados son distintos a esta muestra. Los niños se encuentran entre los 10 y 13 años de edad. En el Colegio Panamericano la mayoría de los estudiantes tienen 11 años (7) seguido de 10 años (3) y 12 años (2). Por otro lado, en el Colegio General Santander, la mayoría tiene 11 años (7), seguido de 12 (2) y 13 (2) años y 10 años (1). La información sobre los perfiles de los participantes se amplía en el primer apartado (6.1) de la presentación y análisis de los datos por considerarse fundamental en la respuesta a la primera pregunta de investigación.

Para fines de la segunda pregunta de investigación *¿Cuáles son las características de la escritura de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo?* no se tendrán en cuenta datos de niños que presenten problemas cognitivos o de aprendizaje, ya que estas categorías no son consideradas dentro del presente estudio sociocultural.

#### **4.4 Estrategias, técnicas e instrumentos**

El diseño etnográfico considera múltiples formas de recolección de datos tales como la observación, los grupos focales, recopilación de documentos, entre otros (Hernández, 2014). Para fines de este apartado, se expondrán y argumentarán los instrumentos más factibles en el cumplimiento de cada uno de los objetivos planteados.

Para el primer objetivo *Identificar las prácticas y eventos de literacidad de la Zona de Tolerancia y de Engativá Pueblo* se ha planteado la observación participante y la recolección de datos a partir del diario de campo. De este modo, se recogerá información que permita describir el ambiente, en cuanto a las personas que allí se encuentran, las relaciones entre estas y los eventos letrados que se presenten. Esta observación se lleva a cabo por medio de visitas tanto a los barrios como a los colegios en momentos distintos a las sesiones de escritura planteadas para el logro del tercer objetivo.

En relación con el segundo objetivo *Describir las prácticas y eventos de literacidad de los niños migrantes venezolanos y colombianos dentro y fuera de la escuela* se ha planteado una entrevista etnográfica (Guber, 2001) semiestructurada (ver anexo B), la cual estará dirigida tanto a padres como a niños y docentes, en aras de proponer una mirada

retrospectiva y actual de las prácticas y eventos de literacidad de los niños migrantes venezolanos. En este sentido, la entrevista busca recoger información tanto de las prácticas y eventos previos, es decir, aquellos que realizaban cuando vivían en Venezuela, y los actuales dentro de su nuevo contexto social. Esta información será complementada y contrastada con los datos recogidos de la observación y el diario de campo.

Este tipo de entrevista resulta óptima para el contexto particular estudiado, ya que permite la flexibilización tanto de preguntas como de guía de la entrevista. Es decir, si bien se cuenta con preguntas pre-establecidas, es posible prescindir de algunas e incluir nuevas según las respuestas del entrevistado. Igualmente, abre la posibilidad de saltar de una pregunta a otra sin que este orden altere los resultados en tanto lo que se busca es propiciar una conversación no formal con el entrevistado.

Tanto para el primer como segundo objetivo, la *cartografía social* aporta información clave. La aplicación de este instrumento consiste en la elaboración de mapas, tanto del barrio como de la casa y el colegio, para señalar los lugares en los que los niños leen, escriben y guardan sus libros y materiales escritos. La cartografía se realiza por grupos de máximo 5 estudiantes que elaboran en conjunto los mapas. Luego, cada grupo expone sus resultados para el resto de la clase. Este instrumento permite la recolección y contrastación de datos con respecto a los recopilados en las entrevistas. Esto da cuenta de un contraste entre la respuesta del niño como individuo y como parte de un grupo. Por ejemplo, permite identificar si los lugares que menciona el niño que frecuenta para leer son los mismos que mencionó en la entrevista o si en el trabajo en grupo resaltó uno nuevo dentro de la construcción del mapa. Además, al permitir la puesta en escena de los mapas, los niños tienen la oportunidad de explicar sus respuestas.

Para dar cumplimiento al tercer objetivo *Caracterizar el desarrollo textual de los niños migrantes venezolanos y colombianos ubicados en la Zona de Tolerancia de Bogotá y en Engativá Pueblo* se propone el desarrollo de dos sesiones de escritura en la escuela. Estas se enfocarán en recopilar textos escritos bajo un contexto formal (la escuela), pero con situaciones que motiven la escritura de los niños. Para esto, se busca establecer un intercambio cultural a través del cual los niños tanto colombianos como venezolanos puedan utilizar la escritura como un mecanismo para contar experiencias personales y significativas en sus vidas. Esto se hará por medio del intercambio de los textos de

ambos colegios. Debido a la diferencia en la cantidad de niños en un colegio y en el otro, algunos niños han escrito más de un texto por sesión para garantizar que todos los niños del otro colegio reciban un texto.

La temática de las situaciones de escritura se pensó desde la época del año en el que estas iban a ser desarrolladas. Así, se definieron los siguientes núcleos temáticos y tipos de textos.

- Texto descriptivo: La escritura de un texto en el que los niños describan su colegio anterior y su colegio actual.
- Texto informativo: La escritura de un texto en el que los niños informen cómo celebran la navidad o *Halloween*. Ambas fechas se aproximan al fin de año (escolar) por lo que la asignación del tema se hará de manera aleatoria por medio de un sorteo con papeles.

Por otro lado, se han recogido textos producidos en ambientes no formales externos a la escuela. Aunque se pensaba realizar visitas a algunos hogares para la recolección de estos textos, las limitaciones de tiempo de los padres implicaron un cambio de planes. Finalmente, fueron los docentes quienes se encargaron de recoger estos textos (algunos incluso corresponden a cartas que los niños les escribieron). Estos textos permiten realizar un análisis contrastivo de los datos y entender también qué escriben los niños cuando no se les pide que escriban (si lo hacen).

## 4.5 Análisis de datos

Entendiendo la flexibilidad que caracteriza a los estudios cualitativos, es de aclarar que si bien algunas categorías han sido identificadas previamente a partir de la literatura, la investigación continuará abierta a las categorías emergentes durante el proceso de recolección de datos. Lo que sí es importante definir con antelación es cómo se tratarán y organizarán los datos recolectados. Para esto, se partirá de las estrategias para el análisis de datos cualitativos de Maxwell (2013).

Así pues, en primer lugar, se usan los memos con el fin de organizar las ideas más relevantes que vayan surgiendo de los datos. Esta estrategia facilita el análisis de la información en tanto acompaña el proceso de recolección desde que se recogen los

datos en lugar de esperar hasta el final para empezar con el análisis. Luego, se propone la fase de categorización a partir de la codificación. De acuerdo con Maxwell (2013), lo esencial de esta fase es “fracturar”<sup>17</sup> la información con respecto a sus puntos comunes para encontrar y definir categorías de análisis (p. 108). No obstante, esta codificación no resultaría suficiente para un enfoque sociocultural, ya que es importante considerar lo que Maxwell denomina *connecting strategies* en aras de entender no sólo los eventos por separado, sino la conexión entre estos dentro del contexto en el que ocurren.

Para identificar las conexiones entre las categorías se emplea un *software* común a las investigaciones cualitativas: Atlas TI. Este abre la posibilidad de crear códigos, tanto en vivo (según el texto literal subrayado) como por categorías. Asimismo, permite la creación de relaciones entre códigos. Algunas de estas son: es parte de, está asociado con, es causa de, contradice a, entre otras. Una vez las relaciones se establecen por la investigadora, el *software* arroja un organizador gráfico que facilita la comprensión de las categorías emergentes y sus relaciones. Estos organizadores gráficos son la fuente primaria de la reflexión a través de memos y del surgimiento de *connecting strategies*.

Las fases propuestas por Maxwell se llevan a cabo de manera rigurosa hasta que, como expresa Hernández (2010), la investigación concluye por saturación de categorías, esto es, cuando no se encuentran datos nuevos que aporten al problema establecido. De manera que el proceso anteriormente mencionado se realizó con cada una de las entrevistas y los datos que surgieron de la observación hasta lograr la saturación de categorías.

Por otro lado, el análisis de los textos de los niños se realizó mayormente a partir de los niveles de desarrollo textual propuestos por Augst *et al.* (2007) siguiendo el paso a paso de Maxwell. Para esto, se realizó una pre-clasificación de los textos de acuerdo con las notas de los memos, es decir, tomando en cuenta las notas sobre las características generales de cada tipo de texto. Seguido a esto, se codificaron los textos por categorías (tiempo, conectores, adverbios, etc) (González y Puerta, en edición). Una vez codificados, se procedió a buscar las relaciones entre categorías que permitieran confirmar o cuestionar la clasificación inicial de los textos, según los niveles de Augst *et al.*

---

<sup>17</sup> Traducción propia



## 4.6 Validez de los datos

Maxwell (2013, p. 112) propone que una de las formas de demostrar la validez de los datos en investigación cualitativa está basada en la triangulación. Esta permite validar los datos en tanto estos se han recogido de distintas fuentes y abre cabida y posibilita la confrontación y el cruce de la información. De este modo, se reducen los sesgos y las conclusiones preconcebidas. Al contar tanto con testimonios directos de los participantes por medio de las entrevistas que se contrastan con el material recogido dentro y fuera del aula, así como con los memos que surgieron a partir de la observación, se garantiza un análisis de la información desde fuentes distintas que se contrastan entre sí.

Por otro lado, el análisis y los resultados de esta investigación han sido puestos en común con expertos en la materia, miembros del semillero de investigación *Escritura en niños (6 a 10 años) y jóvenes, perspectivas didácticas* de la Universidad Nacional de Colombia. A través de presentaciones, avances y sesiones de discusión, algunas dudas fueron resueltas luego de debates que permitieron una interpretación de los datos menos sesgada. Esto funciona como un segundo mecanismo de validación de los datos que permite la consulta con expertos y, por ende, el cuestionamiento de los datos.

## 4.7 Limitaciones

El trabajo con menores de edad requiere una serie de permisos (consentimiento informado (ver anexo A)) por parte de los padres. Estos se consiguieron por escrito en su totalidad en el colegio Santander mientras que, en el colegio Panamericano, algunos se registraron de manera oral previo a las entrevistas. Esta situación responde a la limitación de disponibilidad de tiempo de los padres que repercute en la recolección de datos, ya que, en el colegio Panamericano, las entrevistas a padres no pudieron ser culminadas totalmente por este motivo. Para afrontar esta limitación en el colegio Panamericano, se recurrió a la realización de entrevistas en cualquier espacio en que se pudiera acceder a los padres; por ejemplo, a la entrada y/o salida del colegio, en reuniones de escuela de padres e incluso durante la entrega de boletines y la graduación final. No obstante, esta limitación se refleja en la duración de las entrevistas, que en su mayoría, son más cortas que las del colegio Santander.

En segundo lugar, el contexto sociocultural de la Zona de Tolerancia resultó ser una limitación para las visitas a hogares y la recolección de textos fuera de la escuela. Afortunadamente, los textos se recogieron gracias a la ayuda de los docentes. Sin embargo, se cree que de haber visitado algunos hogares, la información recolectada habría sido mayor.

Aunque la investigación no se planteó durante la época de pandemia, se presume que esta podría considerarse una limitación no abordada durante la investigación. Esto en la medida en que el promedio de años que los niños llevan en Colombia es entre 3(en Engativá Pueblo) y 4 años (en la Zona de Tolerancia), tiempo durante el cual se desarrolló la pandemia y, evidentemente, esto implicó retos para la educación en Colombia en todos los niveles.

## **4.8 Consideraciones éticas**

Por tratarse de una investigación con menores de edad, se emplean distintas estrategias con el fin de garantizar la transparencia y confidencialidad de los datos. En primera instancia, se explica el objetivo de la investigación a los rectores del colegio presentando la carta de respaldo de la maestría. Una vez se cuenta con su autorización, se procede a realizar, en el caso del colegio Santander, una reunión con todos los padres para explicar el propósito de la investigación, en qué consiste, las etapas de recolección de datos. Finalmente, se leen los consentimientos informados por escrito. En el colegio Panamericano, es la docente quien se encarga de hacer llegar el consentimiento a los padres. Algunos se recogen por escrito y otros de modo oral durante las entrevistas. Lo anterior, previo a realizar el proceso que se siguió en el colegio Santander.

Como segunda medida, en aras de garantizar la confidencialidad y proteger la integridad de los participantes, se reemplazan los nombres por sus iniciales para cualquier mención durante la investigación (Hernández, 2014, p. 424). Por último, con la finalidad de agradecer a los niños, padres y docentes por su participación en la investigación, se promete una socialización con los resultados una vez la investigación culmine.

## 5. Presentación y análisis de los resultados

Este capítulo presenta los resultados de la investigación a partir de información recopilada en entrevistas, sesiones de observación y sesiones de escritura de tres tipos de texto con los niños. Cada una de las secciones apunta a un objetivo específico y en conjunto buscan cumplir con el objetivo general. Por lo tanto, en primera instancia, se construye el contexto de los participantes. Luego, en la segunda sección, se da cumplimiento al primer objetivo específico: *Identificar las prácticas y eventos de literacidad de la Zona de Tolerancia y Engativá Pueblo*. Tanto en esta sección como en la tercera se aborda el tercer objetivo: *Describir las prácticas y eventos de literacidad de los niños migrantes venezolanos y colombianos dentro y fuera de la escuela*. Finalmente, en la última parte se presenta el análisis de los textos recopilados dando cuenta del tercer objetivo: *Caracterizar el desarrollo textual de los niños migrantes venezolanos y colombianos ubicados en la Zona de Tolerancia de Bogotá y en Engativá Pueblo*.

### 5.1 ¿Quiénes son los niños? Experiencia migratoria, contexto socioeconómico y familiar

El presente apartado tiene como objetivo describir a los participantes de la investigación, así como su situación migratoria (en el caso de los niños venezolanos), socioeconómica y familiar.

#### 5.1.1 Experiencia migratoria: Población flotante

Al hablar de población flotante se hace referencia a un flujo de población que o bien no es estable o resulta pasajero. El nombre de esta sección está inspirado en las apreciaciones de los directores de curso de ambos colegios sobre la población migrante. Sin embargo, el término es usado de manera amplia en el Panamericano por los

profesores para describir tanto a niños venezolanos como colombianos, dada la situación socioeconómica del barrio que habitan. Para fines de esta investigación, el adjetivo “flotante” se usará solamente para referirse a los niños migrantes. Así pues, esta subsección se propone dar cuenta de la experiencia migratoria desde el punto de vista tanto de los niños como de sus padres, información recopilada a partir de las entrevistas. Lo anterior se abordará desde el tiempo que llevan los niños en Colombia, el lugar del que emigraron, así como al que llegaron inicialmente y, finalmente, la razón de migrar.

Al momento de recoger los datos, en el Panamericano, los niños migrantes llevan 4 años en promedio en Colombia (con un mínimo de un año y un máximo cinco años). Se dan un par de casos en los que los padres migraron antes, por lo que el niño llegó hace cuatro años, pero la madre hace cinco, por ejemplo. Los niños proceden de distintos estados de Venezuela: Falcón, Mérida, Trujillo, Carabobo, Lara y Zulia. No se evidencia procedencia mayoritaria de ningún estado o ciudad. Lo que sí es posible inferir, a partir de algunas descripciones de los niños, es que la mayoría habitaban zonas urbanas en Venezuela. Distinto al lugar de procedencia, sí se evidencia una mayoría de niños que llegan directamente a Bogotá. Solo se presenta un caso de un niño que llegó primero a Cúcuta; aun así, no constituyó un lugar de vivienda, sino una parada necesaria en el viaje.

Tras indagar por la razón de migrar, tanto niños como padres mencionaron la situación económica del país, la que los llevó a tomar la decisión de migrar a Colombia. Esta información concuerda con los motivos identificados por UNICEF que incluyen “la aspiración de resolver dificultades económicas y de subsistencia” (2020, p. 62). Solo hay un caso en el que la versión del hijo y la del padre difieren; mientras el niño señala que viajó por el interés de conocer Colombia, el padre manifiesta haber viajado en busca de mejores proyectos dada la economía venezolana.

Por otro lado, en el colegio Santander la mayoría de los niños llevan tres años viviendo en Colombia. Solo se registra una migración más reciente con una estudiante con menos de un año viviendo en Colombia y una migración de mayor tiempo con un niño que llegó hace 4 años. En cuanto al lugar de procedencia, se repiten tres estados mencionados ya por los niños del Panamericano: Mérida, Lara y Zulia. Solo se encuentra un estado distinto en una estudiante que habitaba en Barinas. A diferencia del Panamericano, se registra una mayoría de estudiantes provenientes del estado Zulia. Otra diferencia es que dos de los seis niños migrantes habitaban en zonas rurales en Venezuela, una en el

estado Barinas y otra en el estado Zulia. Al igual que en el Panamericano, todos los niños, excepto uno, llegaron directamente a Bogotá: una estudiante vivió un mes en la costa colombiana y luego sí viajó a Bogotá.

En cuanto a las razones que motivaron la migración de los niños del Santander todas mencionan la situación del país. Aunque algunos niños y padres lo mencionan de manera general, otros sí señalan de manera directa la situación económica del país incluyendo la carestía y escasez de alimentos. Las siguientes dos razones se relacionan al mejoramiento de la calidad de vida para lograr un mejor futuro. La última se presenta en dos estudiantes que manifiestan haber venido a Colombia a estudiar; el contexto lo brinda una madre que menciona la escasez de docentes en Venezuela.

Lo anterior concuerda con lo hallado en las encuestas aplicadas por el Consejo Noruego para Refugiados (CNR) a partir de las cuales se concluye que las barreras económicas para acceder a los derechos básicos son la principal causa por la que los venezolanos emigraron (Nivia, 2020). Al analizar las respuestas de niños y padres se constata que el acceso a la educación y a los alimentos constituyen dos derechos básicos que les eran vulnerados antes de migrar.

Como dato adicional y común a ambos colegios, las migraciones se realizaron a través de transporte público, en su mayoría flotas. Algunos viajes se realizaron con más paradas que otros, pero ninguno superior a tres días. Se registró solo un caso de viaje en avión en el colegio Panamericano. También se encontraron casos en los que la familia migró en fechas distintas, según el panorama económico hallado en Colombia. Así lo expresa una madre del Santander: “mi esposo se había venido para acá ehh mientras él no consiguiera trabajo fijo pues yo decía que no me podía venir para acá porque después íbamos a pasar necesidades” (TraPad8\_04-10\_San).

Tal como se evidencia, los niños se mostraron conocedores de las razones reales que motivaron su migración. Esto confirma su consciencia sobre las necesidades que estaban pasando en Venezuela y, en algunos casos, los factores que llevaron a que su situación económica cambiara de manera tan drástica. Así, algunos niños y padres marcan dos eras en sus vidas: antes del gobierno actual y después de este.

Ent: Vale ¿cómo era tu vida antes de venir a Colombia?

E.D.: Normalmente hasta que fue que llegó Maduro y nos teníamos que ir porque estábamos pasando hambre y no teníamos casi plata (TraEnt9\_03-10\_San).

### **5.1.2 ¿Dónde viven los niños y quiénes son sus padres? Percepción del barrio**

Si bien la mayoría de los niños del Panamericano viven en la Zona de Tolerancia (7), barrio Santafé, las entrevistas revelaron otros barrios que habitan: Bello Horizonte (1), Samper Mendoza (1), El recuerdo (1), La favorita (1) y Paloquemao (1). Estos barrios se ubican en las localidades de Mártires y Teusaquillo. Para conocer la percepción de los niños y padres sobre los barrios que habitan se les pidió que describieran el lugar en cuestión. Los niños se mostraron más fluidos y menos tímidos en sus descripciones mientras que los padres optan por palabras contundentes tales como “terrible” (Z.Z., Pad11\_02-12-2022\_Pan) refiriéndose al barrio Santafé. Todos los padres que describen este barrio están de acuerdo en que es un barrio peligroso e inseguro, lleno de “malandros”. Al preguntarles por las razones de habitar allí, los migrantes venezolanos expresan que ese fue el barrio al que llegaron, y por razones económicas y de trabajo era la mejor opción. En cambio, aunque los padres colombianos reconocen la situación del barrio, manifiestan que “no es el barrio en que viva uno, sino cómo uno vive” (G.B., Pad15\_02-12-2022\_Pan).

Mientras tanto, una niña (L.N.) identifica el Santafé como el barrio “más peligroso... y caliente de Bogotá” (Ent12\_18-11-2022\_Pan). A ella se unen otros dos estudiantes que mencionan que es un lugar con “mucho prostitución y muchas drogas” (A.P., Ent15\_18-11-2022\_Pan) y “mucho gente en la calle así, muchos, cómo se dice, ñeros” (Y.M., Ent18\_18-11-2022\_Pan). Sin embargo, también hay quienes se limitan a describir el barrio desde una perspectiva espacial resaltando los edificios y tiendas que hay. En el caso de los que habitan otros barrios, los niños han enfocado la descripción en adjetivos como “tranquilo” y “bonito”. Asimismo, resaltan las zonas verdes y espacios para jugar.

En el caso del Santander, los estudiantes viven en los siguientes barrios, sin evidenciarse una tendencia específica: Engativá Centro (2), Sabanas del dorado (1), La faena (2), El muelle (2), Villa Claver (2), Villa Teresita (1) y Villa Gladys (2). La mayoría de los padres concuerdan en que el barrio que habitan es tranquilo, sano y muy agradable para vivir (A.L., Pad9\_04-10\_San). Algunos resaltan el comercio de la zona y la ventaja de contar con estaciones de buses, supermercados y centros médicos cerca.

De los 12 padres entrevistados sólo uno relata que se ve “mucha inseguridad” (M.S., Pad11\_01-11-2022\_San). Dentro de las razones principales para habitar el barrio se encuentra la asignación de cupo del colegio, tener un familiar en la zona y el costo de vida.

La percepción de los niños sobre el barrio donde viven se concentra mayormente (4 niños) en los detalles espaciales del barrio, si es grande o no, cómo son las calles, etc. Por otro lado, algunos estudiantes se limitan a decir que es bonito. Dos niñas mencionan puntos en común al referirse a sus barrios como un lugar “un poquito peligroso” (A.R., Ent5\_27-09\_San) y “feo porque ahí roban mucho y matan mucho” (M.N., Ent\_27-09\_San). No obstante, estas descripciones se refieren a dos barrios distintos: El muelle y Villa Gladys, respectivamente.

De este modo, se evidencia que las percepciones de los niños y padres de familia de ambos colegios son en su mayoría distintas. Aun así, un punto común para sus descripciones es el factor de seguridad. Este, junto con las características espaciales y los adjetivos calificativos, nutren las descripciones.

Una vez abordada la percepción del barrio, le compete a esta investigación dar cuenta de la formación académica de los padres y su relación con sus ocupaciones actuales. Esto en aras de comprender algunas de las razones dadas para habitar estos barrios y a su vez evidenciar, más adelante en esta misma sección, las posibles relaciones con el acompañamiento familiar en cuanto a tareas y actividades en el tiempo libre. Para esto, se continuará con el orden de análisis previo iniciando así con los padres del Panamericano y luego sí con los del Santander.

De los 10 padres de familia entrevistados del curso 502 del Panamericano, dos son técnicos en enfermería (una madre colombiana y una venezolana), tres son bachilleres (una colombiana y dos venezolanas), dos tienen el bachillerato incompleto (una colombiana y un venezolano), otra madre venezolana inició sus estudios universitarios en contabilidad, pero nunca los terminó. Por otro lado, de las dos colombianas restantes, una tiene un tecnólogo en Gestión Administrativa, y otra es profesional en Ingeniería Industrial y está haciendo un diplomado.

A continuación, contrastaremos la anterior formación académica con sus ocupaciones actuales. De las madres técnico en enfermería, la madre venezolana ejerce de manera

parcial su profesión mediante turnos esporádicos y cuidados a adultos mayores. La madre colombiana trabaja actualmente como independiente en venta de catálogos. De las madres bachilleres, una colombiana y otra venezolana, trabajan en restaurantes y la madre restante trabaja como auxiliar de almacén. La madre colombiana con bachillerato incompleto se dedica al hogar y cuidado de sus hijas mientras que el padre venezolano es comerciante en la zona del Santafé. La madre venezolana que inició, mas no culminó la universidad, trabaja actualmente en un restaurante. Solamente las madres con tecnólogo y carrera universitaria se desempeñan dentro de su campo laboral como asistente administrativa en una organización indígena nacional y empleada del estado en el área administrativa del ejército nacional, respectivamente.

Tal como se evidencia, son más los padres y madres que se desempeñan en áreas distintas a sus estudios. La mayoría de estos empleos se dan en situaciones de informalidad, razón que podría explicar uno de los motivos para habitar el barrio Santafé tal como se evidencia en el siguiente fragmento de entrevista (Pad10\_02-12-2022):

Ent: ¿Por qué escogió este barrio y este colegio aquí en Bogotá?

R.B.: No lo escogí sino las cosas se dieron por acá y eso porque para escoger uno, escoge siempre lo mejor pero se dio acá por el trabajo y eso pues tocó quedarnos por aquí cerca.

Por otro lado, de los 12 padres entrevistados del curso 502 del Santander, tres colombianos estudiaron hasta primaria, dos madres tienen su bachillerato incompleto mientras otra madre lo completó, dos (un colombiano y una venezolana) tienen un técnico en enfermería. Quienes restan son madres venezolanas, una con tecnólogo en el área administrativa, otra con carrera universitaria incompleta y dos profesionales (una en educación preescolar y otra en administración de empresas).

En cuanto a sus ocupaciones actuales, dos de los que cuentan con primaria trabajan como independientes en construcción y venta de plantas ornamentales, el tercero ya está pensionado. Una de las madres, que no culminó su bachillerato, trabaja como vendedora en un almacén mientras que la otra se dedica al hogar. La madre que terminó el bachillerato trabaja desde casa como independiente decorando material para piñatas (vasos, cucharas, etc). El padre con técnico en enfermería es actualmente vigilante mientras que la madre venezolana, con la misma ocupación, es auxiliar de enfermería.



La madre con tecnólogo trabaja por días en casas de familia y la madre con carrera universitaria incompleta trabaja como agente de servicio al cliente (*call center*). Finalmente, una de las profesionales trabaja en un almacén y la otra se dedica al hogar.

De manera similar a los casos del Panamericano, los padres del Santander se dedican en su mayoría a oficios distintos a su área de estudio. Solo una madre venezolana trabaja como auxiliar de enfermería. No obstante, las descripciones de estos padres y madres dan cuenta de trabajos menos informales que los descritos por los padres del Panamericano. A continuación, se presenta la tabla 3 con la información personal correspondiente a los padres y/o acudientes a modo de resumen.

**Tabla 5**

Colegio	Marcación	Iniciales	Nacionalidad	Edad	Formación	Ocupación actual	Tiempo de residencia en Colombia
Panamericano	TraPad15_02-12-2022_Pan	G. B.	C	37	B	Restaurante	N/A
Panamericano	TraPad14_02-12-2022_Pan	R. S.	V	30	Pfi	Restaurante	4 años
Panamericano	TraPad13_02-12-2022_Pan	A. P.	V	31	B	Restaurante	2 años
Panamericano	TraPad12_02-12-2022_Pan	A. B.	C	51	T	Venta de productos por catalogo	N/A
Panamericano	TraPad11_02-12-2022_Pan	Z. Z.	V	38	T	Cuidado de adultos, turnos	6 años
Panamericano	TraPad10_02-12-2022_Pan	R. B.	V	56	Bi	Comerciante	6 años (2 en Bogotá)
Panamericano	TraPad9_18-11-2022_Pan	E. C.	V	37	B	Auxiliar de almacen	2 años
Panamericano	TraPad8_29-10-2022_Pan	L. O.	C	38	Bi	Hogar	N/A

**Tabla 5:** Continuación.

<b>Colegio</b>	<b>Marcación</b>	<b>Iniciales</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Edad</b>	<b>Formación</b>	<b>Ocupación actual</b>	<b>Tiempo de residencia en Colombia</b>
Panamericano	TraPad3_29-10-2022_Pan	P. B.	C	32	Pf	Administrativo del estado	N/A
Panamericano	TraPad2_29-10-2022_Pan	D. S.	C	28	Tg	Auxiliar administrativa	N/A
Santander	TraPad12_15-11-2022_San	Y. P.	V	35	BI	Vendedora de almacén	2.5 años
Santander	TraPad11_01-11-2022_San	M. S.	C	65	BI	Hogar	N/A
Santander	TraPad10_01-11-2022_San	C. F.	V	34	Pf	Almacén (remate)	4 años
Santander	TraPad9_04-10-2022_San	A. L.	C	75	P	Pensionado	N/A
Santander	TraPad8_04-10-2022_San	J. C.	V	37	Pf	Hogar	3 años
Santander	TraPad7_04-10-2022_San	E. V.	C	35	T	Vigilante	N/A
Santander	TraPad6_03-10-2022_San	G. S.	V	32	Pfi	Servicio al cliente	3 años
Santander	TraPad5_03-10-2022_San	D. C.	V	45	Tg	Casas de familia	6 meses
Santander	TraPad4_03-10-2022_San	C. P.	C	40	B	Independiente desde casa	N/A
Santander	TraPad3_03-10-2022_San	F. P.	C	52	P	Construcción	N/A

**Tabla 5:** Continuación.

<b>Colegio</b>	<b>Marcación</b>	<b>Iniciales</b>	<b>Nacionalidad</b>	<b>Edad</b>	<b>Formación</b>	<b>Ocupación actual</b>	<b>Tiempo de residencia en Colombia</b>
Santander	TraPad2_03-10-2022_San	Y. M.	V	39	T	Auxiliar de enfermería	4 años
Santander	TraPad1_03-10-2022_San	J. N.	C	71	P	Vendedor Plantas	N/A

**Tabla 5-1**

*Convenciones tabla 5*

<b>Nacionalidad</b>	<b>Nivel educativo</b>
Colombiano: C	Primaria: P
Venezolano: V	Bachiller: B
	Bachiller incompleto: BI
	Técnico: T
	Tecnólogo: Tg

### 5.1.3 Tipos de familia y acompañamiento familiar

En algunos casos, los trabajos de los padres son un factor determinante en el acompañamiento familiar que estos ofrecen a sus hijos en términos de la orientación de tareas y la realización de actividades de ocio en el tiempo libre. Además, en el caso de

los niños migrantes venezolanos, las familias han sufrido cambios en su composición durante su experiencia migratoria. A continuación, se revela la caracterización de los grupos familiares con base en los tipos de familia propuestos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el 2013. Esta corresponde a la usada por el DANE (2021, p.57) para identificar los tipos de familias en sus últimos reportes (2021 y 2022).

1. Nuclear: hogar con jefe y cónyuge con o sin hijos; u hogar donde el jefe no tiene cónyuge, pero si tiene hijos.
2. Extenso: hogar nuclear más otros parientes (nuclear + familiares).
3. Compuesto: hogar nuclear (con o sin otros parientes) más otro no pariente.
4. Sin núcleo: hogar donde no existe un núcleo conyugal (relación jefe-cónyuge, jefe-hijos o jefe- padres), pero sí hay otras relaciones de parentesco con el jefe, por ejemplo, hermano, nieto, abuelo, entre otros.
5. Unipersonal: hogar conformado por una sola persona.

Para caracterizar los grupos familiares, se tomó en cuenta la información suministrada tanto por los padres como por los niños en sus entrevistas. Aunque en la mayoría de los casos las versiones coinciden, hay algunas descripciones en las que los niños nombran otros miembros de la familia. Por ejemplo, una niña colombiana menciona que vive solamente con su mamá y hermana mientras que la madre agrega que viven con la familia de su hermano también. De igual modo, para los niños migrantes, se tuvo en cuenta a los miembros que conformaban el grupo familiar tanto antes como después de migrar.

En el Panamericano, al momento de realizar las entrevistas, predominan las familias Nucleares Completas (NC) con tres casos de familias venezolanas y dos colombianas. A esta le siguen las Nucleares Incompletas (NI) con dos casos (ambos colombianos) y las Extensivas (E) con dos casos también (uno colombiano y uno venezolano). Solo se presenta un caso de familia venezolana Compuesta (C). No obstante, solo dos de las cinco familias venezolanas conservaron el mismo grupo familiar durante el proceso migratorio. Las restantes pasaron de E a C y NI a NC. Esta caracterización no registra el período de migración en cuanto al viaje se refiere. Aun así, algunos niños manifiestan

que uno o incluso ambos padres viajaron primero a Colombia y luego de un tiempo llegó el resto de la familia. Este es el caso de I.Z. (Ent7\_30-09\_Pan), por ejemplo:

Ent: Vale, entonces tú me decías que vivías solo con tu abuela, ¿cierto?

I.Z.: Sí.

Ent: ¿Tus papás dónde vivían?

I.Z.: Estaban acá en Colombia.

Ent: ¿Ellos se vinieron adelante? (Isaac asiente) ¿Hacia cuántos años?

I.Z.: Como uno más o menos o dos.

Ent: Ok ¿y tú hace cuánto tiempo llegaste?

I.Z.: Eh el año pasado.

Mientras tanto, a la fecha, en el Santander se presenta un empate entre las familias NC y las E con cuatro casos cada una. A esto le siguen tres casos de familias NI de las cuales dos son de origen colombiano y son lideradas por padres cabeza de hogar. Solo se presenta un caso de familia C venezolana. En cuanto al estado de las familias, antes y después de migrar, solo dos de las seis mantienen la misma caracterización. El primer caso se mantuvo como familia E; sin embargo, los miembros que la conformaban cambiaron. Mientras que la otra familia mantuvo tanto su caracterización NC como los miembros que la componían. Los cambios dados en las familias restantes fueron de NC a E, E a NC, NI a C, y NC a NI.

El siguiente extracto (Ent5\_27-09\_San) corresponde al caso en el que se mantiene la caracterización, mas no los miembros de la familia:

Ent: ¿Con quién vivías?

A.R.: Con mi papá, mi abuela y mi abuelo.

Ent: ¿Ibas al colegio?

A.R.: Sí.

Ent: ¿Y te gustaba?

A.R.: Sí.

Ent: ¿A qué se dedicaban tus papás en Venezuela?

A.R.: Mmm Casi no trabajaba

Ent: ¿No trabajaba?

A.R.: No trabajaba.

Ent: ¿Por qué decidieron venir a Colombia?

A.R.: Para tener un mejor futuro. Sí, para trabajar.

Ent: ¿Con quienes viniste?

A.R.: Para acá solo vine con mi papá y mi mamá ya estaba acá.

Ent: ¿Tu mamá ya estaba acá?

A.R.: Sí.

Ent: ¿Cuánto tiempo antes se vino tu mamá?

A.R.: Como hace mucho tiempo. Bueno, no tanto.

Ent: Listo y ¿tú hace cuánto tiempo llegaste?

A.R.: El año pasado.

Tal como en el colegio Panamericano, se evidencia la migración previa de algunos padres de familia. Según sus testimonios, el objetivo es encontrar un empleo que garantice una estabilidad y mejores oportunidades para su familia antes de que los hijos y demás miembros viajen. El tiempo transcurrido entre ambas migraciones oscila entre 6 meses y 2 años. También se han registrado algunos casos en los que miembros de la familia, tales como la abuela, viajan, pero luego retornan a Venezuela nuevamente.

### **Acompañamiento familiar**

Aunque la caracterización de los grupos familiares es clave para acercarse al acompañamiento familiar que reciben los niños, los resultados de este apartado se han construido a partir de las siguientes preguntas incluidas en las entrevistas:

Entrevistas a niños:

- ¿Cómo sueles realizar tus tareas? ¿Hay alguien que te apoye o ayude?

Entrevistas a padres:

- ¿Asiste a las reuniones del colegio?
- ¿Acompaña a su hijo en la realización de tareas?
- ¿Cuál cree que es el rol de la familia en la educación de los niños?
- ¿Qué actividades suele hacer en su tiempo libre con su hijo?

Entrevistas a docentes:

- ¿Cómo percibe el acompañamiento familiar de los niños venezolanos?
- ¿Cómo percibe el acompañamiento familiar de los niños colombianos?

Aunque existen otras preguntas relacionadas al acompañamiento en los procesos de lectura y escritura, estas serán analizadas en el siguiente apartado de este capítulo (La literacidad en la comunidad). Siguiendo el orden previo, se dará cuenta de los hallazgos según la perspectiva de los niños, padres y docentes.

En el colegio Panamericano, todos los niños cuentan con algún miembro de la familia que les apoya y orienta en el desarrollo de las tareas. En la mayoría de los casos se trata de la mamá; no obstante, existen casos en los que tanto hermanas como padres participan en el proceso. Se da una situación particular con una estudiante colombiana que asiste a la fundación Centro Integrado de Formación Académica y Laboral (CIFAL) después de clases, es allí donde realiza sus tareas por lo que el acompañamiento familiar en este aspecto es prácticamente nulo. Es debido anotar que buena parte de los niños, tanto colombianos como venezolanos, recurren al acompañamiento familiar solamente cuando no entienden la tarea, requieren de ayuda de internet o incluso para efectos de dibujos. Asimismo, algunas madres y padres hacen seguimiento de las tareas en aras de revisar el rendimiento académico de los hijos. El acompañamiento en las tareas se da en términos de explicaciones y ejemplos.

De otro lado, en el Santander se registra un caso de una niña colombiana que realiza sola sus tareas. Esto ocurre porque, en primer lugar, sus padres trabajan y la niña

permanece con sus abuelos y, en segundo lugar, la abuela señala que el flujo de tareas es poco, ya que el mayor trabajo se realiza en clase. Esta podría ser una de las diferencias más notorias entre ambos colegios: en el Santander se dejan menos tareas para la casa. El resto de estudiantes cuenta con el apoyo de la madre, el padre, la tía y los hermanos. Tal como en el Panamericano, el acompañamiento se basa en proveer ejemplos y explicaciones cuando la tarea o el tema es poco claro para el estudiante.

Para dar respuesta a la pregunta sobre la asistencia a reuniones se tuvo en cuenta la versión de los padres, en contraste con la observación de campo de algunas reuniones planteadas por los colegios durante el período de recolección de datos. Así pues, 8 de los 10 padres del Panamericano manifestaron asistir por sí mismos a las reuniones. Las dos madres restantes son colombianas; una de ellas no puede asistir por cuestiones de trabajo por lo que busca un acudiente que asista en su reemplazo. La otra madre manifiesta haber asistido a pocas reuniones durante el año.

Estos resultados contrastan con la asistencia a dos reuniones, una escuela de padres el sábado, y la reunión final y ceremonia de grado quinto, llevada a cabo un viernes. Aunque se esperaba la asistencia de 23 padres a ambas reuniones, solo 4 acudientes de 502 se presentaron a la escuela de padres. Mientras tanto, aunque la asistencia a la ceremonia de grado fue altamente mayor, se presentaron varias ausencias tanto de niños como de padres.

Del lado del Santander, los 12 padres manifestaron que cumplen con las reuniones. Sin embargo, no todos están en la posibilidad de asistir por sí mismos. En 4 casos la asistencia a reuniones se turna entre otros miembros de la familia tales como los abuelos o tíos. Es preciso señalar que incluso a las entrevistas del proyecto asistieron una abuela, un abuelo y una tía en representación de los padres de familia.

A pesar de que se venía presentando baja asistencia a las reuniones programadas en el Santander en la mayoría de los cursos, cuando se citó a los padres para firmar el consentimiento, hubo asistencia completa. De igual modo, a la reunión final de entrega de boletines asistieron todos los padres excepto uno.

Durante los meses que tomó la recolección de datos, fue posible constatar que en ambos colegios la disponibilidad de tiempo de los padres de familia es limitada. Aun así, fue más sencillo contar con la participación de los padres del Santander en las entrevistas, ya que



estos pudieron asistir al colegio en horarios pre-establecidos. En cambio, en el Panamericano fue necesario tomar algunos minutos de las reuniones citadas por el colegio en tanto, uno, no todos los padres acompañan a sus hijos al colegio y dos, no cuentan con el tiempo para asistir a otro tipo de citas en el colegio.

Para darle continuidad a este apartado de acompañamiento familiar, es preciso conceptualizar la visión que los padres tienen sobre el rol de la familia en la educación de los niños. Esto permitirá hilar conexiones y hacer la transición entre el tiempo dedicado a las tareas y a reuniones del colegio, y el destinado a las actividades de ocio y tiempo libre.

Según lo recopilado en las entrevistas, no hay diferencias marcadas entre la visión de padres venezolanos y colombianos al respecto en ningún colegio. En el Panamericano, todos, excepto una madre venezolana, consideran que la familia juega un rol importante en la educación de los niños. Lo asocian principalmente a la educación en creencias y valores tales como la responsabilidad y la disciplina para lograr un “buen comportamiento” y “llevarlos por el bien”. Igualmente, el cuidado, la escucha, el diálogo y la acción de “estar pendiente” son factores característicos de este rol. Todo esto en pro de ayudar y orientar a los niños en lo que necesiten.

Los padres del Santander están de acuerdo con enseñar valores a los niños y, a su vez, agregan la importancia de inculcar principios morales y modales para un futuro. También surge una nueva característica dentro de este rol que se ocupa de enseñarle a los niños que el estudio está en primer lugar en aras de un mejor futuro y vida. Aunque la mayoría de las respuestas engloban los anteriores resultados, existe un caso de un padre colombiano que expresa su preocupación frente al rol de la tecnología, específicamente, los celulares en la educación de los niños.

Para culminar con la caracterización del acompañamiento familiar, se presentan las actividades que hacen los padres con sus hijos en su tiempo libre. Tal como indica Berns (2013), de acuerdo con las experiencias vividas dentro del vínculo afectivo familiar, un niño puede desarrollar comportamientos positivos o negativos. Por este motivo, es importante tener en cuenta cuáles son estas experiencias que nacen y se viven fuera del aula en ámbitos no académicos.

Tal como se podrá inferir tras la descripción de los trabajos y ocupaciones de los padres, el tiempo libre con el que cuentan es limitado en la mayoría de los casos. No obstante, solo algunos lo mencionan de manera explícita como un impedimento para desarrollar distintas actividades con sus hijos. De manera directa, en el Panamericano una madre venezolana y una colombiana señalan el poco tiempo libre con el que cuentan, razón por la cual en el caso del niño venezolano solo van al parque una vez en 15 días como se evidencia a continuación (Tra Pad13\_02-12-2022):

Ent: ¿Qué actividades suele hacer en su tiempo libre con su hijo?

A.P.: Pues casi no tenemos, en realidad no tenemos este como un tiempo libre por el trabajo fuerte, uno llega aquí es a trabajar, a trabajar pero si hay un día libre en 15 días, salimos al parque con su hermanito pequeño y eso, a veces preferiblemente quiere estar pegado en el teléfono pero ahí poco a poco lo jalamos.

Otra madre venezolana señala la particularidad de hacer pocas actividades debido a las características de la zona que habitan: el barrio Santafé. Los demás padres registran actividades similares tales como juegos, hacer deporte, ir al parque, caminar, ver películas en casa e ir al cine. Solamente una madre venezolana incluye la realización de tareas del colegio dentro de sus actividades de tiempo libre.

En el Santander, ir al parque es la actividad que mayormente realizan 9 padres. Otras actividades incluyen ir al centro comercial, al cine, montar en bicicleta y salir a comer helado. Una abuela colombiana explica que en el caso de su nieta, los fines de semana se dedican a compartir con sus padres, ya que entre semana vive prácticamente con los abuelos. Al igual que en el Panamericano, el tiempo es un factor importante en la mayoría de las respuestas de los padres:

Ent: ¿Qué actividades suele hacer en su tiempo libre con su hija?

Fabio: Pues los tiempos libres que yo saco son los domingos, salgo con ella, le digo aliste los uniformes, sí, compartimos para que, salimos a dar una vuelta, compartir un helado o algo así.

Es preciso hacer una claridad, aunque también se les preguntó a los niños qué hacían en su tiempo libre, la pregunta no relacionaba a los padres por lo que en sus respuestas escasamente se encontró algún vínculo. Cuando este aparecía, se trataba de ayudar en

casa con las labores del hogar y el cuidado de hermanos menores. Es por esto que este apartado se centró en las actividades que desarrollan padres e hijos durante su tiempo libre en compañía.

Con base en estos resultados, se evidencia que no hay grandes diferencias en cuanto al acompañamiento familiar en la realización de tareas y las actividades de ocio que hacen los niños colombianos y venezolanos de ambos colegios. En cambio, a partir de las observaciones llevadas a cabo, se encontró que la asistencia a reuniones es más favorable en el Santander que en el Panamericano, sin distinción de nacionalidad. No obstante, las apreciaciones de los docentes difieren, como se expone a continuación.

En el Panamericano, se realizaron entrevistas a los directores de curso de 501 y 502, C.G y G.U., respectivamente. G.U. es la encargada de dictar todas las materias de 502, a excepción de matemáticas que está a cargo de C.G. A modo general, se les preguntó por su percepción del acompañamiento familiar tanto de niños colombianos como venezolanos. Ambos difieren en cuanto al acompañamiento de los niños venezolanos. Mientras la directora de curso de 502 expresa que los padres están incluso más pendientes que los colombianos, C.G. manifiesta que debido a los trabajos del día a día, los padres venezolanos cuentan con poca disponibilidad de tiempo para hablar del proceso educativo de sus hijos. En cuanto a los colombianos, la docente se enfoca en describir los problemas socioeconómicos y familiares que enfrentan los niños, razón por la cual algunos padres están más presentes que otros. Por su parte, C.G. relata que en los últimos años, el sistema educativo se ha preocupado por “obligar” a los padres a que hagan parte del proceso educativo.

En el Santander, los entrevistados fueron el director de curso de 502, L.S., quien da todas las asignaturas, exceptuando informática, y el docente de educación física P.M. L.S. explica el acompañamiento familiar a partir de la caracterización de familias; teniendo en cuenta que la mayoría de niños venezolanos llegan con un solo progenitor, el trabajo no les permite acompañar a sus hijos del mismo modo que un padre colombiano lo haría. Por otro lado, el docente de educación física responde la pregunta en términos de porcentajes, valorando el acompañamiento de padres venezolanos en un 70% y el de los colombianos en un 80%.

Al no contar con entrevistas a todos los padres de ambos colegios, es difícil establecer la certeza de las apreciaciones de los docentes. Sin embargo, estas brindan un panorama más amplio del curso, en contraste con las situaciones particulares halladas en las entrevistas a padres. Es debido rescatar también que los directores de curso llevan un proceso de años con los mismos niños, ya que en el colegio Panamericano, la directora ha continuado con el curso desde primer grado y en el Santander, el director ha seguido el proceso de los estudiantes desde tercero.

El hecho de contar con más o menos acompañamiento familiar, tanto en casa como desde el rol del padre en la escuela, permitiría el desarrollo de más o menos relaciones interpsicológicas (Wertsch, 1985/1995, p.77). Si un niño comparte tiempo con sus padres, ya sea libre o para la realización de tareas, es más factible que adquiera e interiorice un aprendizaje que surge de la socialización con un par de su propia comunidad.

## **5.2 La literacidad en la comunidad**

En tanto la literacidad constituye una práctica social (Barton y Hamilton, 2004) el contexto histórico, social y cultural es clave para entender los mecanismos y expresiones de esta literacidad. De este modo, los hallazgos presentados en esta subsección reflejan las particularidades de la literacidad de la comunidad que rodea cada uno de los colegios. Para esto, es clave recordar el concepto de literacidad situada por medio del cual se analizan los eventos y prácticas que tiene una comunidad en particular (Ahearn, 2017). En consecuencia, se hablará de “literacidades”, pues cada comunidad tiene características especiales. Para la descripción de estas “literacidades”, en ambos casos se tendrá en cuenta la información recolectada a través de documentos oficiales de las alcaldías, los datos recogidos a partir de la observación de campo (visitas a los barrios y alcaldías) y aquellos testimonios fuente de las entrevistas a niños y padres.

### **5.2.1 Las “literacidades” en la Zona de Tolerancia y alrededores**

A pesar de que las artes audiovisuales y literarias presentan un bajo número de integrantes en la localidad de Los Mártires (Alcaldía, 2020), se han creado distintas iniciativas que apuntan a la formación integral de niños, niñas y adolescentes (NNA) desde actividades recreativas y artísticas. Para fines de esta investigación, se mostrarán

aquellas que se encuentren próximas a los barrios habitados por los niños del colegio Panamericano.

En primer lugar, se encuentran las casas de pensamiento intercultural que son espacios enfocados en promover la etnoeducación en niños y niñas de primera infancia. Así, las trece casas ubicadas en Bogotá son lideradas por comunidades distintas que promueven la interculturalidad desde tres pilares: las costumbres, la siembra y la religión (Corral, M., 2018, p. 24). En la localidad de los Mártires se ubica la Casa de Pensamiento Intercultural Payacua, próxima a la carrera 30 y la plaza de Paloquemao (zona habitada por una estudiante colombiana). Aunque su foco principal son los niños indígenas provenientes del sur occidente del país, también son bien recibidos aquellos niños que no se reconocen como indígenas, pero cuyos derechos han sido vulnerados, ya sea por ser víctimas del conflicto armado u otra situación. Cada casa tiene autonomía pedagógica por lo que las prácticas culturales y de literacidad varían de acuerdo con la cosmovisión de la comunidad.

Otro programa creado desde la Secretaría de Integración Social (SIS) son los Centros Amar. Estos constituyen una iniciativa para combatir y erradicar el trabajo infantil en NNA. Aunque en Los Mártires hay dos centros activos (sede La Favorita y sede Santafé), solo fue posible contactar uno. Este se ubica en el barrio La Favorita (barrio en el que habita una estudiante colombiana del Panamericano) y ofrece tres jornadas de atención: diurna, nocturna y fines de semana. Las dos primeras abren sus puertas a niños entre los 6 y 17 años mientras que la última atiende a la primera infancia desde los 3 meses de edad. Todos los niños hacen parte de población vulnerable y la mayoría son migrantes venezolanos. Lo importante para hacer parte del centro es demostrar el vínculo padre/madre-hijo y realizar el registro por medio de la SIS.

De acuerdo con la información suministrada por una funcionaria del centro, su labor es un complemento a las actividades escolares por medio de actividades recreativas relacionadas con el deporte, las artes y la pedagogía. Además, hay ocasiones en las que el Centro Amar participa en actividades ofrecidas por bibliotecas públicas. Sin embargo, no existe ninguna práctica propia del centro enfocada en la literacidad de la comunidad. Lo más cercano está relacionado al apoyo de tareas que, en varias ocasiones, corresponde a tareas de lectura o escritura.

IDARTES también creó en el 2013 un programa enfocado en la formación artística de NNA. Lo que en ese tiempo se llamó CLAN (Centros Locales de Artes para la Niñez y la Juventud) hoy en día se conoce como Crea y hace parte del Plan de Desarrollo Distrital 2020 - 2024. El *Crea La Pepita* se encuentra también cercano a la zona de Paloquemao. Este atiende tanto a niños entre los 7 y 15 años como a población adulta y adulto mayor. La mayoría de los niños que participan de estas actividades son migrantes venezolanos. El único requisito para inscribirse es contar con el ADRES, es decir, estar afiliados a una EPS.

Normalmente, se ofrecen talleres en artes plásticas, danza, música, teatro, audiovisuales, artes electrónicas y literatura. Desde una perspectiva centrada en cada niño, el área de literatura busca propiciar prácticas de lectura y escritura que surjan de la imaginación, el pensamiento reflexivo y la participación. Así pues, cada sesión se alimenta de la palabra; es decir, de las conversaciones entre los participantes. No obstante, al momento de indagar con el encargado del centro (febrero del 2023), no había ningún taller de literatura abierto al público.

Ahora bien, ubicado en el corazón del Santafé se encuentra Hogar AmaneSer, una iniciativa en alianza con la Federación *Young Men's Christian Association* (YMCA) y el ICBF que provee atención preventiva a niños entre los 6 y 17 años. El 56% de la población atendida corresponde a niños migrantes venezolanos mientras que el restante lo constituyen niños colombianos y migrantes peruanos. En caso de ser migrante, los requisitos para inscribirse son contar con la partida de bautizo, la cédula de extranjería de los padres y vivir en la localidad de Los Mártires. Es de resaltar que uno de los niños migrantes venezolanos que participan en la investigación asiste todos los días a esta fundación. S.B. se refiere a Hogar AmaneSer como un lugar en el que encuentra acompañamiento en la realización de tareas, oportunidades de juego y de alimentación (almuerzo y refrigerio).

El objetivo de este lugar es formar integralmente por medio de distintas áreas artísticas y el refuerzo escolar. Además, cuenta con actividades de retorno a la escuela para niños que llevan más de un año sin ir al colegio. Distinto a los demás centros e instituciones mencionadas, Hogar AmaneSer sí cuenta con un espacio dedicado a la promoción de lectura en NNA. Este va dirigido tanto a NNA que no saben leer como aquellos que quieren afianzar más sus habilidades. Diariamente, se dedica una hora dentro de la

rutina de actividades al “círculo de lectura”. Este es liderado por profesionales y busca acompañar y motivar a los niños en sus procesos de lectura y escritura.

Es claro que son múltiples y variadas las iniciativas distritales para acompañar a NNA y promover tanto eventos y prácticas de literacidad como de otros ámbitos culturales y deportivos. No obstante, es importante señalar que lo que se observa en la comunidad, en los distintos barrios que habitan los niños, difiere de esta realidad o al menos varía según la locación específica. De este modo, dentro de una comunidad pueden existir diversas realidades que se manifiestan en distintas “literacidades”.

Los barrios más comúnmente habitados por los niños del Panamericano son el Santafé y el Samper Mendoza. Esta será entonces la primera “frontera” a abordar. El Samper Mendoza es un barrio mayormente industrial lleno de talleres mecánicos y bodegas con empresas de distintas industrias. A excepción del grafiti en la pared del colegio que dice “siempre libres”, es poco común encontrar grafitis dada la naturaleza de las casas que en su mayoría son bodegas. Algunos postes contienen anuncios publicitarios, pero no es una característica que prime en el sector.

A pocas cuadras del colegio, se encuentra un hogar de bienestar familiar cuyo proyecto educativo está centrado en el fomento de actividades relacionadas al arte, la literatura, el juego y la exploración del mundo. Sin embargo, este programa solo va dirigido a niños menores de 5 años. Algo curioso de este lugar es el uso de carteleras no solo como un medio informativo de las actividades que se realizan allí, sino como una invitación a denunciar cualquier hecho de violencia.

Por otro lado, unas cuantas cuadras más allá del colegio se encuentra el edificio de Asuntos Humanitarios de la Cruz Roja Colombiana. Este se caracteriza por contar con una fachada colorida en la que se enlistan distintos títulos de obras literarias y cuentos. Algunos de estos son *Pulgarcito*, *El gato con botas* y *El mundo de Sofía*. Este aspecto, como sacado de un libro animado, contrasta fuertemente con el ambiente que se evidencia tan solo unas cuadras más hacia el sur, justo donde empieza el barrio Santafé. Allí, priman de manera evidente los grafitis como medio de expresión. Es raro ver paredes libres. Sin embargo, los grafitis de esta zona tienen pocas palabras, estos optan mayormente por símbolos y letras que quizás, para quienes habitan allí, tienen significados que alguien de afuera no podría comprender.

Es pertinente afirmar que en ninguno de los barrios anteriores se observaron prácticas de lectura en parques o al aire libre, tal como algunos niños mencionaron durante las entrevistas y la cartografía social. Una diferencia que sí es clara es el uso de los parques del Samper Mendoza por algunos colegios aledaños para el recreo de los niños, mientras que en el Santafé los parques se caracterizan por su soledad.

Teniendo en cuenta que el colegio se ubica prácticamente sobre la calle 26, también se realizó observación del barrio ubicado al otro lado de la calle. Este ofrece un contenido diverso al anteriormente descrito. Si bien comparten los grafitis como medio de expresión, en este barrio los grafitis contienen textos de varias líneas (incluso 10 o más) con mensajes reflexivos y críticos sobre temáticas de género y raza, algunos contra el feminicidio. Basta aclarar que todos se ubican en una misma zona, el puente peatonal y vehicular de la avenida NQS con calle 26.

También de este lado de la 26 se encuentra el teatro Colsubsidio y el centro de PRE-ICFES IPLER. Está claro que ambos pueden promover actividades en torno a la literacidad de distintas maneras. Algo que llama la atención sobre el teatro es el carácter inclusivo de su nueva propuesta: Espacio sonoro colombo-venezolano 2023, una iniciativa musical por unir a dos países hermanos. Así lo presenta el póster que anuncia el evento en una zona donde confluyen colombianos y venezolanos tanto en ámbitos escolares como laborales.

Tal como se evidencia, existe un rico contenido de grafitis en la zona que permitiría asociar la función de expresión de la escritura, sobre todo en una zona habitada por población vulnerable. Aun así, no es posible rastrear eventos ni prácticas de lectura que se den de manera natural dentro de la comunidad.

Con el propósito de identificar la literacidad de las familias como miembros de la comunidad, se plantearon preguntas en torno a prácticas y valoraciones sobre la lectura y escritura. Estas permiten reconocer tanto posturas propias como eventos en conjunto con los niños. Un ejemplo para aclarar la diferencia entre práctica y evento nace a partir de la experiencia de A.B., madre colombiana, para quien la biblia es fundamental. La práctica, es decir “los procesos sociales que conectan a las personas entre sí y que incluyen conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades



sociales”<sup>18</sup> (Barton y Hamilton, 2004, p. 112), podría ser la importancia de leer la biblia mientras que el evento, es decir, la actividad observable, sería la lectura diaria de un fragmento de la biblia.

Solo tres de las madres entrevistadas afirman la existencia de eventos de literacidad en sus hogares. En los tres casos las respuestas están relacionadas a actividades de lectura tales como la lectura de un libro (o varios), de la biblia y de documentos del trabajo. Así, en los dos primeros casos se registra la participación de los niños mientras que en el último, por tratarse de cuestiones de trabajo, la actividad se realiza netamente por la madre. Para este caso particular, P.B. comenta que, aunque le encanta leer y escribir, en el momento sus asuntos laborales no le permiten establecer un espacio diario para hacerlo. Por otro lado, son siete (7) los padres que manifiestan no realizar ninguna actividad regular en relación con la lectura y la escritura. Algunos manifiestan comprar los libros, pero no llegar a leerlos mientras que otros expresan su intención de reforzar la lectura y la escritura en sus hijos.

Un dato curioso es que tres de las madres de niños migrantes afirmaron tener eventos enfocados a la literacidad de los niños en Venezuela. Sin embargo, dos de estas no continuaron luego de migrar a Colombia. Las tres mencionan actividades similares como la lectura diaria de libros (algunos animados) o textos largos y la realización de planas o dictados. Esto, según ellas, para mejorar la letra. Solo se mantuvo en un caso la lectura diaria de un libro.

A pesar del bajo número de madres/padres que manifestaron tener prácticas de literacidad, la gran mayoría (8/10) expresaron su gusto por la lectura y la escritura. No obstante, se registran dos casos en los que I. le gusta leer pero no escribir y II. le gusta escribir pero no leer. En cuanto a lectura, disfrutaban leer libros, cuentos, novelas, teoría (Profesional incompleto (Pfi) en contabilidad y administración), la biblia, periódicos y relatos. Algunos precisaron más sus gustos señalando el género de las novelas, por ejemplo, drama o romance. Del lado de la escritura las opciones son más variadas. Mientras algunos disfrutaban escribir por trabajo, otros mencionan la escritura dentro del ámbito académico. También hay quienes llevan un diario, escriben reflexiones sobre la biblia y relatos de expresión propia. Estos últimos incluyen pensamientos, sentimientos y emociones que nacen del diario vivir. Así lo comenta P.B. “Me gusta mucho cuando

---

<sup>18</sup> Traducción propia

tengo algún sentimiento sea positivo o negativo me gusta expresarlo mediante la escritura” (Tra Pad3\_29-10\_Pan). Solo se halla un caso particular que concibe la escritura como un acto de transcribir de un material a otro, caso de L.O. “Eh me pongo a escribir pues cuando puedo así eh por lo menos pasar de un cuaderno, de un libro a un cuaderno algo que me guste ya o un [---] por lo menos si veo un vídeo pues me gusta escribirlo” (Tra Pad8\_29-10\_Pan).

Los resultados anteriores suscitan preguntas en torno a la relación entre los gustos e intereses por la lectura y la escritura, y las prácticas de literacidad; preguntas como ¿por qué si a los padres y madres les gusta leer y escribir, solo unos pocos desarrollan actividades que constituyen eventos de literacidad? Esto desde la perspectiva vygotskiana (Wertsch, 1985/1995, p.77) permitiría debatir el desarrollo de la literacidad de los niños desde el plano interpsicológico. Si bien todo aprendizaje pasa primero por el plano inter- y luego sí por el intrapsicológico ¿qué pasa entonces con aquellos niños que desarrollan más o menos relaciones interpsicológicas?

En otros asuntos, las valoraciones que realizaron los padres frente a la lectura y la escritura han sido extraídas de las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que es importante leer y escribir? y
2. ¿Para qué sirve la lectura y la escritura?

Aunque muchas respuestas se repiten en ambas lecturas, hay quienes hacen la distinción entre la importancia y la función. Para todos los entrevistados leer y escribir es importante, algunos incluso usan palabras como “obvio”, “claro” y “por supuesto” para enfatizar. En lo que sí hay variedad es en el porqué es importante. En primer lugar, surge la categoría de comunicación y expresión “porque es una manera de comunicarnos y expresarnos todo lo que pensamos y sentimos” (Tra Pad3\_29-10\_Pan). Otras respuestas se encaminan a la importancia de leer y escribir para aprender, esto incluye de manera general, tanto el estar informado y actualizado como el crear conocimiento y nutrir la cultura, y de manera específica, el aprender a escribir mejor y sobre ortografía. Otras ideas resaltan el valor de distraerse y mantener la mente ocupada. Igualmente “escribir es algo cómo te dijera que es para llenarse uno mismo” (Tra Pad10\_02-12-2022). Tal como se observa, se distinguen dos líneas en estas respuestas, una observable por

medios de actividades diarias como el hecho de comunicarse o expresar una idea, y una abstracta como el “sentirse lleno”.

Aunque algunas respuestas se repiten en la segunda pregunta, hay quienes identifican funciones específicas de la lectura y escritura, tanto en conjunto como de manera individual. Esta es una particularidad que ocurre también en las respuestas de los niños, como se verá más adelante.

De manera conjunta, se encuentra una función nueva relacionada al futuro. La lectura y la escritura se conciben como herramientas para "salir adelante" y "desarrollarse como persona". Ambas respuestas apuntan a la formación académica y profesional que le permite a un ser humano desempeñar tareas de la vida cotidiana. Además, esta última se vincula con el desarrollo no solo académico, sino también interpersonal, pues tal como menciona una madre venezolana, la lectura fomenta el aprendizaje de habilidades orales para "relacionarse con las demás personas". Por otro lado, desde su individualidad, la lectura y la escritura trabajan hacia un mismo objetivo de manera gradual. Mientras que la lectura sirve para aprender y acceder a nuevos conocimientos por medio de la reflexión, la escritura cumple la función de expresar aquello que se aprende.

Tal como quien juega con *matrioskas*, esta sección se ha esforzado en partir del ámbito más amplio, las instituciones, hasta el más particular, el hogar, para dar cuenta de la literacidad de la comunidad. Razón por la cual la *matrioska* más pequeña la componen cada uno de los niños que hicieron parte de la investigación y de los cuales es pertinente hablar ahora. Analizar sus prácticas de literacidad en comunidad implicó un gran reto, pues fue necesario deshilar sus respuestas para reconocer qué en ellas podía ser considerado literacidad en comunidad y qué pertenecía a la literacidad escolar. Así pues, se determinó que las actividades desligadas del ámbito escolar, ya sea por presentarse en otro lugar o apuntar a metas e intereses no académicos, serían reconocidas como parte de la literacidad de la comunidad. Es decir, las prácticas y eventos identificados que se dan naturalmente por voluntad de los niños.

Para esto se les preguntó a los niños si les gustaba leer y escribir, así como los lugares en los que llevan a cabo estas actividades, con quién las hacen (en caso de manifestar un acompañamiento), qué medios/herramientas/materiales usan para hacerlas y, por supuesto, qué leen y qué escriben. Como se mencionó anteriormente, la parte de las

respuestas que corresponde a prácticas en comunidad será presentada en este apartado mientras que las restantes se analizarán desde la sección de literacidad escolar.

Aunque la mayoría de los niños expresaron sentir gusto por la lectura y la escritura (exceptuando dos niños migrantes venezolanos a quienes no les gusta leer), no todos dedican un tiempo a estas actividades fuera del ámbito escolar. Por ejemplo, tres estudiantes (dos venezolanos y una colombiana) manifestaron abiertamente no dedicar ningún tiempo a leer ni escribir fuera de la escuela. En el caso de uno de los niños venezolanos, se hace la claridad de que esta práctica se perdió cuando se mudó a Colombia. Por su lado, la niña colombiana dice que prefiere descansar, ya que en el colegio leen y escriben mucho.

Así pues, se identifican dos ámbitos de lectura y escritura ajenos a la escuela. El primero es la casa (8) y el segundo el parque (1). Algunos niños mencionan lugares específicos de la casa que se corroboran luego por medio de la cartografía social. Este instrumento permite identificar los lugares de preferencia para leer y escribir, y las razones detrás de estas elecciones. El lugar más común tanto para leer como para escribir es el cuarto o habitación; los niños concuerdan en que es un lugar óptimo teniendo en cuenta la luz, el espacio y la comodidad que ofrece, características que ayudan a la concentración. A este le sigue la sala, ya que al ser un espacio amplio e iluminado les permite a los niños sentirse a gusto. Solo se registra un caso en el que se lee y escribe en un cuarto de estudio con escritorio. A su vez, los niños guardan libros y materiales escritos mayormente en la habitación, seguido nuevamente de la sala y con menor frecuencia en la oficina y biblioteca de la casa.

En cuanto al parque, dos grupos de estudiantes están de acuerdo en que es un lugar que frecuentan más comúnmente para leer que para escribir. Aunque no existe una frecuencia fija, algunos aproximan sus visitas al parque a una por semana. Este parque no se refiere al patio del colegio, sino más bien a parques ubicados en los barrios que habitan cada uno de los niños. Un dato interesante es que, aunque en las entrevistas solo un estudiante menciona el parque, durante el ejercicio de cartografía son alrededor de 6 los que comentan que van allí a leer.

Al preguntarles si leen solos o acompañados, se registra una tendencia a la lectura individual. Solo dos estudiantes, una colombiana y uno venezolano, leen y escriben

acompañados. La primera, de su hermana y compañeros del colegio mientras que el segundo disfruta de la compañía de su primo. El resto de niños prefieren leer y escribir solos; algunos explican que así se concentran más. Esta información concuerda con las pocas prácticas de literacidad halladas en las entrevistas de los padres. Al parecer, no es una práctica común la lectura y/o escritura colectiva entre los niños y sus familiares.

Para clasificar la información con respecto a los medios (entendidos como los portadores e instrumentos a través de los que se lee; no se refieren al contenido, sino al instrumento mismo) que usan para leer, se proponen dos categorías: medios impresos y medios digitales. En este punto, se encuentran respuestas múltiples que pueden pertenecer a ambas categorías por lo que 7 niños hacen uso de medios digitales tales como las redes sociales (*Instagram, Facebook, Youtube y Whatsapp*), el celular, aplicaciones de lectura y libros digitales. De otro lado, se encontraron 9 respuestas referentes a medios impresos. Estos incluyen libros físicos, revistas, periódicos y *cómics*.

En lo que respecta a la escritura, se definieron dos medios: la escritura a mano (o en físico) y la escritura digital. Nuevamente se evidencia una línea divisoria entre materiales en físico y digital. Para el primer caso, los estudiantes usan el cuaderno (5), un diario (4) y hojas (1). Una vez más, es posible que un estudiante use más de un material. El uso del diario es interesante en cuanto registra vivencias diarias de los niños; por ejemplo, un niño migrante venezolano lo lleva consigo desde que estaba en Venezuela mientras que una niña colombiana acompaña sus relatos de dibujos. De esta manera, el diario se convierte en una práctica de literacidad que nace del interés propio de los niños como un mecanismo de expresión.

Por su parte, dentro de la escritura digital, los niños utilizan el celular (2), la *tablet* (1) y el computador (1). Aunque el celular es propio, una estudiante colombiana cuenta que lo usa cuando está en compañía de su mamá. Del mismo modo, la estudiante que usa el computador expresa que el uso es poco frecuente, ya que prefiere escribir en su diario o en el celular. Así, se evidencia una diferencia importante en el uso de medios físicos y digitales para escribir. Contrario a la lectura, en la que las cifras son más cercanas, los niños muestran mayor inclinación hacia la escritura a mano.

Las anteriores categorías, ámbitos de lectura y escritura, acompañamiento y medios/materiales emergen a partir de las preguntas *¿te gusta leer?* y *¿te gusta escribir?*

Se registran solo dos casos de niños migrantes venezolanos a quienes no les gusta leer ni escribir por lo que toda actividad relacionada la desarrollan como parte de las tareas del colegio.

Los niños leen mayormente libros y algunos especifican qué tipo de contenido les resulta interesante en estos. A tres, dos colombianas y un venezolano, les llama la atención los libros documentales sobre ciencia, tecnología y las enciclopedias. Otra niña prefiere leer sobre regiones indígenas, gusto que podría estar influenciado por el trabajo de sus padres en una organización indígena nacional. Es curioso que solo esta misma niña menciona un interés por la lectura de cuentos. Los demás mencionan casos aislados como leer recetas y leer historias en inglés.

Resulta sorprendente, a juzgar por las observaciones de las situaciones de escritura, que a todos los niños les guste escribir. Esto podría cuestionar aspectos como los contextos en los que prefieren hacerlo así como los temas dado que durante las sesiones de escritura de esta investigación, no todos se mostraron entusiasmados por escribir; de hecho, sus actitudes hacia la escritura no eran muy positivas. Para resolver esta inquietud se les preguntó ¿qué escribes? La mayoría (6) mencionó que escriben cuentos. Mientras para G.M. es una actividad que le encanta hacer, A.C. solo lo hace cuando está aburrida. Otros tres estudiantes escriben anécdotas y “cosas de su vida” en el diario que llevan. Se presenta un caso particular de escritura de canciones en una niña colombiana.

Un dato curioso surge a partir de la revisión de la pregunta sobre qué escriben los niños desde la perspectiva de los padres. Aunque ningún niño lo haya mencionado, dos madres colombianas y dos venezolanas señalan que sus hijas e hijos escriben cartas para fechas especiales. En algunos casos los remitentes son miembros de la familia, como hermanas, mamá y papá, mientras que en otro particular, las cartas van dirigidas a la novia del niño.

A partir de lo anterior, es posible evidenciar una predominancia de textos científicos para el área de lectura y textos literarios para la escritura. Este es un hallazgo interesante, ya que permite identificar intereses particulares que contrastan con las prácticas de literacidad enfocadas a la lectura de la comunidad, mas no necesariamente del colegio. Aquí ha de rescatarse que el colegio trabaja fuertemente en un proyecto ambiental llamado PRAE-Botellitas de amor. Este está a cargo de la directora de curso de 502; es

posible que este interés por las ciencias naturales, desde el proyecto del colegio, se refleje en el tipo de textos que los niños prefieren leer.

Con base en la información anterior, al igual que a través de las preguntas en la entrevista, se confirma que leer y escribir es importante para los niños. Tal como sucedió con los padres, se encuentran distintas razones que soportan esta posición. Las respuestas de los niños se engloban en varias de las mismas categorías que surgieron de los padres. Por ejemplo, priman dos categorías que enmarcan la importancia de leer para aprender y escribir para mejorar la ortografía. A estas, le sigue la concepción de la escritura como una herramienta que permite mejorar la caligrafía. En menor medida, cada una con dos votos, aparecen las categorías de futuro y cotidianidad; es decir, aquellas en las que tanto la lectura como la escritura permiten adquirir habilidades para desenvolverse en situaciones de la vida diaria tanto en el presente como a futuro. Con solo un voto se encuentran las siguientes categorías: comunicación y expresión, desarrollo de la mente, pronunciación y ámbito escolar. Las dos últimas son novedosas en tanto no aparecen en las respuestas de los padres. Esto deja ver una función lingüística de la lectura, aprender a pronunciar, y una función que restringe la lectura y la escritura a escenarios escolares.

Lo anterior puede deberse a que la literacidad escolar de la escuela tradicional sigue permeando las concepciones tanto de padres y niños frente a la lectura y la escritura. Es decir, la manera en que la literacidad ha sido y es adquirida y desarrollada en la escuela incide en las posturas que padres y niños comparten cuando se les pregunta de manera directa. Sin embargo, algunos de sus eventos de literacidad van mucho más allá de esta postura tradicional en tanto le otorgan a la lectura y la escritura roles que trascienden los escenarios escolares.

A partir de lo anterior, se evidencia que no hay una relación directamente clara entre los eventos de literacidad de algunos niños y padres y las concepciones que ellos tienen frente a la función de la lectura y la escritura. Al asignar categorías como el mejoramiento de la caligrafía y la escritura, tanto niños como padres no verbalizan las funciones de cotidianidad y expresión que ellos mismos aplican dentro de las actividades que desarrollan en relación con la literacidad.

## 5.2.2 Las “literacidades” en Engativá Pueblo

Aunque el Diagnóstico Local de Engativá (2021) da cuenta de información demográfica y educativa de toda la localidad, los barrios que habitan los niños son aledaños a la zona conocida como Engativá Pueblo. Por ende, al indagar por iniciativas distritales que promueven la literacidad, la búsqueda se centró en instituciones y/o actividades que se lleven a cabo dentro de los límites de Engativá Pueblo y estén dirigidas a población infantil.

La localidad cuenta con 42 unidades operativas de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Estas se dividen en nueve proyectos que apuntan a poblaciones distintas. La población con más servicios es justamente la infantil que cuenta con la Casa de Pensamiento Intercultural Wawakunapak Yachahuna Wasi (dirigida por la comunidad Kichwa), el Centro Amar, y el jardín infantil diurno y nocturno.

Tal como en Los Mártires, Engativá también tiene su propia casa de pensamiento intercultural. Esta se encuentra en el barrio Normandía, un sector alejado de los barrios que habitan los estudiantes. Por lo tanto, su funcionamiento y actividades no tienen mayor relevancia para la descripción de la literacidad de la comunidad de Engativá Pueblo.

Por otro lado, el Centro Amar se ubica cerca al Parque Fundacional de Engativá Pueblo, justo en la zona en la que se encuentra el colegio Santander. El centro Amar de Engativá brinda atención y acompañamiento a 95 NNA entre los 6 y 17 años. Al participar de las actividades, los NNA se forman integralmente en artes plásticas, música, lectura, escritura, hábitos de vida saludable y actividad física (Secretaría de Integración Social, 2021).

En la localidad de Engativá también hay un Crea. Este se ubica en el barrio Villas del Dorado. A pesar de no ser tan próximo a las inmediaciones del colegio Santander, este centro ofrece talleres de formación a NNA “en proceso de restitución de derechos, prevención de maltrato, abuso y trabajo infantil, especialmente del sector Engativá Pueblo” (CREA, 2023). Esto funciona a través de la línea Converge Crea. Aunque este CREA ofrece cursos en las mismas áreas artísticas mencionadas para Los Mártires, debido a procesos de contratación, para la fecha de indagación no se encuentra ningún curso de literatura abierto.



Otra iniciativa desde la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte es la Biblioteca Comunitaria La Alameda, ubicada en el barrio El Muelle (habitado por dos estudiantes del Santander). Esta biblioteca se instauró en el 2017 en el salón comunal La Alameda y se ha nutrido con el apoyo de IDARTES, la Biblioteca Virgilio Barco y Biblored. De acuerdo con la lideresa de la biblioteca, los niños participan de actividades tanto de lectura como de escritura y refuerzo escolar. Además, también existen casos de niños desescolarizados que acuden a la biblioteca en vista de llevar más de un año sin encontrar cupo en el colegio (Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, 2018).

A pesar de que existen distintas iniciativas distritales, son pocos los eventos que se rastrean en la cotidianidad de la comunidad. Durante la observación al barrio, se encontró que algunos estudiantes colombianos (1) y venezolanos (2) del Santander asisten al Centro Amar. Sin embargo, ninguno de los niños de 502 afirma asistir.

Una práctica que sí se observa es la participación en las actividades de lectura propuestas desde los Paraderos Paralibros Paraparques (PPP) de la Biblored de Bogotá. Justo en frente del colegio, en el Parque Fundacional de Engativá Pueblo hay un PPP. Este cuenta con más de 350 libros que la comunidad puede solicitar en préstamo. Dentro de esta colección es posible encontrar cuentos, novelas, poesía y libros informativos para todo público. El profesor de 502 es testigo de la asistencia de distintos miembros de la comunidad a los talleres programados por el PPP. Se evidencia la participación tanto de niños como de población adulta.

En cuanto a la escritura, las paredes del barrio dan cuenta de la importancia del *graffiti* como medio de expresión de la comunidad. La pared del colegio tiene una representación gráfica con el siguiente texto: "nos queremos vivas y sin miedo". Igualmente, en las zonas aledañas al colegio también se observan grafitis, tanto gráficos como con texto. Incluso, estos priman más hacia el interior del barrio en la zona de puntos de acopio de reciclaje. Por otro lado, los postes son usados como medio de distribución de información comercial; se encuentran afiches publicitarios. Además, es común ver textos bíblicos escritos también en los postes. Esto coincide con la lectura de la biblia como práctica de algunas familias tal como se verá en los próximos párrafos.

Siguiendo la misma línea deductiva, se procede a abrir la siguiente *matrioska* para dar cuenta de las prácticas de literacidad que habitan los hogares de familias en Engativá

Pueblo. Al igual que en la Zona de Tolerancia, se contemplan las mismas categorías: prácticas, valoraciones y gustos.

De los 12 acudientes entrevistados, cinco manifestaron tener prácticas de lectura y escritura: tres son madres venezolanas y dos colombianas. Sin embargo, en el caso de las madres venezolanas, dos refieren prácticas que realizaban en Venezuela, pero no continuaron una vez emigraron a Colombia. Estas se relacionan al uso de método Palmer para mejorar la caligrafía. Se trata de una cartilla “para la enseñanza rápida de la escritura comercial corriente y se destina a todas aquellas personas que deseen adquirir una buena letra cursiva para fines comerciales” (Palmer, 1949). De este modo, el interés prima en el buen desarrollo de la caligrafía. Por otro lado, el caso en el que las prácticas no pararon con la migración no incluye el método Palmer, ya que manifiestan dificultad para conseguir esta cartilla en Colombia; en vez de este tipo de material y actividad, la madre propone la lectura constante de algún libro que a su criterio pueda ser interesante. De manera similar, las dos madres colombianas promueven la lectura por medio de cuentos y el periódico.

Al momento de indagar por el gusto hacia la lectura y la escritura, 9/12 acudientes mencionaron que ambas actividades les gustaban. Los tres restantes son colombianos quienes confesaron su poco interés en leer y escribir. Dentro de los materiales que leen se encuentran revistas, periódicos, cuentos, novelas, libros (algunos ejemplos mencionados por una acudiente venezolana son: *La catadora de Hitler*, *El burdel de las parafilias*, *El diario de Ana Frank* y *El psicoanalista*) y la biblia, siendo estos dos últimos los más populares. Del lado de la escritura, casi la mitad de los entrevistados escribe para su trabajo, desde las firmas en un contrato hasta documentos propiamente redactados. También hay quienes escriben cuando se trata de trámites formales como cartas o derechos de petición. Tres personas llevan un diario en el que registran eventos importantes, un control de gastos y situaciones cotidianas que viven. También es usado como un ejercicio de análisis de acontecimientos en una búsqueda constante por mejorar. En otros hallazgos se registran casos aislados de escritura de reflexiones sobre la biblia, escritura para algunas tareas de los niños y la escritura de poemas como resultado de la expresión propia.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que las prácticas de lectura están más ligadas a los intereses propios de los entrevistados mientras que las prácticas de escritura

corresponden a situaciones y escenarios en los que la escritura ocurre por necesidad más que por gusto. Así pues, surgen dudas en cuanto a la relación entre escribir por placer y por necesidad. Si la mayoría manifestó un gusto por la escritura entonces este estaría mediado por ámbitos en los que la escritura tiene una función pragmática administrativa dentro de la sociedad. Por ejemplo, redactar un informe laboral o escribir un derecho de petición.

No obstante, es a través de las valoraciones de la lectura y escritura que se descubrirá qué función cumple cada una para los entrevistados así como su importancia. Al igual que los padres del Panamericano, todos concuerdan en que es importante leer y escribir. Algunos mencionan que la lectura y la escritura permiten el aprendizaje y el entendimiento de otros puntos de vista. Esto a su vez se asocia con la categoría de comunicación, tanto para expresar lo propio como para ser comprendido por los demás. Dentro de una visión a futuro, es importante para “salir adelante” y “desarrollar la mente”. También se identifica una relación entre leer y escribir, y el acto de ser “más culto” y “educarse”. Nuevamente, las primeras apreciaciones constituyen escenarios más observables mientras que las últimas resultan ser de carácter abstracto y subjetivo.

En cuanto a la función, aparecen categorías repetidas como la función de comunicación, de aprendizaje y de educación. Sin embargo, surge una función nueva de la lectura y escritura en conjunto: la cotidianidad (para subsistir en el contexto urbano en el que viven). Así lo explica C.F. “Sirve para todo, para todo en la vida porque por lo menos si tú vas a pagar que no te vayan a robar, que no te quiten algo” (TraPad10\_01-11-2022). Desde esta perspectiva, la lectura y la escritura permiten un desenvolvimiento del individuo en situaciones de la vida diaria tales como pagar algo, ver televisión e intercambiar con alguien. De otro lado, aparecen funciones específicas de la lectura como informarse y triunfar en la vida. Igualmente, se define la escritura como algo que sirve para mejorar la letra y “desarrollar las manos”.

Esta última función, la relativa a la caligrafía, corresponde a la literacidad escolar, desde la perspectiva de la escuela tradicional, que está alejada del planteamiento de esta investigación, en tanto se parte de los Nuevos Estudios de Literacidad pero que, evidentemente, es notoria en las comunidades a través de las funciones e importancia que los padres le otorgan al acto de leer y escribir. Esto contrasta de manera impactante con la lectura y la escritura “para todo”, ya que desde este punto sí se concibe la función

social de la escritura, aquella que defienden Barton y Hamilton (2004) y Vygotsky (1930), en la que priman las interacciones sociales entre los actores.

Con base en los mismos interrogantes hechos a los niños del Panamericano, se procede ahora a describir aquello que constituye la literacidad de los niños dentro de la comunidad. A todos los niños, tanto colombianos como venezolanos, les gusta leer y escribir; exceptuando una niña colombiana a la cual no le gusta mucho escribir. A pesar de identificar este gusto, dos niñas, una colombiana y una venezolana, expresaron no dedicar ningún tiempo para leer fuera del colegio por lo que se asume que sus prácticas están ligadas a la literacidad escolar.

Para los demás niños se identificó la casa como único ámbito de lectura. Mientras tanto, para el caso de la escritura se halla el parque (1) además de la casa. Dentro de la casa, el lugar más frecuentado para leer y escribir es el cuarto por ser un espacio tranquilo, libre de ruido y que fomenta la imaginación. En menor medida, los niños leen en la cocina o en el cuarto de juegos. En cuanto a la escritura, esta ocurre también en la biblioteca o el estudio de la casa.

Como complemento a lo anterior, se identifican nuevos ámbitos de lectura y escritura por medio de la cartografía social. Además del parque, elegido por ser un lugar que les permite relajarse mientras leen, mencionan la heladería como un lugar tranquilo para leer. Por otro lado, algunos niños cuentan que a veces escriben en casa de un amigo que vive en el mismo barrio. Aunque este último podría considerarse como un escenario claro de escritura colaborativa, no queda claro sobre qué escriben ni la frecuencia con la que estos episodios ocurren.

Al igual que en los niños del Panamericano, se evidencia una tendencia hacia la lectura y la escritura como actividades que los niños realizan solos. Aun así, hay algunos que leen tanto solos (11) como acompañados (3) mientras que en la escritura no se hallan ambas opciones, son 10 los niños que escriben solos y dos acompañados. En los casos en los que existe acompañamiento, la figura que acompaña es la madre y el hermano. Los niños que mencionan leer o escribir acompañados son los mismos cuyas madres afirman tener alguna práctica de literacidad. Por ejemplo, aunque E.D. también lee solo, dice “leo delante de mi mamá pa’ que ella me pueda escuchar” (TraEnt9\_03-10).

En los niños del Santander priman los medios impresos sobre los digitales a la hora de leer. La gran mayoría leen a través de libros físicos (9), cuentos (3), diccionarios (1) y el periódico (1). Este último medio constituye una práctica constante, ya que se da por medio de la suscripción a un periódico que llega directamente a la casa y en cuanto llega, el niño lo lee. Como se observa en los números, hay quienes usan más de un medio para leer. En cuanto a los medios digitales, se identifica el celular (1), el internet (1) y las redes sociales (3). La red social nombrada es *Facebook*, aunque también se hace alusión a una página de internet y aplicaciones para leer.

Aunque se plantearon ambas categorías: escritura a mano y escritura digital, se descubrió que los niños del Santander no usan medios digitales para escribir. La escritura a mano (o en físico) predomina de la siguiente manera: 11 niños escriben usando un cuaderno, 3 llevan un diario y 1 registra sus escritos en hojas. Este es un dato curioso en tanto contrasta con los hallazgos del Panamericano. Igualmente, da cuenta de la preferencia de los niños por medios más tradicionales tales como el papel y el lápiz.

Una vez presentado el contexto en el que los niños leen y escriben, con quién lo hacen y los medios que usan, es pertinente abordar los materiales que leen y sobre qué escriben *per se*. Un número importante de niños lee libros; tres niñas colombianas mencionan de manera directa que los libros que leen son de *youtubers*. Algo interesante es que cuando se les pregunta sobre qué es el libro, las tres niñas narran de manera clara el argumento de este. Los demás libros parecen ser de literatura infantil como *El principito* o sobre animales. Aparte de los libros, los niños también leen el periódico y cuentos o historias.

Los niños escriben distintos tipos de textos y no se evidencia predominancia de ninguno. El primer tipo de texto lo constituyen las cartas las cuales van dirigidas comúnmente a miembros de la familia o amigos. También escriben en su diario aquello que les ocurre o llama la atención. Dos niños escriben cuentos y a una niña le gusta redactar textos sobre animales.

Con base en estos hallazgos, es posible afirmar que el principal contenido que los niños leen es literatura infantil y juvenil. Aunque la lectura sobre animales es ambigua, quizás podría ser el único caso de lectura científica. En el área de la escritura, se concluye que aunque los niños escriben contenidos diversos, priman los textos epistolares y narrativos.

Así, se dibuja una relación estrecha entre el tipo de contenido que leen y el que escriben fuera del ámbito escolar.

En el Santander se mantienen la mayoría de categorías del Panamericano en cuanto a importancia y función de la lectura y la escritura. De hecho, se mantiene como una de las más populares la lectura para aprender. A esta se unen las categorías de caligrafía y escolar. Todas cuentan con 4 votos lo que señala que para los niños del Santander la literacidad cumple mayormente una función escolar. No obstante, la categoría que sigue (con 3 votos) es la de cotidianidad generando un contraste entre dos ámbitos distintos: el escolar y la cotidianidad. Las demás categorías (futuro, comunicación y expresión, ortografía, desarrollo de la mente y relajarse) cuentan todas con 2 votos. La última categoría marca la diferencia entre ambos colegios en tanto deja ver una función alejada del ámbito escolar y enfocada más bien en una actividad que se hace por placer; es decir, la lectura y la escritura cumplirían una función particular dentro de lo que cada niño concibe como un estado de relajación.

### **5.2.3 Semejanzas y diferencias entre la literacidad de ambas comunidades**

Luego de analizar las “literacidades” de ambas comunidades, Zona de Tolerancia y Engativá Pueblo, es preciso señalar los puntos en común así como aquellos que divergen entre sí. Al haber dividido la literacidad de acuerdo con la zona de residencia en vez del lugar de procedencia, se ratifica que las semejanzas y diferencias en cuanto a prácticas y eventos de literacidad de la comunidad se registran especialmente según el barrio que habitan y no, como se pensaba, a raíz de la nacionalidad y, específicamente a raíz de la migración.

En primer lugar, en cuanto a iniciativas propuestas por instituciones distritales, la Zona de Tolerancia cuenta con más proyectos enfocados en el acompañamiento y protección de NNA así como la promoción de la lectura y escritura. Esta diferencia puede deberse a que la Zona de Tolerancia tiene mayor población de NNA en riesgo no solo de trabajo infantil, sino también de drogadicción y prostitución. Del mismo modo, y aunque la participación de los niños de ambas comunidades en estos programas es baja, los niños del Panamericano asisten en mayor medida a estas instituciones y fundaciones.

En segundo lugar, al comparar las prácticas letradas evidenciadas en la cotidianidad del barrio, es posible constatar que estas son similares en cuanto a la escritura, pero distintas en la lectura. Para ambas comunidades los grafitis son el principal medio de expresión escrita, desde gráficos y símbolos hasta palabras y textos completos que reflexionan sobre temas de gran impacto social. No obstante, es debido mencionar que en cuanto a cantidad, se evidencian más grafitis en la Zona de Tolerancia que en Engativá Pueblo. Por otro lado, mientras que en la Zona de Tolerancia no se evidencia ninguna práctica de lectura, en Engativá Pueblo se registran las actividades realizadas por las 3P (Paraderos Paralibros Paraparques) de Biblored.

En tercera instancia, el punto de comparación de la literacidad de las familias está mediado por la formación académica de los padres, sus valoraciones de la lectura y la escritura y el tiempo que dedican al fortalecimiento de la literacidad en casa. Considerando la situación de vulnerabilidad que atraviesan las familias que habitan en la Zona de Tolerancia, resulta sorprendente que los padres y madres de esta zona tengan mayores niveles de formación que quienes viven en Engativá Pueblo. Por ejemplo, todos tienen como mínimo el bachillerato incompleto (BI) mientras que en el Santander hay tres padres colombianos cuya formación corresponde al nivel de básico primaria (P).

No obstante, el nivel de formación no repercute de manera directa en las apreciaciones sobre la importancia y función de la lectura y la escritura, al menos desde la premisa de que a menor nivel de formación, mayor concepción tradicional. En cambio, en este punto sí hay una diferencia en la percepción de la función con base en la nacionalidad. Aunque no todos los padres venezolanos lo mencionan, hay una respuesta que se repite en algunos casos orientada al mejoramiento de la caligrafía. Parece ser que de acuerdo al uso del método Palmer y a las prácticas pedagógicas en Venezuela compartidas por algunos padres (por ej., los niños que más sabían leer, pasaban al frente a leer (TraPad2\_03-10\_San)) la escritura sigue siendo concebida desde una perspectiva tradicional como una actividad que permite desarrollar una caligrafía adecuada, especialmente si es cursiva.

Otra diferencia entre comunidades es que las familias de Engativá Pueblo dedican un poco más de tiempo a las prácticas de literacidad en casa. Pero, aún dentro de esta diferencia, existen semejanzas en los contenidos que leen los padres, ya que estos se relacionan principalmente con libros físicos y la biblia en ambas comunidades. En el caso

de la escritura sí es distinto en tanto los padres del Santander escriben mayormente por trabajo mientras que los del Panamericano tienen en mayor medida prácticas de escritura como medio de expresión propia.

Lo anterior da cuenta del rol que cumple la escritura en las ocupaciones actuales de los padres de ambas comunidades. Aunque haya mayor nivel educativo en los padres del Panamericano, la escritura se usa en mayor proporción en ámbitos laborales por los padres del Santander. Esto también explicita que los padres del Santander conciben la escritura desde la expresión de firmas en un contrato hasta la redacción de informes por lo que, evidentemente, su rol será más amplio.

Por otro lado, las semejanzas y diferencias halladas entre la literacidad de los niños de ambas comunidades suscitan interrogantes interesantes. La principal semejanza es que, en rasgos generales, tanto los niños venezolanos como colombianos de ambas comunidades disfrutan leer y escribir. De igual modo, una proporción semejante dedica tiempo para estas actividades en casa.

Otra semejanza es que los niños optan por la lectura y escritura individual en la mayoría de los casos. Esto puede deberse a las pocas prácticas de literacidad que se fomentan desde las familias debido al poco tiempo que los padres están en casa considerando sus trabajos actuales. Son pocos los casos en que los niños prefieren leer o escribir acompañados; no obstante, estos coinciden con las respuestas de madres y padres que buscan realizar actividades de lectura y escritura de manera constante. Así pues, es posible evidenciar una relación entre las prácticas de literacidad familiares y la preferencia de los niños por la lectura colectiva.

Por su parte, las diferencias se encuentran en los aspectos específicos del desarrollo de la literacidad: los medios y los contenidos. Dada la situación de vulnerabilidad que prima en la Zona de Tolerancia, no se esperaría que primen los medios digitales. No obstante, cuentan con alta popularidad en los niños del Panamericano quienes manifiestan el uso de celular, *tablet* y computador para acceder a redes sociales y aplicaciones que les permiten leer y escribir. Hecho que contrasta fuertemente con la no aparición de ningún medio de escritura digital en el Santander.

Esta diferencia podría explicar a su vez por qué los niños del Panamericano leen más contenido científico que los del Santander. Aunque los niños de ambos colegios escriben



mayormente textos literarios, sus preferencias a la hora de leer divergen. Es posible inferir que, por medio de los medios digitales, los niños del Panamericano acceden con mayor facilidad a contenidos científicos como documentales o textos sobre animales mientras que los niños del Santander optan en su mayoría por libros físicos que casi siempre corresponden a literatura infantil.

Para ilustrar lo anterior, se cita un ejemplo de E.P., un estudiante del colegio Panamericano que decide escribir una carta sobre Floppa, un gato caracal. En su texto, el estudiante narra como a través de *Google* el lector puede ampliar la información sobre este ejemplar. De este modo, se evidencia que el uso de los medios digitales como un celular con acceso a internet promueve el interés por contenidos que pueden constituir textos científicos.

De igual manera, surgen muchos puntos en común entre los niños de ambas nacionalidades y barrios en torno a la importancia y función de la escritura. Tal como en el caso de los padres, los niños siguen dos líneas o posturas: una tradicional, cuya función se limita a cuestiones ortográficas y de caligrafía, y una aplicada, en la que la lectura y la escritura desempeñan un rol en la vida cotidiana de los niños. La única particularidad que diferencia a los niños de ambas comunidades es la popularidad de la categoría escolar en el Santander frente a la poca presencia de esta en el Panamericano. Parece ser que en el Santander se le da un valor más alto al papel de la literacidad escolar. Sin embargo, esto ocurre desde la perspectiva escolar amplia en la que el papel de la lectura y la escritura no se restringe a tareas específicas dentro de la escuela, sino a un desarrollo integral (por ej., la lectura y la escritura en función del aprendizaje escolar y el desarrollo de la mente), ya que desde las especificidades como el mejoramiento de la ortografía y la caligrafía, no existen diferencias marcadas entre ambos grupos.

Este es un hallazgo importante en tanto evidencia que los niños del Panamericano tienen una visión más amplia y abierta sobre las funciones de la lectura y la escritura. Es decir, dentro de sus concepciones, la lectura y la escritura desempeñan roles que trascienden la escolaridad. Esta característica diferencia las posturas de los niños de ambos colegios, ya que aparece con menor frecuencia en los niños del Santander.

El análisis anterior da cuenta de la existencia de “literacidades” desde la perspectiva planteada por Ahearn (2017), incluso dentro de una misma comunidad. Se encuentran

eventos de literacidad distintos a nivel institucional, familiar e individual a pesar de que todos hacen parte de una misma comunidad. Por ejemplo, mientras que en la Zona de Tolerancia se promueven varios eventos de literacidad desde las instituciones, en la comunidad del barrio son pocos los eventos observados, mientras que en Engativá Pueblo ocurre lo contrario, son más los eventos a nivel del barrio que a nivel institucional.

## **5.3 Literacidad escolar**

La literacidad escolar comprende todas aquellas prácticas y eventos que ocurren dentro del ámbito escolar de los niños. Este no solo se limita a las actividades realizadas dentro de las instalaciones del colegio, sino también aquellas que aunque se den por fuera, espacialmente, están conectadas de manera directa al colegio. Por ejemplo, la ejecución de tareas escolares y/o proyectos que se asumen de manera no voluntaria, sino mediada por la institución. Como insumo para los resultados que se presentarán a continuación, se han utilizado las entrevistas tanto a niños como a padres y docentes.

Teniendo en cuenta que se ha trabajado con población venezolana y colombiana, se dedicarán apartados distintos en aras de cubrir también la literacidad escolar de los niños venezolanos antes de la migración. Esto servirá para contrastar si las prácticas son las mismas y si no, cuáles se mantienen en la actualidad y cuáles ya no están vigentes.

### **5.3.1 La literacidad escolar en niños venezolanos antes de migrar**

Para contextualizar las prácticas pedagógicas y de literacidad en Venezuela, se les preguntó a los niños cuáles eran las materias que veían. Esta pregunta busca confirmar o contradecir las fuentes de información que desde los informes brindados por el Departamento Nacional de Planeación (2018) y UNICEF (2020), y desde la investigación de Espinosa, Gómez y Salazar, (2021) manifiestan que los niños en Venezuela no siempre cuentan con la posibilidad de ver todas las asignaturas básicas correspondientes a su nivel.

A través de las entrevistas, los participantes manifestaron que existe una prioridad en las materias básicas como matemáticas (10), español (9) y sociales (8). A esto le siguen 6 niños que también veían ciencias naturales. Asignaturas como inglés (2), artes (2), ética y valores (2), deporte (1), tecnología (1), física (1), geografía (1) y caligrafía (1) son

menos comunes. Algunos niños incluso señalan que sólo veían las tres primeras asignaturas mientras que otros contaban con un pensum más amplio.

Esto podría explicarse desde la falta de docentes en las aulas de clase debido a la coyuntura sociopolítica y económica del país. Tal como lo afirmaron algunos padres y se reafirma por medio del documento *Estrategia 2022-2023 Versión agosto 2022 Clúster de Educación Venezuela*, en los últimos años son varias las barreras que derivan en necesidades educativas. Por un lado, algunas barreras son familiares y se relacionan con la falta de recursos de las familias para garantizar el acceso de los niños a la educación. Por otro lado, las barreras son educativas y tienen que ver con la “falta de maestros/as certificados provocado por la caída de los salarios” (2022, p. 14). Esto ha generado un “déficit de calidad pedagógica del personal” (p. 14) y aunque ya hay estrategias activas como la formación y certificación de profesionales de áreas afines, las repercusiones en el aprendizaje de los NNA son claras.

El mismo documento reconoce que las barreras ya mencionadas han afectado el alcance de los logros de aprendizaje. Los resultados de las pruebas EGRA (Early Grades Reading Assessment) aplicadas a nivel primaria en 2021 demuestran que el “68 por ciento de los estudiantes de la muestra presentan un rezago importante en lectura” (p. 14).

Siendo español la segunda materia más vista en Venezuela en la población estudiada, se esperaría la existencia de prácticas de literacidad propiciadas desde el colegio. Ahora bien, ¿qué clase de prácticas? Algunos relatos de padres y niños dan pistas sobre el tipo de actividades orientadas a la lectura y escritura en el colegio. En primer lugar, priman las prácticas de lectura sobre las de escritura. Es común llevar a cabo ejercicios de lectura al frente del salón en los cuales “los que más sabían leer eran los que pasaban al frente a leer siempre” (TraPad2\_03-10\_San). También se realizaban lecturas de cuentos de manera diaria tanto en el colegio como parte de asignaciones para la casa.

Por el lado de la escritura, desde que los niños aprenden a escribir, una de las metas es que puedan copiar del tablero (TraPad8\_04-10\_San); así lo describe una madre venezolana que tuvo la oportunidad de ser docente de su hija cuando se inició en el mundo de la escritura y narra cómo este proceso se le dificultó en aquel tiempo y aún hoy le cuesta establecer una rutina de lectura y escritura diaria. Además, se constata la

priorización de la caligrafía en algunos colegios venezolanos. El uso del método Palmer es una práctica popular, según lo indicado por D.C. y C.F. (ambas madres de niños del colegio Santander), para reforzar la escritura y mejorar tanto la caligrafía como la ortografía.

A pesar de la existencia de estas prácticas, varios padres y madres reconocen que factores como la inflación y la escasez tuvieron impacto en el desarrollo de la literacidad de los niños. Esto en la medida en que se generaban paros académicos y la pérdida de clases era alta; razón por la cual los niños se atrasaban con facilidad. Así lo narra G.S. (TraPad6\_03-10\_San), tía de una niña venezolana:

Lo que pasa es que allá hubo mucho paro académico, se puede decir, por el tema de la inflación, de la escasez, de la delincuencia, entonces hubo mucho paro académico y pues la niña perdió mucha clase. En realidad la niña tiene malas bases. En comparación a otros niños que están a su edad y eso tiene muy malas bases, todavía le falta mucho por... por reforzar, por aprender.

Otro padre coincide cuando expresa de modo general que “el nivel académico es muy distinto tanto en Venezuela como aquí en Colombia. Aquí hay más capacidad que allá” (Tra Pad10\_02-12-2022\_Pan), cuando se le preguntó por la lectura y escritura de su hijo en Venezuela. Es por esto que algunos han decidido buscar alternativas extraescolares que les permitan a los niños reforzar la lectura y escritura. Este es el caso de Y.P. quien dice al respecto de la literacidad de su hija “Ehh sí iba un poco atrasada, la tenía por fuera del colegio [...] alguien que me la reforzara” (TraPad12\_15-11-2022-San).

A partir de los relatos de los niños, ha sido posible identificar otro tipo de prácticas, al menos a nivel general. Por ejemplo, algunos niños comentan que les asignaban libros para leer en casa por lo que se infiere que realizaban una lectura constante. Por otro lado, una niña cuenta que les hacían préstamos de libros de otros colegios.

Otro estudiante se refiere al tipo de contenido que leían y escribían. Leían mayormente libros de la estantería, biblioteca, del colegio. Estos podrían ser de temas variados. Mientras tanto, los ejercicios de escritura estaban comúnmente asociados a temas de la historia de Venezuela. Los dictados también constituían una práctica común, tanto así que una estudiante manifiesta que no le gustaba la materia de español debido a que escribían mucho.

### **5.3.2 La literacidad escolar de los niños (venezolanos) en Colombia: prácticas desde las aulas**

Este apartado presenta distintos escenarios frente a la situación de literacidad de los niños venezolanos en Colombia. Como se observó en el apartado anterior, las prácticas de literacidad de los niños en el ámbito familiar disminuyeron en algunos casos luego de la migración. Sin embargo, en cuanto a la parte escolar, algunos niños han mencionado que tanto su rendimiento académico como su interés por las actividades escolares incrementó una vez empezaron a estudiar en Colombia.

Este interés apunta hacia dos sentidos. Primeramente, algunos comentarios se enfocan en el ámbito escolar desde la posibilidad de obtener una nota o calificación como el de Y.M. “porque allá eran como nota, yo iba muy bajo, acá he superado más este... voy más alta con las notas” (TraEnt7\_03-10\_San). Desde otra perspectiva, algunos niños visualizan la escolarización como una herramienta para un desarrollo futuro como se evidencia a continuación:

Acá en Colombia me va muy bien, me gusta ya estudiar, ya me la paso estudiando, ya no me la paso jugando porque ya me estoy concentrando en el futuro porque quiero un futuro mejor para mi familia y para mí. (Tra Ent14\_18-11-2022\_Pan).

Un punto particular que señalan ambos docentes, pero especialmente la docente del Panamericano es la impecabilidad de la letra cursiva que manejan los estudiantes venezolanos. Parece ser que desde Venezuela este es un logro por el cual sentirse orgulloso en el desarrollo de la escritura. Por lo tanto, niños, padres e incluso docentes venezolanos prestan más atención a estos aspectos de forma.

Es evidente que existen unas falencias en la lectura y la escritura, recién llegan los niños venezolanos a las aulas de clase colombianas, especialmente en cuanto a la comprensión lectora. La causa más evidente de estas falencias es la situación migratoria que en varios casos impide que los niños continúen sus estudios normalmente; hay casos en los que incluso desde antes de migrar el acceso a la educación se vio afectado por la situación económica y política del país. No obstante, queda claro que estos problemas suelen resolverse por medio de la nivelación que hacen los docentes.

Sin embargo, ni durante las entrevistas ni en las observaciones de las clases se evidenció la existencia de prácticas de literacidad escolar distintas para los niños

venezolanos. Contrario a los datos recogidos por el CONPES sobre sentimientos de angustia, ansiedad y tristeza en los niños venezolanos migrantes, esta investigación evidenció un buen proceso de acogida en las aulas de clase colombianas. Tanto docentes como estudiantes de ambas instituciones manifiestan no haber presenciado ni experimentado situaciones de discriminación. Solo se registró un caso de *bullying* en un estudiante del Panamericano, pero que ocurrió en otra institución escolar años atrás.

Aun así, sí es importante destacar que los casos de *bullying* y de procesos de adaptación complicados constituían una predisposición que no solo tenía esta investigación con base en los datos recopilados por el CONPES a través de los cuales se constató un clima escolar afectado por la xenofobia y la discriminación (2018, p. 53), sino los niños venezolanos de ambas instituciones de esta investigación. Por ejemplo, E.C. responde a cómo se siente en las clases de la siguiente manera: “Me siento bien, me siento cómoda, yo creía que cuando yo llegara me iban a excluir y no” (TraEnt3\_27-09\_San). Ocurre lo mismo en el caso de L.C. quien manifiesta “Muy bien ehh siempre nunca me...Me me toman a mal y no me...No me indiscriminan”.

Teniendo en cuenta la buena acogida de los niños venezolanos y su adaptación a las aulas de clase colombianas, los docentes usan las mismas estrategias para la creación de prácticas de literacidad en sus estudiantes tanto colombianos como venezolanos. Es decir, no existe una necesidad de planear actividades distintas para cada grupo debido al éxito en el proceso de adaptación. Por lo tanto, a continuación, se presentan las prácticas identificadas por medio de las visitas realizadas por la investigadora a los dos colegios; se agrupan según la institución educativa, mas no la nacionalidad de los niños.

En el Panamericano, la docente G.U. es la encargada del área de lectura y escritura. De acuerdo con los niños, desde la asignatura de español se trabaja de manera continua tanto la lectura como la escritura. La profesora confirmó esta información haciendo hincapié en los ejercicios de comprensión lectora y la escritura de textos narrativos.

Se constató que el principal material de lectura y escritura corresponde a cuentos. A lo largo del año, se usa el libro *Gramática de la fantasía* de Gianni Rodari (2002) para realizar tanto lectura de textos narrativos como escritura de finales alternativos. La particularidad de estos ejercicios es que muchos niños plasman en sus narraciones las distintas realidades que viven. Por ejemplo, respecto al cuento de *La cenicienta*, la

docente recuerda que el típico final de “se casaron y vivieron felices por siempre” fue transformado por una estudiante en un escenario en el que uno de los hijos del matrimonio se convierte en drogadicto y la policía debe intervenir. Del mismo modo, los niños crearon versiones distintas para *Caperucita roja*, desde cambiar el color hasta hacer de caperucita la villana del cuento.

Por otro lado, se trabajaron algunos ejercicios de escritura creativa a partir de una pregunta dada por la docente *¿Cuáles son los enemigos de la crema de dientes?* A partir de esta pregunta los estudiantes crearon narraciones sobre distintos elementos. Otro ejercicio fue la escritura de cuentos de terror, especialmente, durante época de *Halloween*.

Aunque el salón de clases contaba con gran variedad de material escrito como carteleras, calendarios y dibujos, los niños manifestaron que ningún material les pertenecía. Este había sido creado por los estudiantes de la jornada de tarde. A este respecto, no existe un uso de la lectura y la escritura en situaciones escolares ajenas al recibimiento de una nota o a la clase, como por ejemplo la creación de una cartelera decorativa o algún mensaje para ambientar el salón.

En otras asignaturas también se usa la lectura y escritura para la investigación de tareas. La docente menciona que los estudiantes siempre debían investigar sobre algún tema y presentar en la clase un resumen para lo cual era necesaria una buena comprensión lectora y el uso de normas de escritura básicas como la puntuación y ortografía. Aunque no se menciona una periodicidad, está claro que la lectura y la escritura juegan un papel importante dentro del ámbito escolar de los niños que bien pueden estar aportando a los otros tipos de literacidad identificadas en los hogares y barrio de los niños y niñas.

No es posible realizar actividades de lectura y escritura en un espacio distinto al aula de clase, por ejemplo, en la biblioteca, pues lamentablemente el colegio no cuenta actualmente con esta. Si bien antes existía una biblioteca, este espacio corresponde hoy en día al salón de clases de kinder. Los libros y demás materiales han sido ubicados en un cuarto que por el momento no es accesible para los estudiantes.

Del lado del colegio Santander, se encontraron tres situaciones que constituyen prácticas de literacidad propiciadas tanto por la institución como por el docente. La primera corresponde a un programa que busca reforzar y afianzar las habilidades de distintas

asignaturas, incluida la lectura y la escritura en el área de español, en niños que presentan dificultades. Se trata del programa Aprobar, propuesto desde la Secretaría de Educación Distrital (SED), y orientado por algunos docentes del colegio que trabajan en jornadas extra. Este ofrece sesiones semanales de refuerzo los sábados de 7-11 en las instalaciones del colegio para tres niños de cada curso que requieran de este tipo de actividades. Durante las sesiones, se trabaja la comprensión de lectura y el análisis de textos, así como las dificultades que se observan en cada sesión (no se aborda ningún tema nuevo). Aunque los directores de curso consideran que deberían ser más los estudiantes que asistan, el programa no cuenta con la capacidad de ofrecer más cupos.

La segunda es una iniciativa que ofrece la biblioteca del colegio para que tanto niños como padres asistan a sesiones de lectura y escritura en la jornada escolar contraria, es decir, quienes estudian en la mañana pueden asistir en la tarde y viceversa. Según el docente, estos espacios se abren para que, de manera voluntaria, los niños asistan y desarrollen prácticas de literacidad como la lectura individual y colectiva diaria o al menos con una frecuencia alta entre semana. Con respecto a esta iniciativa, se registró una participación significativa por parte de algunos estudiantes del curso.

La tercera práctica nace desde la institución y está mediada por la bibliotecaria del colegio y el docente. Se trata del proyecto de lectura comprensiva del colegio, propuesto como un proyecto que la bibliotecaria presenta a la rectora de la institución y como un acuerdo que se hace desde inicios de año para establecer un día de la semana, cada 15 días, para asistir a talleres de lectura y escritura en la biblioteca. Como es necesario movilizarse a la sede B (ubicada a unas cuadras de la sede A), los docentes deben asumir este rol de manera voluntaria. De tal modo, el día establecido para los niños de 502 es el martes de 10:30 a 11:15 am. Durante este tiempo, la bibliotecaria prepara distintas actividades en las que los niños participan por medio de ejercicios de comprensión lectora, lectura en voz alta y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El docente manifiesta que es un espacio que los niños disfrutan y al que piden ir de manera voluntaria.

Por supuesto, además de estas actividades, el docente fomenta la lectura y escritura desde distintos ejercicios en la clase de español. En ocasiones pide prestados libros de la biblioteca para leer en clase y otras veces se hace trabajo individual por medio de guías o el cuaderno. Con los libros de la biblioteca se realizan ejercicios de lectura en voz



alta y comprensión lectora. A diferencia del colegio Panamericano, en el que prima el desarrollo de textos narrativos, en este curso se trabajan textos narrativos, informativos y descriptivos.

El docente sugiere temas que se relacionen con el contexto de los estudiantes para la escritura de estos tres tipos de texto. La investigadora tuvo conocimiento, por ejemplo, de cómo durante el lapso de las vacaciones, se desarrolló uno de los textos narrativos; los estudiantes debían narrar una anécdota vivida durante sus vacaciones. Para el texto informativo, durante el fin de semana, los estudiantes exploraron noticias tanto de periódico como de televisión para luego informar a la clase sobre el suceso o evento principal. En el caso del texto descriptivo, se desarrollaron tres escritos en clases distintas. El primero correspondió a una descripción de un familiar cercano, el segundo a un animal y el tercero a un lugar del barrio.

En cuanto a la creación de un entorno letrado en el salón, ocurre lo mismo que en el Panamericano. Aunque el docente cuenta que era una práctica que se realizaba antes, el crear en conjunto con los estudiantes materiales como carteleras y decoraciones, no es algo vigente con este curso. Los elementos escritos que decoran el salón de clase han sido realizados por estudiantes de la jornada de la tarde.

## 5.4 Desarrollo textual

Esta sección recopila los resultados que surgen a partir de I. las sesiones de escritura llevadas a cabo en ambos colegios y II. los textos entregados por los niños que fueron realizados fuera de la escuela y en forma autónoma. El análisis de los textos se hace con base en los cuatro niveles de desarrollo propuestos por Augst *et al.* (ver sección 4.2) y tomando en cuenta las categorías de análisis que proponen González y Puerta (En edición). Estas son el uso de la persona gramatical, el tiempo verbal, los adverbios (espaciales en el caso del texto descriptivo y temporales en el informativo), la cohesión mediada por el uso de conectores y los signos de puntuación. Además, cada análisis de un tipo de texto inicia con la descripción de los elementos de análisis de eventos y prácticas letradas de Hamilton (en Barton y Hamilton 2000) traducidos y adaptados por Cortés (2021).

### 5.4.1 En la escuela

Para recopilar los textos en la escuela, se plantearon dos sesiones de escritura. La primera correspondió a la descripción del colegio actual y anterior de los niños y la segunda abordó el informe de cómo celebran la navidad o *Halloween*. Se recogieron en total 90 textos a partir de estas sesiones. Las estadísticas según nacionalidad se pueden ver en la tabla 6. Se observa claramente que al colegio Panamericano asisten niños venezolanos y colombianos en proporciones similares mientras que en el colegio Santander se evidencia una mayoría de niños colombianos frente a unos pocos venezolanos. Seguido a la tabla 6 se presenta el análisis de estos textos.

**Tabla 6**

*Total de textos recogidos por nacionalidad*

Colegio	Total textos		Informativo (S3)		
	Descriptivo (S2)				
		Ven 5 (17,85%)		Ven 5 (22,7%)	<b>10</b>
<b>Santander</b>	28	Col 23 (82,14%)	22	Col 17 (77,2%)	<b>40</b>
		Ven 8 (40%)		Ven 8 (40%)	<b>16</b>
<b>Panamericano</b>	20	Col 12 (60%)	20	Col 12 (60%)	<b>24</b>
<b>Total</b>	48		42		<b>90</b>

- **Texto descriptivo**

El desarrollo del texto descriptivo se dió el 04 de octubre en el colegio Santander y el 26 del mismo mes en el Panamericano. Para esta sesión se optó por brindar la instrucción de manera escrita en la misma hoja en la que los niños desarrollarían la actividad y fue “Describe a los niños del colegio Panamericano/Santander cómo era tu colegio anterior y cómo es el actual”. Al parecer la instrucción no fue muy clara en la sesión con los niños del Santander, así que se hizo hincapié en lo que se esperaba (la descripción física del espacio, es decir “¿cómo es tu colegio?”) cuando se realizó la sesión en el

Panamericano. También es pertinente mencionar que los niños se mostraron confundidos con la palabra “describir”. Para algunos significaba escribir. Estas situaciones podrían explicar en parte el porqué muchos niños no siguieron la consigna y produjeron otro tipo de textos o si bien, textos descriptivos, estos no apuntaban a los espacios físicos, sino a sus sentimientos, emociones y experiencias en los colegios. Estos resultados podrían analizarse desde la comprensión de la función expresiva del lenguaje (Bühler, 1950). No obstante, para fines de esta investigación, solamente se enmarcarán en el texto sin hacer un análisis *del por qué* ocurren dado que está fuera del alcance de los objetivos mismos.

En cuanto al análisis de los elementos de análisis de eventos y prácticas letradas, los participantes, tanto visibles como ocultos, son los mismos que en la escritura de las cartas. Esto ocurre porque los niños escribieron sus textos siguiendo la consigna de que la descripción estaría escrita para que los niños del otro colegio comprendieran cómo lucía su colegio anterior y actual. En este caso, el contexto se amplía para tener en cuenta no solamente el colegio actual, sino las memorias del anterior.

En cuanto a los artefactos visibles, esta vez solo se emplearon hojas, lápices, esferos y colores. No fueron necesarios los sobres. Los artefactos ocultos corresponden al conocimiento de los niños de ambos colegios (el anterior y el actual). Este ejercicio implicó para algunos niños un ejercicio de memoria, ya que algunos habían cambiado de colegio hacía ya varios años.

Las actividades visibles comprenden el cuestionamiento de los niños por la palabra “describir” así como sus esfuerzos por escribir una descripción del espacio indicado. Por lo tanto, la rutina de escritura (una actividad oculta) fue distinta a la de las cartas. Mientras algunos niños centraron su atención en plasmar gráficamente el colegio, otros trabajaron más animosamente en la descripción por escrito.

Se recogieron en total 48 textos descriptivos, 28 en el Santander y 20 en el Panamericano. Cinco de los textos del Santander y siete del Panamericano quedaron sin clasificar, ya que en su mayoría narran una situación vivida en el colegio, mas no describen ningún aspecto de este. Los demás han sido ubicados en nivel 1 (12) y nivel 3 (1) en el caso del Panamericano, y nivel 1 (22) y nivel 2 (1) en el caso del Santander.

Es importante mencionar que dentro de los textos ubicados en nivel 1 hay diferencias importantes. Algunos permanecen en este nivel debido a que describen el colegio por medio de listas estereotipadas de objetos o lugares que consideran importantes en el espacio que describen. Otros han sido clasificados en nivel 1 puesto que, si bien inician refiriéndose a la planta física del colegio, realizan otro tipo de descripción que se entremezcla con narraciones de experiencias desde un punto de vista emotivo.

El 70.8% del total de textos (48) se ubica en nivel 1, 2.1% en nivel 2, 2.08% en nivel 3 y 25% quedan sin clasificar. En cuanto a los textos del colegio Santander (28), el 17.85% corresponden a textos de niños venezolanos, todos ubicados en nivel 1. Por otro lado, los textos de los niños colombianos representan el 82.14% de los textos recogidos. De estos, el 73.9% están en nivel 1, el 4.34% en nivel 2 y el 21.73% sin clasificar. Por otro lado, de los 20 textos del colegio Panamericano, el 40% pertenece a textos de niños venezolanos y el 60% a textos de niños colombianos. El 50% de los textos de niños venezolanos se ubican en nivel 1 mientras que el 50% restante están sin clasificar. En cuanto a los textos de los niños colombianos, el 67% están en nivel 1, el 8.33% en nivel 3 y el 25% quedaron sin clasificar.

Para una mejor comprensión de estos porcentajes, se sugiere ver las tablas correspondientes a texto descriptivo. La tabla 7 muestra los porcentajes por niveles de modo general, es decir, no discrimina según nacionalidad. En cambio, la tabla 8 evidencia los porcentajes por niveles discriminados por nacionalidad con respecto al valor total de textos por colegio. Finalmente, la tabla 9 especifica los porcentajes por niveles frente a los porcentajes según la nacionalidad.

**Tabla 7**

*Total de textos descriptivos por nivel.*

<b>Colegio</b>	<b>Descriptivo (S2)</b>		<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Sin clasificar</b>
<b>Santander</b>	28	Ven 5 (17,8%)	22 (78.5%)	1 (3.5%)		5 (17.8%)
		Col 23 (82,1%)				
<b>Panamericano</b>	20	Ven 8 (40%)	12 (60%)		1 (5%)	7 (35%)
		Col 12 (60%)				
<b>Total</b>	48		34 (70.8%)	1 (2.08%)	1= (2.08%)	12 (25%)

**Tabla 8**

*Textos descriptivos por niveles según nacionalidad*

<b>Colegio</b>	<b>Descriptivo (S2)</b>		<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Sin clasificar</b>
<b>Santander</b>	28	Ven 5	5 (17.8%)			
		Col 23	17 (60.7%)	1 (3.5%)		5 (17.8%)
<b>Panamericano</b>	20	Ven 8	4 (20%)			4 (20%)
		Col 12	8 (40%)		1 (5%)	3 (15%)
<b>Total</b>	48					

**Tabla 9**

*Textos descriptivos por niveles según nacionalidad con respecto al valor total de textos por colegio.*

<b>Colegio</b>		<b>Descriptivo (S2)</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Sin clasificar</b>
		Ven 5 (17,8%)	5 (100%)			
<b>Santander</b>	28	Col 23 (82,1%)	17 (74%)	1 (4.34%)		5 (21.7%)
		Ven 8 (40%)	4 (50%)			4 (50%)
<b>Panamericano</b>	20	Col 12 (60%)	8 (67%)		1 (8.3%)	3 (25%)
<b>Total</b>	48					

Con respecto a estos porcentajes, se evidencia que el 100% de los niños venezolanos del colegio Santander son quienes siguen la consigna dada a pesar de que todos se ubican en nivel 1. En cambio, aunque el 74% de los textos de los niños colombianos se ubican en nivel 1 y el 8.3% en nivel 3, se evidencia un porcentaje alto (21.7%) de textos que no siguen la consigna. Por el contrario, en el colegio Panamericano, los niños colombianos demuestran mayor maestría en los textos descriptivos, pues logran ubicar al menos un texto (8.33%) en nivel 3 y alcanzar un porcentaje menor (25%) de textos sin clasificar frente al de los niños venezolanos que es del 50%.

El hecho de que la mayoría de textos descriptivos se encuentren en nivel 1 podría relacionarse con el tipo de textos que los niños escriben con mayor frecuencia: el texto narrativo. Tal como lo confirmó la docente G.U. del colegio Panamericano, los niños leen y escriben mayormente textos narrativos como cuentos, por ejemplo. Aunque el docente L.S. del colegio Santander mencionó que también se trabajó con textos informativos y descriptivos, los eventos de literacidad como el trabajo con cuentos que el docente trae a la clase y los talleres propiciados desde la biblioteca permiten inferir que la lectura y escritura de textos narrativos prima sobre las demás tipologías textuales.

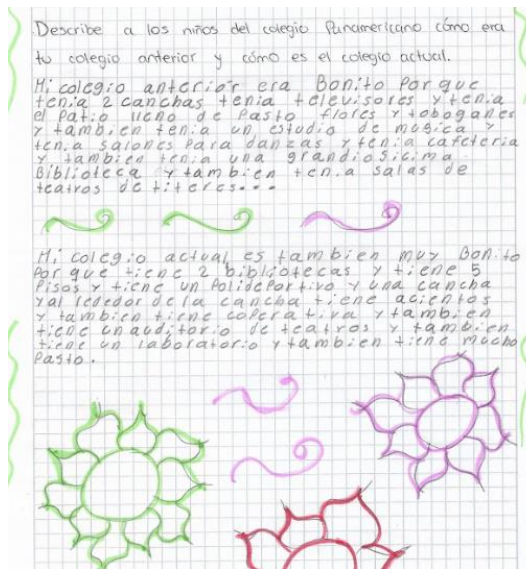
Lo anterior provee una explicación para que los textos de los niños carezcan de los elementos típicos de un texto descriptivo. Esto como respuesta a que es de los textos que menos se abordan en el aula de clase. Es complejo para los niños la escritura de un texto descriptivo si incluso la palabra “describir” les causó confusión. Es por esto que al momento de realizar el texto surgieron distintos resultados respecto a lo que es una descripción. Mientras unos se enfocaron más en la descripción de la distribución del espacio, otros incluyeron la descripción de la estructura y también la de las personas que hacen parte del colegio.

A continuación, se exponen seis textos ejemplo con su respectivo análisis. Tres de estos corresponden al colegio Santander, dos de nivel 1 y uno de nivel 2. Los tres restantes son del Panamericano, dos nivel 1 y uno nivel 3. En el caso de los textos nivel 1, se presenta un texto por nacionalidad; es decir, un texto de un niño colombiano y un texto de un niño venezolano. Para cada texto se incluirá la justificación del nivel de desarrollo según Augst *et al.* (2007) y el análisis correspondiente a algunas de las categorías propuestas por González y Puerta (En edición) para el análisis sintáctico del texto descriptivo en su artículo *Desarrollo ontogenético del texto descriptivo de espacios en niños de 7 a 10 años: persona gramatical, tiempo verbal, adverbios espaciales, cohesión y puntuación*. Estas categorías dan cuenta de cómo funciona el desarrollo textual de los niños a partir del análisis de microdominios. Para el caso puntual de texto descriptivo, estas categorías son esenciales, pues en conjunto demuestran desde qué perspectiva se escribe el texto.

Se presenta tanto la versión original del texto como la transcripción realizada. Es importante aclarar que se ha optado por una transcripción natural (aquella en la que se da prioridad al contenido sobre la forma por lo que se omiten interjecciones y se ordena la información para que resulte lo más legible posible) en aras de facilitar al lector la comprensión del texto original. No obstante, el análisis se ha hecho desde la versión original. Las barras inclinadas (/) se usan para separar cada renglón que escriben los niños. Igualmente, cuando se cuenta con dibujos o material gráfico, este se enmarca entre paréntesis para conocimiento del lector.

### Texto de S.H., nivel 1, colegio Santander

El primer texto del colegio Santander corresponde a una niña colombiana (S.H.). El texto propone una descripción en forma de lista de los lugares del colegio. Aunque se evidencian algunos esfuerzos por agrupar lugares según *cluster*, solo se logra llegar a pares tales como el *estudio de música* y los *salones para danzas*. Es decir, el texto aún no supera la etapa de asociaciones desarticuladas entre sí y, por lo tanto, ofrece una postura construida desde lo subjetivo.



Mi colegio anterior era bonito porque / tenía 2 canchas tenía televisores y tenía / el patio lleno de pasto flores y toboganes / y también tenía un estudio de música y / tenía salones para danzas y tenía cafetería / y también tenía una grandísima / biblioteca y también tenía salas de / teatros de títeres... /

Mi colegio actual es también muy bonito / porque tiene 2 bibliotecas y tiene 5 / pisos y tiene un polideportivo y una cancha / y alrededor de la cancha tiene asientos / y también tiene cooperativa y también / tiene un auditorio de teatros y también / tiene un

laboratorio y también tiene mucho / pasto.

(Tra S2\_04-10-San\_S.H.)

Este texto se caracteriza por el uso de la tercera persona gramatical, adecuado para un texto descriptivo. En cuanto al tiempo verbal usado, recurre al pretérito imperfecto (tenía) para describir el colegio anterior y el presente (tiene) para describir el colegio actual. Ambos corresponden al modo indicativo. A pesar de ser un texto de nivel 1, aparece el adverbio de lugar *alrededor* acompañado de la preposición *de* para indicar los elementos que se encuentran en relación con el perímetro de la cancha.

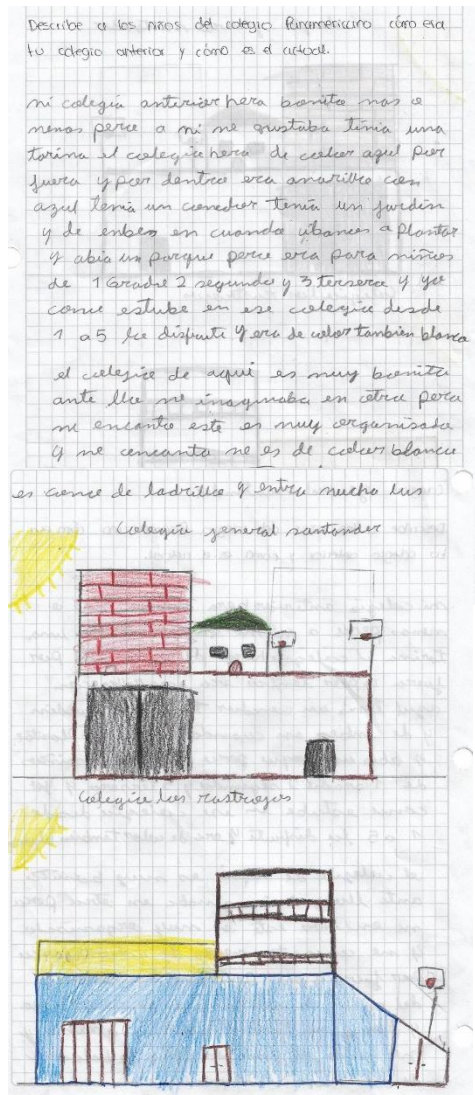


En lo que respecta a la categoría de signos de puntuación, es un texto que usa la mayúscula inicial y el punto y aparte para dividir los dos textos. Sin embargo, no se evidencia ninguna otra marca de puntuación ni para separar los elementos de la lista ni las oraciones. Es curioso el uso de los puntos suspensivos al finalizar el primer párrafo, pues esto podría ser un indicio de que hay más elementos dentro de la descripción del colegio anterior que por algún motivo la niña no menciona en el texto.

En lo referente a la cohesión, el texto hace uso de algunos conectores. Opta por la conjunción *porque* para indicar la causa de que el colegio sea bonito y el adverbio aditivo *también* para adicionar nuevos lugares a la lista de descripción creada. Esto hace que de la mano del uso del nexo “y”, el texto gane cohesión en la presentación de ideas en tanto permite la creación de oraciones coordinadas y evita la repetición del sujeto a lo largo del texto.

### **Texto de A.S., nivel 1, colegio Santander**

El segundo texto del Santander fue escrito por una niña venezolana (A.S.). Se ubica en nivel 1 dado que incluye algunos elementos de manera asociativa. Nuevamente, se percibe una elección subjetiva de objetos y lugares dentro del colegio que se presentan uno seguido del otro. De igual manera, en este texto priman los comentarios emotivos frente al colegio. Algunos ejemplos son “a mí me gustaba”, “lo disfruté”, “me encantó”, entre otros. Es importante mencionar que la función expresiva (Bühler, 1950) no suele ser parte primaria de un texto descriptivo; no obstante, dado el nivel de desarrollo de los niños, se hace presente para contribuir a la apreciación personal del espacio que se está describiendo. A su vez, la descripción del espacio está más enfocada en características como el diseño y el color en lugar de la distribución de los espacios físicos.



mi colegio anterior era bonito más o / menos pero a mí me gustaba tenía una / tarima el colegio era de color azul / azul tenía un comedor tenía un jardín / y de en vez en cuando íbamos a plantar / y había un parque pero era para niños / de 1 grado 2 segundo y 3 tercero y yo / como estaba en ese colegio desde / 1 a 5 lo disfruté y era de color también blanco /

el colegio de aquí es muy bonito / antes yo me imaginaba en otra parte / me encantó este es muy organizado / y me encanta no es de color blanco / por fuera y por dentro y los salones / del piso de arriba son de color rojo / y por fuera también y es muy grande / y me gusta el piso es como de baldosa / de con diseño de piedras /

(Siguiete página)

Es como de ladrillo y entra mucha luz /

Colegio General Santander

(Dibujo)

Colegio Las rastrojas

(Dibujo)

(Tra S2\_04-10-San\_A.S.)

El texto hace uso de la tercera persona gramatical para describir algunas características del colegio. No obstante, la primera persona tanto en singular como en plural aparece en los comentarios emotivos y en el relato de experiencias vividas en el colegio. Esta es una característica común en varios textos de nivel 1 que entremezclan elementos descriptivos y narrativos. Este texto usa tres tiempos verbales, el pretérito imperfecto (era), el pretérito

perfecto simple (disfruté) y el presente (es). En la descripción del primer colegio cumplen la función de descripción y a su vez, se usan para introducir comentarios expresivos sobre el colegio como “lo disfruté” y “me encantó”.

La cohesión del texto está enmarcada por el uso del nexa “y” al igual que los conectores “como” y “pero”. El primero aparece en dos ocasiones con funciones distintas. En el caso de “yo / como estaba en ese colegio desde / 1 a 5 lo disfruté” cumple la función de adverbio relativo de modo mientras que en el caso de “el piso es como de baldosa” funciona como adverbio de valor atenuativo, es decir, reduce el grado de certeza frente a la afirmación sobre el material del piso. Aunque “pero” se usa también en dos casos, en ambos se evidencia un uso incorrecto. Esto en la medida en que “pero” es una conjunción adversativa que en el texto se usa con un sentido aditivo o de complemento a la anterior proposición. Este uso incorrecto del “pero” ocasiona una afectación en la coherencia del texto puesto que no es el conector adecuado para expresar la idea pensada originalmente.

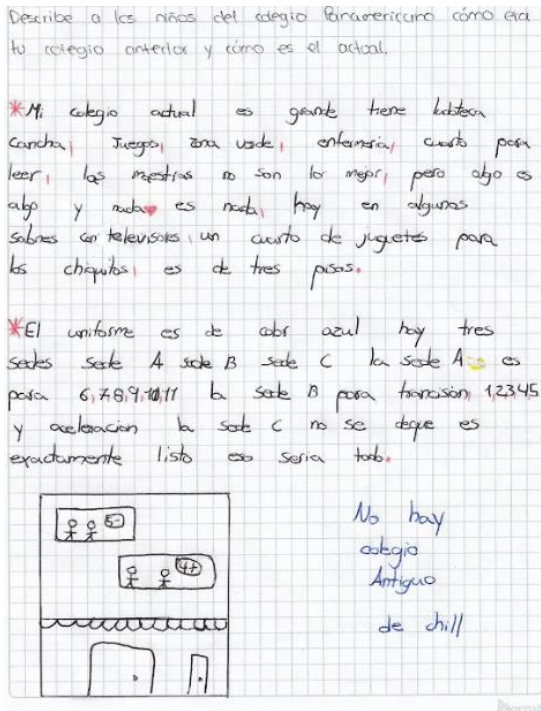
El texto presenta algunos adverbios de lugar tales como “arriba”, “fuera” y “dentro”. El primero se usa para ubicar una característica puntual de los salones “de arriba”. En cambio, los otros dos se acompañan de la preposición “por” para describir el color y el tamaño del colegio, datos que han sido clasificados como parte de la impresión general del espacio. Además, se encuentra la locución adverbial “de vez en cuando” para indicar la frecuencia de una experiencia vivida en el colegio.

A diferencia del otro texto de nivel 1, que enmarca el texto con mayúscula y punto y aparte, este texto se encuentra en un nivel muy incipiente en cuanto a signos de puntuación. No se evidencia ningún uso de mayúsculas, puntos o comas a pesar de que sí se logra identificar la división de párrafos que propone la niña. Esto hace que la cohesión del texto recaiga plenamente en los conectores descritos anteriormente.

### **Texto de Li.C., nivel 2, colegio Santander**

Para ilustrar el análisis del nivel 2, se ha tomado el único texto descriptivo de toda la investigación que se sitúa en el nivel 2. Este corresponde a Li.C., una estudiante colombiana del colegio Santander. El texto logra ascender de nivel con respecto a los

otros gracias a que desarrolla una descripción que aunque enlistada, organiza los ítems del inventario según *cluster*, es decir, de acuerdo a una categoría de orden común. Un ejemplo de esto lo constituye la asociación de “cancha”, “juegos” y “zonas verdes” como espacios destinados a la recreación. Otro ejemplo de esta agrupación es la presentación de las sedes y los grados que contempla cada una.



Mi colegio actual es grande tiene ludoteca / cancha, juegos, zona verde, enfermería, cuarto para / leer, las maestras no son lo mejor, pero algo / es algo y nada es nada, hay algunos / salones con televisores, un cuarto de juguetes para / los chiquitos, es de tres pisos. /

El uniforme es de color azul hay tres / sedes sede A sede B sede C la sede A es / para 6, 7, 8, 9, 10, 11 la sede B para transición, 1, 2, 3, 4, 5 / y aceleración listo eso sería todo. /

(Dibujo)

No hay / colegio / antiguo / de chill

(Tra S2\_04-10-San\_Li.C.)

Tal como el primer texto de nivel 1, este usa solamente la tercera persona gramatical para describir el colegio. A pesar de que también hace apreciaciones fuera del espacio del colegio, siempre se mantiene la tercera persona. Como el texto solo describe el colegio actual, se usa siempre el presente del indicativo (es).

Una parte de la cohesión de este texto se explica por el uso de comas para enlistar los ítems evitando así la repetición de un mismo sujeto y verbo. Un ejemplo de esto ocurre al mencionar que el colegio “tiene ludoteca / cancha, juegos, zona verde, enfermería, cuarto

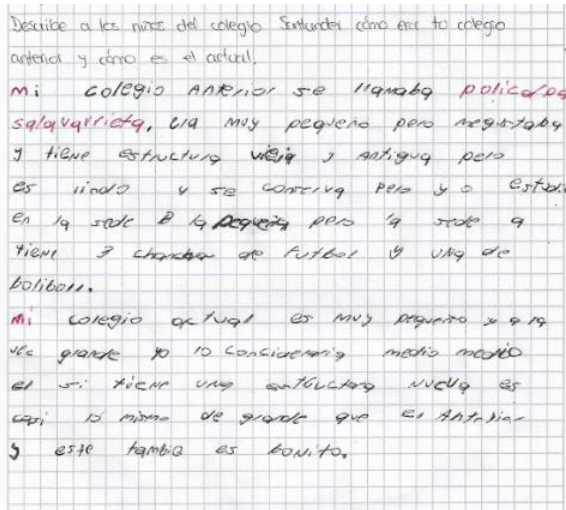
para / leer”, todo dentro de una proposición en tanto el verbo conjugado “tiene” funciona para todos los complementos en la lista.

Por otro lado, como elemento que permite la cohesión del texto, aparece la conjunción adversativa “pero”. En este caso sí se hace un correcto uso de esta, ya que la proposición que introduce presenta una idea adversativa, al menos parcialmente, a la anterior “las maestras no son lo mejor, pero algo / es algo y nada es nada”. A diferencia de los textos de nivel 1, ya analizados, este no contiene adverbios espaciales.

Este texto demuestra un mejor uso de los signos de puntuación que los anteriores. Se evidencia la mayúscula para iniciar los párrafos al igual que los puntos y aparte para separarlos. También se hace uso del punto final. El aspecto más relevante es el uso de las comas para separar los ítems de la lista, esta es una característica con la que no cuentan los otros textos.

### **Texto de A.B., nivel 1, colegio Panamericano**

A continuación, se presentan los textos ejemplo del colegio Panamericano. El primero corresponde a un texto nivel 1 de un niño colombiano, A.B. Se ubica en este nivel porque, por un lado, propone una descripción desde su impresión general del espacio con algunos comentarios sobre la estructura del lugar y, por el otro, menciona algunos lugares dentro del colegio, pero no establece relaciones de orden entre estos. Es decir, el texto contempla relaciones asociativas de elementos que hacen parte de un inventario (los espacios y elementos del colegio) y que han sido organizados dentro del texto de manera subjetiva. Además, es un texto que también se caracteriza por comentarios expresivos tales como “me gustaba”, “es lindo” y “este también es bonito” que no constituyen un elemento apropiado en la escritura de textos descriptivos. Esto último hace que la función expresiva prime sobre la representativa (Bühler, 1950) en tanto prioriza los sentimientos y las apreciaciones del emisor.



Mi colegio anterior se llamaba policarpa / salavarieta, era muy pequeño pero me gustaba / y tiene estructura vieja y antigua pero / es lindo y se conserva pero yo estudié / en la sede B la pequeña pero la sede A / tiene 3 canchas de fútbol y una de / volleyball. /

Mi colegio actual es muy pequeño y a la / vez grande yo lo consideraría medio medio / el si tiene una estructura nueva

es / casi lo mismo de grande que el anterior / y este también es bonito.

(Tra S2\_26-10-22\_Pan\_A.B.)

Al igual que en el texto de A.S., se usa tanto la tercera como la primera persona con las mismas particularidades, para describir el colegio y para relatar alguna experiencia o consideración sobre el mismo. Por ejemplo, “mi colegio actual es muy pequeño” (uso de la tercera persona para dar una característica general del colegio y “yo lo consideraría medio medio” para hacer una consideración personal sobre el tamaño del colegio.

En este texto, se usan cuatro tiempos verbales. Los tres primeros son comunes a los demás textos, el pretérito imperfecto (era), pretérito perfecto simple (estudié) y presente del indicativo (tiene). Estos cumplen funciones tanto descriptivas como de agregar comentarios expresivos o experiencias del colegio. No obstante, aparece un nuevo tiempo verbal, el condicional simple. En la oración “yo lo consideraría” cumple la función de expresar una probabilidad referida al pasado por lo que su valor temporal realmente corresponde al del pretérito.

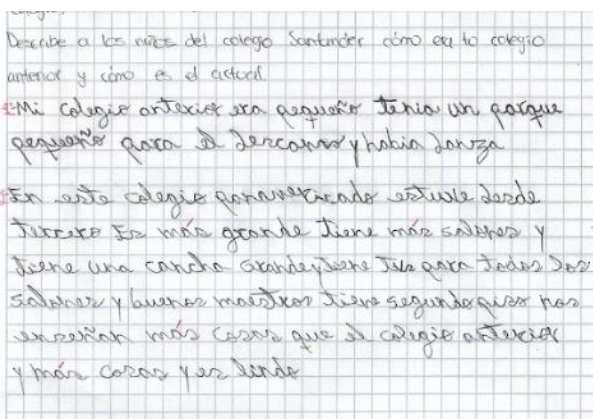
La cohesión del texto se define por el uso del nexa “y” para unir proposiciones y el uso de tres conectores “pero” (4), “que” (1) y “también” (1). No obstante, de los cuatro usos del pero, solo los dos primeros son correctos en tanto introducen ideas adversas a la primera proposición. En cambio, en los siguientes dos casos el uso del “pero” sobra, ya que lo que se pretende es añadir información mas no contrastar. Por su parte, el “que” cumple

la función de conjunción que en este caso compara un colegio con el otro. Finalmente, el adverbio “también” cumple la función de indicar semejanza entre el colegio actual y el anterior.

En este texto tampoco se encuentran adverbios espaciales. En lo referente a la puntuación, es un texto que usa tanto la mayúscula como los puntos final y aparte. Por lo demás, solo se evidencia una coma después del nombre del primer colegio. No hay otras marcas de puntuación para separar ítems o ideas.

### Texto de D.M., nivel 1, colegio Panamericano

El siguiente texto es de una niña venezolana del colegio Panamericano, D.M. y se ubica también en nivel 1. El texto presenta algunos elementos en forma de lista sin reflejar ninguna relación de orden entre estos. Priman, en cambio, las asociaciones subjetivas guiadas por una perspectiva egocéntrica, es decir, que se centra en describir la realidad tal cual se percibe desde una postura personal. Es un texto sucinto que solo incluye un comentario expresivo al final: “es lindo”. La descripción comprende ideas generales del espacio al igual que una pequeña lista, en el caso del segundo colegio. También hay comentarios alusivos a experiencias con las personas del colegio y con el colegio mismo.



Mi colegio anterior era pequeño tenía un parque / pequeño para el descanso y había danza /

En este colegio Panamericano estuve desde / tercero es más grande tiene más salones y / tiene una cancha grande y tiene TVs para todos los / salones y buenos maestros tiene segundo piso nos / enseñan más cosas

que el colegio anterior / y más cosas y es lindo

(Tra S2\_26-10-22\_Pan\_D.M.)

Predomina el uso de la tercera persona gramatical, aunque hay un uso de la primera persona singular para relatar una anécdota pasada en el colegio. De igual modo, se usa la primera persona plural para incluir un comentario sobre la experiencia en el colegio. En cuanto a tiempos verbales, el texto usa el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto y el presente.

A parte del nexos “y”, este texto no usa otros conectores. Del mismo modo, no se encuentran adverbios de lugar. En cuanto al uso de signos de puntuación, el texto usa las mayúsculas iniciales en cada párrafo. No obstante, no se incluyen puntos ni finales ni a parte así como comas para separar temas. Esto hace que sea un texto poco cohesivo en tanto no se encuentra un esfuerzo por unir ni las oraciones ni los párrafos.

#### **Texto de A.C., nivel 3-4, colegio Panamericano**

Finalmente, solo se halló un texto que se ubica en la transición entre el nivel 3 y el nivel 4. Este corresponde a una niña colombiana del colegio Panamericano, A.C. El texto se caracteriza por crear un punto de referencia (en la entrada) para el lector desde el cual éste pueda iniciar la “caminata imaginaria”. Igualmente, hace uso de adverbios de lugar tales como “atrás” y “adelante” para ofrecer una orientación del espacio en términos de una perspectiva de profundidad. Hasta este punto, el texto podría considerarse plenamente en nivel 4. Sin embargo, aún no ofrece una orientación global que comprenda la perspectiva lateral (a la izquierda y a la derecha) por lo que a pesar de aportar bastante información para el trazo del mapa del colegio, se queda corto en indicar cómo se ubican los lugares en cuanto a relaciones de lateralidad. Por ejemplo, cuando describe “al lado de los baños hay una entrada para la entrega de refrigerio” el lector bien podría situar esa entrada al lado derecho o izquierdo, pues en el texto no hay ninguna marcación espacial que defina su ubicación.

Por otro lado, es un texto que ya ha dejado de lado los comentarios expresivos enfocándose más en la descripción misma del espacio físico desde el inicio. Sin duda alguna, al abordarlo el lector ya puede imaginar un recorrido tentativo por el espacio, a

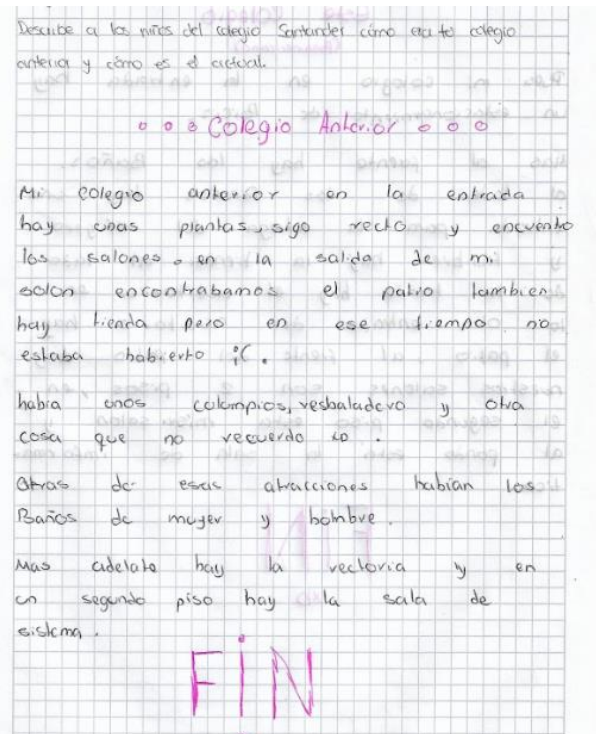


pesar de que aún hace falta la orientación global para no perderse en ciertas partes de la descripción.

... Colegio anterior... /

Mi colegio anterior en la entrada / hay unas plantas, sigo recto y encuentro / los salones. En la salida de mi / salón encontrábamos el patio también / hay tienda pero en ese tiempo no / estaba abierto / Había unos columpios, resbaladero y otra / cosas que no recuerdo. / Atrás de esas atracciones había los / baños de mujer y hombre. /

Más adelante hay la rectoría y en / un segundo piso hay la sala de / sistema. /

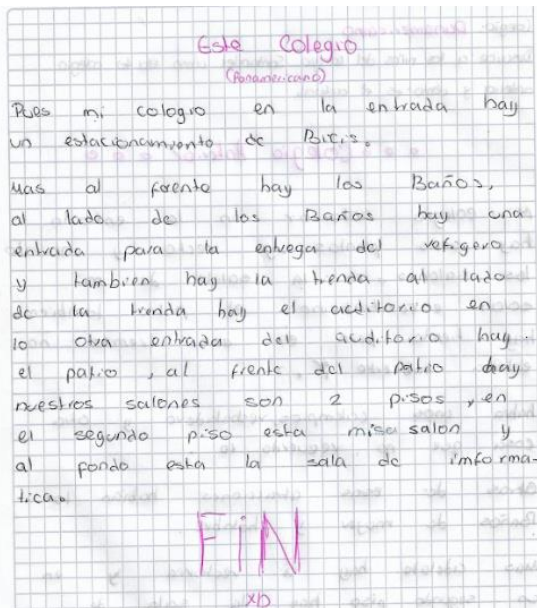


Fin

Este colegio /

(Panamericano) /

Pues mi colegio en la entrada hay / un estacionamiento de bicis. / Más al frente hay los baños, / al lado de los baños hay una / entrada para la entrega del refrigerio / y también hay la tienda al lado / de la tienda hay el auditorio en / la otra entrada del auditorio hay / el patio, al frente del patio hay / nuestros salones son 2 pisos y



en / el segundo piso está mi salón y / al fondo está la sala de informá / tica.

Fin

(Tra S2\_26-10-22\_Pan\_A.C.)

En el texto se usan dos tipos de persona gramatical, principalmente la tercera cuya función es presentar la distribución de espacios del colegio. También se usa la primera persona tanto en singular como en plural, especialmente de manera introductoria para brindar esa perspectiva característica del nivel 3 y 4. Por ejemplo, “sigo recto y encuentro los salones” y “En la salida de mi / salón encontrábamos el patio”.

Contrario a los textos anteriores, que en su mayoría usan los pretéritos para la descripción del colegio anterior, este texto usa el pretérito imperfecto y el presente indistintamente para la descripción del colegio anterior. Por ejemplo, pasa de decir “había los / baños de mujer y hombre” a “más adelante hay la rectoría”.

En cuanto a la cohesión del texto, esta se encuentra mediada por el uso de conectores y signos de puntuación. Dentro de los conectores se encuentra el adverbio aditivo “también”, usado en dos ocasiones para agregar que en ambos colegios también hay tienda además de las otras características ya mencionadas. Otro conector usado es el “pero” que se usa de manera correcta presentando una idea opuesta a la existencia de la tienda, que no estaba abierta en dado momento. El último conector corresponde al pronombre relativo “que” cuya función es introducir una oración relativa con antecedente expreso. Además, se constata que el uso del nexos “y” es la manera más común de los niños de crear y unir oraciones en sus textos. Esto refleja la forma en la que se producen los discursos orales, generalmente por medio de adiciones consecutivas.

El uso de signos de puntuación en este texto incluye la mayúscula para iniciar cada texto. Sin embargo, hay un uso incorrecto de algunas mayúsculas como en “Baños” en medio de oraciones. Se usan también el punto y aparte, el punto y seguido y el punto final para separar los textos así como los párrafos y oraciones dentro de cada uno. También se usan algunas comas para separar oraciones.

Sobra decir que entre todos los textos, este es el más rico en adverbios espaciales. Estos son “adelante”, “al frente”, “atrás”, “al fondo” y “al lado”. También usa otras construcciones que aunque no son adverbios por sí mismos, cumplen la función de brindar al lector una perspectiva del espacio. Estas son “en la entrada”, “en la salida”, “sigo recto” y “en un segundo piso”. Es este uso continuo de adverbios y construcciones espaciales lo que permite reafirmar que el texto se ubica en la transición entre nivel 3 y 4.

La siguiente tabla 10 resume los resultados anteriormente expuestos por niño y categoría de análisis. La única categoría que no se aborda es la de signos de puntuación debido a que se considera una categoría difícilmente cuantificable.

**Tabla 10**

*Resultados finales del análisis de texto descriptivo*

	<b>Colegio</b>	<b>País de origen</b>	<b>Nivel</b>	<b>Persona gramatical</b>	<b>Tiempo verbal</b>	<b>Conectores (No. total correcto uso)</b>	<b>Adverbios espaciales</b>
<b>S.H.</b>	Santander	Colombia	1	3ra	Pretérito imperfecto y presente	9	1
<b>A.S.</b>	Santander	Venezuela	1	1ra y 3ra	Pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple y presente	2	3
<b>Li.C.</b>	Santander	Colombia	2	3ra	Presente	1	0
<b>A.B.</b>	Panamericano	Colombia	1	1ra y 3ra	Pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple, presente y condicional	4	0
<b>D.M.</b>	Panamericano	Venezuela	1	1ra y 3ra	Pretérito imperfecto, pretérito perfecto simple y presente	0	0
<b>A.C.</b>	Panamericano	Colombia	3-4	1ra y 3ra	Pretérito imperfecto y presente	4	5

El análisis de los textos descriptivos muestra un desarrollo por microdominios distinto. Si bien hay textos que se ubican en nivel 1 según la clasificación de Augst *et al.*, demuestran un uso adecuado de la persona gramatical para textos descriptivos. Este es el caso de S.H. que usa de manera correcta la tercera persona para descripción de espacios a pesar de que, desde la clasificación de Augst *et al.*, presenta una lista de elementos por medio de asociaciones desarticuladas entre sí. Desde Karmiloff-Smith (1994), aunque el texto descriptivo se encuentre en un nivel I, tiene microdominios que se ubican en E2/E3.

Otro ejemplo de esto es el caso de A.S. quien demuestra un desarrollo avanzado del uso de los adverbios espaciales, aunque el texto se ubique en nivel 1 (Augst *et al.*). Los ejemplos demuestran que el desarrollo de la conciencia metalingüística varía según los microdominios que componen un tipo de texto. Es por esto que pese a que el desarrollo del texto descriptivo (como microdominio de las tipologías textuales) se encuentra en un nivel implícito, cada microdominio se ubica en un nivel distinto.

De igual modo, se observa que el texto de A.C. ubicado en el nivel más alto, según Augst *et al.*, demuestra una conciencia metalingüística tanto a nivel general como en el desarrollo de cada microdominio. Usa la persona gramatical adecuada para el texto descriptivo así como el tiempo verbal según la descripción del colegio antiguo y el actual. Además, hace un uso correcto y consciente tanto de los conectores como de los adverbios espaciales. Incluso, el desarrollo de la puntuación (que normalmente se presenta de manera más tardía (Ferreiro, 1996, p. 156) es adecuado, pues incluye el uso de mayúsculas, puntos (a parte y final) y comas. En comparación a los otros textos, que se encuentran en un nivel de desarrollo menor de la puntuación (exceptuando el texto de Li.C.), el texto de A.C. evidencia que “la puntuación avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos” (p. 156).

Estos resultados evidencian que el uso de los conectores en los textos de A.S. y A.B. se encuentra en ZDP (Vygotsky, 1979) debido a que si bien conoce algunos conectores como “pero”, no tiene clara la función de este ni el contexto en el que lo puede usar. En lugar de usarlo para introducir una idea adversativa, lo usa para añadir información. Lo que sí tienen claro tanto A.S. como A.B. es que es una palabra que sirve para unir dos ideas por lo que se considera un conocimiento en desarrollo potencial.

Otro ejemplo de conocimiento en ZDP es el uso de la persona gramatical en los textos de A.S., A.B., D.M. y A.C. En todos se usa la tercera persona, propia de los textos descriptivos. Sin embargo, se usa también la primera persona. Esto demuestra que aunque existe un conocimiento que indica el uso de la tercera persona, aún los niños requieren del apoyo de un par que les permita comprender que no es necesario el uso de la primera persona.

#### ▪ **Texto informativo**

El desarrollo del texto informativo tuvo lugar el día 01 de noviembre en el colegio Santander y el 02 de noviembre en el colegio Panamericano. Para definir la celebración de la cual informarían los estudiantes, se llevó a cabo un sorteo por medio de papелitos en una bolsa. Así, los estudiantes eligieron al azar el tema del cual escribirían, para unos resultó ser la navidad (22 textos) mientras que para otros el tema fue *Halloween* (20 textos).

Dentro de los elementos de análisis de las prácticas letradas, los participantes visibles permanecen iguales mientras que a los ocultos se agregan los miembros de familia que acompañan a los niños en estas celebraciones y permiten su desarrollo. Igualmente, aunque el contexto visible es el mismo salón de clases, el contexto oculto recaba más allá de la investigación el acompañamiento familiar que tienen los niños durante *Halloween* y navidad.

Los artefactos visibles nuevamente son las hojas de papel y los lápices, colores y esferos. Con respecto a los artefactos ocultos, aparecen las experiencias de los niños en lo referente a la celebración. Así, los niños recurren a recuerdos de celebraciones pasadas y en algunos casos muestran un paso a paso de las actividades que realizan para celebrar *Halloween* o navidad. En ambos casos, el contexto sociocultural y el conocimiento de las costumbres y tradiciones constituyen a su vez los artefactos ocultos.

Como parte de las actividades visibles se realiza un sorteo con papелitos para determinar quién escribirá sobre qué celebración. Luego sí se da la actividad de escritura. Para este caso, las actividades ocultas representan rutinas de escritura bastante similares en tanto la mayoría de los niños inician con la escritura del texto y culminan con algún dibujo asociado a la celebración.

En total, se recogieron 42 textos, 22 del colegio Santander y 20 del Panamericano. Los textos se ubican en 3 de los niveles de desarrollo propuestos por Augst *et al.* (2007) de la siguiente manera: en el Santander hay 10 textos en nivel 1, 1 texto en nivel 2 y 11 textos en nivel 3. En el Panamericano hay 11 textos en nivel 1 y 9 textos en nivel 2 (ver tabla 11).

De este modo, el 50% del total de los textos (42) se ubica en nivel 1, 23.8% en nivel 2 y 26.1% en nivel 3. De los textos del colegio Santander (22), el 22.7% son textos de niños venezolanos. De estos textos, el 20% se ubica en nivel 1 y el 80% en nivel 3. Por su parte, el 77.2% de los textos del Santander fueron escritos por niños colombianos. De estos textos, el 53% se ubica en nivel 1, el 5.8% en nivel 2, y el 41.1% en nivel 3 (ver tabla 13).

En cuanto a los textos del colegio Panamericano (20), el 40% corresponde a textos de niños venezolanos y el 60% a textos de niños colombianos. El 75% de los textos de niños venezolanos se ubica en nivel 1 y el 25% en nivel 2. En lo referente a los textos de los niños colombianos, el 41.6% están en nivel 1 y el 58.3% en nivel 2 (ver tabla 13).

Se han creado tres tablas que resumen los resultados por niveles tanto de modo general como por la nacionalidad de la población.

**Tabla 11**

*Total de textos informativos por nivel.*

Colegio	Informativo (S3)	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Sin clasificar
Santander	Ven 5 (22.7%)	10 (45.4%)	1 (4.5%)	11 (50%)	0	0
	22 Col 17 (77.2%)					
Panamericano	Ven 8 (40%)	11 (55%)	9 (45%)	0	0	0
	20 Col 12 (60%)					
<b>Total</b>	42	21 (50%)	10 (23,8%)	11 (26,1%)	0	0

**Tabla 12**

*Textos informativos por niveles según nacionalidad*

Colegio	Informativo (S3)		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Sin clasificar
	Santander	22	Ven 5	1 (4.5%)	0	4 (18.1%)	0
Col 17			9 (40,9%)	1 (4.5%)	7 (31.8%)	0	0
Panamericano	20	Ven 8	6 (30%)	2 (10%)	0	0	0
		Col 12	5 (25%)	7 (35%)	0	0	0
<b>Total</b>	42						

**Tabla 13**

*Textos informativos por niveles según nacionalidad con respecto al valor total de textos por colegio.*

Colegio	Informativo (S3)		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Sin clasificar
	Santander	22	Ven 5 (22.7%)	1 (20%)	0	4 (80%)	0
Col 17 (77.2%)			9 (53%)	1 (5.8%)	7 (41.1%)	0	0
Panamericano	20	Ven 8 (40%)	6 (75%)	2 (25%)	0	0	0
		Col 12 (60%)	5 (41.6%)	7 (58.3%)	0	0	0
<b>Total</b>	42						

Con base en estos porcentajes, se demuestra que los niños del colegio Santander tienen una mejor maestría que los del Panamericano en la escritura de textos informativos. Esto se observa en que el 50% de sus textos está en nivel 3, mientras que en el Panamericano ningún texto se clasifica en nivel 3 y 4. En cuanto a nacionalidad, los niños venezolanos del Santander logran los mejores resultados ubicándose mayormente en nivel 3 contrario a los niños venezolanos del Panamericano quienes se ubican

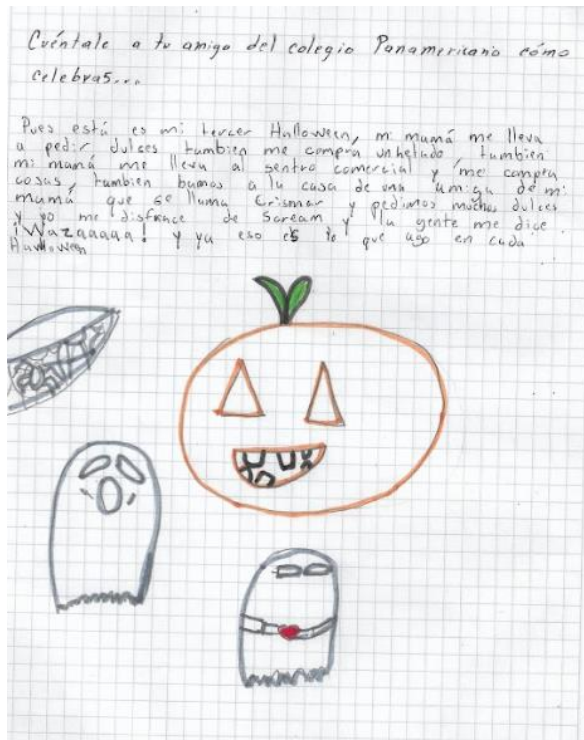
principalmente en nivel 1. Se puede concluir que en el colegio Santander los niños venezolanos tienen mejor desempeño mientras que en el colegio Panamericano, los niños colombianos superan a los venezolanos.

Para mostrar el análisis, se tomará un texto ejemplo por cada nivel hallado y colegio para un total de 5 textos. Nuevamente, el análisis partirá de los niveles de desarrollo de Augst *et al.* (2007) y las demás categorías (tomadas de González y Puerta, en edición) para texto informativo: persona gramatical, tiempo verbal, adverbios temporales y cohesión (mediada por los conectores y los signos de puntuación).

### **Texto de A.R., nivel 1, colegio Santander**

Este texto pertenece a una niña venezolana e informa sobre la celebración de *Halloween*. El texto menciona elementos sueltos alusivos a la celebración que no siguen ningún patrón de secuencia temporal. Por ejemplo, tras una secuencia de actividades, la niña señala al final del texto “y yo me disfracé de *Scream*” con lo cual se rompe por completo el eje temporal en tanto esta es una actividad previa a las demás y, por ende, debería ser enunciada primero. Sin duda alguna, esto afecta la cohesión y coherencia del texto, ya que el presentar los eventos y/o actividades de manera asociativa reduce la lógica del texto. Así, se comprueba una falta de coherencia, pues esta se encuentra orientada por el lector desde una perspectiva egocéntrica. Consecuentemente, no se identifica el desarrollo del núcleo temático.





Pues este es mi tercer Halloween, mi mamá me lleva / a pedir dulces también me compra un helado, también / mi mamá me lleva al centro comercial y me compra / cosas, también vamos a la casa de una amiga de mi / mamá que se llama Crismar y pedimos muchos dulces / y yo me disfrazé de Scream y la gente me dice / ¡Wazaaaaa! y ya eso es lo que hago en cada / Halloween.

(Dibujo)

(Tra S3\_01-11-22\_San\_A.R.)

Este texto hace uso de la tercera persona del singular para informar las actividades que realiza en *Halloween* mediadas por las acciones de la mamá, por ejemplo “mi mamá me lleva a pedir dulces”. También aparece la primera persona tanto en singular para dar cuenta de una acción realizada de manera individual por la niña “me disfrazé de Scream” como en plural “vamos a la casa de una amiga de mi mamá” señalando una acción que se desarrolla en conjunto, madre-hija.

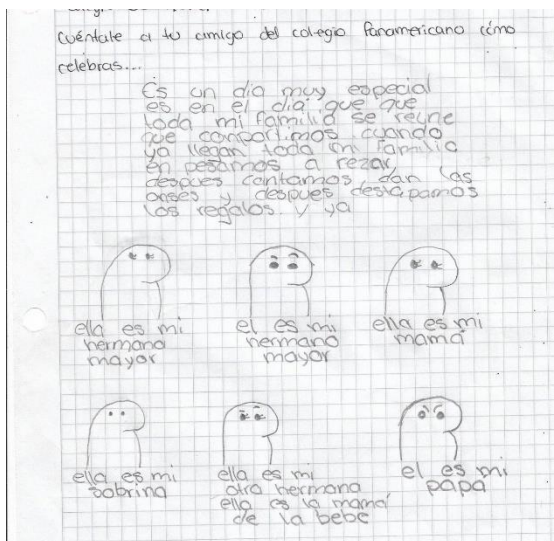
El tiempo verbal que predomina es el presente. No obstante, se evidencia un uso del pretérito perfecto simple para hacer énfasis en la actividad del disfraz. Ambos pertenecen al modo indicativo. Por otro lado, en este texto no se evidencia ningún adverbio de tiempo. Esto explica la carencia de un eje temporal que conecte los eventos mencionados.

Por lo anterior, la cohesión del texto se afecta en cuanto el lector no encuentra el hilo temporal de los sucesos. Sin embargo, se hace uso del adverbio aditivo *también* para conectar las oraciones de modo asociativo. Además, los signos de puntuación usados, comas, mayúsculas, signos de exclamación y punto final, contribuyen a que la

organización textual sea más clara, incluso cuando entra una voz ajena a la que está informando sobre la celebración tal como ocurre en “la gente me dice / ¡Wazaaaaa!”.

### Texto de S.P., nivel 2, colegio Santander

Este es un texto de una niña colombiana que se ubica en nivel 2, ya que incluye la noción temporal dentro de la secuencia de eventos. Se usa el adverbio *después* con el fin de establecer un orden temporal, es decir, qué evento tiene lugar primero y cuál se realiza después. Aunque el eje temporal ya es claro, aún persisten vacíos en el desarrollo del núcleo de la celebración, en este caso, la navidad. Si bien los eventos se anuncian siguiendo un orden, no se desarrolla ninguno de estos. Por ejemplo, la apertura de los regalos bien podría ser el núcleo de la navidad, pero en este texto apenas se menciona sin informar detalles sobre su ejecución.



Es un día muy especial / es en el día que que / toda mi familia se reúne / que compartimos cuando / ya llegan toda mi familia / empezamos a rezar / después cantamos dan las / onces y después destapamos / los regalos y ya

(Dibujo con nombre para cada miembro de la familia: hermana mayor, hermano mayor, mamá, sobrina, otra hermana mamá de la bebé, papá)

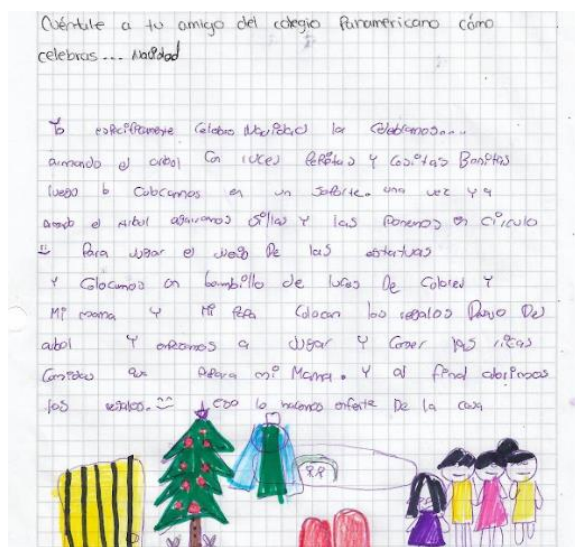
(Tra S3\_01-11-22\_San\_S.P.)

El texto está escrito principalmente en la primera persona del plural para dar cuenta de las actividades que la niña hace con la familia. Esto ocurre solo después de que se ha informado sobre la reunión de la familia por medio de la tercera persona. El tiempo verbal usado es el presente.

Como se mencionó anteriormente, en este texto aparece el adverbio de tiempo *después* para apoyar el orden cronológico de los sucesos. A pesar del avance en este sentido de la inclusión de un eje temporal, el texto es muy incipiente en cuanto a signos de puntuación. Solo se evidencia el uso de la mayúscula inicial. Si bien el texto gana coherencia por el uso del adverbio de tiempo, no hay ninguna contribución de los signos de puntuación a este respecto.

### Texto de M.M., nivel 3, colegio Santander

Este texto fue escrito por una niña colombiana e informa sobre la celebración de la navidad. Se ubica en nivel 3 porque presenta una secuencia ordenada de eventos relacionados con el núcleo de la celebración (abrir los regalos de navidad). Esto se logra por medio del uso de algunos adverbios de tiempo (luego, una vez, al final) cuyo papel es ordenar los eventos de manera que se distinga el eje temporal. Además, se identifican claramente las etapas de la celebración: preparación, inicio y punto culminante, a pesar de que aún no se desarrollan todas plenamente. En este caso, la preparación se informa desde el evento de armar el árbol. Luego aparece el inicio de la celebración con los juegos y la comida. Finalmente, la celebración concluye con el acto de abrir los regalos.



Yo específicamente celebro Navidad lo celebramos... / armando el árbol con luces pepitas y cositas Bonitas / luego lo colocamos en un soporte. Una vez ya / armado el árbol agarramos sillas y las ponemos en círculo / para jugar el juego de las estatuas /

Y colocamos un bombillo De luces de colores y / Mi mamá y Mi papá colocan los regalos Debajo Del / árbol y empezamos a jugar y comer las ricas / comidas que prepara mi Mamá. Y al final

abrimos / los regalos. Eso lo hacemos en frente De la casa

(Dibujo)

(Tra S3\_01-11-22\_San\_M.M.)

El texto está escrito principalmente en primera persona, tanto en singular, para indicar de modo global cómo ella celebra la navidad, como en plural refiriéndose a las actividades que realizan en conjunto como familia. También aparece la tercera persona para señalar aquellas acciones que solo realizan los papás (colocar los regalos debajo del árbol). El tiempo verbal usado a lo largo del texto es el presente. Se observa el gerundio “armando” que cumple una función adverbial en este contexto, ya que responde a cómo celebra la navidad la niña “armando el árbol”.

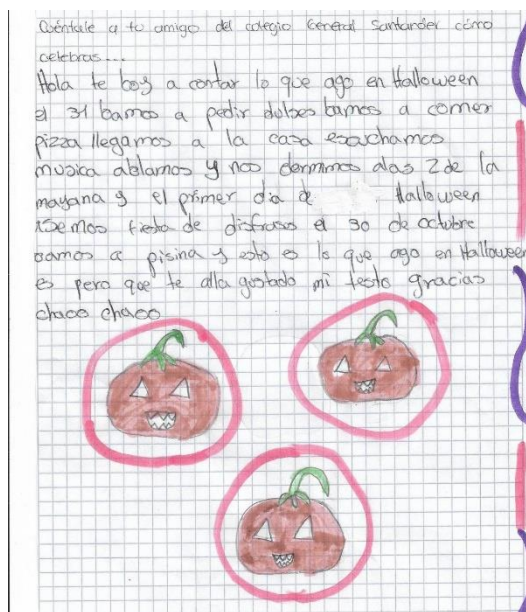
El primer adverbio de tiempo usado es *luego* cuya función es indicar el paso a seguir en el proceso de armar el árbol. En la siguiente oración aparece la locución adverbial de tiempo *una vez* para mostrar qué se hace cuando ya el paso anterior (armar el árbol) ha sido ejecutado. También se usa la locución adverbial *al final* para introducir el punto culminante de la celebración.

La cohesión del texto está determinada principalmente por los adverbios de tiempo usados que organizan la secuencia de actividades. Los signos de puntuación dentro del texto (punto y seguido) contribuyen a la organización del mismo. Sin embargo, es un texto que carece de punto final y punto y aparte. También se evidencia un uso poco óptimo de mayúsculas a lo largo del texto en palabras que no deberían llevarlas. No obstante, el uso de mayúsculas para iniciar tanto el texto como el segundo párrafo señalan una posible conciencia sobre la estructura del texto en cuanto a organización y división de oraciones en párrafos.

### **Texto de L.N., nivel 1, colegio Panamericano**

Este texto fue escrito por una niña colombiana e informa sobre la celebración de *Halloween*. La razón principal para ubicar este texto en nivel 1 es el rompimiento del eje temporal. Si bien es un texto que incluye temporalidad por medio de fechas y horas, no existe una secuencia lógica de los sucesos. Esto ocurre porque el texto empieza informando sobre el 31 de octubre, pero luego salta al 30 y finalmente al “primer día de Halloween”. De este modo, se evidencia una exposición de los eventos unos sobre otros

sin organización temporal ni textual. Lo anterior conlleva una perspectiva subjetiva y egocéntrica, característica del nivel 1, desde la cual se presenta el informe. Esto demuestra que el texto plasma los eventos bajo un orden asociativo, mas no lógico lo que se refleja en la ausencia del desarrollo del núcleo temático.



Hola te voy a contar lo que hago en Halloween / el 31 vamos a pedir dulces vamos a comer / pizza llegamos a la casa escuchamos / música hablamos y nos dormimos a las 2 de la / mañana y el primer día de Halloween / hacemos fiesta de disfraces el 30 de octubre / vamos a piscina y esto es lo que hago en Halloween / espero que te haya gustado mi texto gracias / chao chao

(Dibujo)

(Tra S3\_02-11-22\_Pan\_L.N.)

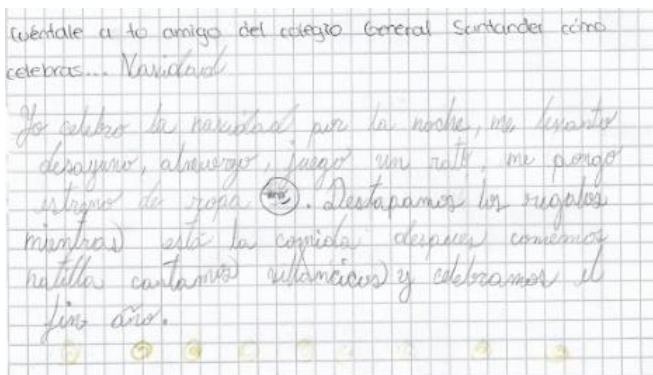
El informe se presenta en su mayoría en primera persona plural. El tiempo usado corresponde al presente de indicativo excepto por la oración inicial y final. La primera hace uso de una perífrasis verbal en presente, pero con sentido de futuro “te voy a contar”. Por otro lado, la última está en pretérito perfecto del modo subjuntivo. En ambos casos se evidencia la función comunicativa con la intención de conectar con el receptor del texto.

A pesar de que no se usan adverbios de tiempo de manera explícita, sí hay marcadores temporales en el uso de fechas y horas. Por ejemplo, “el 31” y “a las 2 de la mañana” crean un marco de referencia temporal para que el lector ubique el momento en el que ocurre dicho evento. Además, por medio de un adjetivo como *primer* en “el primer día de Halloween” (01 de octubre) se crea la referencia temporal para saber cuándo ocurre la fiesta de disfraces.

Aunque existen estos marcadores temporales, la cohesión del texto se ve afectada por la desorganización en la presentación de los eventos según la lógica temporal. Más allá del nexa “y” no se observan conectores. En cuanto a puntuación es un texto muy incipiente dado que solo usa la mayúscula inicial, no hay ni comas ni puntos para marcar oraciones y finalizar el texto.

### Texto de I.P., nivel 2, colegio Panamericano

Este texto pertenece a un niño venezolano e informa sobre la celebración de la navidad. El texto está en nivel 2, dado que presenta los eventos desde una perspectiva temporal más coherente usando algunos adverbios de tiempo. Además, es un texto que, si bien deja ver el núcleo de la celebración, los regalos, no lo desarrolla. Por esta razón, el texto presenta vacíos con respecto al desarrollo global de la celebración por lo que resulta difícil identificar las etapas que anteceden y suceden al núcleo.



Yo celebro la navidad por la noche, me levanto / desayuno, almuerzo, juego un rato, me pongo / estreno de ropa. Destapamos los regalos / mientras está la comida después comemos / natilla cantamos villancicos y celebramos el / feliz año.

(Tra S3\_02-11-22\_Pan\_I.P.)

El texto está escrito en primera persona tanto singular para resaltar las actividades que el niño hace de modo individual y en plural para enunciar las actividades que hace en conjunto con su familia. De la misma manera, toda la composición está en presente de indicativo.

Al ser un texto nivel 2, el eje temporal se identifica por medio de los siguientes elementos. En primer lugar, la locución adverbial de tiempo *por la noche* que establece

de entrada el período en el que el niño celebra la navidad. Luego aparece el adverbio de tiempo *mientras* para coordinar dos actividades, la apertura de los regalos y la cocción de la comida. Por último, el adverbio *después* introduce actividades que se realizan de manera posterior.

La cohesión de este texto está determinada tanto por los adverbios de tiempo como por el uso de signos de puntuación. La lista de acciones iniciales está separada por comas y algunas oraciones se unen por medio de un punto y seguido. Igualmente, se evidencia un uso adecuado de la mayúscula inicial y el punto final.

Al igual que en el texto descriptivo, se propone la tabla 14 que resume los resultados anteriormente expuestos.

**Tabla 14**

*Resultados finales del análisis de texto informativo*

	<b>Colegio</b>	<b>País de origen</b>	<b>Nivel</b>	<b>Persona gramatical</b>	<b>Tiempo verbal</b>	<b>Conectores (No. total correcto uso)</b>	<b>Adverbios de tiempo</b>
<b>A.R.</b>	Santander	Venezuela	1	1ra y 3ra	Presente y pretérito perfecto simple	2	0
<b>S.P.</b>	Santander	Colombia	2	1ra y 3ra	Presente	0	2
<b>M.M.</b>	Santander	Colombia	3	1ra y 3ra	Presente	0	3
<b>L.N.</b>	Panamericano	Colombia	1	1ra	Presente, perífrasis verbal <i>voy a</i> y pretérito perfecto del subjuntivo	0	0
<b>I.P.</b>	Panamericano	Venezuela	2	1ra	Presente	0	3

Aunque la mayoría de textos se ubican en nivel 1 aún (de acuerdo a los niveles de Augst *et al.*, 2007), los niños logran ubicar más textos en los niveles 2 y 3 (ver tabla 11) con respecto al texto descriptivo. En lo referente a los microdominios del texto informativo, se observa mayor conciencia metalingüística en el uso de los adverbios de tiempo (E2/E3) que en los conectores (I). En cambio, todos los textos demuestran un desarrollo similar

en el uso de la persona gramatical (E2/E3) que varía solamente para diferenciar si la acción descrita corresponde a una celebración individual del niño o a las acciones que realizan los miembros de la familia. Este uso es consecuente con la función referencial (Bühler, 1950) del lenguaje que predomina en los niveles 2 y 3 del texto informativo.

Tal como ocurre con los microdominios de cada texto, el desarrollo también varía entre textos. Es decir, el análisis de los textos recogidos en esta investigación da cuenta de un mayor desarrollo del texto informativo (con un 26.1% de los textos en nivel 3) frente al descriptivo (con un 2.08% en nivel 3), en términos generales (ver tablas 8 y 11). Un ejemplo de esto es el caso de L.C. (del colegio Santander) quien es la autora de un texto informativo nivel 3 y a su vez de un texto descriptivo nivel 1. En este caso, el desarrollo mayor (E2/E3) está en la escritura del texto informativo mientras que se demuestra apenas un acceso a las representaciones (I) en el texto descriptivo. Para Karmiloff-Smith (1992), esta variación podría dar cuenta de un desarrollo E2/E3 del texto descriptivo y E1 del informativo lo que demuestra diferencias en el desarrollo de estos dos microdominios (cada tipo de texto) dentro del dominio de las tipologías textuales.

Estos ejemplos permiten entender que aunque se plantee una clasificación por niveles según Augst *et al.* cada niño lleva a cabo un proceso de desarrollo de microdominios completamente distinto. No obstante, la tendencia que muestran los textos analizados es un desarrollo superior en el texto informativo frente al descriptivo.

Estos resultados permiten también identificar qué categorías del texto informativo se encuentran en ZDP (Vygotsky, 1979). Por ejemplo, aunque el texto de L.N. no usa adverbios de tiempo, sí intenta crear un sentido temporal por medio del uso de fechas y horas, aunque transpone eventos. Este es un indicio de que la temporalidad del texto se encuentra en un nivel de desarrollo potencial. Otro caso es el de M.M. que demuestra conocer los signos de puntuación, ya que usa punto y seguido al interior del texto así como mayúsculas para iniciar. No obstante, hay algunas mayúsculas en lugares que no corresponden y no se usa ni el punto y aparte ni el punto final. Esto refleja que, aunque hay un conocimiento de los signos de puntuación, el desarrollo de este conocimiento aún se encuentra en ZDP en tanto la niña aún no logra usar todos los signos de puntuación de manera independiente.



### 5.4.2 Fuera de la escuela

En tanto esta investigación busca analizar la relación entre la literacidad de los niños y su contexto (migratorio y sociocultural), se recogieron 39 textos escritos por los niños fuera de la escuela. De estos 39, 20 pertenecen al colegio Santander y 19 al Panamericano. Considerando que los textos se escribieron de forma autónoma, es decir, por interés propio, estos no se analizarán bajo los niveles de Augst *et al.* (2007) dado que no existe una consigna o instrucción. Lo que sí se presentará es la clasificación de los textos de acuerdo con las tipologías textuales con el fin de identificar posibles relaciones con la información recabada en las entrevistas sobre la pregunta *¿qué escribes?*

**Tabla 15**

*Textos escritos fuera de la escuela*

Colegio	Epistolar (cartas)			Narrativo (diario, historias, cuentos)			Poema	Descriptivo	Drama	Total textos
	Ven	Col	Sin marcar	Ven	Col	Sin marcar				
<b>Santander</b>	2 (13.3%)	8 (53.3%)	5 (33.3%)	2 (66.6%)	0	1 (33.3%)	Col 2 (100%)	0	0	<b>20 (51.2%)</b>
<b>Total</b>	15			3			2	0	0	
<b>Panamericano</b>	0	0	0	8 (44.4%)	9 (50%)	1 (5.5%)	0	0	Col 1 (100%)	<b>19 (48.7%)</b>
<b>Total</b>	0			18			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>39 (100%)</b>

En cada colegio predomina una tipología textual distinta. En el colegio Santander, los textos epistolares tienen mayor auge con un total de 15. Dos (13.3%) de estos fueron escritos por niños venezolanos, 8 (53.3%) por niños colombianos y los 5 (33.3%) restantes se encuentran sin marcar. Esta es una limitación que no permite clasificar por nacionalidad todos los textos, pero que es comprensible dada la naturaleza de estos;

algunos niños se sintieron más cómodos de esta manera. Además, estos textos fueron recopilados por los docentes de cada curso por lo que es imposible saber a quién corresponden los textos sin marcar.

Estos textos epistolares son cartas informales con un receptor claramente identificado. 6 cartas van dirigidas a la mamá, 5 al profesor, 3 al papá y 1 a una compañera. Estos resultados se relacionan directamente con las entrevistas, ya que uno de los textos que más comúnmente escriben los niños del Santander es la carta. Además, a lo largo de la investigación se evidenció el gusto de los niños por escribirle cartas al profesor; incluso el año siguiente a la recolección de los datos (2023) cuando el profesor los visitó en la nueva sede (para bachillerato), algunos le entregaron nuevas cartas.

De los 5 textos restantes, 3 corresponden a la tipología textual narrativa y 2 son poemas que pertenecen al texto lírico. Dos textos narrativos son de una niña venezolana que relata sus actividades diarias así como la historia de cómo llegó a Colombia. Son textos anecdóticos que bien podrían ubicarse en un diario dado que incluso tienen fecha del día que narran. Igualmente, el texto sin marcar narra la experiencia del escritor desde que llegó a ese colegio. Por otro lado, los poemas fueron escritos por dos niños colombianos. Uno de estos guarda una organización clara en tres estrofas de cuatro versos y está inspirado en el sol mientras que el otro se encuentra en versos, pero no se diferencian las estrofas; está dirigido a la mamá de quien lo escribe.

En el colegio Panamericano, el texto más común es el narrativo. Se recogieron en total 18 textos de esta tipología (9 de niños colombianos, 8 de niños venezolanos y 1 sin marcar). Dentro de estos, predominan los textos tipo anecdóticos, es decir, que narran algún episodio de la vida de los niños. Por ejemplo, el día que emigraron a Colombia o su experiencia durante el año académico. Los 7 restantes son textos que se acercan a la estructura de un cuento.

El texto restante pertenece a la tipología textual de diálogo en tanto es un guión para una película inspirada en el gato favorito del niño. Aparte del diálogo, el texto incluye algunas acotaciones tales como "(música)" y "un año después".

Nuevamente, la clasificación de estos textos empata con la información de las entrevistas. Se constata que los niños del Panamericano optan mayormente por la escritura de textos narrativos, principalmente cuentos y anécdotas de sus vidas.

### 5.4.3 Relación entre la literacidad de los niños, su entorno y su desarrollo textual

Esta investigación parte de la posibilidad de que existan diferencias entre la literacidad de los niños migrantes venezolanos y colombianos teniendo en cuenta categorías como sus familias, barrios, su contexto migratorio y sociocultural, y su desarrollo textual. Para probar esto, se recogió información por medio de entrevistas, observaciones, cartografías sociales y sesiones de escritura. Este apartado tiene el objetivo de mostrar si en efecto existen estas relaciones por medio de la triangulación de los datos recolectados a partir de los instrumentos ya mencionados (Maxwell, 2013, p. 186).

**Tabla 16**

*Total de textos descriptivos e informativos por nivel y nacionalidad*

	<b>Descriptivo (S2); Informativo (S3)</b>						
		<b>Población</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>	<b>Nivel 4</b>	<b>Sin clasificar</b>
Total textos	90	Ven 26 (28.8%)	16 (61.5%)	2 (7.6%)	4 (15.3%)	0	4 (15.3%)
		Col 64 (71.1%)	39 (60.9%)	9 (14%)	8 (12.5%)	0	8 (12.5%)

En primer lugar, se aborda la relación entre la nacionalidad de los niños y su desarrollo textual. Si bien por medio del informe que presenta UNICEF (2020) y la investigación de Espinosa, Gómez y Salazar (2021) se suponía una relación directa entre estas dos categorías, los datos arrojan lo contrario. No se evidencian diferencias marcadas entre el desarrollo del texto descriptivo e informativo y la nacionalidad de los niños (ver tabla 16). Asimismo, tampoco se comprobó que los niños colombianos tengan más o menos eventos de literacidad en su cotidianidad que los niños venezolanos.

Esto podría implicar que no existe una literacidad sincrética que afecte el desarrollo textual. Es decir, los elementos culturales y lingüísticos, así como las prácticas y eventos que hacen parte de la comunidad 1 (la comunidad venezolana en la que vivía el niño antes de migrar) no afectan el desarrollo textual de los niños en la comunidad 2 (la comunidad en la que viven en Bogotá, Colombia). Si bien existen eventos de literacidad

que se llevaban a cabo antes de migrar y que no en todos los casos continuaron una vez asentados en Colombia, estos no parecen incidir en los niveles de desarrollo que obtienen los niños venezolanos, al menos en esta pequeña muestra. Un ejemplo de esto es el evento de trabajar la escritura por medio del método Palmer. Este podría considerarse como una práctica común a la literacidad sincrética de los niños y padres migrantes venezolanos. Sin embargo, no demostró tener un efecto, ni positivo ni negativo, sobre el desarrollo textual de los niños, aunque queda claro que incide en un aspecto de forma: el tipo de letra que usan los niños (cursiva). Esto se evidencia en los textos descriptivos de A.S. (colegio Santander) y D.M. (colegio Panamericano), y en el texto informativo de I.P. (colegio Panamericano). Tal como afirmaron los docentes, la letra cursiva es un vestigio de algunas prácticas de literacidad que tenían los niños venezolanos en su país.

**Tabla 17**

*Total textos descriptivos e informativos por nivel y colegio*

Colegio	Descriptivo (S2); Informativo (S3)		Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Sin clasificar
Santander	50	Ven 10 (20%)	32 (64%)	2 (4%)	11 (22%)	0	5 (10%)
		Col 40 (80%)					
Panamericano	40	Ven 16 (40%)	23 (57.5%)	9 (22.5%)	1 (2.5%)	0	7 (17.5%)
		Col 24 (60%)					

Lo que sí es posible observar son las relaciones entre el contexto sociocultural, la literacidad del barrio y el desarrollo textual de los niños. Quienes estudian en el colegio Santander muestran, en términos generales, un desarrollo textual un poco más avanzado que los niños del colegio Panamericano ubicando más textos en nivel 3 (22%) frente a un (2.5%), respectivamente (ver tabla 17). Este hallazgo coincide con la literacidad registrada en ambas comunidades, ya que se encontraron más eventos de literacidad en los alrededores de Engativá Pueblo que en la Zona de Tolerancia.

Considerando la cuarta proposición de Barton y Hamilton (2000, p. 8) “las prácticas de literacidad tienen un propósito y hacen parte de metas sociales y prácticas culturales más amplias”<sup>19</sup>, tras la visita a ambas zonas, se constató que al ser Engativá Pueblo un área más comercial que la Zona de Tolerancia con más carteles y eventos de literacidad, promueve más actividades en relación con la lectura y la escritura. Por ejemplo, los Paraderos Paralibros Paraparques (PPP) de la Biblored de Bogotá que existen cerca al colegio Santander, pero que, desafortunadamente, se encuentran muy lejos de las inmediaciones del colegio Panamericano. La Zona de Tolerancia, en cambio, por su naturaleza, carece de espacios en los que se promuevan prácticas de literacidad desde ámbitos no educativos.

Lo anterior comprueba la existencia de literacidades situadas en cada comunidad. En primer lugar, las ideologías y los constructos que motivan a los padres a vivir en cada barrio son distintos. Por un lado, los padres en Engativá Pueblo se reconocen como miembros de la comunidad y manifiestan que encuentran en Engativá Pueblo un lugar “muy agradable para vivir” (TraPad9\_04-10-2022\_San\_A.L.) con un “ambiente muy saludable” (TraPad10\_01-11-2022\_San\_C.F.). En varios casos, las familias han vivido en este barrio por más de una generación. Es el caso de M.S. quien es la abuelita de una niña del Santander y heredó su casa en el barrio tras la muerte de su madre (la bisabuela de la niña).

Por otro lado, los padres que viven en la Zona de Tolerancia mantienen la ideología de vivir en esta zona por razones principalmente económicas aun siendo conscientes de los peligros del barrio. Las respuestas de la mayoría no permiten asociar un sentido de pertenencia al barrio. En lugar de esto, los padres se mantienen entre el trabajo y el hogar en un intento de evitar el barrio. Así lo manifiesta A.P. “nosotros como del trabajo a la casa, pero el barrio es terrible, fuerte pero cada quien en su cosa” (Tra Pad13\_02-12-2022\_Pan\_A.P.).

En cuanto a la relación entre la literacidad de la familia y el desarrollo textual de los niños es posible concluir lo siguiente: I. El tener un hábito de lectura y escritura en casa no está necesariamente relacionado a un mejor desarrollo textual. Esta relación entre los hábitos y el desarrollo textual sólo se da en un par de casos del colegio Santander en el desarrollo de texto informativo. En cambio, en los demás casos los niños registran

---

<sup>19</sup> Traducción propia

desarrollo nivel 1 en su mayoría. II. Tampoco existe una relación clara entre los intereses de los padres por la lectura y la escritura y el desarrollo textual de los niños. Incluso se dan casos en los que hijos e hijas de padres a quienes no les gusta leer ni escribir alcanzan nivel 3 de desarrollo en el texto informativo. III. No existe relación directa entre la formación académica de los padres y el desarrollo textual de los niños. Aunque existen dos casos en los que a menor formación del padre (primaria), mayor desarrollo textual del niño, no es posible hablar de una relación inversa, pues son casos aislados. IV. Dado que la mayoría de los niños manifiestan realizar sus tareas tanto solos como acompañados, no es posible definir si existe una relación entre el acompañamiento en las tareas y el desarrollo textual.

En lo referente a la literacidad de los niños, sí se encuentran relaciones directas entre sus eventos de literacidad y desarrollo textual. En primer lugar, es clara la relación entre el contenido que los niños escriben y aquel en el que mejor desarrollo textual tienen. A partir de las entrevistas, se constató que los niños suelen escribir mayormente cartas y textos narrativos o anecdóticos. Aunque las cartas escritas fuera de la escuela no se analizaron por niveles, fue evidente que los niños sabían la estructura de una carta y reconocían la función expresiva de este tipo de texto. Además, al informar sobre la navidad o *Halloween*, los niños demostraron mejores habilidades para la conexión de eventos dentro de un eje temporal y en torno al desarrollo de un núcleo temático (abrir los regalos o pedir dulces, por ejemplo). El eje temporal podría ser un factor común a cuando se narra una anécdota, ya que en este tipo de textos también juegan un papel importante los elementos, tales como adverbios y conectores, que permiten reconocer la temporalidad de los sucesos.

A pesar de que la mayoría de los niños se apoyan en la perspectiva de la escuela tradicional para explicar la función e importancia de la lectura y la escritura, sus textos demuestran que van más allá. Por ejemplo, se evidencia un contraste entre el leer y escribir para “mejorar la ortografía y la caligrafía” y lo que demuestran los textos: un propósito comunicativo que aunque parte de la consigna, se personaliza según el foco en el que centren su atención. Por ejemplo, este propósito comunicativo será distinto si se enfatiza en el contenido o núcleo del texto (función representativa) o en entablar un diálogo con el receptor (función apelativa). Para ilustrar, si bien describir resultó en una variedad de opciones para cada uno, el intento por informar sobre cómo celebran navidad y *Halloween* sí es evidente.

---

Lo anterior podría interpretarse como una desconexión entre las concepciones sobre la lectura y la escritura que tienen los niños y la manera en que viven la lectura y escritura diariamente. Esta desconexión se evidencia tanto en los contenidos que leen y escriben fuera de la escuela como aquellos que crean a partir de consignas. Está claro que estos eventos de literacidad (la escritura de cartas, diarios, la lectura de cuentos y textos relacionados con contenido científico) se alejan de la perspectiva de la escuela tradicional en tanto su foco de interés se encuentra más en el contenido que en la forma.

Esto podría explicarse desde las concepciones que algunos padres de familia tienen también sobre la lectura y la escritura. Es posible que la memoria de la escuela tradicional en cuanto a percepciones y prácticas de literacidad estén aún presentes en ellos y a su vez se transmitan oralmente a sus hijos a pesar de que sus acciones den cuenta de concepciones diversas. Por lo tanto, esta desconexión responde al cruce de dos tipos de literacidad: la escolar (tradicional) y la vernácula.

## 6. Discusión

Este trabajo constituye un aporte en la comprensión de las literacidades de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo. Para esto, se ha planteado una investigación cualitativa con diseño etnográfico que permita un acercamiento a la comunidad, así como el reconocimiento de los participantes como individuos activos. El punto de inicio ha sido la búsqueda por las diferencias entre la literacidad de ambas poblaciones y su desarrollo textual. Atendiendo a este interés se propusieron las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué diferencias existen entre la literacidad de niños migrantes venezolanos y niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá pueblo?
2. ¿Cuáles son las características de la escritura de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá pueblo?

Para dar solución a estos interrogantes, se propusieron dos objetivos de investigación generales:

- Contrastar la literacidad de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo.
- Comparar las características de la escritura de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos de quinto grado ubicados en la Zona de Tolerancia y en Engativá pueblo.



La investigación concluye con el cumplimiento de ambos objetivos en tanto los instrumentos utilizados (entrevistas semiestructuradas etnográficas, situaciones de escritura, observación, diario de campo y cartografía social) permitieron una comprensión tanto de los eventos y prácticas de literacidad de cada comunidad (barrio) y población (nacionalidad) como del desarrollo textual de cada niño.

A partir de esta comprensión, se problematiza la primera pregunta de investigación desde el punto de “diferencias” entre la literacidad de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos. Los resultados de las entrevistas a niños, padres y docentes no permiten la distinción de diferencias de acuerdo con la nacionalidad. Contrario a los resultados de Volk y De Acosta (2003) en su investigación con niños de Puerto Rico, este trabajo no encontró prácticas de literacidad sincréticas por lo que no es posible aplicar el concepto de literacidad sincrética.

Por un lado, la investigación encontró que los niños migrantes venezolanos llevan en promedio 2.8 años (niños del colegio Santander) y 4 años (niños del colegio Panamericano) en Colombia. Esto implica que la mayoría de sus prácticas de literacidad han surgido luego de la migración. Aunque se encontraron actividades que los padres denominaban hábitos de lectura y escritura en Venezuela, tales como los dictados y las planas por medio del método Palmer, estas actividades no constituyen prácticas de literacidad, ya que una práctica constituye un proceso social que conecta a las personas (participantes) e involucra “conocimientos compartidos representados en ideologías e identidades sociales”<sup>20</sup> (Barton y Hamilton, 2004, p. 112). En el caso de los dictados y las planas no se evidencia el compartimiento de un conocimiento, sino la repetición de grafías.

Por otro lado, no hay diferencias significativas en el acompañamiento familiar que reciben los niños y que, según Berns (2013), puede derivar en el desarrollo de comportamientos positivos y negativos. Tanto los niños venezolanos como los colombianos manifestaron el apoyo de sus padres y/o acudientes en la realización de tareas. Esto contribuye al desarrollo de relaciones interpsicológicas en tanto los padres actúan como el par mediador para que los niños accedan a nuevos conocimientos y, posteriormente, los interioricen por medio del plano intrapsicológico. Igualmente, ambas poblaciones hacen

---

<sup>20</sup> Traducción propia

actividades similares en su tiempo libre como salir al parque, por ejemplo. Desde Vygotsky (1930), lo anterior da cuenta de relaciones interpersonales óptimas que permiten el desarrollo del niño desde un plano interpsicológico.

Estos resultados demuestran que, aunque los niños migrantes venezolanos provienen de una comunidad 1 (Venezuela) y actualmente hacen parte de una comunidad 2 (Colombia), no se pone en evidencia que tomen tradiciones culturales de cada comunidad para nutrir y desarrollar nuevas prácticas de literacidad (Duranti y Ochs, 1997, p. 4). Al menos no al momento de recoger los datos (en promedio, tres años después de su llegada a Colombia). De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes de ambos colegios, las diferencias en la lectura y la escritura (así como en otras áreas del conocimiento) de los niños migrantes venezolanos con respecto a los colombianos son notorias recién llegan al país, pero luego de unos meses, logran nivelarse y no se registran diferencias marcadas.

Este hallazgo permitiría pensar en la posible existencia de una literacidad sincrética (que reúna prácticas de ambas comunidades y su confluencia) cuando la migración es reciente, por lo que si se quisiera comprobar esta hipótesis, se recomienda tomar población con no más de 1 año en el país, tiempo en el que probablemente ya se hayan adaptado a la nueva comunidad, pero aún conserven prácticas de la comunidad 1. Además, en este lapso de tiempo sería más factible la identificación de prácticas propias de la comunidad 1 tanto a nivel educativo como familiar que persistan una vez asentados en la comunidad 2. No obstante, quien decida investigar este asunto debe considerar las “barreras en el sistema educativo” (Estrategia 2022-2023 Versión agosto 2022 Clúster de Educación Venezuela, 2022, p. 12) venezolano que pueden afectar el desarrollo de prácticas de literacidad en esta comunidad y ámbito.

Como parte de la problematización de la pregunta de investigación 1 se toma la parte final de la pregunta ubicados *en la Zona de Tolerancia y en Engativá Pueblo* para darle cabida a la existencia de una diferencia en la literacidad de la Zona de Tolerancia y Engativá Pueblo, desde la perspectiva de los barrios. Las visitas a ambas zonas permitieron evidenciar un uso de la literacidad en contextos informales más amplio en Engativá Pueblo que en la Zona de Tolerancia. Se cree que un factor para que esto ocurra es el carácter comercial que prima en Engativá Pueblo y a través del cual se observa el uso de material escrito (letreros, afiches, pancartas y avisos) tanto para atraer

el público como para compartir información. En algunos espacios, se usan incluso los postes para transmitir mensajes bíblicos, un hecho asociado al interés de tres madres por leer y escribir sobre la biblia.

Por otro lado, en Engativá Pueblo hay una estación de Paralibros Paraparques (PPP) que permite la integración de la comunidad en actividades (talleres) relacionados con la lectura y la escritura. En tanto este se ubica en el Parque Fundacional, frente al colegio, los profesores manifiestan que han evidenciado participación de la comunidad, sobre todo en horas de la mañana.

Lo anterior valida el concepto de literacidad situada que proponen los Nuevos Estudios de Literacidad, ya que este implica la relación entre las actividades, eventos y constructos de una comunidad en particular y sus manifestaciones de literacidad (Ahearn, 2017). Por lo tanto, la actividad comercial de Engativá Pueblo permite el desarrollo de nuevas prácticas de literacidad desde procesos de aprendizaje y toma de sentido informales (Barton y Hamilton, 2000).

En cuanto a los constructos e ideologías que diferencian una comunidad de otra y le dan el carácter situado a cada literacidad, se encuentra el sentido de pertenencia de los padres y/o acudientes a cada barrio. Mientras que los padres identifican la necesidad de vivir en la Zona de Tolerancia por razones económicas -pero sí por ellos fuera, vivirían en otra parte que consideren más segura- los padres de Engativá Pueblo ven en el barrio un lugar seguro para vivir incluso de generación en generación.

Sin embargo, llama la atención que en la Zona de Tolerancia se promuevan más prácticas de literacidad desde instituciones sociales como Hogar AmaneSer que no se ven reflejadas en la comunidad. Al comparar, por ejemplo, las zonas comerciales más cercanas a la Zona de Tolerancia (ubicadas a 4 kilómetros) con las de Engativá Pueblo, se registra una predominancia del lenguaje oral, pues en lugar de carteles y afiches para uso comercial, la voz y el discurso oral de los vendedores cumplen la función de atraer al público.

De otra parte, es importante reconocer la literacidad situada que desarrollan los niños de ambos colegios considerando sus prácticas y concepciones propias. Por ejemplo, a pesar de la vulnerabilidad de la Zona de Tolerancia, los niños del Panamericano acceden

en mayor medida a recursos tecnológicos como el celular o la *tablet* para realizar lecturas sobre ciencia (documentales). Esta es una práctica que se origina en el interés de los niños por los animales. En consonancia, estos niños demuestran concebir la lectura y la escritura desde perspectivas más amplias que trascienden la escolaridad.

Según Glasser y Strauss (1967), citados en Maxwell (2013, p. 41), una de las metas de la investigación cualitativa es “identificar fenómenos e influencias imprevistas, y generar nuevas teorías ‘aterrizadas’ sobre estos”<sup>21</sup>. De este modo, se justifica la aparición de una diferencia que, aunque no es el eje central de la investigación, constituye un fenómeno imprevisto (la aparición de literacidades situadas según la zona, las instituciones y los niños) que sirve de punto de partida para futuras investigaciones.

Tal como ocurre en la pregunta 1, en la pregunta 2, la caracterización de la escritura de los niños migrantes venezolanos no evidencia diferencias significativas en comparación a la de los niños colombianos. En ambas poblaciones se registra un desarrollo más avanzado en los textos informativos frente a los descriptivos. Este hallazgo concuerda con los tipos de texto a los que los niños tienen acceso con mayor frecuencia (cuentos y textos sobre temas relacionados a la ciencia (animales y documentales)), pero, especialmente, al que muestran investigaciones sobre desarrollo ontogenético de distintos tipos de texto: Augst *et al.* (2007), González y Puerta (en edición).

De igual modo, se comprueba la teoría de Karmiloff-Smith (1992) sobre el desarrollo por dominios. A nivel de cada tipo de texto, los niños demuestran un desarrollo distinto para cada microdominio. Los más desarrollados son el uso de la persona gramatical y el tiempo verbal, frente a los más incipientes (el uso de conectores y la puntuación).

Además, se encuentra que el uso de conectores y la puntuación se hallan en varios casos en ZDP (Vygotsky, 1979). Esto se debe a que, si bien los niños conocen de su existencia y los usan en sus textos, este uso es incorrecto en algunos casos (por ej., el uso del conector adversativo “pero” para agregar ideas que no se contraponen a la anterior “[mi colegio anterior]es lindo y se conserva pero yo estudié / en la sede B” ((Tra S2\_26-10-22\_Pan\_A.B.)).

---

<sup>21</sup> Traducción propia

El hecho de que varios microdominios (uso de conectores, adverbios espaciales y puntuación) se encuentren en niveles de desarrollo no tan avanzados se explica desde la presencia del lenguaje oral en la mayoría de los textos de los niños. Si bien Vygotsky (1995/1934, p. 137) propone que “el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada”, los textos de los niños reflejan un uso del lenguaje oral como recurso para la escritura de sus textos. Esto demuestra que los niños aún se encuentran en “una doble abstracción: del aspecto sonoro y del interlocutor” (p. 133) y, por lo tanto, recurren al lenguaje oral como resultado de su búsqueda por un interlocutor.

Este uso predomina en las cartas y es totalmente comprensible si se considera la flexibilidad que caracteriza a los textos epistolares, especialmente en cuanto a la libre elección de usar discurso oral o escrito en la escritura de una carta (Violi, 1999, p. 201). Sin embargo, los textos descriptivos e informativos están influenciados también por el lenguaje oral (especialmente en los primeros niveles) a la vez que hacen uso frecuente de la función expresiva del lenguaje (Bühler, 1950).

Lo anterior permite constatar que el desarrollo del lenguaje escrito implica un proceso de descentralización, análisis e interpretación para poder producir un texto intencionado y consciente. Es a partir del desarrollo de la consciencia o del acceso consciente a las representaciones (Karmiloff-Smith, 1992) que el niño es capaz de poner un conocimiento a disposición de otros dominios y usarlo de acuerdo con el contexto.

Una vez descritas las características de la escritura de los niños sin discriminar por nacionalidad, es preciso abordar un aspecto que surgió del mismo modo que ocurre con la literacidad: Se encuentra una diferencia en el desarrollo textual de los niños de la Zona de Tolerancia frente a los de Engativá Pueblo. Mientras que los primeros logran ubicar el 2.5% de los textos descriptivos e informativos en nivel 3 (Augst *et al.*, 2007), los niños del colegio Santander los superan ubicando el 22% de los textos en este nivel. Igualmente, en el microdominio (Karmiloff-Smith, 1994) de texto informativo, los niños del colegio Santander muestran mayor desarrollo ubicando el 50% de los textos en nivel 3 mientras que ningún texto del colegio Panamericano alcanza este nivel.

A partir de lo anterior, se confirma que la manera en que los niños son expuestos tanto a contextos orales como escritos influye en su desempeño académico (Heath, 1983). Al presenciar más eventos de literacidad en el contexto de Engativá Pueblo, los niños

muestran un mejor desarrollo textual. Así, esta investigación apoya la idea de Harste y Burke (2002) sobre el contexto como eje fundamental de todo escrito.

Como se ha discutido, este trabajo contribuye al campo de conocimiento de los Nuevos Estudios de Literacidad en tanto demuestra que la literacidad no ocurre en ambientes neutros (Ahearn, 2017, p. 162), sino que se nutre y ve afectada por los contextos en los que se desarrolla. A su vez, esta investigación limita el uso del concepto de literacidad sincrética en tanto este no puede ser utilizado solamente a partir de dos comunidades que coexisten, sino que debe tener en cuenta categorías como el tiempo y la adaptación de los individuos a la nueva comunidad.

Estos dos factores constituyen, sin duda, una dificultad para analizar de qué manera los niños de la comunidad 1 crean prácticas de literacidad nuevas tomando constructos, ideologías y tradiciones culturales de ambas comunidades. Por lo tanto, esta investigación es un punto de partida para quienes se interesen en develar cómo se relacionan y comportan las prácticas de una comunidad con respecto a las de la otra. A este respecto, es crucial considerar y estudiar las interacciones que tienen los niños, como miembros de la nueva comunidad, ya que a partir de estas es que se originan nuevas prácticas. Es decir, el estudio del plano interpsicológico propuesto por Vygotsky (citado en Wertsch, 1995, p.77) es imprescindible para comprender el nacimiento de prácticas sincréticas.

Otra dificultad que enfrentó esta investigación, para realizar un análisis más profundo del carácter situado de las literacidades de los niños, es el acceso a la Zona de Tolerancia y la disponibilidad de tiempo de los padres. Comprendiendo que es una zona altamente peligrosa debido al consumo de drogas y la prostitución, no fue posible realizar observación participante en los hogares de los niños. Además, considerando la situación socioeconómica de los padres de esta zona, su disponibilidad de tiempo se vio reducida incluso para la asistencia a reuniones del colegio, por lo que se presume que de haber contado con más disponibilidad de tiempo por parte de los padres, se habrían detallado a mayor profundidad los eventos letrados en los que participan diariamente. Por ejemplo, en Engativá Pueblo, sí fue posible constatar que los padres asocian la literacidad con más ámbitos, tales como el laboral (por medio de la firma de contratos y la redacción de informes).

Desde un diseño etnográfico, esto es una limitación para dar cuenta del desarrollo y vivencia de la literacidad de los participantes dentro de un ambiente natural. Una investigación con trabajo de campo que implique la inmersión profunda del investigador en ambas zonas y su participación en los eventos de la comunidad permitiría, seguramente, la identificación de más prácticas de literacidad. Sin embargo, esto requiere de la disponibilidad de los miembros de la comunidad para crear relaciones interpersonales que le permitan al investigador ser un miembro más para apropiarse de sus prácticas y describirlas de manera más precisa.

Como último punto a resaltar, esta investigación es también un aporte al sistema educativo colombiano, así como a los departamentos encargados del registro de atención a la población venezolana (DANE, CONPES, Migración Colombia, entre otros) en tanto da cuenta de las prácticas de literacidad de ambas poblaciones y zonas, y sus relaciones con el desarrollo textual de los niños. Este es un factor que, si se tiene en cuenta, puede contribuir a la construcción del Plan de Desarrollo Local de cada localidad en cuanto a las líneas de inversión de educación y desarrollo social y cultural. De esta manera, se podrían implementar, por ejemplo, los PPP en lugares cercanos al colegio Panamericano de manera que se contribuya a la creación de prácticas de literacidad fuera de los contextos escolares.

Por otro lado, la descripción de las literacidades de los niños resalta la importancia de “reconocer las prácticas de literacidad que los niños traen desde su hogar y comunidad y hacer hincapié en que la justicia social para todos requiere cambios educativos”<sup>22</sup> (Kajee, 2011, p. 434). Si desde las instituciones se efectúa este reconocimiento, se promueve el desarrollo de conocimientos desde el plano interpsicológico y por medio del trabajo por pares.

Además, en el colegio Panamericano se constató que en quinto grado el foco se encuentra en el desarrollo de textos narrativos. Este énfasis podría explicar la dificultad que presentan los niños en la construcción de textos descriptivos de espacios en tanto son textos que escasamente desarrollan en clase. A partir de estos resultados, se pueden tomar medidas que refuercen estos conocimientos desde el aula de clase por medio de prácticas significativas tanto para los niños como para los docentes.

---

<sup>22</sup> Traducción propia

Finalmente, es fundamental reconocer el valor que las literacidades situadas pueden tener en el aula de clase, tanto desde el punto de vista del desarrollo textual como del compartir los saberes y experiencias. Tal como indica Hamilton (1999, p. 441), la labor de docentes e investigadores es fomentar la apropiación de las literacidades existentes en la comunidad y hacer que los miembros las usen en función de su propio beneficio y el de su comunidad. Además, es labor de los docentes también fortalecer la literacidad escolar, entendida como el fomento de verdaderos eventos y prácticas letradas, es decir, con un propósito (Barton y Hamilton, 2000, p. 8), ya sea comunicativo o de creación de conocimiento.



## 7. Conclusiones

Es poca la literatura que se encuentra en relación con el desarrollo de prácticas de literacidad en niños migrantes venezolanos en América Latina y más específicamente en Colombia. Este trabajo propone un abordaje inicial de una problemática reciente y poco estudiada referida a la población venezolana que implica retos no solo teóricos, sino metodológicos debido a las limitaciones del contexto vulnerable de la Zona de Tolerancia y sus repercusiones en la disponibilidad de tiempo de los padres.

Considerando este aspecto, el método etnográfico ha sido, sin lugar a duda, el más adecuado para describir los eventos y prácticas de literacidad de acuerdo con el contexto y ámbito en tanto reconoce la agencia de los participantes. Igualmente, la exploración y confrontación de categorías dentro del marco teórico como la literacidad sincrética y situada permiten una mejor comprensión de ambos conceptos de acuerdo con el contexto estudiado.

Por lo anterior, se concluye que en la población estudiada no existen diferencias culturales amplias que deriven en la existencia de prácticas de literacidad sincréticas. El tiempo que llevan los niños venezolanos en Colombia es la primera barrera para la manifestación de una literacidad sincrética, pues se infiere que las prácticas de la comunidad 1 se reducen a medida que los niños se adaptan e involucran más en la comunidad 2 con el paso del tiempo.

Por otro lado, esta investigación reafirma el eje central de los Nuevos Estudios de Literacidad: la existencia de literacidades. Ya sea de acuerdo con la zona (el barrio), la

institución o incluso al individuo mismo, se encuentran eventos y prácticas que no son comunes a todos los contextos y participantes. Por ejemplo, la comercialización constituye un ámbito en el que se desarrollan prácticas de literacidad en Engativá Pueblo mientras que en la Zona de Tolerancia se observa un mayor uso del lenguaje oral para este mismo fin.

En cuanto al desarrollo textual de los niños, tanto venezolanos como colombianos, este trabajo corrobora lo encontrado por investigaciones internacionales (Augst *et al.*, 2007) y González y Puerta (en edición) sobre las dificultades que implica el desarrollo del texto descriptivo. Esto responde al poco trabajo de este tipo de texto en las aulas de clase, pero también a que, en efecto, es un microdominio que se desarrolla más tardíamente que otros (texto informativo, carta). De esta manera, se encuentra una necesidad de incorporar la habilidad de describir espacios en los currículos.

Con base en estos hallazgos, se confirma la utilidad de la perspectiva sociocultural de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que más allá de identificar eventos y prácticas de una comunidad particular, permite su comprensión a la luz de contextos formales e informales como el contexto escolar y la cotidianidad de los niños. Lo anterior permite que los resultados de esta investigación contribuyan no solo a la atención de los niños migrantes venezolanos en Colombia, sino al reconocimiento de prácticas que surgen en contextos colombianos y que pueden nutrir significativamente la creación de prácticas letradas desde el aula.

Un ejemplo de lo anterior es la identificación de los intereses que tienen los niños en cuanto a la lectura y la escritura. Si estos son tomados en cuenta en el ámbito escolar, seguramente se plantearán estrategias y prácticas educativas que respondan en mayor medida a las necesidades de cada contexto e individuo particular.

Por lo tanto, se hace hincapié en el reconocimiento de los eventos y prácticas de literacidad que surgen en ambientes informales, abordados por medio de los NEL, y que a su vez, pueden nutrir el desarrollo de otros tipos de literacidad. De este modo, se reducirían las brechas entre distintos tipos de literacidad (la escolar y la vernácula, por ejemplo).

Para cerrar, la siguiente cita de Hamilton (1999) resume las metas que deberíamos tener como profesores e investigadores y que deberían reflejarse en el diseño y la implementación de currículos: “Como profesores e investigadores necesitamos encontrar formas de desarrollar un currículo reflexivo que pueda mediar entre hogares, comunidades, escuelas y programas de educación de adultos”<sup>23</sup> (p. 441).

---

<sup>23</sup> Traducción propia

## 8. Referencias

ABC Estatuto Temporal de Protección - Migrantes Venezolanos. (2021) En Migración Colombia; Ministerio de relaciones exteriores. <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/abc-estatuto-temporal-de-proteccion-migrantes-venezolanos>

Ahearn, L. (2017). Literacy practices. En Ahearn, L. (Ed) *Living Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. (pp. 156-176). John Wiley y Sons, Inc.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2021). Diagnóstico Local Engativá. [https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/entidad/10\\_Diagnostico\\_local\\_Engativa\\_2021\\_VF.pdf](https://www.integracionsocial.gov.co/images/docs/entidad/10_Diagnostico_local_Engativa_2021_VF.pdf).

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2020). Diagnóstico Localidad de Los Mártires. [http://www.martires.gov.co/sites/martires.gov.co/files/planeacion/diagnostico\\_consolidado\\_martires\\_15092020\\_0.pdf](http://www.martires.gov.co/sites/martires.gov.co/files/planeacion/diagnostico_consolidado_martires_15092020_0.pdf)

Arévalo, M. (2019). Recorrido histórico de la alfabetización en Venezuela desde el desaprendizaje. *Alteridad*, 14 (2), p.p. 256-269.

Arteaga, B. (2005). *Problemas de aprendizaje en la lectoescritura, en niños de primer año de primaria (5 a 7 años). Una propuesta pedagógica para padres y maestros* [Tesis de licenciatura en pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores] <https://repositorio.unam.mx/contenidos/problemas-de-aprendizaje-en-la-lectoescritura-en-ninos-de-primer-ano-de-primaria-5-a-7-anos-una-propuesta-pedagogica-par-225041>

Augst, G. et al. (2007) Text-Sorte-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grudschulalter. Frankfurt a. Mein: Peter.

Baena, K. (2017). *Historia de literacidad de niños de educación primaria de la comuna 13* [Artículo como trabajo de grado, Universidad de San Buenaventura Medellín, Facultad de Educación] <https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/25e8ce8c-1304-429b-83bb-9349d1f64f4f/content>

Baquadano, P. (2004). Literacy Practices across Learning Contexts. En Duranti, A. (Ed) *Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 245-269). Blackwell Publishing.

Baquadano, P., y Mangual, A. (2012). Language Socialization and Immigration. En Duranti, A., Ochs, E., y Schieffelin, B. (Eds.) *The Handbook of Language Socialization* (pp. 536-564). Wiley-Blackwell.

Barton, D., y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En Barton, D., Hamilton, M., y Ivanic, R. (Eds.) (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp.7-15). London: Routledge.

Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En Zavala, V., Niño, M., y Ames, P. (Eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. (pp.109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Berns, R. (2013). Ecology of Socialization. En Berns, R. (Ed.) *Child, Family, School, Community. Socialization and Support*. Cengage.

Bühler, K. (1950). *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente.

Centeno, M., Valdés, M., y Gómez, L. (2021). Prácticas de literacidad con niños de contextos urbanos vulnerables: lo cognitivo y lo sociocultural. *RLEE Nueva Época México*, 51 (2), 202-232.

Cervantes, M. (1605). *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la mancha*. Austral Editorial.

Colombia: Sentencia T-073/17. Corte Constitucional ordena que se atienda la situación de las personas extranjeras que llegan a Colombia a ejercer la prostitución, con el fin de protegerlas frente a la trata de personas y hacer prevalecer los derechos

humanos de los migrantes. Colombia: Corte Constitucional, 6 Febrero 2017, <https://www.refworld.org/es/docid/5a6904cc4.html>

Comité Operativo Local de Infancia y Adolescencia (COLIA) Los Mártires. (2019). Panorama situacional de la primera infancia, infancia y la adolescencia 14 – Los Mártires. [http://martires.gov.co/sites/martires.gov.co/files/documentos/2020-12-03\\_los\\_martires\\_panoramica\\_situacional\\_infancia\\_y\\_adolescencia\\_aprobada.pdf?width=800&height=800&iframe=true](http://martires.gov.co/sites/martires.gov.co/files/documentos/2020-12-03_los_martires_panoramica_situacional_infancia_y_adolescencia_aprobada.pdf?width=800&height=800&iframe=true)

Corral, M. (2018). *Casa de Pensamiento Intercultural: los límites para la integración de la naturaleza y la arquitectura al servicio de la educación de la primera infancia*. <http://hdl.handle.net/20.500.12010/4224>.

Cortés, R. (2021). *La relación entre la literacidad académica y la literacidad de los estudiantes del programa PEAMA de la Sede Tumaco que ingresan a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia* [Tesis de Maestría en Lingüística, Universidad Nacional de Colombia] <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/82022/1001294487.2022.pdf?sequence=5>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). Caracterización de los migrantes y retornados desde Venezuela a partir del CNPV-2018. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/informes-estadisticas-sociodemograficas/2021-10-01-caracterizacion-migrantes-y-retornados-desde-venezuela-CNPV.2018.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). Reporte de Estadísticas de Migración. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/poblacion/migracion/2doreporte-migracion.pdf>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2023). Pulso de la migración – resultados 5ª ronda. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/encuesta-pulso-de-la-migracion-epm>

Departamento Nacional de Planeación. (2018). *Documento CONPES 3950: Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela*. Bogotá: DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3950.pdf>

Duranti, A., y Ochs, E. (1997). Syncretic literacy in a Samoan American family. En Resnick, L., Saljo, R. y Pontecorvo, C. (Eds.), *Discourse, Tools and Reasoning* (pp. 1-46). Springer-Verlag.

Estrategia 2022-2023 Versión agosto 2022 Clúster de Educación Venezuela. (2022). <https://inee.org/sites/default/files/resources/Venezuela%20-%20Estrategia%20Clu%CC%81ster%20de%20Educacio%CC%81n%202022-2023%20%28Versio%CC%81n%20Agosto%202022%29.pdf>

Espinosa, Y., Gómez, A., y Salazar, E. (2021). Influencia del contexto familiar en el proceso educativo de los estudiantes migrantes venezolanos de la IED Rogelio Salmona de la ciudad de Bogotá [Tesis de Maestría en docencia, Universidad de la Salle] [https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1707&context=maest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1707&context=maest_docencia)

Ferreiro, E. (1996). Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribero, N. y García, I. (Eds.), *Caperucita roja aprende a escribir* (pp. 129-156). gedisa.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*, 2(1), 6-14.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2020). *Impacto del flujo migratorio de NNA venezolanos en el sistema educativo colombiano*. <https://reliefweb.int/report/colombia/impacto-del-flujo-migratorio-de-nna-en-el-sistema-educativo-colombiano-respuesta>

Gillen, J., y Siu-Yee, W. (2019). Literacy studies. En Tusting, K (Ed.), *The Routledge Handbook of Linguistic Ethnography* (pp.40-50). Routledge.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.

González, A. (2012). *Textentwicklung bei Schulkindern der Lenca in Honduras: eine Gemeinde mit einer elementaren Literalität* (2012) (Desarrollo del texto escrito en niños lenca de Honduras: Una comunidad con una literacidad elemental). Tesis Doctoral. Staats- und Universitätsbibliothek. Universität Hamburg. Disponible en: <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5442/>.

González, A., y Puerta, M. (En edición). Desarrollo ontogenético del texto descriptivo en niños de siete a diez años.

González, A., y Ochoa, L. (2017). Desarrollo de distintos tipos de texto en niños de primaria. Caso Bogotá. (Primeros resultados) Ponencia presentada en *el IV WRAB 2017 - Writing Research Across Borders* realizado en Bogotá, Colombia, del 14 al 18 de febrero de 2017.

Gregory, E., Long, S., y Volk, D. (2004). *Many Pathways to Literacy*. RoutledgeFalmer.

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.

Guitart, M., y Reyes, I. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-cultural Comparative Analysis. En Hall, K., Cremin, T., Comber, B., y Moll, L. (Eds.) *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (pp. 155-172). John Wiley y Sons, Ltd.

Gutiérrez, J., Romero, J., Arias, S., y Briones, X. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (2), 299-311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063431024>

Hamilton, M. (1999). Ethnography for classrooms: constructing a reflective curriculum for literacy. *Curriculum Studies*, 7 (3), 429-444. DOI: 10.1080/14681369900200074

Harste, J., y Burke, C. (2002). Predictibilidad: Un universal en lectoescritura. En Ferreiro, E., y Gómez, M. (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (50-68). Siglo veintiuno editores.



Heath, S. (1983). *Ways with Words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación. 5 ed.* Mc Graw Hill.

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A.

Herrera, R. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*. Siglo XXI.

Ivanic, R, y Moss, W. (1991). La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación. En Zavala, V., Niño, M., y Ames, P. (Eds.), *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Kajee, L. (2011). Literacy journeys: home and family literacy practices in immigrant households and their congruence with schooled literacy. *South African Journal of Education, 31, 434-446*.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Alianza Editorial.

Louidor, W., Calderón, O., Castellanos, A., Leal, S. y Sierra, P. (2019). *Por una frontera garante de los derechos humanos - colombianos, venezolanos y niños en riesgo de apatridia en el norte de Santander (2015-2018)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Maldonado, C., Martínez, J., y Martínez, R. (2018). *Protección social y migración: Una mirada desde las vulnerabilidades a lo largo del ciclo de la migración y de la vida de las personas*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Martínez, Y. (2019). *Lectores en construcción: una mirada desde la literacidad producida por los niños y niñas del colegio Ciudadela Educativa de Bosa, Bogotá* [Tesis de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Pontificia Universidad Javeriana].

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE.

Ministerio de Educación de Colombia. (2018). Circular conjunta No. 16 del 10 de abril de 2018. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368675\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-368675_recurso_1.pdf).

Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *Currículo Nacional Bolivariano*. Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de Ciencia, CENAMEC, 2007.

Nivia, L. (2020). Percepciones de la población escolar venezolana sobre las prácticas pedagógicas en una institución educativa de la ciudad de Bogotá [Tesis de maestría en educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

Orozco, R., y Díaz-Campos, M. (2015). Dialectos del español de América: Colombia y Venezuela. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 2, 341-352.

Palacios, M., Torres, M., Lozano, M., Iregui P., Hoyos, C., Hurtado, N., y González, N. (s.f.). *El acceso a los derechos de los migrantes en Colombia – Cartilla práctica e informativa*. Universidad del Rosario.

Palmer, A. (1949). *Método Palmer de caligrafía comercial*. The A. N. Palmer Company.

Pérez, D. (2013). El barrio Santafe de la ciudad de Bogotá, y el cambio en los patrones de uso [Tesis de Maestría en Planeación Urbana y Regional, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14011/PerezPlazasDanielEduardo2013.pdf>

Ravelo, D. (2019). ¿Conoce el significado de estas extrañas palabras venezolanas? *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/mundo/venezuela/diccionario-de-venezolanismos-y-colombianismos-panas-en-colombia-321834>

Rivas, L., Mayorga de Puentes, L., y Ravelo, D. (2019). *Diccionario de colombianismos y venezolanismos un texto para entendernos mejor y resaltar la riqueza del español*. El Tiempo.

Rojas, T. (2018). *Colegio: el refugio de los niños venezolanos en Colombia*. Semana.com Últimas Noticias de Colombia y el Mundo. <https://www.semana.com/educacion/articulo/los-ninos-venezolanos-que-entran-al-sistema-educativo-colombiano/568138/>.

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. (2018). Biblioteca Comunitaria La Alameda: la lectura transforma a la comunidad en Engativá. <https://www2.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/biblioteca-comunitaria-la-alameda-la-lectura-transforma-la-comunidad-en-engativa>

Secretaría de Educación del Distrito. (2019). Boletín Técnico 2019 Orientaciones para la efectiva atención educativa a la población migrante procedente de Venezuela. [https://matricula.educacionbogota.edu.co/portal\\_matriculas/sites/default/files/inline-files/PW%20Bolet%C3%ADn%20t%C3%A9cnico%20diciembre%202019%20%E2%80%93%20Orientaciones%20para%20la%20efectiva%20atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20la%20poblaci%C3%B3n%20migrante%20procedente%20de%20Venezuela.pdf](https://matricula.educacionbogota.edu.co/portal_matriculas/sites/default/files/inline-files/PW%20Bolet%C3%ADn%20t%C3%A9cnico%20diciembre%202019%20%E2%80%93%20Orientaciones%20para%20la%20efectiva%20atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20la%20poblaci%C3%B3n%20migrante%20procedente%20de%20Venezuela.pdf)

Suárez, P., Vélez, M., y Londoño, D. (2019). Niveles de literacidad en tercer grado de una institución educativa de Bello. *Enunciación*, 24(1), 15-28. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13249>.

Scott, D. (2020). What's in their backpacks: Pre-kindergartners' literacy practices from home to school and back [Tesis de doctorado en filosofía, Universidad de Texas en Austin]. <https://utexas-ir.tdl.org/handle/2152/ETD-UT-2010-12-2233>

Venezolanos, la migración más grande en la historia del país. (2017). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/colombia/otras-ciudades/venezolanos-la-migracion-mas-grande-en-la-historia-del-pais-72872>

Vygotsky, L. (1930). *Mind and Society*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1931). *La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito*. En *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Academia de las Ciencias Pedagógicas de la URSS.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. (Trad. Rotger, M.). Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado en 1934).

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

Vygotsky, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Book-Print.

Violi, P. (1999). Cartas. En Van Dijk (Ed.), *Discurso y literatura* (pp. 181-203). Visor Madrid

Volk, D., y de Acosta, M. (2003). Reinventing Texts and Contexts: Syncretic Literacy Events in Young Puerto Rican Children's Homes. *Research in the Teaching of English*, 38(1), 17746.  
[https://www.jstor.org/stable/40171606?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/40171606?seq=1#page_scan_tab_contents)

Wertsch, J. (1985/1995). Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. En Wertsch, J. (Ed.) *Vygotsky y la formación social de la mente* (pp. 75-92). Paidós.

Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Zavala, V., Niño, M., y Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.



## Anexos

### A. Anexo: Consentimiento informado

**Proyecto de investigación “La literacidad de los niños migrantes venezolanos en dos zonas de Bogotá: Zona de tolerancia y Engativá pueblo”**

**Universidad Nacional de Colombia**

A través de la presente le solicitamos su consentimiento y autorización para que tanto Ud. como su hijo(a) participen en la investigación **“La literacidad de los niños migrantes venezolanos en dos zonas de Bogotá: Zona de tolerancia y Engativá pueblo”**, como tesis de la Maestría en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia a cargo de la estudiante Laura Salazar y bajo la dirección de la profesora Aura González. Dicha investigación busca conocer las diferencias y similitudes entre la literacidad de los niños migrantes venezolanos y los niños colombianos. Para tal fin, con su autorización realizaremos las siguientes actividades:

- 2 o 3 sesiones de escritura en la escuela.
- Entrevistas y encuestas a padres de familia, docentes y estudiantes.
- Visita a algunos hogares de estudiantes y al barrio que habitan.
- Recolección de material escrito por los niños(as) por fuera de la escuela.
- Observación y diario de campo.

Con los resultados obtenidos, se realizará la tesis para la Maestría en Lingüística y una socialización de los resultados de la investigación con los participantes.

Toda información obtenida y suministrada por ustedes es completamente confidencial. De igual manera, en el material producto de la investigación se protegerá la identidad de los niños y niñas, y no se divulgará ni compartirán datos de identificación o de contacto de ustedes. Su participación es completamente voluntaria y en el caso de que deseen retirarse pueden hacerlo en cualquier momento y no se generará consecuencia alguna.

De estar de acuerdo con lo anterior, le solicitamos amablemente el diligenciamiento del siguiente **consentimiento informado**:

Yo, \_\_\_\_\_, identificado con (tipo de documento de identidad) \_\_\_\_\_ número \_\_\_\_\_, en calidad de progenitor(a) \_\_\_\_\_ tutor(a) legal \_\_\_\_\_ acudiente \_\_\_\_\_ del niño(a) \_\_\_\_\_, y de manera personal, manifiesto que he leído y comprendido la información anteriormente suministrada. Por lo anterior, autorizo a la investigadora Laura Salazar a realizar la recolección de datos y hacer uso de la información obtenida para el análisis y elaboración de los productos establecidos.

Nombre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Les agradecemos mucho su atención y participación en esta investigación.

Cordialmente,



---

Laura Catalina Salazar Cárdenas

## B. Anexo: Entrevistas etnográficas semi-estructuradas

### Entrevista a niños migrantes

#### 1. Datos generales

- a. Nombre
- b. Edad
- c. Sexo
- d. Lugar de nacimiento
- e. Lugar en que reside
- f. Curso
- g. Colegio

#### 2. Experiencia migratoria

- a. ¿Cómo era tu vida antes de venir a Colombia? ¿Con quién vivías? ¿Asistías al colegio? ¿Te gustaba? ¿Qué hacían tus papás en Venezuela?
- b. ¿Por qué viniste a Colombia? ¿Con quiénes viniste a Colombia?
- c. ¿Hace cuánto tiempo llegaste? ¿Cuánto tiempo duró tu viaje? ¿A qué lugar de Colombia llegaste primero? ¿Cuándo llegaste a Bogotá?
- d. ¿Con quién vives aquí?
- e. ¿A qué se dedican tus papás?

#### 3. Antes de ser migrantes

- a. ¿Asistías al colegio en Venezuela? ¿Cómo te sentías en tu colegio? ¿Qué materias veías? ¿Veías las mismas materias que aquí? ¿Cuál era tu materia favorita? ¿Cuál fue el último grado que cursaste allá?
- b. ¿Qué solías hacer en tu tiempo libre?
- c. ¿Te gustaba leer y escribir? Si leías, ¿qué medios utilizaba para hacerlo? Si escribías, ¿qué medios utilizaba para hacerlo?

#### 4. Experiencia en Colombia

- a. ¿Cómo te va en el colegio aquí en Colombia? ¿Cómo te sientes en las clases? ¿Cómo te sientes con tus compañeros? ¿Tienes amigas y amigos colombianos?
- b. ¿Notas alguna diferencia entre tu colegio anterior y este? ¿Cuál?
- c. ¿Cómo describirías el barrio en el que vives? ¿Cómo describirías el barrio en el que vivías en Venezuela?
- d. ¿Qué actividades haces en tu barrio?
- e. ¿Qué haces ahora en tu tiempo libre?
- f. ¿Cómo sueles realizar tus tareas? ¿Hay alguien que te apoya u orienta en tu casa para hacer las tareas?



g. ¿Dedicas algún tiempo a leer o escribir fuera de la escuela? Si sí, ¿qué lees? ¿qué escribes?

### **5. Prácticas de lectura y escritura**

a. ¿Te gusta leer? Si sí, ¿qué lees?

b. ¿En dónde lees? Casa, colegio, otros.

c. ¿Lees solo o acompañado? ¿Con quién?

d. ¿Qué medios usas para leer? Libros físicos, digitales, redes sociales, periódicos, apuntes del colegio, revistas, comics.

e. ¿Te gusta escribir? Si sí, ¿qué escribes?

f. ¿En dónde escribes? Casa, colegio, otros.

g. ¿Escribes solo o acompañado? ¿Con quién?

h. ¿Qué medios usas para escribir? Cuaderno, hojas sueltas, diario, celular, tablet, pc.

i. ¿Es importante leer y escribir? Si sí, por qué crees que es importante leer y escribir? ¿Para qué sirve?

## **Entrevista a profesores**

### **1. Datos generales**

a. Nombre

b. Edad

c. Sexo

d. Lugar de nacimiento

e. Lugar en que reside

f. Nivel de formación

g. Colegio al que pertenece

h. Tiempo que lleva trabajando en docencia

i. Actividades que desarrolla en el colegio

j. ¿Cómo describiría el colegio en el que trabaja?

### **2. Percepción de los niños migrantes**

a. ¿Cómo describiría a los niños migrantes en términos generales?

b. ¿Cómo fue el proceso de inclusión de los niños migrantes en el aula? ¿Conoce los procesos llevados a cabo desde la institución para este propósito? ¿Qué papel jugó el Ministerio de Educación en este proceso?

c. ¿Cómo percibe el acompañamiento familiar de los niños venezolanos?

d. ¿Cómo describiría el desempeño de los niños venezolanos? ¿Qué fortalezas y dificultades encuentra? ¿Específicamente en lectura y escritura?

e. ¿Cómo describiría la experiencia migratoria de los niños venezolanos?

f. ¿Cómo percibe la relación entre los niños venezolanos y los colombianos dentro del aula y, en general, en la escuela y el barrio?

g. ¿Nota algunas estrategias y/o hábitos de estudio diferente en los niños venezolanos, en relación con los niños colombianos? Si sí, menciónelas.

### **3. Percepción de los niños colombianos**

a. ¿Cómo describiría a los niños colombianos en términos generales?

- b. ¿Cómo percibe el acompañamiento familiar de los niños colombianos?
- c. ¿Cómo describiría el desempeño de los niños colombianos? ¿Qué fortalezas y dificultades encuentra en su desempeño escolar? ¿Específicamente en lectura y escritura?
- d. ¿Nota algunas estrategias y/o hábitos de estudio diferentes en los niños colombianos, en relación a los niños venezolanos?

#### 4. Apreciaciones finales

- a. ¿Qué diferencias y semejanzas encuentra en el desempeño de los niños migrantes venezolanos y los colombianos?
- b. ¿Qué diferencias y semejanzas ha identificado en los contextos socioculturales en que viven los niños?
- c. ¿Qué aspectos considera que pueden afectar el desarrollo de la literacidad de los niños?

### Entrevista a padres de familia venezolanos

#### 1. Datos generales

- a. Nombre
- b. Sexo
- c. Nombre del hijo o hija
- d. Edad
- e. Ocupación
- f. Lugar de nacimiento
- g. Lugar en que reside actualmente
- h. Máximo nivel de estudios alcanzado

#### 2. Experiencia migratoria

- a. ¿Cómo era su vida antes de venir a Colombia? ¿Con quiénes vivía? ¿A qué se dedicaba?
- b. ¿Por qué vino a Colombia? ¿Con quiénes vino a Colombia?
- c. ¿Hace cuánto tiempo llegó? ¿Cuánto tiempo duró su viaje? ¿A qué lugar de Colombia llegó primero? ¿Cuándo llegó a Bogotá?
- d. ¿Con quién vive aquí?
- e. ¿A qué se dedica actualmente?

#### 3. Antes de migrar

- a. ¿Qué grados cursó el niño en Venezuela?
- b. Cuando vivían en Venezuela, ¿cómo era la relación del niño con la escuela? ¿Con la lectura y la escritura?
- c. ¿Tenían algún hábito de lectura o escritura en Venezuela?
- d. ¿Solía leerle algún tipo de textos o motivarlo a escribir?
- e. ¿Le gustaba leer y escribir? Si leía, ¿qué medios utilizaba para hacerlo? Si escribía, ¿qué medios utilizaba para hacerlo?
- f. ¿Cómo describiría el colegio y barrio donde vivía su hijo en Venezuela?

#### 4. En Colombia

- a. ¿Por qué escogió este barrio y este colegio? ¿Cómo describiría el barrio en que vive?

- b. ¿Cómo fue el proceso para que los niños empezaran a estudiar aquí en Bogotá?  
¿Qué papel jugó el Ministerio de Educación en este proceso? ¿Quién determinó el grado que cursaría el estudiante?
- c. ¿Cómo describiría el proceso de adaptación de su hijo al nuevo colegio?
- d. ¿Asiste a las reuniones del colegio?
- e. ¿Acompaña a su hijo en la realización de tareas?
- f. ¿Tienen algún hábito de lectura o escritura en casa? ¿Usted o su hijo?
- g. ¿Cuál cree que es el rol de la familia en la educación de los niños?
- h. ¿Qué actividades suele hacer en su tiempo libre con su hijo?

### 5. Prácticas de lectura y escritura

- a. ¿Le gusta leer? Si sí, ¿qué lee?
- b. ¿A su hijo le gusta leer? ¿Lee solo o acompañado? ¿Con quién?
- c. ¿Qué medios usa/usan para leer? Libros físicos, digitales, redes sociales, periódicos, apuntes del colegio, revistas, comics.
- d. ¿Le gusta escribir? Si sí, ¿qué escribe?
- e. ¿A su hijo le gusta escribir? ¿Escribe solo o acompañado? Si sí, ¿con quién?  
¿Sobre qué escribe? ¿Para quién escribe?
- f. ¿Qué medios usa/usan para escribir? Cuaderno, papel, diario, celular, tablet, pc.
- g. ¿Cree que es importante leer y escribir? Si sí, ¿por qué cree que es importante leer y escribir? ¿Para qué sirve leer y escribir?

## Entrevista a padres de familia colombianos

### 1. Datos generales

- a. Nombre
- b. Nombre del hijo o hija
- c. Edad
- d. Ocupación
- e. Lugar de nacimiento
- f. Lugar en que reside actualmente
- g. Máximo nivel de estudios alcanzado

### 2. En Colombia

- a. ¿Por qué escogió este barrio y este colegio? ¿Cómo describiría el barrio en que vive?
- b. ¿Asiste a las reuniones del colegio?
- c. ¿Acompaña a su hijo en la realización de tareas? Menciona opciones de acompañamiento: le explica lo que no entiende, lo orienta en buscar información, le hace las tareas, otras...
- d. ¿Tienen algún hábito de lectura o escritura en la casa? ¿Usted o su hijo?
- e. ¿Cuál cree que es el rol de la familia en la educación de los niños?
- f. ¿Qué actividades suele hacer en su tiempo libre con su hijo?

### 3. Prácticas de lectura y escritura

- a. ¿Le gusta leer? Si sí, ¿qué lee?
- b. ¿A su hijo le gusta leer? ¿Lee solo o acompañado? ¿Con quién?

- c. ¿Qué medios usa/usan para leer? Libros físicos (cuáles?), digitales (cuáles?), redes sociales, periódicos, apuntes del colegio, revistas, comics.
- d. ¿Le gusta escribir? Si sí, ¿qué escribe?
- e. ¿A su hijo le gusta escribir? ¿Escribe solo o acompañado? ¿Con quién ¿Sobre qué escribe? ¿Para quién escribe?
- f. ¿Qué medios usa/usan para escribir? Cuaderno, hojas de papel, diario, celular, tablet, pc.
- g. ¿Cree que es importante leer y escribir? Si sí, ¿por qué cree que es importante leer y escribir? ¿Para qué sirve?

Tomado y adaptado de:

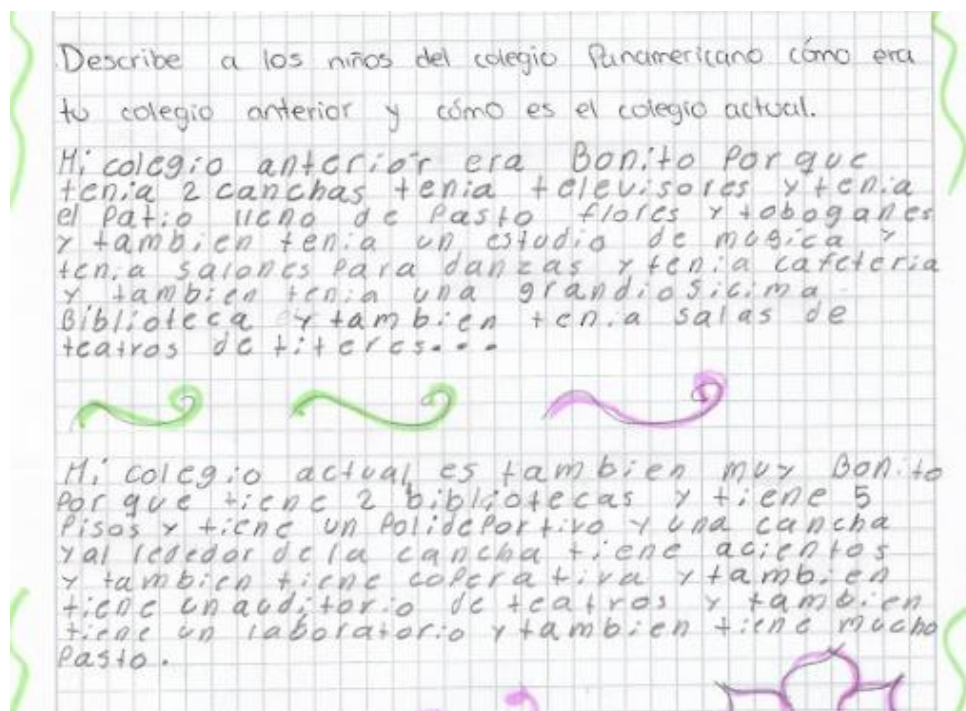
González, A, Semillero de investigación. “Escritura en niños (6 a 10) años y jóvenes, y perspectivas didácticas”, cuya directora es la Prof. María Rosaura González Serrano (Código Hermes 181) del que soy integrante.

Espinosa, Y., Gómez, A., Salazar, E. (2021). Influencia del contexto familiar en el proceso educativo de los estudiantes migrantes venezolanos de la IED Rogelio Salmona de la ciudad de Bogotá (Tesis de Maestría en docencia). Universidad de la Salle.

Kajee, L. (2011). Literacy journeys: home and family literacy practices in immigrant households and their congruence with schooled literacy. *South African Journal of Education* Vol 31:434-446 (pp. 434-446).

## C. Textos analizados

### Textos descriptivos



(Tra S2\_04-10-San\_S.H.)

Describe a los niños del colegio Panamericano cómo era tu colegio anterior y cómo es el actual.

mi colegio anterior hera bonita mas o menos pero a mi me gustaba tenía una torina el colegio hera de color azul por fuera y por dentro era amarillo con azul tenía un comedor tenía un jardín y de embeso en cuando iban a plantar y abia un parque pero era para niños de 1 grado 2 segundos y 3 terceros y yo como estube en ese colegio desde 1 a 5 fue bonito y era de color tambien blanco

el colegio de aqui es muy bonita ante lle me imaginaba en otro pero me encanto este es muy organizado y me encanto no es de color blanco por fuera y por dentro y las sienes del piso de arriba son de color rojo y por fuera tambien y es muy grande y me gusta el piso es como de baldosa de con diseño de piedras

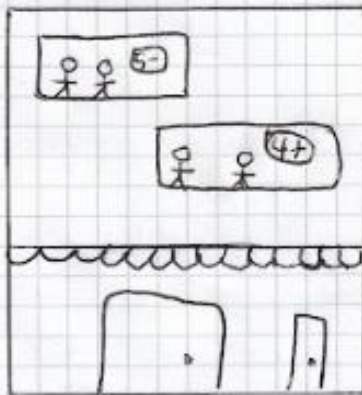


(Tra S2\_04-10-San\_A.S.)

Describe a los niños del colegio Panamericano cómo era tu colegio anterior y cómo es el actual.

\*Mi colegio actual es grande tiene biblioteca cancha, Juegos, zona verde, enfermería, cuarto para leer, las maestras no son lo mejor, pero algo es algo y nada es nada, hay en algunas salas con televisores, un cuarto de juguetes para los chiquitos, es de tres pisos.

\*El uniforme es de color azul hay tres sedes sede A sede B sede C la sede A es para 6, 7, 8, 9, 10, 11 la sede B para transición, 1, 2, 3, 4, 5 y aceleración la sede C no se sabe es exactamente listo eso sería todo.



No hay  
colegio  
Antiguo  
de chile

(Tra S2\_04-10-San\_L.C.)



Describe a los niños del colegio. Entiéndelos cómo era tu colegio anterior y cómo es el actual.

mi colegio anterior se llamaba **policarpa** **salazarrietga**, era muy pequeño pero agradable y tiene estructura vieja y antigua pero es lindo y se conserva pero ya no existe en la sede B la pequeña pero la sede A tiene 3 campos de fútbol y uno de bolibola.

mi colegio actual es muy pequeño y es un poco grande yo lo consideraría medio medio el si tiene una estructura nueva es casi lo mismo de grande que el anterior y este también es bonito.

(Tra S2\_26-10-22\_Pan\_A.B.)

Describe a los niños del colegio Santander cómo era tu colegio anterior y cómo es el actual.

1. Mi colegio anterior era pequeño tenía un parque pequeño para el recreo y había cancha

2. En este colegio por haber estado estudié desde tercero es más grande tiene más salones y tiene una cancha grande tiene una sala para todos los salones y buenos maestros tiene seguridad nos enseñan más cosas que el colegio anterior y más cosas por donde

(Tra S2\_26-10-22\_Pan\_D.M.)

Describe a los niños del colegio Santander cómo era el colegio anterior y cómo es el actual.

### • • • Colegio Anterior • • •

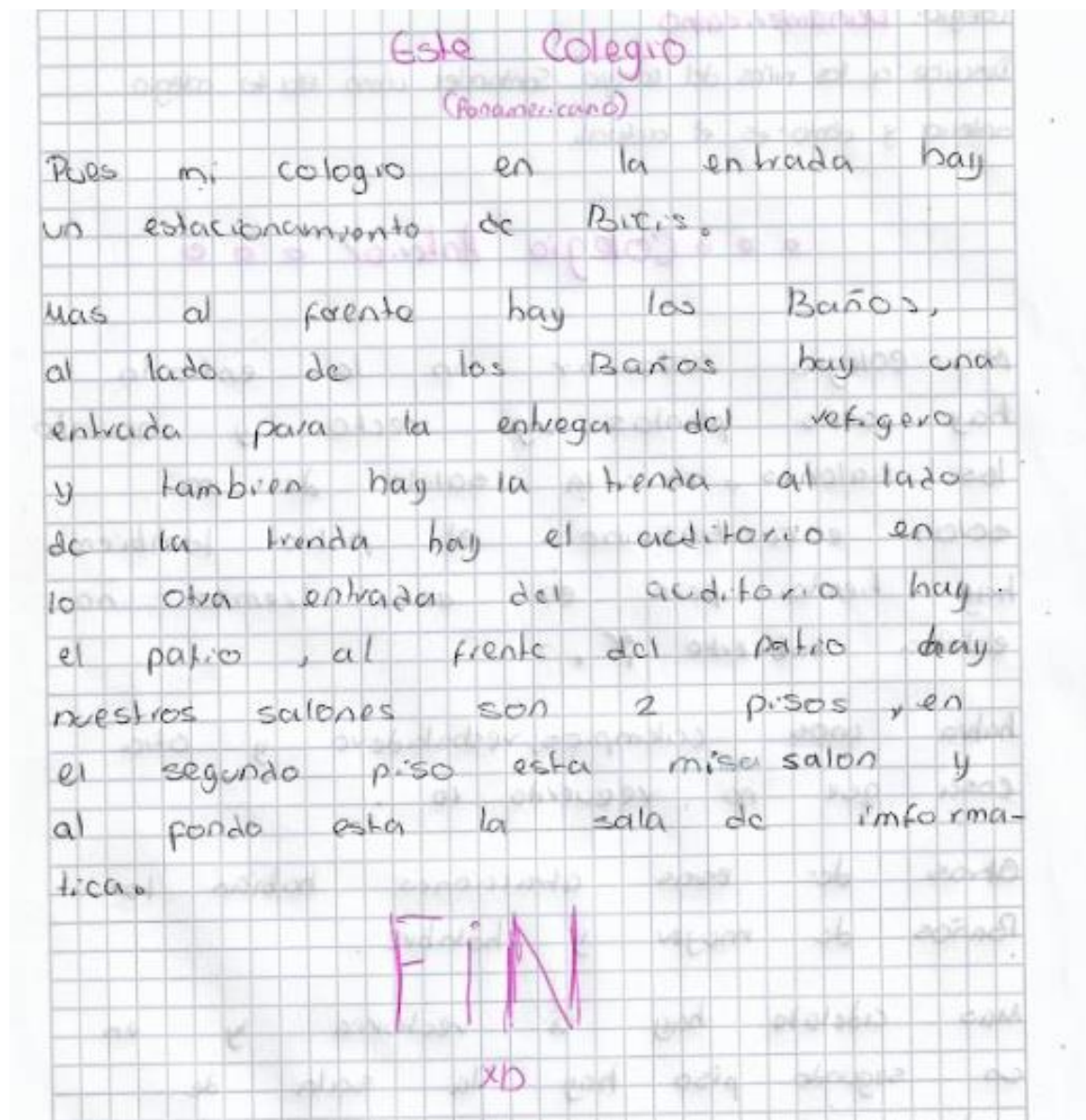
Mi colegio anterior en la entrada hay unas plantas, si se va recto y encuentran los salones, en la salida de mi salón encontrábamos el patio también hay tienda pero en ese tiempo no estaba abierto ¡C.

había unos columpios, resbaladero y otra cosa que no recuerdo lo.

Otras de esas atracciones habían los Baños de mujer y hombre.

Más adelante hay la rectoría y en un segundo piso hay la sala de sistema.

# FIN



(Tra S2\_26-10-22\_Pan\_A.C.)

## Textos informativos



(Tra S3\_01-11-22\_San\_A.R.)

Cuéntale a tu amigo del colegio Panamericano cómo celebras...

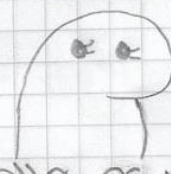
Es un día muy especial  
 es en el día que que  
 toda mi familia se reúne  
 que compartimos cuando  
 ya llegan toda mi familia  
 en pesamos a rezar  
 después cantamos con las  
 onses y después desgranamos  
 los regalos. y ya



ella es mi  
hermana  
mayor



el es mi  
hermano  
mayor



ella es mi  
mamá



ella es mi  
sobrina



ella es mi  
otra hermana  
ella es la mamá  
de la bebe



el es mi  
papa

(Tra S3\_01-11-22\_San\_S.P.)

Cuéntale a tu amigo del colegio Panamericano cómo celebras... Navidad

Yo específicamente celebramos Navidad los celebramos...  
 armando el árbol con luces leditas y coritas Bonitas  
 luego lo cubrimos en un sábana una vez ya  
 armo el árbol agarramos orlas y las ponemos en círculo  
 para usar el juego de las astutas  
 y colocamos en bambillo de luces de colores y  
 mi mamá y mi papá colocan los regalos dentro del  
 árbol y entonces se dicen y comen las cosas  
 comidos en casa mi mamá y al final abrimos  
 los regalos. 😊 con la hermosa oferta de la casa



(Tra S3\_01-11-22\_San\_M.M.)

Cuéntale a tu amigo del colegio General Santander cómo celebras...

Hola te voy a contar lo que ago en Halloween el 31 vamos a pedir dulces vamos a comer pizza llegamos a la casa escuchamos musica ablamos y nos dormimos alas 2 de la mañana y el primer dia de Halloween hacemos fiesta de disfraces el 30 de octubre vamos a piscina y esto es lo que ago en Halloween es pero que te alla gustado mi texto gracias chao chao



(Tra S3\_02-11-22\_Pan\_L.N.)



Cuéntale a tu amigo del colegio General Santander cómo celebras... Navidad

Yo celebro la navidad por la noche, me levanto desayuno, almuerzo, juego con mi gato, me pongo un traje de papa 😊. Destapamos los regalos mientras está la comida después comemos natilla cantamos cánticos y celebramos el fin año.

(Tra S3\_02-11-22\_Pan\_I.P.)