

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



**Experiencias vividas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura  
en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19**

Trabajo de grado presentado por Carmen María Escobar Ramírez

para optar al grado académico de Maestría en Educación

con énfasis en Lectoescritura Inicial

Guatemala

2022



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



**Experiencias vividas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura  
en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19**

Trabajo de grado presentado por Carmen María Escobar Ramírez

para optar al grado académico de Maestría en Educación

con énfasis en Lectoescritura Inicial


Guatemala

2022


Dr. Marco Antonio Saz Choxin (Asesor de tesis)

Vo.Bo. 

Tribunal examinador:

 Dr. Marco Antonio Saz Choxin (Asesor de tesis)

 Dra. Jackeline García Fallas

 M.A. Said Manuel Aguilera Raudatez

Fecha de aprobación del examen de graduación:

Guatemala, 12 de junio 2022

## PREFACIO

---

Cuando las personas tienen claridad del *para qué*, siempre encontrarán el *qué* y *cómo* lograrlo. Esta afirmación se hizo realidad en este proceso de formación profesional, porque al inicio buscaba una oportunidad para seguir aprendiendo y mejorar mi práctica docente universitaria en lectoescritura inicial (*para qué*), leí la oportunidad que la Red de Lectoescritura inicial para Centroamérica y el Caribe -RedLEI- ofrecía (*qué*) y me animé a aplicar a la beca. Cuando firmé mi compromiso comprendí que el tiempo, la organización, la actitud y la determinación (*cómo*) iban a ser necesarios para culminar.

Sin embargo, en el camino confirmé que son las personas un motivo extraordinario para seguir el camino de los sueños, por eso aprovecho este espacio para agradecerles a: *Dios* y mi *familia*, que me animaron de día y de noche durante los dos años; la *familia* y *docentes* de la niñez, quienes son los protagonistas de esta investigación que aceptaron colaborar voluntariamente; a mi *asesor*, quien desde el inicio aceptó acompañarme en este proceso de aprendizaje; al *equipo de docentes*, que propiciaron espacios virtuales para reflexionar e inspirar con su ejemplo; *colegas* de Costa Rica, República Dominicana, Honduras, El Salvador y Guatemala, quienes se mantuvieron en el barco y a quienes decidieron hacer una parada en el trayecto; *colegas del trabajo*, que siguieron el avance paso a paso; *estudiantes* de la UVG con ímpetu de aprender y *equipo de la RedLEI*, quien soñó con un *para qué*, un *qué* y el *cómo* que se concretó con esta primera cohorte.

¡Que sigan nuevas promociones de profesionales en lectoescritura en la región!

\*Expreso dos agradecimientos especiales, uno para M.A. Ana Elizabeth Vega, directora de Posgrados de la Facultad de Educación, quien en noviembre 2025 me animó a retomar las gestiones administrativas. Y a M.A. Claudia Lorena Masek que con su ojo de águila, en enero 2026 me indicó oportunamente los detalles de corrección y estilo para asegurar esta publicación.

# ÍNDICE

---

PREFACIO.....	v
ÍNDICE.....	vi
ÍNDICE DE CUADROS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	ix
LISTA DE ABREVIATURAS.....	x
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
I.  INTRODUCCIÓN.....	1
A.  Antecedentes.....	4
B.  Planteamiento del problema.....	6
C.  Preguntas de investigación.....	6
D.  Justificación.....	7
II.  MARCO TEÓRICO.....	10
A.  Marco conceptual.....	10
B.  Marco referencial.....	11
C.  Marco contextual.....	39
D.  Marco normativo.....	46
III.  MARCO METODOLÓGICO.....	49
A.  Alcances del estudio.....	49
B.  Objetivos de la investigación.....	50
C.  Participantes.....	50
D.  Escenario.....	53
E.  Instrumentos de recolección de la información.....	54
F.  Procedimiento para la recolección de información.....	54
G.  Diseño del método.....	55

H.	Método fenomenológico.....	57
I.	Descripción del proceso de análisis.....	57
J.	Supuestos de la investigación.....	58
K.	Consideraciones éticas.....	59
IV.	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	60
A.	Presentación y análisis de resultados.....	60
B.	Discusión de resultados.....	107
C.	Limitaciones.....	113
V.	CONCLUSIONES.....	114
VI.	RECOMENDACIONES.....	117
VII.	REFERENCIAS.....	119
VIII.	ANEXOS.....	128
A.	Anexo 1. Agenda de investigación de RedLEI.....	128
B.	Anexo 2. Vinculación de la formación educativa y la tesis.....	129
C.	Anexo 3. Familia de la niñez.....	131
D.	Anexo 4. Nacionalidad de la familia y los abuelos.....	131
E.	Anexo 5. Escolarización de la niñez.....	132
F.	Anexo 6. Contraste de la experiencia de lectoescritura en Estados Unidos y en Guatemala.....	133
G.	Anexo 7. Análisis de sentimientos.....	134
H.	Anexo 8. Mamá y hermano mayor son quienes han ayudado.....	135
I.	Anexo 9. Tipos de guías que realiza la niñez según la etapa de lectoescritura.....	136
J.	Anexo 10. Listas de vocabulario.....	137
K.	Anexo 11. Actividades y recursos en etapa de lectoescritura emergente.....	138

## ÍNDICE DE CUADROS

---

Cuadro 1. Competencia mínima de la especie .....	25
Cuadro 2. Dominio básico del idioma .....	26
Cuadro 3. Tipos de transferencia lingüística.....	31
Cuadro 4. Niveles de uso del lenguaje, según Cummins.....	32
Cuadro 5. Diferencia entre el noema y la noesis.....	39
Cuadro 6. Significado del código de la niñez participante .....	51
Cuadro 7. Participantes de la familia y la escuela.....	51
Cuadro 8. Edad y escolarización de la niñez durante la pandemia .....	52
Cuadro 9. Maestros que acompañan a la niñez.....	52
Cuadro 10. Modalidad de trabajo de los maestros durante el tiempo de pandemia.....	53
Cuadro 11. Aplicación de instrumentos.....	55
Cuadro 12. Líneas de investigación y preguntas por área de prioridad .....	129
Cuadro 13. Vinculación de la formación académica con el proceso de la tesis .....	130
Cuadro 14. Nacionalidad e idioma materno de la familia nuclear y abuelos .....	132
Cuadro 15. Escolarización en Estados Unidos y Guatemala .....	132
Cuadro 16. Análisis de sentimientos a las expresiones relacionadas al área socioemocional .....	135

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1. Etapas del aprendizaje de la lectoescritura .....	24
Figura 2. Concepción simple de la lectura (CSL).....	27
Figura 3. Modelo de la cuerda de Scarborough (2001) .....	29
Figura 4. La interdependencia lingüística en los bilingües (modelo del doble iceberg)....	33
Figura 5. Propuesta de modificación del modelo del “doble iceberg”.....	34
Figura 6. Proceso del diseño fenomenológico .....	38
Figura 7. Niñez migrante no acompañada retornada en el 2022.....	40
Figura 8. Personas retornadas al NCA según sexo 2021 y 2022 .....	42
Figura 9. Porcentajes de retorno entre los países del Norte de Centro América.....	42
Figura 10. Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner .....	61
Figura 11. La casa es el lugar seguro e importante para leer y escribir .....	873
Figura 12. Habilidades de lectoescritura trabajadas según etapa.....	88
Figura 13. Habilidades de lectoescritura trabajadas según etapa.....	898
Figura 14. Animales del zoológico ilustrados por Niño 1-LEE .....	89
Figura 15. Carta a un amigo por Niño 2-LEIS.....	932
Figura 16. Tipos de ejercicios relacionados a la LEI.....	953
Figura 17. Carta a un amigo por Niño 3-LEES.....	95
Figura 18. Apoyos brindados a la niñez retornada durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura .....	97
Figura 19. Áreas prioritarias y líneas de investigación en lectoescritura.....	128
Figura 20. Mi familia, niño en etapa de lectoescritura emergente .....	131
Figura 21. Contraste de la experiencia en Estados Unidos y en Guatemala.....	133
Figura 22. Personas a las que agradeces su ayuda .....	135
Figura 23. Tipos de guías de Comunicación y Lenguaje realizadas por la niñez .....	136
Figura 24. Listas de vocabulario en L2 y L3 de tercero primaria.....	1387
Figura 25. Pizarrones creados con material de reúso .....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS

---

- BID - Banco Interamericano de Desarrollo
- CIDH - Comisión Interamericana de Derechos Humanos
- CNB - Currículo Nacional Base
- CONAMIGUA - Consejo Nacional de Atención al Migrante de Guatemala
- CONMIGHO - Observatorio Consular y Migratorio de Honduras
- COVID-19 - Enfermedad infecciosa provocada por el virus SARS-CoV-2
- DIDEFI - Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional
- DGM - Dirección General de Migración de Guatemala
- DGME - Dirección General de Migración y Extranjería de El Salvador
- EBI - Educación Bilingüe Intercultural
- EE. UU. - Estados Unidos
- EU - Unión Europea
- ILAS - Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Columbia
- INE - Instituto Nacional de Estadística
- IGM - Instituto Guatemalteco de Migración
- IPM-GT - Índice de Pobreza Multidimensional de Guatemala
- L1 - Primer idioma/Idioma materno
- L2 - Segundo idioma
- L3 - Idioma extranjero
- LEE - Lectoescritura emergente
- LEES - Lectoescritura establecida
- LEI - Lectoescritura inicial
- Ley PINA - Protección Integral de la Niñez y Adolescencia
- MINEDUC - Ministerio de Educación
- NCA - Norte de Centro América
- NNA - Niñas, niños y adolescentes
- NTMI - Iniciativa de Gestión de Información de Movilidad Humana en el Triángulo Norte
- OM - Orthographic Mapping/ mapeo ortográfico

ONG - Organización no gubernamental

PMH-CEG - Pastoral de Movilidad Humana de la Conferencia Episcopal de Guatemala

RedLEI - Red de Lectoescritura inicial para Centroamérica y el Caribe

RELAF - Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar

SBS - Secretaría de Bienestar Social

UGC - Unidad de Gestión de Calidad y Auditorías de Procesos

UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

## RESUMEN

---

Cuando se analiza la educación bajo una perspectiva ecológica, se la ve como un fenómeno social, histórico y cultural que se esparce en distintos contextos de vida y de socialización, como la familia, el trabajo, los medios de comunicación o una determinada política económica de un país (Monreal y Guitart, 2012, p. 8). Por ello, el objetivo de esta investigación fue comprender las experiencias vividas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en las etapas emergente, inicial y establecida de niñez que ha retornado al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19. Desde el enfoque cualitativo, se empleó la metodología del estudio de caso para comprender en profundidad la percepción y experiencia de los participantes, desde el diseño fenomenológico. Los tres niños participantes forman parte de una familia migrante que retornó voluntariamente desde los Estados Unidos a Guatemala, así como dos maestras que los han acompañado desde el 2020 hasta el 2022. Se realizaron entrevistas en profundidad, observaciones y análisis documental. Los resultados evidencian la importancia de la familia y la escuela (actores clave) en dicho proceso. Además, se identifican algunas de las habilidades de lectoescritura que se enfatizan según cada etapa y los apoyos que ha tenido la niñez para superar las limitaciones en el proceso de lectoescritura. Estos insumos aportan a la visibilización y reflexión del proceso de lectoescritura en poblaciones vulnerables, para continuar la investigación y la profundización del fenómeno, el cual cada vez es más complejo a nivel nacional, regional y mundial.

Palabras clave: niñez retornada, experiencia vivida, etapas de lectoescritura, modelo ecológico.

## ABSTRACT

---

When education is analyzed from an ecological perspective, it is seen as a social, historical and cultural phenomenon that spreads in different contexts of life and socialization such as family, work, the media or a certain economic policy of a country (Monreal and Guitart, 2012, p. 8). Therefore, the objective of this research was to understand the lived experiences in the process of learning literacy in the emerging, initial and established stages of childhood among those who have returned to the Guatemalan educational system, in the context of COVID-19. From a qualitative approach, the case study methodology was used to understand in depth the perception and experience of the participants, from the phenomenological design. The three child participants are part of a migrant family that returned voluntarily from the United States to Guatemala along with two teachers who accompanied them from 2020 to 2022. In-depth interviews, observations and documentary analysis were conducted. The results show the importance of the family and the school (key actors) in the literacy learning process, in addition to identifying some of the literacy skills that are emphasized according to each stage and the support that childhood has had to overcome limitations in the literacy process. These inputs contribute to the visibility and reflection of the literacy process in vulnerable populations to continue research and deepening the phenomenon, which is increasingly complex at the national, regional and global levels.

Keywords: returnee children, lived experience, literacy stages, ecological model.

# I. INTRODUCCIÓN

---

*«El puro pensamiento lógico no puede llevarnos a ningún conocimiento del mundo empírico; todo conocimiento de la realidad comienza con la experiencia y termina en ella.»*

Albert Einstein<sup>1</sup>

Este primer capítulo se organiza en cinco componentes. En el primero, se incluye la introducción a la investigación en la que se sintetiza el proceso realizado. En el segundo componente, se presenta la síntesis de los antecedentes vinculados a la investigación. Luego, en el tercer componente, se especifica el planteamiento del problema al que aportan los hallazgos de la investigación. En el cuarto componente, se detallan las preguntas de investigación que orientan los siguientes capítulos. Y en el quinto componente, se justifica la relevancia y el fundamento que consolida esta investigación.

Para comprender un texto escrito, es necesario integrar la información y construir significado, al vincular el conocimiento del mundo que posee cada lector. Además de decodificar, que implica descifrar el código escrito, es necesario comprender el significado que engloban las palabras. Así, una lectura precisa y fluida no garantiza la comprensión. Por medio del mecanismo de la comprensión lectora los estudiantes se aproximarán a los textos de distintas áreas, por eso es importante que la niñez aprenda a leer y escribir para que luego lea y escriba para aprender del mundo que le rodea (UNESCO, 2022, p. 1).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE, (2002) reconoce que el dominio de la lectura es esencial para el desarrollo integral de las personas. Debido a que las habilidades para leer son altamente valoradas para el desarrollo social y económico de las naciones y, en especial, para la inclusión social y económica de las personas. Orozco et al. (2018) identificaron las acciones necesarias para la sostenibilidad de esfuerzos en lectoescritura inicial en Guatemala. Para lograrlo, es necesario profesionalizar a docentes y cuadros técnicos del MINEDUC; involucrar y dejar capacidades instaladas en diferentes miembros de la comunidad educativa (padres de familia, autoridades locales, líderes comunitarios, voluntarios y universidades);

---

<sup>1</sup> Rueda, P. (2020) Fenomenología. <https://prezi.com/93hyqrfw7hh5/fenomenologia/>

intercambiar conocimientos a través de encuentros, foros y jornadas para compartir investigaciones sobre LEI; y conformar una red nacional de LEI, la cual ha empezado a consolidarse por medio de la RedLEI.<sup>2</sup>

Todos los niños y adolescentes tienen derecho a gozar del más alto nivel de salud posible y de crecer en un entorno digno en el que se priorice su protección y se brinde lo necesario para que alcancen el máximo de su potencial. Esto es de especial importancia para los grupos más vulnerables, como la niñez y adolescencia migrantes no acompañadas retornadas, principalmente a las zonas rurales (NTMI, 2016). Desde enero a septiembre 2021, se registraron 85,188 personas retornadas al norte de Centroamérica (Guatemala, El Salvador y Honduras) [NCA]. Esta cantidad aumentó en comparación a la misma temporada en el 2020 cuando se registraron 72,981 personas retornadas.

Esta información estadística muestra que Guatemala tiene un rol clave en la región en temas de movilidad humana, porque no solamente es un país de origen, sino también de tránsito, retorno y, cada vez más, de destino. Ante este contexto, es relevante considerar a la niñez «como hacedores de significados, agentes de cambio político, con puntos de vistas y perspectivas que ayudan a fortalecer la interpretación de cultura y sociedad» (Ruiz et al. 2012, p. 13). En el 2015, RELAF, Save the Children y UNICEF, (2015) evaluaron el contexto de Guatemala e identificaron que no se contaba con un sistema de monitoreo y evaluación de la situación de origen, tránsito y retorno de la niñez migrante. Sin embargo, la unidad de información para los países del norte de Centroamérica publica los informes anuales con las estadísticas de retorno, los cuales son de libre acceso. Respecto a lo registrado, ese año desde enero a septiembre, 74,974 guatemaltecos deportados, entre ellos 5,853 corresponden a niñez retornada sin compañía (Secretaría de Bienestar Social, 2022).

Por medio de esta investigación, se buscó comprender las experiencias vividas durante el aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19. Se analizó específicamente el caso de una familia para realizar una adaptación al modelo ecológico de Bronfenbrenner. A su vez, se determinan las habilidades de lectoescritura que más se desarrollan según la etapa de lectoescritura; además de los principales apoyos que la familia, los docentes y la comunidad les han brindado durante estos tres años.

---

<sup>2</sup> Red para la lectoescritura inicial de Centroamérica y el Caribe. <https://red-lei.org/>

Es relevante para la generación de conocimiento contextualizado y vinculado con la dinámica social de la migración, la cual es una realidad compleja a nivel regional. Para comprender las experiencias vividas, se propuso un abordaje cualitativo en el que la investigadora asumió una actitud fenomenológica para alcanzar sentido y significación, conexiones necesarias en el mundo (Lozano-Díaz, 2006, p. 22). Desde la fenomenología, fue necesario que la investigadora realizara un bloqueo de sus prejuicios respecto a la investigación (epojé) para conocer las experiencias de las personas participantes.

Para la implementación de la investigación, se involucró la perspectiva de la niñez, la familia y la escuela. La muestra fue elegida por conveniencia, debido a que el caso de la familia incluye condiciones valiosas que merecen analizar y visibilizar a profundidad. Se consideraron las descripciones que los participantes compartieron al momento de entrevistarlos presencial o telefónicamente, al observar la dinámica familiar y por medio de las ilustraciones o fotografías que evidencian su proceso de aprendizaje en lectoescritura.

La codificación se realizó en el software de Atlas.ti y se codificaron las categorías emergentes que responden a las preguntas planteadas. El eje transversal en la investigación fue la ética, desde el diseño de la investigación, se obtuvo el consentimiento informado de los adultos participantes y el asentimiento informado de la niñez. Para la recopilación de la información, se cuidó la identidad de los participantes y en el análisis de la información se guardó la confidencialidad.

La importancia del estudio radica en los hallazgos que permiten comprender la experiencia vivida desde la voz de los infantes, triangulando con la información que la mamá, abuela y maestras expresaron. Se incluye el análisis de la experiencia, desde el modelo ecológico de Bronfenbrenner, durante el tiempo de pandemia (2020-2022). Además, se espera que, por medio de las reflexiones, se disponga de información que sensibilice a los actores y tomadores de decisiones para visibilizar e incluir a la niñez retornada en el proceso de aprendizaje de lectoescritura desde la etapa emergente, inicial o establecida, asegurando la calidad educativa. Además, es necesario reflexionar acerca de las acciones que se pueden implementar a nivel familiar, comunitario, nacional o regional para incluir a la niñez en condición de vulnerabilidad.

## **A. Antecedentes**

La investigación educativa en Centroamérica es escasa y, más aún, sobre lectoescritura, en donde se plantean varios desafíos, entre los cuales está la necesidad de lograr una mayor coordinación entre las agendas de investigación y las necesidades de información de los tomadores de decisión, a su vez es necesario mejorar la comunicación entre investigadores y centros de investigación en la región y apoyar la difusión de los resultados de la investigaciones para que sirvan de base para que las siguientes amplíen y complementen los hallazgos alcanzados, y se puedan llenar los vacíos de información que existen en la actualidad (Vargas, 2019, p. 28). Según Pries (2010, p. 13) la investigación sobre las infancias transnacionales, que se encuentra en la intersección de la investigación sobre la migración y la infancia, comenzó hace sólo unos pocos años y sigue siendo relativamente escasa (Rohr, 2013; Pavez-Soto, 2013; Emond y Esser, 2015).

Generalmente, cuando se habla o investiga el tema de migración se tiende a pensar en las personas adultas migrantes laborales, dejando de lado a gran cantidad de niñas, niños, adolescentes y adultos mayores que emigran con o sin sus familias. Estos sectores presentan necesidades particulares en salud y educación, a las cuales los Estados receptores deben dar adecuada atención, pero comúnmente son invisibilizados tanto por la investigación como por las políticas sociales (PNUMA, 2002).

Según Martínez (comunicación personal, 05 de mayo 2021), desde el 2001, han aumentado las deportaciones de guatemaltecos desde Estados Unidos y las implicaciones psicológicas, económicas y sociales del retorno en su mayoría forzado suelen ser muchas y sus impactos ocurren especialmente en la niñez y en su familia, pero también en las comunidades y, a largo plazo, en el país. Por lo que con esta investigación se busca valorar la experiencia vivida por tres niños que retornaron voluntariamente, para recomendar acciones que sean de beneficio para el desarrollo y el afianzamiento de las habilidades de lectoescritura, las cuales son competencias para la vida.

De acuerdo con Zúñiga y Hamann (2008) y López y Castro (1999, 2007), la migración de retorno y el desempeño escolar de la niñez y juventud son el eslabón menos visible en la migración e invisibles en las escuelas mexicanas, contexto que se replica en Guatemala y los países de la región, los cuales se caracterizan por ser parte del área de paso de caravanas migrantes, las cuales se han incrementado aún más durante el tiempo de la

pandemia de la covid-19. Por ello, se necesita visibilizar específicamente el proceso de lectoescritura en poblaciones vulnerables, debido a que suelen invisibilizarse o normalizarse, descuidando sus derechos sin atender las particulares para readecuar el proceso de aprendizaje. Aunque la experiencia de la niñez retornada resulta ser muy compleja de identificar, por la ausencia de un registro nacional que permita reconocer sus datos personales, además de su ubicación para localizarles y acompañarles en el proceso de aprendizaje; específicamente de las habilidades de lectoescritura inicial que serán las que les permitirán expresarse y comprender el mundo que les rodea.

Según Pasallo y Vargas (2014), el personal docente es consciente de la falta de recursos humanos y materiales que se presentan al momento de atender a la niñez retornada y aceptan la carencia de conocimientos que se poseen para lograr una práctica educativa inclusiva. Y si a esta situación se le incluye la dominancia de un idioma diferente al de la escolarización, resulta un desafío tanto para la niñez como para las personas que se comunican con cada uno de ellos.

En la revisión de artículos se encontró una prevalencia de la literatura mexicana que aborda la integración de la niñez retornada en las aulas. Además, se encontró el protocolo de atención establecido por Honduras, el cual es una guía de orientación docente para la inserción educativa de niñas, niños y adolescentes en condición de vulnerabilidad, lo cual muestra que sí existe compromiso de la Subsecretaría de Asuntos Técnicos Pedagógicos de Honduras por medio del Programa Nacional de Atención Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes Migrantes Retornado con el apoyo de Save the Children. Resulta necesaria la creación de protocolos y que estos se acompañen por talleres para la formación continua del equipo docente, quien acompaña a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Al indagar respecto a los protocolos oficiales para abordar la inclusión de la niñez retornada en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, hay escasa información en la que se evidencie la vinculación de las líneas estratégicas del MINEDUC con las necesidades de esta población. En el material consultado se identifica que el enfoque va dirigido a la intervención con jóvenes y adultos que retornan, sin considerar a la niñez. Respecto a la disponibilidad de la producción académica actualizada sobre la migración se encuentra que prevalecen los artículos de revistas, sin embargo, la tendencia a largo plazo muestra un aumento gradual de las publicaciones académicas sobre la migración, que

probablemente se relacione tanto con el crecimiento general de la producción de documentos académicos como con la mayor relevancia de las investigaciones sobre este tema (OIM, 2019). Con el tiempo, la niñez se ha transformado en un nuevo actor de los fenómenos migratorios contemporáneos a escala global y dentro de la región latinoamericana. Sin embargo, lo que se denomina infancia migrante no es un grupo homogéneo porque en esa categoría se podría incluir a la niñez que participa en migraciones familiares, nace en los países de destino, vive una filiación transnacional, proyectos migratorios autónomos (no acompañado) o retorna a su país de origen, entre otras (Pavez-Soto, 2017, pp. 101-102).

Es necesario por ello visibilizar a la población estudiantil que ha retornado y quien trae sus propias experiencias. La familia, el equipo docente, colegas y la comunidad tienen la posibilidad de incidir para acompañar a la niñez en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Al evidenciar las experiencias que han tenido los infantes retornados, sus familias y docentes para compartir con las autoridades educativas las posibilidades para trabajar articuladamente con las otras instituciones nacionales que tienen el enfoque de velar por los derechos de la niñez y específicamente de la que retorna que es vulnerable y que tiene el riesgo de que probablemente busque nuevamente migrar.

## **B. Planteamiento del problema**

Al parecer, en Guatemala se carece de mecanismos para acompañar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura en niñez que ha retornado de Estados Unidos y busca incluirse en el sistema educativo guatemalteco.

## **C. Preguntas de investigación**

La pregunta general de la investigación es ¿cómo fue la experiencia vivida durante el aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19?

De esta pregunta general se desprenden las tres interrogantes que se presentan a continuación:

**Pregunta específica 1:** ¿Cuál fue la experiencia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19?

**Pregunta específica 2:** ¿Qué habilidades de lectoescritura emergente, inicial y establecida ha trabajado la niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19?

**Pregunta específica 3:** ¿Cómo han apoyado los docentes, la familia y la comunidad a la niñez retornada durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en contexto de la covid-19?

## **D. Justificación**

Durante la pandemia, la dinámica en la escuela y en la familia cambió. Los padres, docentes y estudiantes han modificado las rutinas y formas de trabajo para adaptarse a una nueva normalidad. Si antes de la pandemia existían varios desafíos y logros, resulta interesante indagar a profundidad la experiencia que ha vivido una familia integrada por tres hijos que se encuentran en diferentes etapas de la lectoescritura.

Según Gaitán (s. f.) la niñez es “vista pero no escuchada” por los adultos, que mantienen un discurso cargado de discrepancias entre afirmaciones teóricas y actuaciones concretas. Estas contradicciones se hacen cada vez más visibles e inconsistentes a los ojos de la propia niñez, seres humanos que participan, también, de los procesos de cambio acelerado que caracterizan a la sociedad contemporánea. La niñez, como grupo social, no sólo puede actuar, sino que interactúa, de hecho, con los demás grupos sociales, modificando, construyendo y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad.

Diez (2020) al analizar la dupla escuela y los fenómenos migratorios, señala la importancia de considerar los modelos de asimilación, integración e inclusión presentes en la manera como el sistema escolar se relaciona con la población migrante, no solo proveniente de otros países, sino también la población campesina que migra a las áreas urbanas y otros desplazamientos al interior de cada país.

Esta temática es relevante para Guatemala y los países que forman el Triángulo Norte (El Salvador y Honduras), debido a que son los principales países centroamericanos desde los que se han formado caravanas que según Jacobsen (2018) surgieron como una forma de que las personas y las familias pudieran sortear las dificultades de la migración.

En los últimos años, ha incrementado el número de familias que han sido deportadas y a su regreso deben de reestablecer su vida junto con la de sus hijos, en la mayor medida para valer los derechos de la salud, vivienda digna, alimentación diaria y educación. Cuando para la niñez será el primer acercamiento con el lugar de origen de sus padres,

implica una nueva adaptación la cual incluye diferentes elementos, principalmente el idioma que, según Snow et al. (1991, p. 109), aunque las destrezas en un primer idioma pueden transferirse a un segundo idioma, para lograr la transferencia es necesario un nivel relativamente elevado de dominio del segundo idioma.

Por medio de esta investigación, se estudia el fenómeno vivido por la niñez retornada a Guatemala, que al iniciar sus estudios en una escuela diferente han identificado diferentes elementos como el uso del idioma español para comunicarse de forma oral y escrita. Al visibilizar e involucrar a la niñez retornada, su familia y docentes se podrán proponer recomendaciones a los diferentes actores clave para que el abordaje sea inclusivo y permita crear protocolos de guía para preparar a las escuelas ante una posible ola de retornos de familias con hijos que se encuentran en la etapa emergente (0 a 6 años), etapa inicial (7 a 9 años) y establecida (10 en adelante) de la lectoescritura.

Ante los retornos, el sistema educativo guatemalteco está desafiado a crear los protocolos que permitan incluir a la niñez retornada al proceso de aprendizaje, sin únicamente integrarlos en un salón de clases o lo que sería peor, mantenerlos excluidos del sistema educativo nacional. El tema de esta investigación se enfoca en las experiencias vividas durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura emergente, inicial y establecida, en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, durante la pandemia. Etapas claves en donde se necesitan seguir desarrollando las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el idioma materno.

Esta investigación es de relevancia para la Red de Lectoescritura inicial de Centroamérica y el Caribe (RedLEI, 2022a), debido a que contribuirá a la agenda<sup>3</sup> de investigación con aproximaciones a algunas de las líneas de investigación de las tres áreas prioritarias (ver Anexo 1 y 2).

Además, aporta elementos clave para la adaptación de la guía curricular para “Enseñar lectoescritura inicial a la niñez migrante de Centroamérica y República Dominicana” (Bonilla, Guzmán y Meza, 2021), que se lanzó en el idioma inglés y español junto con el Instituto de Estudios Latinoamericanos (ILAS) de la Universidad de

---

<sup>3</sup>Agenda Regional de Investigación en Lectoescritura Inicial (2020-2025). Resumen Ejecutivo. <https://drive.google.com/file/d/12SovsrTvSKbEMwr9INts0AxnXLGMVSk2/view>

Columbia,<sup>4</sup> la cual aporta desde el escenario de retorno en el que la sociedad debe asegurar el derecho a la educación de calidad. Debido a que se visibilizará la experiencia vivida por la niñez retornada a Guatemala, se propone ampliar el estudio para incluir la experiencia de niñez que migra internamente desde diferentes departamentos a la ciudad y que su idioma materno (L1) es diferente al español, siendo este fenómeno también experimentado en los países de Centroamérica y el Caribe.

Esta investigación tomó en cuenta las características que RedLEI enfatiza en la agenda de investigación. Es factible, debido a que fue posible realizarla durante el tiempo asignado en la formación académica. Es relevante, porque responde a un problema reconocido y que cada día es visibilizado a nivel nacional y regional. Constituirá un aporte al conocimiento del fenómeno sobre las brechas identificadas en la literatura, ofreciendo evidencia para reflexionar e identificar oportunidades de mejora para articular a los diferentes actores clave (niñez, familia, docentes, institución educativa y comunidad) desde una perspectiva sistémica. Se enfoca en la situación educativa post-covid, valora el idioma como objeto cultural, involucra a un grupo vulnerable vinculado con la migración, que además tiene capacidad de agencia para participar como constructores de conocimientos y los principales conocedores de sus intereses y necesidades.

Es de interés personal y profesional dar a conocer estas dinámicas en las que la educación de calidad puede hacer la diferencia, específicamente en el proceso de lectoescritura, en donde se deben desarrollar las competencias que les permitan ser lectores y escritores independientes y autónomos, priorizando los problemas y necesidades educativas de la niñez marginada y desfavorecida, que a su vez responde a un compromiso social y ético.

---

<sup>4</sup> ILAS y RedLEI lanzan guía curricular para enseñar lectoescritura inicial a niñez migrante. <https://red-lei.org/presentacion-guia-ilas/>

## II. MARCO TEÓRICO

---

«La alfabetización tiene dos comienzos: uno, en el mundo, el otro, en cada persona que aprende a leer y escribir». (Margaret Meek, 1992)

Este segundo capítulo presenta el fundamento de la investigación, se incluyen cuatro componentes los cuales son marco conceptual, en el que se sintetizan las definiciones conceptuales y operativas de la investigación; marco referencial, donde se citan a los autores destacados que han realizado aportes en las áreas organizadas en cinco dominios; migración, niñez con agencia, ambiente educativo, lectoescritura y conceptual metodológico; marco contextual, que incluye el panorama nacional guatemalteco que aporta a la investigación, se culmina con el marco normativo, que sintetiza las leyes y tratados clave.

### A. Marco conceptual

Para comprender la investigación resulta necesaria la comprensión de los siguientes cinco conceptos: niñez de retorno, lectoescritura emergente, lectoescritura inicial, lectoescritura establecida y experiencia vivida. A continuación, se presenta la definición conceptual y operacional de cada uno.

#### 1. Definición conceptual

- a. Niñez de retorno: las niñas, niños y adolescentes que regresan a un Estado, incluyendo la expulsión, la deportación, la extradición, el rechazo en la frontera, intercepción extraterritorial o regreso físico en tránsito o en un tercer país, fundado en una decisión administrativa o judicial (OIM, 2016).
- b. Lectoescritura emergente (LEE): se refiere al proceso inicial o preparatorio para formar las bases que permitirán la adquisición de la lectoescritura (Camargo, et al. 2016).
- c. Lectoescritura inicial (LEI): es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la que se requiere que el equipo docente brinde directamente

la oportunidad de leer y escribir, junto con otras habilidades claves (Camargo, et al. 2016).

- d. Lectoescritura establecida (LEES): se desarrolla cuando ya se han alcanzado las destrezas de la lectoescritura inicial. Requiere que el equipo docente aplique estrategias que permitan que el estudiantado siga desarrollando la lectura, principalmente ampliando el vocabulario, la comprensión de lectura, perfeccionando la fluidez e incrementando la velocidad lectora. Por medio de la lectura y la escritura, se aprende sobre otras áreas curriculares o sobre el mundo (Camargo, et al., 2016).
- e. Experiencia vivida: es una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llega a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona vivencia un conjunto de las mismas, para darse cuenta de que "lo que le pasa", "lo que le importa" es significativo (Guzmán-Gómez y Saucedo-Ramos, 2015, p. 13).

## **2. Definición operacional**

- a. Niñez de retorno: niñas y niños con derechos que regresan voluntariamente a Guatemala después de haber vivido en Estados Unidos.
- b. Lectoescritura emergente (LEE): es el primer acercamiento que tiene la niñez para desarrollar las habilidades que necesitará para afianzar la lectura y escritura.
- c. Lectoescritura inicial (LEI): es el momento oportuno para que la niñez aprenda a decodificar, codificar y comprender los mensajes que lee y escribe.
- d. Lectoescritura establecida (LEES): es la oportunidad para potenciar las habilidades de comprensión lectora y producción de diferentes tipos de texto para impulsar lectores y escritores autónomos e independientes.
- e. Experiencia vivida: vivencia personal que impacta la forma de actuar y ver el mundo en una persona.

## **B. Marco referencial**

En esta sección se incluye la síntesis de los avances teóricos que respaldan el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial (LEI). Se inicia a nivel macro con el primer dominio dedicado a la migración, luego en el segundo dominio se enfatiza la niñez

con agencia, en el tercer dominio se introduce el ámbito educativo, en el cuarto dominio lo abarca la Lectoescritura en etapa emergente, inicial y establecida y se culmina con el último dominio que incluye el marco conceptual metodológico.

## **1. Dominio I: migración**

El fenómeno de la migración se ha estudiado desde diferentes perspectivas y en diferentes momentos históricos. El abordaje de este dominio incluye la diferencia entre la migración y los migrantes, además expone la situación de la niñez migrante y las causas de la migración infantil.

### **a. Migración y los migrantes**

De acuerdo con la Organización Internacional de Migración (2019), no hay definiciones universalmente acordadas de los conceptos de migración y migrante, porque las definiciones técnicas, los conceptos y las categorías de los migrantes y la migración dependen necesariamente de factores geográficos, jurídicos, políticos, metodológicos, temporales y de otra índole. Por ejemplo, hay muchas maneras distintas de definir los casos individuales de migración, pudiendo utilizarse como base el lugar de nacimiento, la ciudadanía, el lugar de residencia o la duración de la estancia, entre otros factores.

La migración humana es un fenómeno milenario, tan antiguo como la historia de la humanidad, pero sus manifestaciones y efectos han cambiado a lo largo del tiempo, a medida que el mundo se ha ido globalizando. Actualmente, se dispone de mucha información sobre la migración y los desplazamientos en todo el planeta. Sin embargo, por la naturaleza misma de la migración en un mundo interconectado, su dinamismo puede ser difícil de captar en términos estadísticos. La migración incluye “sucesos” que pueden ser vertiginosos y complejos. Aunque los patrones de la migración internacional ciertamente se relacionan con procesos sociales, económicos y geopolíticos que se han gestado a lo largo de generaciones, por no decir de centenares de años, los avances recientes en la conectividad transnacional están haciendo posible una mayor diversidad en los procesos migratorios (OIM, 2019).

Según Jacobsen (2018), los grupos de migrantes se organizan en respuesta a las fuerzas políticas y de mercado. Las caravanas y otros mecanismos en torno a la migración en masa surgieron como una forma de que las personas y las familias pudieran sortear las dificultades de la migración. En el caso de la región centroamericana se encuentra en un

flujo casi constante: exige un alto nivel de agilidad, una enorme inversión en el intercambio de información y la coordinación, y una capacidad de respuesta por parte de quienes prestan servicios y vigilan las situaciones de derechos humanos.

#### **b. Niñez en situación de movilidad**

Abarca a la niñez y adolescentes que migran de su lugar de origen por diferentes motivos, algunos voluntarios o involuntarios, para establecerse en su país u otro. Pueden viajar en familia o con otros cuidadores, lo cual aumenta la vulnerabilidad a la explotación económica o sexual, abandono, abuso o violencia. Tanto en el trayecto migratorio como en los procesos de detención, deportación o “devolución” en los países de llegada, y de reintegración a la comunidad de origen, los niños deben enfrentar diversas situaciones en que se violan sus derechos humanos (RELAF, Save the Children y UNICEF, 2015).

El estudio del impacto que tiene la globalización en la movilización internacional y de retorno, principalmente en la participación de los menores migrantes en los ámbitos educativo y social es aún poco estudiado (Ruiz et al. 2012). Debido a que los niños y jóvenes migrantes son un grupo social con características particulares, vulnerable e invisible para la sociedad y el sistema educativo. Específicamente en la población de infantes retornados se identifican las barreras para la educación, las cuales se vinculan con la propuesta de Pasallo y Vargas (2014), quienes las clasifican en estructurales, culturales y sociales. A continuación, se incluyen algunos ejemplos para cada tipo de barrera:

- Barreras estructurales: la falta de acceso a escuelas al condicionar la matriculación del estudiante transnacional a la disponibilidad de cupo, a la posesión de documentos de identidad o a los antecedentes escolares, aun cuando por normativa éstos no son requeridos.
- Barreras culturales: las dificultades en el manejo del español de los infantes transnacionales y el escaso bilingüismo del personal educativo, al igual que las diferencias socioculturales en los contextos escolares y los contenidos curriculares entre los sistemas estadounidenses y el mexicano.
- Barreras sociales: la separación familiar y la falta de redes sociales en las escuelas, así como la dispersión escolar de la niñez retornada.

Al consultar al Consejo Nacional de Atención al Migrante de Guatemala (CONAMIGUA, 2021) acerca del proceso de inclusión de la niñez retornada al sistema educativo guatemalteco y el apoyo para desarrollar las habilidades de lectoescritura emergente e inicial, enviaron a la investigadora un oficio (DIGES-115/2021 TDPP) en el que indican que no cuentan con información.

### **c. Causas de la migración infantil**

La violencia, la pobreza y el acceso limitado a servicios sociales y a una educación de calidad afectan la vida de niñas, niños y adolescentes de Latinoamérica, en particular de México y algunos países de Centroamérica. Esto los obliga a tomar la difícil decisión de dejar sus países. En muchos casos, los niños transitan solos por México hacia la frontera con Estados Unidos para reunirse con sus familiares que viven en aquel país o buscando una vida mejor. Los niños y niñas migrantes son vulnerables a situaciones que pueden violentar sus derechos.<sup>5</sup> Se identifica que la perspectiva de los derechos de la niñez—en particular, del interés superior y la no criminalización de la niñez migrante irregular— está ausente en las políticas, las leyes y las prácticas que rigen la deportación, la recepción y la reintegración de los niños y niñas en sus comunidades de origen<sup>6</sup>.

Los movimientos migratorios provocados por las dificultades materiales y la desigualdad social, dan lugar a nuevas formas de infancia, ya sea que los propios niños se conviertan en actores de la migración (“children on the move”), o regresen a sus hogares y sigan dependiendo de sí mismos, sus parientes o de sus vecinos. La niñez que participa en procesos migratorios globales está asociada con riesgos y sufrimientos que ponen en peligro su vida, pero también crean nuevas identidades, nuevas experiencias y nuevos conocimientos (Liebel, 2019). Los niños y jóvenes que emigran con sus familias o solos a otros países, así como los que viven y regresan temporalmente a ellos, encarnan nuevas experiencias, estilos de vida y formas de pensar que amplían los conocimientos, los horizontes y los recursos económicos y culturales de los países y comunidades donde llegan. Desafían a la geopolítica transnacional al reconocer y promover el papel proactivo

---

<sup>5</sup> <https://www.unicef.org/mexico/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-y-adolescentes>

<sup>6</sup> En las reuniones del SICA, Sistema de la Integración Centroamericana, también se considera el tema de la migración, aunque desde una perspectiva de la seguridad y no de la garantía de los derechos humanos.

de los niños migrantes para la transformación de un mundo segregado y desigual en un mundo sin fronteras ni dominación (Liebel, 2019).

## **2. Dominio II: Niñez con agencia**

En el fenómeno migratorio resulta invisibilizado el rol que tiene la niñez, principalmente se tiene un enfoque adultocéntrico, sin embargo, es necesario enfatizar en la agencia que tiene la niñez que migra y por eso se aborda a continuación desde el enfoque de derechos humanos.

### **a. Enfoque en Derechos Humanos**

Todas las niñas, niños y adolescentes (NNA) son sujetos plenos de derecho. La OIM reconoce esto y asume como principio de obligatorio cumplimiento aportar para que, en toda decisión que se tome, se priorice el desarrollo físico, espiritual, psicológico, moral y social de las niñas, niños y adolescentes con el fin de lograr su pleno y armonioso desarrollo, tomando en cuenta la dirección y orientación apropiada de su madre y padre (OIM, 2016).

La Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares refleja las obligaciones de los Estados relativas a los derechos humanos de los niños y niñas en el contexto de la migración internacional en los países de origen, tránsito, destino y retorno (2017).

Aunque la migración puede ser positiva para personas, familias y comunidades más amplias de los países de origen, tránsito, destino y retorno, las causas de la migración, en particular la migración en condiciones no seguras o irregulares, a menudo están directamente relacionadas con violaciones de los derechos humanos, incluidos los derechos del niño reconocidos en varios tratados de derechos humanos, en particular la Convención sobre los Derechos del Niño.

Los Comités destacan que los países de origen, tránsito, destino y retorno deben elaborar marcos amplios con recursos específicos para la ejecución de las políticas y mecanismos globales de coordinación interinstitucional. Esos marcos deben garantizar, en los casos de la niñez que regresa a sus países de origen o a terceros países, su reintegración efectiva mediante un enfoque basado en los derechos, incluidas medidas inmediatas de protección y soluciones a largo plazo, en particular el acceso efectivo a la educación, la

salud, el apoyo psicosocial, la vida familiar, la inclusión social, el acceso a la justicia y la protección contra toda forma de violencia. En todas esas situaciones, debe garantizarse un seguimiento de calidad y basado en los derechos por parte de todas las autoridades intervinientes, incluidos un control y una evaluación independientes. Para ello los Comités resaltan que las medidas de retorno y reintegración deben ser sostenibles desde el punto de vista del derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo. El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño recalca la importancia de la participación de la niñez, al disponer que expresen sus opiniones libremente y que esas opiniones se tengan debidamente en cuenta, en función de la edad, la madurez y la evolución de las facultades de la niñez.

Diversos estudios han demostrado que la niñez migrante sufre por racismo y discriminación, así como por falta de políticas públicas basadas en el enfoque de derechos (Pavez-Soto, 2017, p. 101). Detrás de estas situaciones se encuentra un discurso de integración unilateral, esto es, que persiste la idea de que son las personas inmigrantes las que deben “adaptarse”, “amoldarse” a la sociedad a la que llegan y “asimilar” la cultura receptora (como si existiera tal cosa como única y homogénea), tratándose, para esta perspectiva, de un tipo de integración funcional. La perspectiva de la integración funcional correspondería a la legitimación de una forma de violencia hacia la población migrante, también extendida a otras nacionalidades y a otros grupos de la diversidad cultural y social. Tiene sus raíces en perspectivas pedagógicas que se centran en lo “adaptativo”, y que generalizan rasgos propios de “la cultura dominante”. Con su aplicación se irrespetan las particularidades de los diferentes grupos socioculturales y se refuerzan visiones de mundo autoritarias y etnocentristas (Paniagua Arguedas, 2008, p. 169).

Si bien es cierto que las niñas y los niños migrantes tienen como referente la cultura de sus lugares de origen, también participan de la cultura de destino, a través de sus amistades, los contactos con el barrio y los procesos de escolarización. De este modo, ambas culturas se transforman en puntos de referencia, generando identidades híbridas, lo cual es inherente a la cultura global en que participan (Levitt, 2009).

## **b. Actor clave es la niñez**

En los últimos años, la niñez se ha transformado en un nuevo actor de los fenómenos migratorios contemporáneos a escala global y dentro de la región latinoamericana. Sin embargo, lo que se denomina infancia migrante no es un grupo homogéneo. En esta categoría se incluyen a niñas y niños que participan en migraciones familiares, quienes nacen en los países de destino, otros que viven una filiación transnacional y proyectos migratorios autónomos (no acompañados) o retornan a sus países de origen, entre otras (Pavez-Soto; 2016 y Tijoux, 2013).

La capacidad de agencia de la población infantil también se denomina estrategias de resistencia y puede entenderse como el ejercicio de sus derechos. La capacidad de agencia, que se podría entender como la capacidad de la niñez para ejercer sus derechos, sería la iniciativa en la acción y el poder elegir; decidir y actuar; producir conocimientos y experiencias; negociar con otros actores sociales en un marco estructural reproducido por ella misma (Lansdown y Mayall, 2002).

Una de las dimensiones conceptualizadas indica que los infantes son “actores sociales con capacidad de agencia” que despliegan relaciones de poder generacionales y de género con los otros actores, en sus familias y los espacios sociales que habitan, conformando una generación social (Pavez-Soto, 2016).

El derecho a la participación de los niños migrantes guatemaltecos no está asegurado en los procesos y las decisiones que se adoptan en materia migratoria; pero hay una presencia del Parlamento Niñez y Adolescencia, la primera organización a nivel nacional conformada por niños y adolescentes de las culturas maya, xinca, garífuna y ladina o mestiza. Se reúne cada seis meses, con una plenaria total de 156 niños y adolescentes que cada dos años cambia de junta directiva (RELAF, Save the Children y UNICEF, 2015).

La infancia, además de constituir una etapa vital y de socialización, es una construcción histórica y social que va mutando según cada contexto. Por cierto, las propias migraciones nos permiten apreciar la diversidad de las infancias en los distintos territorios. Desde los estudios sociales de infancia (*childhood studies*) se entiende que las edades o las fronteras que delimitan cuándo termina la infancia son históricas y políticas; por lo tanto, la infancia es un fenómeno social. Hasta ahora, los estudios migratorios no reconocían la capacidad de agencia de las niñas y los niños migrantes (Pavez-Soto, 2017, p. 103).

### **c. Niñez con derechos**

Por retorno se comprende cualquier acción que tenga por efecto el regreso de una persona a un Estado, incluyendo la expulsión, la deportación, la extradición, el rechazo en la frontera, intercepción extraterritorial o regreso físico en tránsito o en un tercer país, fundado en una decisión administrativa o judicial (OIM, 2016). Dicha situación se aplica a la niñez que regresa a su lugar de origen o a un nuevo lugar que en la mayoría de veces desconocen o únicamente lo han conocido por medio de fotografías y las anécdotas de su familia.

Cuando la niñez retorna, se pueden encontrar abrumados por sentimientos de incertidumbre, frustración, fracaso, y anidan deseos de volver a migrar, con “lo aprendido” de las experiencias anteriores, por caminos alternativos o engañando a las autoridades migratorias (RELAF, Save the Children y UNICEF, 2015). Por medio de las narraciones y el análisis del discurso de los estudiantes migrantes, se puede identificar la importancia de conocer sus experiencias durante el tránsito, el cruce y el retorno, a fin de contribuir a la interpretación del lector sobre la llegada y la integración de esta población a la escuela. Según Valdez (2018), se necesita visibilizar la actuación de los niños migrantes en las dinámicas de la educación, para posicionarlos «como hacedores de significados, agentes de cambio político, con puntos de vistas y perspectivas que ayudan a fortalecer nuestra interpretación de cultura y sociedad» (Ruiz et al. 2012, p. 13).

Considerando que puede haber niñez que hace un trayecto migratorio o arriban al país de destino y son objeto de estereotipos y estigmatización, al igual que otros migrantes, incluyendo prácticas violentas contra ellos. La CIDH denuncia que, en ciertas comunidades, los migrantes suelen ser acusados de que su llegada incrementa la criminalidad, la mendicidad, la drogadicción, el alcoholismo y la comisión de delitos, representaciones que se reflejan, implícita o explícitamente, en políticas y prácticas, particularmente en el razonamiento y el lenguaje de las autoridades (CIDH, 2013, p. 101).

Todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a gozar del más alto nivel de salud posible y de crecer en un entorno digno en el que se priorice su protección y se brinde lo necesario para que alcancen el máximo de su potencial. Esto es de especial importancia para los grupos más vulnerables, como lo son la niñez y adolescencia migrante no acompañada retornada a las zonas rurales (NTMI, 2016).

### **3. Dominio III: Ámbito educativo**

En esta sección se sintetiza el abordaje de la educación inclusiva, el bilingüismo y el enfoque epistemológico desde el que se abordará la investigación.

#### **a. Rol de la escuela**

La escuela cumple un rol fundamental en el proceso de integración de la niñez migrante, porque en nuestra cultura moderna, pasan ahí la mayor parte del tiempo, aprenden el idioma y las normas del lugar de destino y tienen la posibilidad de crear vínculos con las niñas y los niños autóctonos. Así, la educación, además de ser un derecho, también es una obligación, puesto que constituye un mecanismo privilegiado de reproducción social y cultural (Suárez-Orozco, 2008).

El éxito académico de la niñez migrante no sólo es un asunto individual y familiar; también requiere un sistema escolar y social que lo haga posible. Las expectativas educativas de las niñas y los niños migrantes se correlacionan con los niveles de clase social de las familias migrantes, ya que las credenciales educativas de las madres y los padres se transforman en el capital humano que traen consigo y funcionan como un recurso a disposición de la escolarización (Pavez-Soto, 2017). Un aspecto fundamental para tomar en cuenta es que la escuela es una de las instituciones socializadoras más importantes es:

...espacio escolar es clave para el desarrollo de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la formadora de valores y reglas sociales. Por añadidura, también se lo ve como clave para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en torno a la idea de la Nación. (PNUMA, 2002, p. 156)

La exclusión escolar ubicada en un contexto más amplio es cuando ocurren limitaciones en las posibilidades de desarrollo de las capacidades (Quinti, 1997), dada la privación, la negación de opciones y de oportunidades para vivir una vida satisfactoria y la restricción de recursos materiales y simbólicos para acceder al bienestar (PNUMA, 2002). Aunque las escuelas no suelen evaluar las dimensiones de la lengua materna del estudiante, como la fluidez conversacional o la pronunciación (competencia lingüística básica), que la mayoría de los niños domina cuando ingresa a la escuela. Sin embargo, se emplean enormes cantidades de tiempo y dinero con el fin de preparar a los estudiantes para las complejas realidades lingüísticas de los mundos del empleo y de la ciudadanía. Este reto lingüístico se aprecia en la constante preocupación pública, empresarial y mediática por la incapacidad de las escuelas para desarrollar estas destrezas lingüísticas y lectoescritoras suficientes para

capacitar a los estudiantes para que respondan a las exigencias lingüísticas de los puestos de trabajo. Se evidencia que la forma de conceptualizar el dominio del idioma y de evaluar su desarrollo encierra consecuencias importantes para prácticamente todos los miembros de la sociedad (Cummins, 2002, p. 69).

#### **b. Escuela intercultural**

La construcción de una escuela intercultural, así como el desarrollo de marcos educativos inclusivos donde el alumnado de familia inmigrada sea considerado uno más, requiere no sólo de medidas de naturaleza didáctica sino también organizativas. Es necesario incluir los aportes teóricos y prácticos, en la dimensión de gestión y liderazgo. Las interacciones entre los educadores y los estudiantes constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela (Cummins, 2002, p. 18).

No cuesta nada comunicar fuertes mensajes afirmativos con respecto a los logros lingüísticos de los estudiantes bilingües, aunque la enseñanza se desarrolle por completo en el idioma dominante. Se reconoce que los programas de magisterio y de formación del profesorado y los sistemas escolares han pasado por alto reiteradamente las cuestiones relativas a la diversidad cultural y lingüística. El estudiante genérico, para cuya educación se prepara a los estudiantes de magisterio y futuros profesionales es blanco, de clase media, monolingüe y monocultural. Constituye un fenómeno sociológico que necesita analizarse en términos de la persistencia de unas relaciones coercitivas de poder que se esconden tras una retórica multicultural carente de sentido. Por lo tanto, los factores estructurales relacionados con la formación inicial y permanente de los docentes influyen en los resultados de los estudiantes (Cummins, 2002, p. 19).

Según UNESCO (2019) el equipo de maestros necesita apoyo para convertirse en agentes del cambio en el entorno escolar, cada vez más influido por la migración y los desplazamientos. Y Gramajo (2022) indica que la migración y el desplazamiento se ha convertido hoy en una realidad cada vez más cercana, por eso es indispensable tener herramientas y sensibilidad para su abordaje. En el caso de la niñez migrante centroamericana es necesario conocer en profundidad esta realidad desde las comunidades de origen, pero sin perder de vista la realidad a la cual se insertan en los países de destino. Respecto a la vinculación con el idioma, en Guatemala existe la Educación Bilingüe Intercultural –EBI- es el desarrollo y modalidad Educativa en la que se planifican y

practican dos idiomas: el idioma materno o primer idioma (L1) y el segundo idioma (L2); que promueve la convivencia entre personas de diferentes culturas, dirigido a los cuatro pueblos (maya, garífuna, xinka y ladino) que conviven en el territorio guatemalteco.

La EBI es el eje en el cual se construye la identidad y proporciona las herramientas necesarias para que los cuatro pueblos que cohabitan en Guatemala amplíen sus oportunidades de crecimiento local, regional y nacional, logrando el pleno desarrollo de su potencial en los ámbitos de la vida social para una verdadera convivencia intercultural.

### **c. Educación inclusiva**

Para avanzar hacia una mayor equidad en la región se necesitan desarrollar escuelas más inclusivas que acojan a todos los niños y jóvenes de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos. El desarrollo de escuelas inclusivas es el fundamento de sociedades más justas y democráticas. Por su naturaleza, la escuela pública debe ser inclusiva y favorecer el encuentro entre diversos grupos sociales (Blanco, 2006).

Contemplar estrategias específicas para asegurar, a determinados colectivos, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones: la atención a la diversidad cultural y diversidad lingüística; a zonas geográficas apartadas; género; diferencias individuales; y a quienes tienen necesidades educativas especiales (Juárez-Núñez et al., 2010). En el caso del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) indican que cuando los estudiantes cambian de residencia por migración económica u otras causas, la falta de coordinación entre centros educativos para dar seguimiento a los estudiantes y trasladar sus expedientes dificulta establecer si han abandonado el sistema educativo o se han incorporado a otra escuela o colegio. Esto afecta las cifras de exclusión educativa que manejan los centros educativos (p. 85).

### **d. Pedagogía transformadora**

Se realiza en las interacciones entre los educadores y los estudiantes, cuando tratan de fomentar relaciones colaborativas de poder. La potenciación, entendida como la creación del poder en colaboración, es el resultado de unas interacciones de clase que permiten a los estudiantes relacionar los contenidos curriculares con su experiencia individual y colectiva,

y analizar las cuestiones sociales más generales que son relevantes en su vida. Este proceso afirma y expande las identidades de los estudiantes y, al mismo tiempo, desarrolla las herramientas lingüísticas e intelectuales necesarias para la investigación crítica en colaboración. La afirmación de la identidad es un proceso crítico que pone de manifiesto las perspectivas alternativas y estimula a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias y creencias y a evaluarlas (Cummins, 2002, p. 278).

Las pautas históricas de bajo rendimiento de los estudiantes de grupos marginados a la devaluación de la identidad que, por regla general, se ha puesto en evidencia en las interacciones entre educadores y estudiantes, por ejemplo: los castigos por hablar la L1.

Esta devaluación de la identidad lingüística, cultural y académica reflejaba la pauta de relaciones coercitivas de poder que caracterizaban las relaciones intergrupales en la sociedad en general (Cummins, 2002, p. 278). La modificación de este panorama y la inversión de la pauta de fracaso académico requiere inevitablemente que los educadores, los estudiantes y las comunidades se opongan a la pauta histórica de subordinación que ha caracterizado las relaciones en la sociedad. Cuando los profesores animan al estudiantado de otras culturas a desarrollar la lengua y la cultura propia de su hogar y a construir sobre sus experiencias anteriores, ellos mismos, con sus estudiantes, se oponen a la percepción de la sociedad de que estos atributos son inferiores o carentes de interés (Cummins, 2002, p. 279).

Cuando los educadores y los padres de familia de culturas distintas se convierten en auténticos colaboradores en la educación de los niños, esta colaboración rechaza el mito de que los padres de culturas diferentes son apáticos y no se preocupan de la educación de sus hijos. Cuando la enseñanza en el aula anima a los alumnos a investigar críticamente las cuestiones sociales que afectan su vida (por ejemplo: racismo, deterioro ambiental, discriminación...) su inteligencia se activa de tal manera que pueden desafiar el statu quo social (Cummins, 2002, p. 279).

#### **4. Dominio IV: Aprendizaje de la lectoescritura**

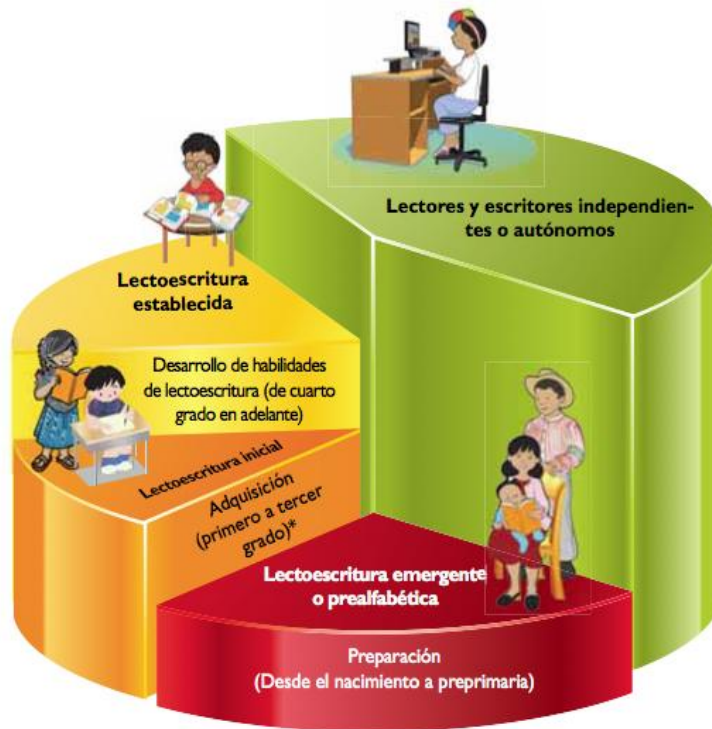
En esta sección se sintetiza el fundamento teórico que se ha reflexionado en las iniciativas académicas de especialización de esta maestría y desde las cuales se busca tener un enfoque basado en la evidencia para proponer acciones que trascienden más allá de la escuela, el hogar y la comunidad.

##### **a. Etapas de aprendizaje de la lectoescritura**

El aprendizaje de la lectoescritura se inicia desde muy temprano, primero con el lenguaje oral y se va incrementando conforme los niños son expuestos a diferentes experiencias de lectoescritura en contextos escolares y no escolares. La lectura se adquiere mediante el dominio de los sonidos, letras y vocabulario, para lograr fluidez y comprensión lectora. Posteriormente, se avanza a la lectura silenciosa, se incrementa el vocabulario y se fortalecen las destrezas de comprensión.

Según Camargo, Montenegro, Maldonado Bode y Magzul (2016, p. 17) para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura es importante que los adultos les lean a los niños desde los primeros años de vida, y les den la oportunidad de jugar con materiales escritos y hacer trazos con diferentes materiales y superficies. Luego, es importante implementar metodologías y estrategias específicas para cada etapa del proceso, para lograr que todos se conviertan en lectores y escritores independientes; además que utilicen la lectura para aprender y recrearse. En la Figura 1 se incluyen las tres etapas: emergente, inicial y de desarrollo que se deben de desarrollar para lograr lectores y escritores independientes y autónomos.

Figura 1. Etapas del aprendizaje de la lectoescritura



Fuente: Camargo, Montenegro, Maldonado Bode y Magzul (2016, p. 17).

## b. Perfil lingüístico

Es probable que muchos estudiantes hablen un solo idioma o que hablen un idioma indígena y español; pero también puede suceder que dominen un idioma muy bien y con el otro tengan más dificultades o interferencias. Por ello es importante que el docente realice la evaluación del perfil lingüístico como punto de partida para tomar decisiones oportunas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Magzul et al., 2017). Y así lograr determinar los tipos de perfil lingüístico que se clasifican en las siguientes cuatro categorías:

- *Bilingüe:* la persona tiene dominio oral de un idioma maya y de español. Usa los dos idiomas en diferentes contextos.
- *Bilingüe incipiente:* la persona tiene dominio oral de un idioma y está aprendiendo el otro. Comprende y se comunica oralmente en uno de los dos idiomas y comprende instrucciones básicas y maneja un vocabulario básico en el otro idioma

(maya o español), o lo utiliza en su contexto familiar según la información proporcionada por el estudiante y por los padres, madres o tutores.

- *Monolingüe maya*: la persona solo tiene dominio oral del idioma maya. Usa el idioma maya en diferentes contextos.
- *Monolingüe en español*: la persona solo tiene dominio oral del español. Usa el idioma español en diferentes contextos (Magzul et al., 2017).

### c. Competencia lingüística

Bruner (1975) considera al lenguaje como un instrumento de pensamiento y distingue una competencia lingüística “mínima de la especie” tanto de la competencia comunicativa como de la analítica, se explica en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Competencia mínima de la especie

Competencia mínima de la especie	
La competencia mínima de la especie supone un dominio de las estructuras sintácticas básicas (Chomsky, 1965) y de las categorías semánticas (Fillmore, 1968).	
Competencia comunicativa	Competencia analítica
Más allá, está la competencia comunicativa que Bruner (siguiendo a Hymes, 1971) define como la capacidad de emitir expresiones adecuadas al contexto en el que se produzcan y de comprender expresiones relacionadas con el contexto en el que se encuentren.	La competencia analítica se hace posible por la posesión de la competencia comunicativa. Supone la “operación prolongada de los procesos de pensamiento sobre representaciones lingüísticas exclusivamente (p. 72) y se cultivan mediante la escolarización formal. En este sentido el lenguaje tiene “un marcado carácter metalingüístico” (p. 72) y se utiliza como herramienta intrapersonal de pensamiento y de resolución de problemas.

Fuente: Cummins, (pp. 77 y 78).

Canale (1983) y Cummins critican la formulación de Bruner porque supone que la competencia analítica es una forma de dominio más elevada se incluye en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Dominio básico del idioma

Dominio básico del idioma	
Abarca los universales relacionados con el idioma en que son necesarios para los usos lingüísticos, comunicativos y autónomos. Además de la gramática incluye los sociolingüísticos, discursivos y estratégicos (Canale y Swain, 1980).	
Competencia comunicativa del idioma	Autonomía del idioma
Abarca las competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas pero la atención se centra en el significado social de las palabras pronunciadas, que se basa ante todo en los conocimientos y destrezas sociológicas.	Supone el dominio en usos del idioma menos directamente sociales, más intrapersonales, como la resolución de problemas, la supervisión de los propios pensamientos, el juego verbal, la poesía o la escritura creativa. El centro de atención está en las formas gramaticales y el significado literal. La principal competencia lingüística implicada parece que sería la gramatical (en especial, el vocabulario y las reglas de formación de oraciones y el significado literal) con alguna aportación de las competencias discursivas y estratégicas y una mínima demanda de la competencia sociolingüística.

Fuente: Cummins, (pp. 78 y 79).

#### d. Concepción simple de la lectura (CSL)

La concepción simple de la lectura (simple view of reading) nació como un modelo explicativo de la comprensión lectora que fue planteada por Gough y Tunmer en 1986. Este modelo propone que la comprensión lectora (L) es el resultado de la interacción entre dos componentes: la decodificación (D) y la comprensión general del lenguaje (C) como se muestra en la Figura 2. Si se miden la decodificación y la comprensión del lenguaje con una escala de 0 a 1, basta con que uno de los dos componentes sea cero para que la habilidad lectora sea cero. Es decir, los dos componentes son necesarios pero no son suficientes por sí mismos. El modelo simple de la lectura (simple view of reading) contiene solamente dos

elementos, pero a la vez es complejo puesto que existen diversas habilidades lingüísticas que subyacen a estos dos componentes (Tapia Montesinos, M. 2016, p. 8)

Figura 2. Concepción simple de la lectura (CSL)



Fuente: The Reading League (2020).<sup>7</sup>

El reconocimiento de las letras, la combinación de sus sonidos y la identificación de palabras son los procesos que forman parte de la descodificación. En los idiomas transparentes, como el español, este proceso se desarrolla rápidamente porque la relación grafema-fonema es más consistente en comparación con los idiomas opacos, como el inglés (Tapia Montesinos, 2016, p .5).

Según Seymour, Aro y Erskine (2003) las diferencias en los sistemas ortográficos, en cuanto a su transparencia u opacidad, tienen implicaciones importantes en el aprendizaje de la lectura y en la contribución de la decodificación y la comprensión del lenguaje a la explicación de la comprensión lectora. En los sistemas ortográficos transparentes (como el español) las habilidades de decodificación se desarrollan más rápidamente que en las lenguas opacas (Tapia Montesinos. 2016, p.6) Además, Florit y Cain (2011) realizaron un meta-análisis para analizar la validez de la CSL tanto en ortografías opacas (inglés) como en ortografías más transparentes (danés, finés, francés, alemán, griego, italiano, noruego y español) en niños con uno a cinco años de escolaridad formal. Los resultados confirmaron que la influencia de la comprensión del lenguaje y la decodificación varía en función del sistema ortográfico.

Para los lectores en inglés, la decodificación influye más que la comprensión del lenguaje en la comprensión lectora. Mientras que, para los lectores en ortografías

---

<sup>7</sup> Diagrama: <https://www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2020/08/Curriculum-Evaluation-Tool-August-2020.pdf>

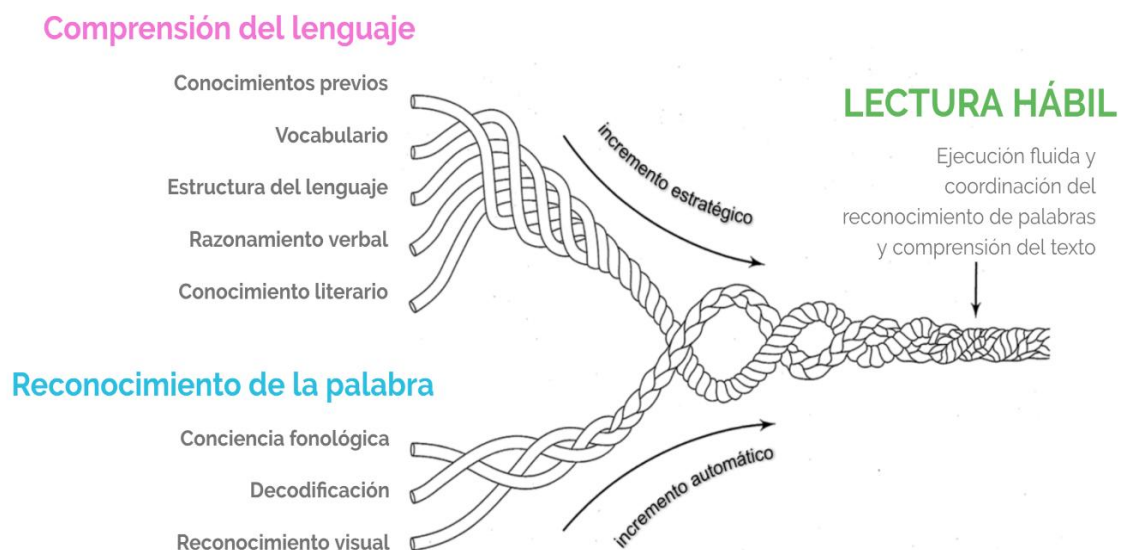
transparentes, la comprensión del lenguaje era un predictor importante de la comprensión lectora, ejerciendo más influencia que la decodificación incluso en los lectores principiantes. Asimismo, diferenciaron el peso de la precisión y la fluidez lectora, afirmando que la comprensión del lenguaje era un predictor con más fuerza que la precisión, pero no más que la fluidez en la descodificación (Tapia Montesinos, 2016, p. 6).

#### e. Modelo de la cuerda de Scarborough (reading rope)

Abadzi (2008) indica que «la adquisición del lenguaje oral es natural, sin embargo, el aprender a leer no lo es». De acuerdo con Dehaene (2002), la lectura es una capacidad humana aprendida, no innata, que requiere de un trabajo conjunto de retina y cerebro para la captación de las imágenes y el posterior procesamiento del significado de las palabras. Este proceso, además, es gradual, de tal manera que las personas que trabajan en su aprendizaje pueden ir evolucionando en su lectura hasta convertirse en lectores independientes y autónomos.

Hollis Scarborough (2002) planteó una explicación del aprendizaje inicial de la lectura llamado la metáfora del lazo. Este modelo (ver Figura 3) muestra dos cuerdas, en la primera cuerda las habilidades representadas en cada hebra están relacionadas con la **comprensión del lenguaje** e incluyen: un enlace entre el conocimiento del mundo (guiones, hechos, conceptos), el conocimiento del vocabulario, el conocimiento de las estructuras propias de la expresión verbal en la lengua (sintaxis, semántica, pragmática), el razonamiento verbal (inferencias, metáforas y otras formas de expresión no literal del significado en el lenguaje) y el conocimiento del contexto de la cultura escrita. En la segunda cuerda las habilidades que se representan en cada hebra corresponden al **reconocimiento de las palabras** e incluyen: la conciencia fonológica (conocimiento explícito de unidades de sonido con valor lingüístico, como las sílabas y los fonemas), la decodificación (conocimiento de los principios sistemáticos de correspondencia entre fonema y grafema o principio alfabético) y el reconocimiento visual (de palabras que se hacen familiares y que pasan a asociarse también por significado o contexto).

Figura 3. Modelo de la cuerda de Scarborough (2001)



Fuente: Tapia Montesinos, (2019).<sup>8</sup>

Cuando ambas cuerdas se entrelazan, conforman una cuerda más gruesa, cuya consistencia está garantizada pues al articularse estas habilidades se da un incremento en la automatización en el reconocimiento rápido de palabras o decodificación automatizada y que tiene como efecto un incremento en las capacidades estratégicas propias del proceso de comprensión de la lectura (Flórez-Romero y Arias-Velandia, 2010).

#### f. Importancia del lenguaje oral

El lenguaje oral es la base de la lectura, es importante estimular el lenguaje oral antes, durante y después de que se le enseñe a leer y que sean conscientes de los segmentos fonológicos del habla antes de comenzar el aprendizaje de la lectura. Se debe trabajar la conciencia fonológica palmeando los sonidos que tienen las palabras cuando están aprendiendo a leer y para que el niño comprenda un texto es necesario que vaya comprendiendo frase a frase. El aprendizaje de la lectura es posterior al del lenguaje oral. No es algo que se pueda hacer de forma simultánea, un proceso es anterior al otro. Para aprender es necesario empezar por el fonema y es esencial trabajar con aquellos fonemas que sean más fáciles de identificar (por ejemplo, los que son prolongables en su pronunciación) por los niños cuando están aprendiendo a leer. La base en educación Infantil

<sup>8</sup> Blog de Milagros Tapia: <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/05/06/modelo-de-la-cuerda/>

es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después. Chadwick et al. (1998, p. 32) indican que escuchar es una habilidad aprendida y la forma más apropiada para desarrollarla es relacionarla con todas las actividades del lenguaje, especialmente de expresión oral y el desarrollo de la percepción auditiva.

#### **g. Importancia del idioma materno**

Aprender a leer en el idioma materno le da a la niñez las herramientas necesarias para hacer relación entre lo que leen y sus propias experiencias para comprender, disfrutar y utilizar la información de la lectura; si la niñez aprende a leer en un idioma que no es el idioma materno, probablemente podrán descifrar signos pero no comprender lo que leen, ni disfrutar de la lectura; es probable que aprendan a leer con comprensión pero esto llevará más tiempo y tendrá mayores dificultades en el aprendizaje (Loeza, et al., 2013).

Es indispensable el aprendizaje eficiente del idioma materno porque es la base y porque las deficiencias que se produzcan en el desarrollo del idioma propio, pueden hacer más lenta la adquisición de un segundo idioma; la competencia en el primer idioma, facilita o dificulta el aprendizaje de un segundo; es importante un buen nivel de desarrollo cognitivo y académico en el primer idioma para asegurar un buen desempeño en el segundo.

#### **h. Aprendizaje de la LEI en niñez bilingüe**

Para los niños bilingües y bilingües emergentes, no existe un muro lingüístico o cognitivo real entre sus dos idiomas. Los dos sistemas de alfabetización y lenguaje fluyen dinámicamente a través de una corriente de recursos y códigos lingüísticos (García et al., 2017). La investigación ha demostrado que los estudiantes bilingües pueden usar el mismo proceso de mapeo ortográfico pero con todos sus recursos y códigos lingüísticos dentro y entre los idiomas (Van Hell y Dijkstra, 2002; Dijkstra et al., 1998). Los modelos de programas pueden separar los idiomas de instrucción, pero los recursos y códigos lingüísticos continuarán buscando conexiones. no existe un muro lingüístico o cognitivo real entre sus dos idiomas.

La lectura consiste en acceder al significado de los símbolos impresos. Para acceder al significado de la letra impresa, el niño debe aprender el código utilizado por su cultura para representar el habla mediante una serie de símbolos visuales. Los primeros pasos para

alfabetizarse, por lo tanto, requieren la adquisición del sistema para mapear símbolos visuales distintivos en unidades de sonido (fonología).

### **i. Transferencia de habilidades entre L1 y L2**

Cummins (1991) propuso una competencia subyacente común que apoya el aprendizaje de un segundo idioma mediante la transferencia de habilidades del primer idioma al segundo. Es decir, el conocimiento del primer idioma (L1) y cómo funciona el idioma se transferirá al segundo idioma (L2) y mejorará su adquisición. Cummins (2005), indica que se pueden producir cinco tipos diferentes de transferencia como se enlista en el Cuadro 3.

Cuadro 3. Tipos de transferencia lingüística

Tipos de transferencia lingüística
- Transferencia de elementos conceptuales.
- Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas.
- Transferencia de aspectos pragmáticos de la lengua.
- Transferencia de elementos lingüísticos específicos.
- Transferencia de la conciencia fonológica, es decir, del conocimiento de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos.

Fuente: Huguet Canalís, (2009).

Lo que la literatura sobre la escolarización de los escolares inmigrantes ha puesto de manifiesto son sus decepcionantes resultados lingüísticos y cómo el fracaso escolar se ceba de manera especial en este colectivo (Huguet y Navarro, 2006, Huguet, 2008). Sin embargo, es cierto que la niñez suele adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando se encuentran expuestos a ésta en el entorno y en la escuela; pero a pesar de este increíble progreso en la fluidez conversacional, generalmente es necesario un mínimo de 5 años (y a menudo muchos más) para poder recuperar el terreno alcanzado por los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua que son, en definitiva, aquéllos que garantizan el éxito escolar (Cummins, 1996,

2000). Dicha constatación, había llevado a Cummins (1981) a establecer una diferenciación funcional entre niveles de uso del lenguaje denominados: BICS y CALP su significado se incluye en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Niveles de uso del lenguaje según Cummins

BICS	CALP
Basic Interpersonal Communicative Skills <i>Habilidades comunicativas interpersonales básicas</i>	Cognitive Academic Language Proficiency <i>Dominio del Lenguaje Académico Cognitivo</i>

Fuente: Huguet Canalís, (2009).

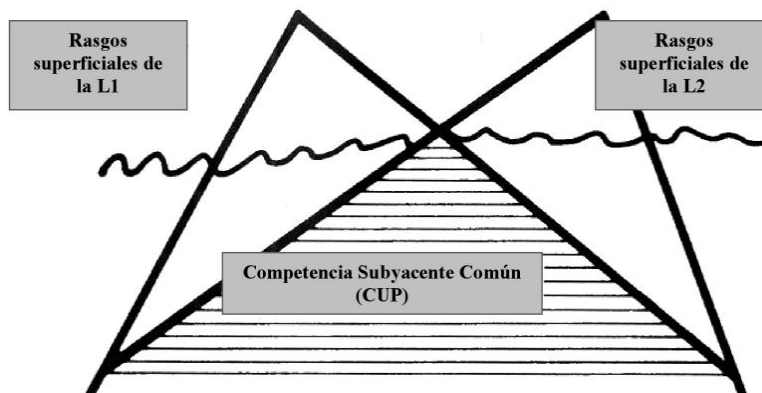
Relacionada con la competencia subyacente común (Figura 4) está la idea de Cummins de dos tipos de lenguaje. El primero son las habilidades básicas de comunicación interpersonal (BIC) cotidianas, que dependen en gran medida del contexto de la conversación (es decir, lenguaje corporal, objetos físicos, emociones, repetición). Ejemplos de BIC incluyen:

- conversación entre dos niños durante el recreo,
- discusión de un tema en grupos pequeños,
- lección de ciencias con ejemplos físicos de vocabulario que los niños pueden tocar,
- y una conferencia con gestos, organizadores gráficos e imágenes.

El segundo tipo es el dominio del lenguaje cognitivo / académico, que es necesario para comprender la comunicación sin apoyo contextual. Algunos ejemplos incluyen:

- leyendo sobre un tema desconocido,
- escuchar una conferencia sin señales visuales,
- escribir un informe y tomar una prueba estandarizada.

Figura 4. La interdependencia lingüística en los bilingües (modelo del doble iceberg)



Fuente: Baker y Hornberger (2001).

Snow, et al. muestran que, aunque:

Las destrezas ya adquiridas en un primer idioma puedan transferirse, en último término, a un segundo idioma, es evidente que esta transferencia no se produce hasta que se adquiere un nivel relativamente elevado de dominio del segundo idioma. (1991, p. 109)

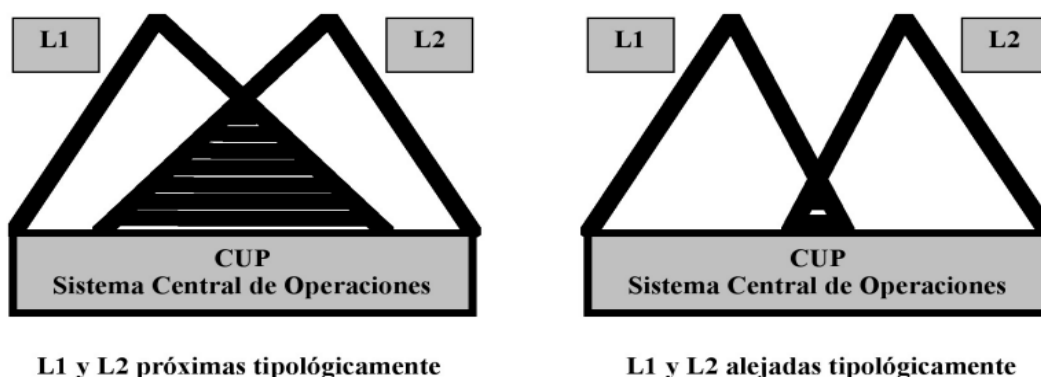
Concluyen que la lengua materna utilizada en el hogar refuerza sin duda, las destrezas conversacionales, pero no parece reforzar directamente las destrezas lingüísticas que se requieren en el contexto del aula. Esas posteriores destrezas de clase (por ejemplo: dar definiciones formales, hacer descripciones descontextualizadas de cuadros, etc.) son más adecuadas para predecir el buen rendimiento lectoescritor y escolar (Cummins, p. 81).

Con frecuencia, las interacciones entre hermanos y entre compañeros se desarrollan en gran parte en la lengua dominante en el primero o los dos primeros cursos escolares. Las destrezas para hablar en L1 se atrofian por el desuso hacia la mitad de la escolarización primaria (o antes), aunque las destrezas receptivas pueden mantenerse durante un período más largo (Cummins, 1991b; Wong Fillmore, 1990 y Cummins). En otras palabras, por lo que se refiere al dominio del uso del lenguaje, el desarrollo en una lengua es solidario con el de la otra siempre y cuando los diversos contextos en los que estén presentes promuevan su desarrollo. Resulta obvio decir que una actitud social favorable hacia dichas lenguas actuará como catalizador del proceso en su conjunto (Baker, 1992).

Lo expuesto en el párrafo anterior, parece independiente incluso de que se trate de idiomas próximos (grafías similares) o lejanos (totalmente diferentes grafías). En el primer caso, la transferencia estará compuesta tanto por elementos lingüísticos como conceptuales,

mientras que en el de lenguas tipológicamente más diferentes consistirá prioritariamente en elementos cognitivos y conceptuales, como por ejemplo sucede entre el inglés y el japonés (Cummins, et al., 1984). Se visualiza un ejemplo en la Figura 5.

Figura 5. Propuesta de modificación del modelo del “doble iceberg”



Fuente: Francis, (2000).

## 5. Dominio V: Conceptual metodológico

A continuación, encontrará la última sección dedicada a la fundamentación de la metodología cualitativa que guía esta investigación.

### a. Modelo ecológico PPCT

Bronfenbrenner y Ceci (1994) han modificado su teoría original y plantean una nueva concepción del desarrollo humano en la que el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente.

Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo. El modelo teórico es referido como un modelo proceso-persona-contexto-tiempo (PPCT) (Frías-Armenta, et al., 2003). Bronfenbrenner desarrolló aún más el modelo añadiendo el cronosistema, que se refiere a cómo la persona y los entornos cambian con el tiempo.

También puso un mayor énfasis en los procesos y en el papel de la persona biológica. El Modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT) se ha convertido desde entonces en la base del modelo bioecológico. El PPCT incluye cuatro conceptos. Las interacciones entre los conceptos constituyen la base de la teoría (Angola Transparency, 2022).

La niñez pertenece a un nivel organizacional distinto, al principio está conformado por su familia, un núcleo muy pequeño donde comienza a vivir sus primeras experiencias, luego más adelante con el pasar del tiempo se va ubicando en diferentes niveles que contribuyen en su crecimiento personal. Según Rojas-Rivas (2019), el desarrollo humano es un proceso de construcción, dinámico y cambiante, en la búsqueda constante de la mejora. No se puede comprender la lectoescritura sin la adecuada comprensión del contexto, ya que la influencia del ambiente externo es determinante en los procesos familiares, en la conducta humana y en centros de desarrollo como escuelas que influyen en las familias y la niñez (Bronfenbrenner, 1986 en Saz-Choxin, 2020).

#### **b. Investigación cualitativa**

La investigación aplicada al campo educativo tiene un interés orientado a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (Ayala Carabajo, 2007). Por medio de la investigación cualitativa, se explora, describe y comprende la experiencia de cada persona con respecto a un fenómeno y se descubren los elementos en común de tales vivencias (Hernández, 2014). Lo cual requiere de la inmersión en el campo, desde una inmersión inicial, cuyo fin es evaluar la conveniencia y accesibilidad del contexto o ambiente, para lograr una inmersión total, confirmar o ajustar la muestra inicial con la que se recolectará la información, que permitirá profundizar en las experiencias en el aprendizaje de la lectoescritura inicial (LEI), en niñez retornada (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 2006).

#### **c. Estudio de caso**

El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad y circunstancias. El estudio de caso observa de manera naturalista e interpreta las relaciones de orden superior dentro de los datos observados (Balcázar, 2010, p. 172) El estudio de caso representa particularidades y

singularidades donde se privilegian los límites del tiempo y el espacio del inter/sujeto/objeto de estudio. Se identifican en su diacronía por sus antecedentes y en su sincronía por los elementos que lo constituyen para saber sus relaciones.

Según Jiménez Chaves y Cornelio Comet (2016), los estudios cualitativos son más amigables de adaptarse al estudio de caso generalmente, por tratarse de temas que son únicos y que tienen determinadas características que ameritan un estudio profundo y un acercamiento más real del contexto donde se desarrolla el fenómeno a investigar.

En un estudio de caso debe haber triangulación de fuentes de datos y pueden utilizarse diferentes herramientas tanto cuantitativas como cualitativas como por ejemplo: documentos, entrevistas, observación, grupos de enfoque, cuestionarios y escalas, etcétera (Stake, 2006 y Yin, 2009).

Por medio del estudio de casos se pretende comprender un caso particular, sin interés por comprender otros casos o un problema general. Creswell (1998), en Ceballos-Herrera (2009), denomina a esta situación, estudio intrínseco. Se puede decir que cualquier explicación incrementa la comprensión y la búsqueda de la comprensión está unida a la intención de alcanzar “ese algo” propio del caso, esto es, apreciar la unicidad y la complejidad del caso (Creswell, 1998; Guba & Lincoln, 1985; Merriam, 1998; Stake, 1995).

#### **d. Instrumentos en investigación cualitativa**

La principal característica de los métodos cualitativos es que se apoyan en la "interpretación" de la realidad social, considerando los valores, las costumbres, las ideologías y cosmovisiones que desde un discurso subjetivo, en el que el investigador asignará un sentido y un significado particular a la experiencia del otro (Robles, 2011).

- **Entrevistas a profundidad**

Una entrevista a profundidad se basa en el seguimiento de un guion de entrevista, en el que se plasman todos los tópicos que se desean abordar a lo largo de los encuentros, por lo que previo a la sesión se prepararon los temas que se discutirán, con el fin de controlar los tiempos, distinguir los temas por importancia y evitar extravíos y dispersiones por parte del entrevistado (Robles, 2011).

Al respecto afirman Marshall y Rossman:

El entrevistar fenomenológico es un tipo específico de entrevista a profundidad fundada en una tradición filosófica. La fenomenología es el estudio de las experiencias vividas y los modos como entendemos aquellas experiencias para desarrollar una visión de mundo (worldview). El presupuesto que subyace es que las experiencias comparten una estructura y una esencia que pueden ser narradas. El propósito de este tipo de entrevistar es describir el significado de un concepto o fenómeno que comparten varios individuos. (2006, p. 104)

- **Observación participante**

La observación participante permite a los investigadores verificar definiciones de los términos que los participantes usan en entrevistas, observar eventos que los informantes no pueden o no quieren compartir porque el hacerlo sería impropio, descortés o insensible, y observar situaciones que los informantes han descrito en entrevistas, y de este modo identificar distorsiones o imprecisiones en la descripción proporcionada por estos informantes (Marshall & Rossman, 1995).

- **Análisis documental**

Documento social que contribuye tanto al conocimiento de la cultura material como a la descripción de gestos, ritualidades y simbolismos presentes en la complejidad de la trama sociocultural de la sociedad. Aporta a profundizar la capacidad de ver e interpretar la realidad juntamente con la capacidad de los otros (Ameigeiras, s. f., p. 232).

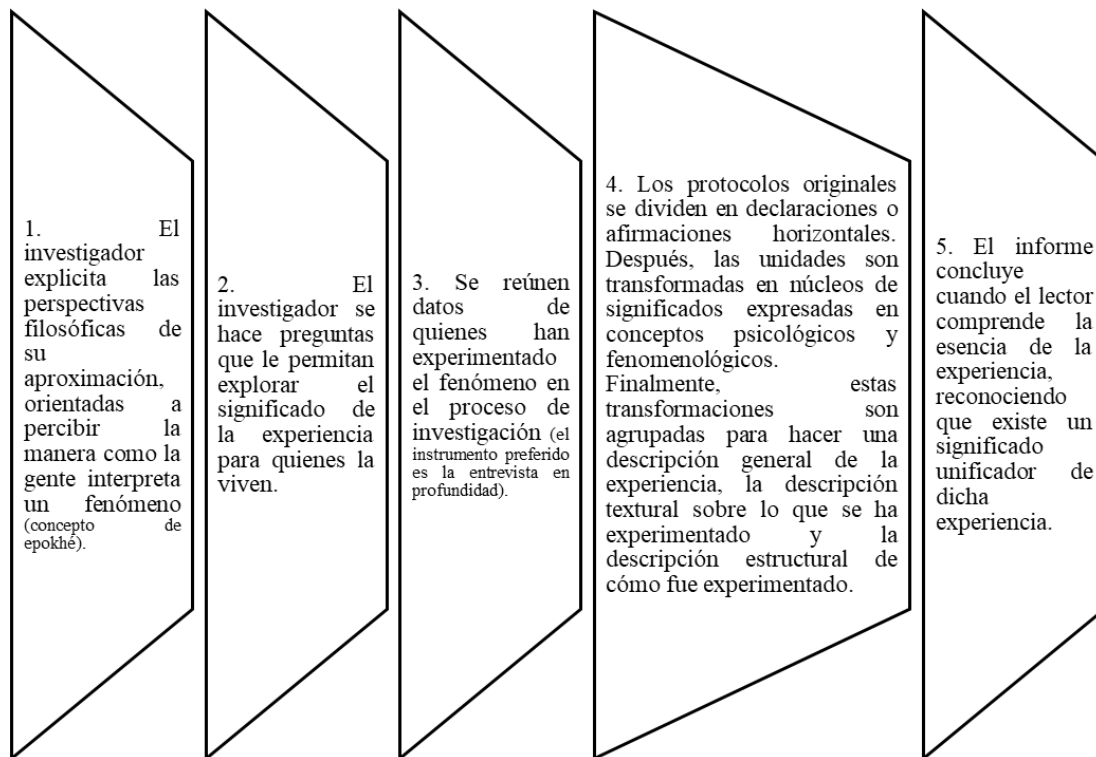
En efecto, la fenomenología facilita un vínculo esencial con la realidad de las problemáticas sociales, lo cual ha permitido un alto nivel de comprensión de las mismas. De ahí se comprende entonces su multidisciplinariedad, ya que sus métodos y técnicas son particularmente característicos del ser y sus contextos naturales (De los Reyes Navarro, et al. 2019).

#### **e. Fenomenología**

En el caso de la investigación aplicada al campo educativo, el interés se orienta a la determinación del sentido y la importancia pedagógica de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (Ayala Carabajo, 2008) como se evidencia en la Figura 6. Se contextualiza al ser en un mundo social e histórico, en el cual "la dimensión fundamental de toda conciencia humana es histórica y sociocultural, la que se expresa por medio del lenguaje" (Ferrater, como se cita en Nuñez y Celis, 2017, p. 47).

La vivencia habla de contenidos esenciales que son referidos a la particularidad del sujeto, porque este es quien vive la experiencia y le da sentido, acción y significado. Por consiguiente, la concreción de un mismo hecho determina aspectos comunes, pero la acción personal se define por las sensaciones, cogniciones, emociones y valores fundamentales, con los cuales el sujeto se identifica y construye su propia realidad (De los Reyes Navarro, et al., 2019).

Figura 6. Proceso del diseño fenomenológico



Fuente: Creswell (1998, pp. 54 – 55).

La fenomenología emerge con un perfil dinámico, flexible y humano para responder a interrogantes que los métodos cuantitativos no le daban respuesta. Se enmarca la definición del Ser como elemento céntrico de la existencia y, por ende, es parte fundamental del estudio cualitativo, especialmente del fenomenológico (De los Reyes Navarro, et al. 2019). Para Polkinghorne (s. f.), en Duarte Velásquez (2022a), el número de participantes en una investigación fenomenológica puede ser entre 5 y 25 personas, según el objeto abordado, se debe de diseñar la propia manera de acercarse al objeto de su estudio (Polkinghorne, 1989, p. 44 en Creswell, 1998, p. 54).

- **Actitud fenomenológica**

Husserl en Lozano-Díaz (2006, p. 22) dice que, si se busca un conocimiento absoluto e indudable, un conocimiento universal y necesario, se debe abandonar la actitud natural y adoptar otra actitud, la actitud filosófica o fenomenológica. Una actitud que no pretenda alcanzar solamente hechos, algo que suceda aquí y ahora, sino que pretenda alcanzar sentido y significación, conexiones necesarias en el mundo. Para ello se necesita de la relación entre el noema y la noesis como se muestran en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Diferencia entre el noema y la noesis

Noema	Noesis
Descripción textural que es pre reflexiva e intuitiva.	Descripción estructural en la que se incluye la reflexión.
Designa el <<algo>>, el término objetivo tal y como es vivida y sentida en el acto intencional.	Designa el <<darse cuenta de>>, el elemento subjetivo o propio de la conciencia en cuanto tal.
La relación noesis-noema es la mera descripción teórica de un acto único e indisoluble, la vivencia (Erlebnis) en la que hay un <<darse cuenta de algo>>. La esencia del fenómeno.	

Fuente: Lozano-Díaz, (2006, pp. 23 y 24).

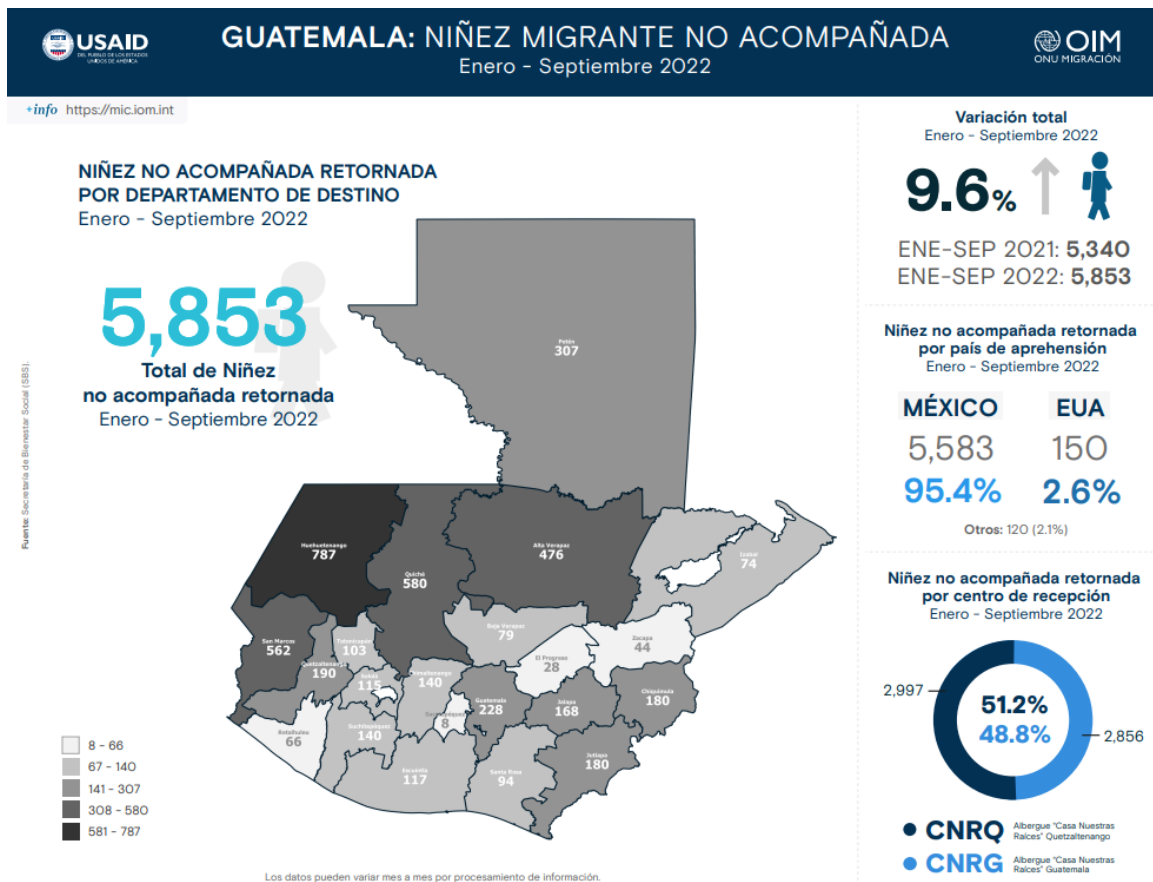
## C. Marco contextual

El marco contextual presenta los datos de Guatemala relacionados con la migración y las características institucionales y legales que enmarcan la educación del país centroamericano.

### 1. Guatemala y la migración

La República de Guatemala se divide en 22 departamentos y 340 municipios. El idioma oficial es el español y la Ley de Idiomas Nacionales reconoce veintiún idiomas indígenas, además del xinca y el garífuna. Su capital es la Ciudad de Guatemala y la moneda oficial es el quetzal. En la Figura 7 se muestran los departamentos a donde ha retornado la niñez guatemalteca que ingresó al país durante este año, sin acompañamiento:

Figura 7. Niñez migrante no acompañada retornada en el 2022



Fuente: Secretaría de Bienestar Social (SBS).<sup>9</sup>

La información estadística disponible muestra que Guatemala tiene un rol clave en la región en temas de movilidad humana, porque no solamente es un país de origen, sino también de tránsito, retorno, y cada vez más de destino. La población es de 16,858,333 personas según el Instituto Nacional de Estadística [INE] (2020) y el índice de desarrollo humano es de 0.66, por lo que se ubica en el puesto No. 127 según el Informe 2020. En Guatemala, el 28.9 % de la población (4,981 mil personas) vive en situación de pobreza multidimensional y otro 21.1 % está clasificado como vulnerable a la pobreza multidimensional (3,637 mil personas). El cálculo del índice de pobreza multidimensional de Guatemala [IPM-GT] se compone de cinco dimensiones: salud y seguridad alimentaria y nutricional; educación; empleo digno; acceso a servicios; y vivienda. Está compuesto por 17 indicadores.

<sup>9</sup> [https://mic.iom.int/webntmi/descargas/gt/2022/9/GT\\_NNA\\_Septiembre2022.pdf](https://mic.iom.int/webntmi/descargas/gt/2022/9/GT_NNA_Septiembre2022.pdf)

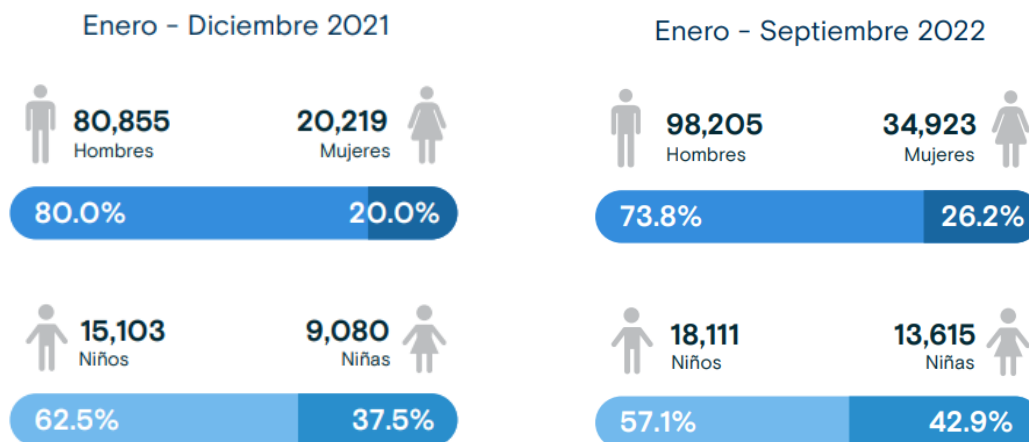
Guatemala, país centroamericano que se encuentra en la región de América Latina, que junto con El Caribe, han presentado en los últimos años frecuentes caravanas -flujos migratorios intensos- que han aumentado hacia los países vecinos o hacia Estados Unidos, Canadá y Europa. La tendencia migratoria ha ido en aumento entre países de la región debido a múltiples factores, especialmente cambios económicos que han impulsado el crecimiento en algunos países y, por otro lado, el declive de la economía en otros países. La movilidad de la fuerza laboral, así como la violencia que ejerce el crimen organizado y los conflictos armados internos son las principales causas del desplazamiento forzoso, tanto interno como externo, de la región (Save the Children, 2021).

De acuerdo con Ruiz et al., (2012) en el discurso tradicional de la migración hacia el norte se hablaba de un actor masculino, de escasos recursos económicos que podía trabajar en los campos agrícolas como agricultor. Dicho escenario ha cambiado favorecido por la globalización actual, que comenzó hace un par de décadas, al incidir en el tejido social, principalmente en familia, que se ha incrementado el flujo migratorio de niños no acompañados por adultos. El fenómeno de esta naturaleza no se puede gestar de un día para otro, está influenciado por el desarrollo económico desigual de los países de América del Norte y América Central.

## **2. Personas retornadas en cifras**

Las personas retornadas al norte de Centroamérica (Guatemala, El Salvador y Honduras) [NCA] ha aumentado en comparación a la misma temporada en el 2020 y 2021. Al contrastar los registros que ha publicado la Iniciativa de Gestión de Información de Movilidad Humana en el Triángulo Norte [NTMI] en el 2021 y 2022 llama la atención el aumento de mujeres y niñas deportadas, en la Figura 8 se incluye el detalle.

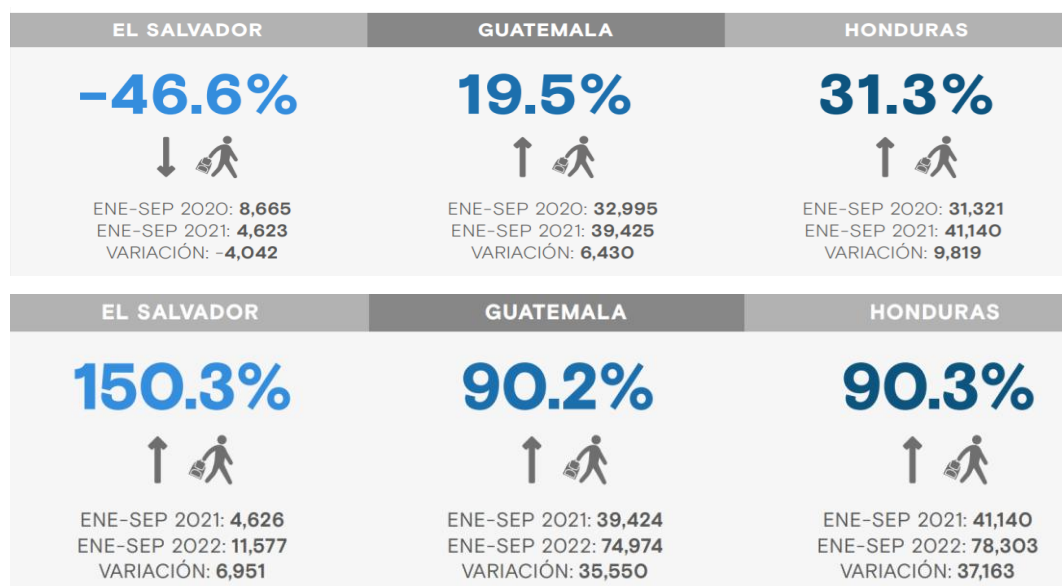
Figura 8. Personas retornadas al NCA según sexo 2021 y 2022



Fuente: NTMI, (2020).<sup>10</sup>

Al analizar los porcentajes de retorno entre cada uno de los países del Norte de Centroamérica y contrastarlos entre el reporte del 2021 y del 2022 se identifica un común denominador que con el tiempo se vuelve más complejo, debido a que, en menos tiempo en comparación al año pasado, la cantidad de personas deportadas ha ido en aumento en los tres países como se sintetiza en la Figura 9.

Figura 9. Porcentajes de retorno entre los países del norte de Centro América



Fuentes: DGME (El Salvador); IGM y SBS (Guatemala); CONMIGHO (Honduras).

<sup>10</sup> <https://mic.iom.int/webntmi/>

### **3. Apoyo a las familias migrantes**

A fines de 2014, los Estados del Triángulo Norte (El Salvador, Guatemala, Honduras), junto con EU y el BID, acordaron el “Plan de la Alianza para la Prosperidad del Triángulo Norte”, con el fin de responder a la falta de políticas para mejorar el nivel de vida de sus poblaciones y, en consecuencia, prevenir la migración.<sup>11</sup>

El Consejo Nacional de Atención al Migrante de Guatemala -CONAMIGUA-, es el Ente gubernamental encargado de coordinar, definir, supervisar y fiscalizar las acciones del Estado encaminadas a proteger, atender y brindar asistencia y auxilio a las y los migrantes guatemaltecos, a sus familias en Guatemala, así como de la población deportada y retornada al país y de los migrantes que se encuentran en el territorio nacional.

La Pastoral de Movilidad Humana de la Conferencia Episcopal de Guatemala (PMH-CEG)<sup>12</sup> realiza un monitoreo permanente, pero únicamente en espacios propios de la Iglesia, en las comunidades de origen y en los albergues del Estado. RELAF, Save the Children y UNICEF (2015) evaluaron que Guatemala no cuenta con un sistema de monitoreo y evaluación de la situación de origen, tránsito y retorno de los niños migrantes.

Se destaca el rol de la comunidad, los actores locales y la familia, para lograr una real protección de los niños migrantes retornados. En el marco de la calificada “crisis humanitaria”, los actores han identificado la necesidad de una mejor articulación entre las instituciones públicas necesarias para la protección de la niñez y la adolescencia ante la migración.

### **4. Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional**

A finales de 2007, se decide que la Gestión de la Calidad se debe institucionalizar y no ser solamente un proyecto, por lo cual la UGC es absorbida por Ministerio de Educación y se crea la Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional –DIDEFI-, es la dependencia responsable de asegurar dentro del Ministerio de Educación, una gestión enfocada a procesos, a través del Sistema de Gestión de Calidad e integrar e implementar políticas de modernización.

---

<sup>11</sup> Fuente: Oficina de Washington para Asuntos Latinoamericanos. Disponible en: [http://www.wola.org/es/comentario/12\\_principios\\_para\\_evaluar\\_el\\_plan\\_de\\_la\\_alianza\\_para\\_la\\_prosperidad\\_del\\_triangulo\\_norte](http://www.wola.org/es/comentario/12_principios_para_evaluar_el_plan_de_la_alianza_para_la_prosperidad_del_triangulo_norte); Gobierno de Guatemala.

<sup>12</sup> Órgano específico que la Asamblea Plenaria de Obispos Católicos de Guatemala designó para promover e implementar acciones pastorales de la Iglesia en el ámbito migratorio, en beneficio de las personas migrantes, en comunión y participación, y sobre la base de sus objetivos y líneas pastorales.

Como parte del protocolo de asistencia a migrantes y sus familias, CONAMIGUA solicitó por la vía oficial al Ministerio de Educación, una evaluación técnica del caso para determinar algún apoyo dentro de las competencias del Ministerio de Educación. El objetivo del instructivo es determinar la ruta de atención, los responsables y las funciones que llevarán a cabo las distintas dependencias del Ministerio de Educación, para atender los casos referidos por CONAMIGUA, con relación a niños, niñas y jóvenes migrantes. Al analizarlo se identifica que está enfocado a los casos de niñez migrante sin detallar los casos de niñez retornada, la cual requerirá de un análisis más específico que incluya si es necesario realizar adecuaciones curriculares por el idioma de dominio (DIDEFI, 2019).

## **5. Estructura del Sistema Educativo Nacional de Guatemala**

Se encuentra organizado en dos subsistemas, el escolar y el extraescolar. La ley de Educación Nacional 12-97, art. 28 establece que el subsistema de educación escolar se organiza en niveles, ciclos, grados y la educación acelerada para adultos se organiza específicamente por etapas. Los cuatro niveles educativos son educación inicial (población de 0 a 3 años), educación preprimaria (población de 4 a 6 años), educación primaria, la cual se divide en dos ciclos (primer ciclo de 1° a 3° y segundo ciclo de 4° a 6°), educación media, que está formada por el ciclo básico (dura 3 años) y el ciclo diversificado (dependiendo de la carrera dura de dos a tres años) con el que se obtiene un título que acredita al estudiantado para ingresar a la universidad (UNESCO, 2017; CIEN, 2019).

Los sistemas educativos de la región no están logrando que todos sus ciudadanos desarrollen las competencias necesarias para leer y escribir. Dos de cada cinco niños de América Latina y el Caribe no comprenden lo que leen o no han consolidado las habilidades de uso del código escrito al finalizar el tercer grado, y esto no ha cambiado en los últimos quince años de acuerdo con las pruebas estandarizadas realizadas en el marco de los Estudios Regionales de Calidad Educativa – ERCE (UNESCO, 2016, p. 16).

La mayoría de los estudiantes de Guatemala de tercer grado tienen un desempeño en lectura de nivel básico (MINEDUC, 2016, citado por Flores, 2019). Únicamente el 13 % de los estudiantes que egresan del primer grado en los centros oficiales leen con fluidez y comprenden lo que leen mientras el 16 % aún no han iniciado la adquisición de las habilidades de lectoescritura, y el 33 % solo conoce las vocales y algunas consonantes,

de acuerdo con las pruebas ELGI conducidas en 2014 (Cotto & Del Valle, 2017, citado por Mirón, 2019, p. 16).

El 54 % de niñez que no es migrante estudiaba en el 2017. A esta cifra se necesita agregar cada una de las variables que surgieron desde el año 2020 por la pandemia de la covid-19 y es muy probable que cambie. Por las brechas, es más probable que el porcentaje haya disminuido, debido a que las familias no pueden ser quienes apoyen en la educación de la niñez.

La proporción de la niñez no migrante que no cumple con la escolaridad mínima esperada es mucho mayor para el grupo de 14 a 17 años y principalmente para los niños, en comparación con el grupo de 7 a 13 años y las niñas. Entre las razones por las que no estudian se identifica que quienes no están interesados son el 31.1 %; quienes consideran que es un alto costo de educación es 55.6 %; quienes trabajan son el 4.8 %; quienes tienen falta de accesos es el 2.4 % y por otros motivos representan el 17.6 % (OIM, 2017).

## **6. Currículo Nacional Base CNB**

El Currículo Nacional Base –CNB– orienta al docente sobre los aprendizajes comunes mínimos que los estudiantes deben de lograr en cada uno de los grados y, junto con los estándares educativos sirven para verificar cuánto deben saber y saber hacer los estudiantes. Por medio de la transformación curricular se asignan nuevos papeles a los sujetos que interactúan en el hecho educativo y amplía la participación de los mismos. Parte de la concepción de una institución dinámica que interactúa constantemente con la comunidad y con sus integrantes. El centro de esta concepción es la persona humana con su dignidad esencial, su singularidad y su apertura a los demás, su autonomía, su racionalidad y el uso responsable de su libertad. Los que participan son los siguientes:

- a. *Estudiantes*: constituyen el centro del proceso educativo. Se les percibe como sujetos y agentes activos en su propia formación, además de verlos como personas humanas que se despliegan como tales en todas las actividades.
- b. *Familia*: son los primeros educadores y están directamente involucrados con la educación de sus hijos e hijas. Apoyan a los y las docentes en la tarea de educar. Lo más importante es su integración en la toma de decisiones y su comunicación constante con los y las docentes para resolver juntos los problemas que se presenten

- c. *Docentes*: su esfuerzo está encaminado a desarrollar los procesos más elevados del razonamiento y a orientar en la interiorización de los valores que permitan la convivencia armoniosa en una sociedad pluricultural.
- d. *Consejos de Educación*: son organizaciones estructuradas que establecen la participación permanente de la sociedad civil en la toma de decisiones en lo concerniente a la educación. Están integrados por diversos sectores de la sociedad.
- e. *Administradores educativos*: juegan el papel de promotores de la transformación curricular. El interés y la actitud que posean acerca del proceso influirá en el diagnóstico de necesidades de formación y actualización en el diseño de los currículos locales y regionales y en su realización en el aula.
- f. *La comunidad*: participa activamente en el fortalecimiento del proceso educativo propiciando la relación de la comunidad con el centro educativo: su idioma, su cultura, sus necesidades y sus costumbres. En otras palabras, promueven el acercamiento de la escuela a la vida.
- g. *Administradores escolares*: sus funciones están ligadas al mejoramiento de la calidad educativa y a impulsar la Transformación Curricular desde los procesos pedagógicos que facilitan.<sup>13</sup>

## **D. Marco normativo**

Para completar el marco teórico se incluye el marco normativo que integra las principales leyes relacionadas a la niñez.

### **1. Leyes que protegen a los migrantes**

En Guatemala, la Ley PINA (Protección Integral de la Niñez y Adolescencia) incorpora disposiciones organizativas en políticas públicas y organismos de protección integral, pero de modo ambiguo, por lo que no hay un organismo que ejerza la rectoría. La Ley de Migración creó el Consejo Nacional de Migración. Dado que el Consejo ha estado intervenido durante mucho tiempo, no se generan políticas. Hay dispersión normativa e institucional. El principal problema es que se crean leyes, que crean instituciones y dispersan las competencias. No hay claridad, pero sí hay duplicidad de funciones (RELAF, Save the Children y UNICEF, 2015).

---

<sup>13</sup> CNB (2018) [https://cnbguatemala.org/wiki/Un\\_nuevo\\_paradigma\\_educativo](https://cnbguatemala.org/wiki/Un_nuevo_paradigma_educativo)

Marco jurídico se considera al conjunto de instrumentos jurídicos básicos aplicables al proceso de retorno y reintegración de los niños migrantes no acompañados en la jurisdicción. Los manuales, protocolos y guías de procedimientos son los instrumentos que establecen, en forma ordenada y sistemática, las instrucciones sobre los procedimientos. En estos, se definen las actividades que se deben desarrollar, la intervención en las diferentes etapas del proceso, las responsabilidades y las formas de participación. Finalmente, proporcionan información básica para orientar al personal respecto de la recepción de los niños migrantes retornados, así como de su reinserción familiar y comunitaria.

## **2. Marco legal educativo**

En la Constitución Política de la República de Guatemala se establece el derecho a la educación, sus fines, la libertad que tienen los padres para escoger la educación que recibirán sus hijos, su obligatoriedad en los niveles inicial, preprimaria, primaria y básica, la alfabetización, la promoción de la ciencia y tecnología, entre otros temas relacionados (artículos del 71 al 81).

En la Ley Nacional de Educación, se desarrolla con mayor profundidad los temas educativos abordados en la Constitución en cuanto a sus principios y fines. Asimismo, se describe el sistema educativo nacional y su estructura (Decreto Legislativo No. 12-91).

Establece que el sistema educativo nacional se integra por el MINEDUC, la comunidad educativa, integrada por educandos, padres de familia, educadores y organizaciones con fines educativos y los centros educativos, que pueden ser públicos, privados o por cooperativa (artículo 5).

## **3. Educación y la migración**

De acuerdo con el MINEDUC (s. f.), el Marco Regulatorio sobre Migración, en el Decreto 44-2016, establece que toda persona extranjera tiene derecho a la educación en el sistema educativo nacional. El Estado de Guatemala reconoce y garantiza la libertad de toda persona de entrar, transitar y salir del territorio nacional y cambiar de domicilio o residencia sin más limitaciones que las que se establezcan en las leyes. Entre las líneas de acción del Ministerio de Educación se indica que incide en la atención de la población guatemalteca migrante en condición de retorno, en la cual hace referencia jóvenes y adultos, sin especificar a la población infantil.

Con la organización del MINEDUC, existen programas radiales con temas relacionados con la prevención y riesgos de la migración, apoyo técnico en capacitaciones y formación a docentes en temas migratorios a través de la plataforma virtual, OIM. Se necesitan elaborar estrategias de sensibilización e información a la comunidad educativa a través del CNB con el tema de migración y realizar las Sesiones Formativas, Feria Regional y Encuentro Nacional (MINEDUC, s. f.). Y por medio del Ministerio de Relaciones Exteriores, a través de su red consular, que es la institución responsable de la protección y asistencia consular de las niñas, niños y adolescentes guatemaltecos migrantes fuera del territorio nacional. La campaña ¿Qué pasa? ¿Qué hago? es un mecanismo de información y respuesta sobre los procesos de migración, que se dirige a las niñas, niños y adolescentes migrantes y sus familias.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Unicef-Guatemala. <https://www.unicef.org/guatemala/migraci%C3%B3n-de-ni%C3%B1as-y-adolescentes>

### III. MARCO METODOLÓGICO

---

*«Caminante no hay camino, se hace camino al andar»*

(Antonio Machado)

En este tercer capítulo se presenta el camino que se ha diseñado para alcanzar los objetivos de esta investigación. Se incluyen los alcances, objetivos, enfoque, método, supuestos y consideraciones éticas desde los cuales se construye esta investigación. También se detallan quiénes son los participantes (sujetos) y el escenario (lugar), en los que se aplicaron los instrumentos para la recolección y el análisis de la información que fundamenta esta investigación.

#### **A. Alcances del estudio**

El propósito de esta investigación es comprender las experiencias vividas por la niñez retornada en el proceso de aprendizaje de lectoescritura, en el sistema educativo guatemalteco, en el contexto de la covid-19. Con esta investigación se aporta al campo del conocimiento socioeducativo para analizar si la niñez ha sido incluida, integrada o excluida del proceso educativo, analizando a profundidad la experiencia de cada niño. Además, se espera que por medio de las reflexiones se disponga de información que sensibilice a los actores y tomadores de decisiones para visibilizar e incluir a la niñez retornada en el proceso de aprendizaje de lectoescritura durante la etapa emergente, inicial y establecida considerando la calidad educativa.

## **B. Objetivos de la investigación**

### **1. Objetivo general**

Comprender las experiencias vividas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19.

### **2. Objetivos Específicos**

- Objetivo específico 1 (OE1): Analizar la experiencia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19.
- Objetivo específico 2 (OE2): Identificar las habilidades de lectoescritura emergente, inicial y establecida que ha trabajado la niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19.
- Objetivo específico 3 (OE3): Establecer los apoyos que los docentes, la familia y la comunidad ha dado a la niñez retornada durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en contexto de la covid-19.

## **C. Participantes**

Los participantes se eligieron intencionadamente o por conveniencia, de forma no aleatoria, siendo la representatividad determinada por la investigadora; al identificar la familia como un caso relevante que analizar, se invitaron a participar debido a que cumplían con las características del fenómeno a profundizar (Casal y Mateu, 2003).

La niñez participante está conformada por tres niños (hermanos), quienes junto con sus padres migrantes decidieron retornar a Guatemala, en donde la niñez actualmente se encuentra estudiando. Debido a que cada niño se encuentra en una etapa diferente de la lectoescritura, se han sustituido sus nombres reales por los códigos que se detallan en el Cuadro 6.

Cuadro 6. Significado del código de la niñez participante

<b>Niño 1-LEE</b>	<b>Niño 2-LEI</b>	<b>Niño 3-LEES</b>
Etapa de lectoescritura emergente	Etapa de lectoescritura inicial	Etapa de lectoescritura establecida

Fuente: Elaboración propia, (2022).

Los participantes pertenecen al grupo de la familia o la escuela, se detallan a continuación en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Participantes de la familia y la escuela

<b>Rol</b>	<b>Familia</b>	<b>Escuela</b>
Niño en etapa de lectoescritura emergente	*	*
Niño en etapa de lectoescritura inicial	*	*
Niño en etapa de lectoescritura establecida	*	*
Mamá de los tres niños	*	
Abuela paterna de los tres niños	*	
Maestra de la etapa emergente de lectoescritura		*
Maestra de la etapa inicial de la lectoescritura		*

Fuente: Elaboración propia, (2022).

Debido a que se recopiló información relacionada con la experiencia durante el tiempo de pandemia, la cual se establece del 2020 a 2022, a continuación, se sintetizan en el Cuadro 8 la edad y grado cursado por cada niño durante la pandemia (2020-2022).

Cuadro 8. Edad y escolarización de la niñez durante la pandemia

Niño/ Año	2020	2021	2022
LEE	-- 3 años	Párvulos 1 4 años	Párvulos 2 5 años
LEI	Primero primaria 7 años	Segundo primaria 8 años	Tercero primaria 9 años
LEES	Quinto primaria 11 años	Sexto primaria 12 años	Primero básico 13 años

Fuente: Elaboración propia, (2022).

La información relacionada con los grados que orienta, años de experiencia, cantidad de estudiantes en el aula, tipo de establecimiento y formación profesional se cada una de las maestras participantes se presenta en el Cuadro 9.

Cuadro 9. Maestros que acompañan a la niñez

Maestra/Dato	Maestra LEE	Maestra LEI	Maestros LEES
Grados que orienta actualmente 2022	Párvulos 2 “B” y Párvulos 3 “B” (Aula multigrado)	Tercero primaria “A”	Son dieciséis maestros diferentes, uno por cada área.
Años de experiencia	2 años	13 años	Sin dato.
Cantidad de estudiantes	24 niños	20 niños	Sin dato.
Tipo de establecimiento	Escuela Oficial Rural Mixta	Escuela Oficial Rural Mixta	Instituto de Educación Básica por Cooperativa
Formación profesional	*Maestra de preprimaria *Profesorado en enseñanza media en pedagogía. *Técnico en administración educativa *Licenciatura en pedagogía y Administración educativa. *Profesorado Intercultural de Educación Bilingüe en el nivel Preprimario (actual).	*Maestra de primaria *Profesorado en Derechos Humanos, * Licenciatura en Derechos Humanos y Cultura de Paz.	Sin dato.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información indicada por los participantes, (2022).

En las conversaciones se identificaron diferentes modalidades de trabajo que las maestras adaptaron durante el tiempo de pandemia para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el Cuadro 10 se detalla la información de cada maestra:

Cuadro 10. Modalidad de trabajo de los maestros durante el tiempo de pandemia

<b>Maestra/Dato</b>	<b>Maestra LEE</b>	<b>Maestra LEI</b>	<b>Maestros LEES</b>
Modalidad 2020	Trabajo a distancia.	Trabajo a distancia.	Trabajo a distancia.
Modalidad 2021	Videollamadas con el grupo.	Una clase a la semana.	Trabajo a distancia.
Modalidad 2022	Burbujas presenciales el viernes. Trabajo por medio de guías para la semana.	Burbujas presenciales el martes. Trabajo por medio de guías para la semana.	Presencial de lunes a viernes.
Tiempo con la misma cohorte	Dos años de trabajar con el mismo grupo de estudiantes.	Tres años de trabajar con el mismo grupo de estudiantes.	Año de transición, para dar la bienvenida.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información indicada por los participantes, (2022).

## **D. Escenario**

La investigación se llevó a cabo en una población ubicada a 25 km de la Ciudad de Guatemala, en uno de los caseríos<sup>15</sup> del municipio de San Pedro Sacatepéquez, que se caracteriza porque la mayoría de sus habitantes son de la cultura indígena, y prevalece el idioma kaqchikel. En dicho lugar vive la familia, quien eligió que sus hijos estudiaran en una escuela que se encuentra a 20 minutos si caminan desde su casa; para el hijo mayor, eligieron el instituto por cooperativa que queda a 3 minutos, si camina de su casa.

La temporalidad de la investigación se dio al final de la pandemia de la covid-19, la cual fue producida por una cepa mutante de coronavirus. Para el regreso seguro, el Ministerio de Educación preparó un conjunto de protocolos que reúnen y desarrollan las medidas necesarias para limitar la propagación del virus y permitir el desarrollo de los

<sup>15</sup> Las entidades locales de ámbito territorial en que el municipio se divide, tales como: aldea, caserío, paraje, cantón, barrio, zona, colonia, lotificación, parcelamiento urbano o agrario, microregión, finca, y demás formas de ordenamiento territorial definidas localmente.

procesos educativos en los diferentes sectores y niveles en el sistema educativo Nacional.

## **E. Instrumentos de recolección de la información**

Las técnicas que se utilizaron para recopilar las experiencias de la niñez, familia y docentes fueron:

1. Guía para las entrevistas a profundidad
2. Guía de observación
3. Análisis documental

La guía para las entrevistas a profundidad, observaciones y el análisis documental fue elaborada por la investigadora. La validez de contenido se realizó por medio de un formulario de Google<sup>16</sup> que se socializó con cuatro expertas, dos en el área educativa y dos en el área social. Se analizaron las sugerencias que propusieron, y junto con el asesor se determinaron cuáles eran los cambios oportunos a realizar previo a iniciar el trabajo de campo.

## **F. Procedimiento para la recolección de información**

Durante el proceso de recolección de la información, se priorizaron las características generales de la *experiencia vivida*, a continuación, se presentan las dos fases para recopilar la información:

### **1. Fase I: Comunicación inicial**

Diálogo de socialización con los padres de familia para compartirles los propósitos de la investigación y explicarles el consentimiento informado que se necesitaba tener por parte de ellos. Se adaptó en el asentimiento informado un lenguaje para explicar los propósitos a los tres niños y solicitar su participación voluntaria. Y con el apoyo de la mamá se socializó la invitación con los docentes del establecimiento para invitarlos a participar. Posterior a la comunicación de la mamá, se les contactó por teléfono para agendar la entrevista a profundidad.

---

<sup>16</sup>Validez de contenido: <https://forms.gle/m2xxrw5b2Lot5ABs7>

## 2. Fase II: Recopilación

Se recogió la experiencia vivida (directa e indirectamente) por medio de los instrumentos de entrevista, observación y análisis documental al grupo heterogéneo conformado por tres niños que se encuentran en diferentes etapas de lectoescritura y que han vivido (el fenómeno) diferentes experiencias al ingresar al sistema educativo guatemalteco para aprender a leer y escribir. Para recopilar la información se creó un ambiente (presencial o virtual) de confianza y respeto en el que las personas participantes compartieron libremente sus experiencias. Las entrevistas a los familiares fueron presenciales y las de las maestras se realizaron telefónicamente. Ambos aceptaron mantener la comunicación por medio de WhatsApp en donde compartieron material complementario relacionado a la vivencia que habían compartido en la conversación. En el Cuadro 11 se incluye la cantidad de entrevistas, observaciones y documentos analizados.

Cuadro 11. Aplicación de instrumentos

Aplicación de entrevistas	Observación participante	Análisis documental
<ul style="list-style-type: none"><li>● 5 Entrevistas presenciales a profundidad con la mamá, abuela, Niño 1-LEE, Niño 2-LEI y Niño 3-LEES.</li><li>● 2 Entrevistas telefónicas a maestra Niño 1-LEE y a Maestra Niño 2-LEI.</li></ul>	Observación de la interacción entre la mamá y los tres hijos en un ambiente diferente al hogar <sup>17</sup> y durante la lectura dialógica de un cuento. <sup>18</sup>	12 ilustraciones de los niños. 74 fotografías compartidas por la mamá y maestras por WhatsApp.

Fuente: Elaboración propia, (2022).

## G. Diseño del método

El presente es un estudio exploratorio de corte cualitativo, con un diseño transversal por medio del análisis de caso para profundizar desde el enfoque fenomenológico (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2010). Es importante enfatizar en que esta investigación no busca generalizar, debido a que es un estudio cualitativo que

<sup>17</sup> Los niños eligieron que preferían ir al Zoológico porque les gustan los animales.

<sup>18</sup> Cuento: De regreso a casa por Oliver Jeffers (2022) <https://pekeleke.es/libros/de-vuelta-a-casa-de-oliver-jeffers/>

busca profundizar en el fenómeno elegido. Se considera la posibilidad de adaptar esta investigación a una población más grande, a fin de comprender el fenómeno desde nuevas experiencias que relataría la niñez (incluyendo niñas) con capacidad de agencia a nivel centroamericano, debido a que la migración infantil ha ido en aumento en los últimos años a nivel regional.

### **1. Enfoque o perspectiva**

Enfoque cualitativo en el que fue necesario que la investigadora se familiarizara con el tema, porque, aunque el enfoque cualitativo es inductivo, es necesario tener una mayor profundidad de la dinámica del fenómeno del retorno de la niñez y su inclusión en el proceso de aprendizaje de LEI. Con la información recopilada en las entrevistas y observaciones se tuvo la posibilidad de comprender el fenómeno, al triangular se incluyeron diferentes perspectivas sobre el fenómeno y de manera más general se respondieron las preguntas de investigación (Flick, 2018).

Porque para estudiar las experiencias de vida de diferentes personas en torno a un hecho, se requiere de información sobre cuándo ocurrió, quiénes la protagonizaron, que consecuencias tiene, entre otros aspectos. Por medio de la construcción se favoreció un proceso de abstracción que permitió que las unidades de análisis se revelaran-emergieran.

Al considerar que la naturaleza de la realidad a estudiar es dinámica, múltiple, holística, construida, divergente y contextualizada, se podrán evidenciar las experiencias de aprendizaje de la LEI en niñez retornada. Por ello la relación sujeto-objeto es inmersiva, interdependiente, estrechamente interrelacionada y con relación influida por valores subjetivos, al trabajarse en un menor número de casos.

Entre los supuestos ontológicos, la investigadora contempló las creencias y visión de mundo, de ser humano, de sociedad y realidad-realidades, que investigó y desea visibilizar. Y desde los supuestos epistemológicos se asumió que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre la investigadora y lo que investiga, los valores median o influyen en la generación del conocimiento; lo cual motivó a “meterse en la realidad del fenómeno”, objeto de análisis, para poderlo comprender. Además, se intentó hacer a un lado -en la medida de lo posible- las opiniones de la investigadora, sobre cómo se relacionan los conceptos, de igual forma se mantuvo abierta a nuevos conceptos y a las relaciones que emergieron en el proceso.

## **H. Método fenomenológico**

La investigación cualitativa desde un diseño fenomenológico se concentró en las características generales de la experiencia vivida por los actores del proceso educativo. Este método constituyó una aproximación coherente y rigurosa al estudio de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas de la experiencia pedagógica cotidiana difícilmente asequibles mediante los usuales enfoques de investigación.

## **I. Descripción del proceso de análisis**

Para analizar la información de la experiencia, se creó un proyecto en el programa de ATLAS.ti el cual permitió el análisis cualitativo de los datos textuales y gráficos para determinar los elementos que componen el material de datos primario e interpretar su significado. Aportó a la gestión del conocimiento que facilitó la transformación de los datos en conocimiento útil (Friese, 2022). El análisis se dividió en dos fases:

### **1. Fase de preparación de la información**

- a. Grabación de las entrevistas usando la aplicación: notas de voz.
- b. Transcripción original en Microsoft 365 con la opción del micrófono.
- c. Creación de Cuadro con los códigos que se incluyen en el nombre de cada documento y los datos principales (fecha, duración, participantes).
- d. Creación de una carpeta en el Drive para guardar los documentos con las transcripciones las cuales se eliminarán después de cinco años.
- e. Validación de las transcripciones con los participantes.
- f. Ajustes en la transcripción, si consideraban las personas que era necesario.
- g. Sustitución de los nombres reales con la función de buscar y reemplazar por los códigos establecidos.
- h. Y guardar la versión final que fue la que se subió en Atlas.ti.

### **2. Sistematización y análisis de la información**

- a. Horizontalización: leer y comprender la información brindada por las personas participantes para identificar cada enunciado o declaraciones significativas (citas textuales).
- b. Reducción fenomenológica: implicó comprender los significados de la experiencia, fue necesario mirar y describir para sistematizar y analizar (Moustakas, 1999, en Duarte Velásquez, 2022b). La codificación se realizó

manualmente para etiquetar los segmentos que incluían declaraciones relevantes de cada persona participante y que tienen significado.

- c. Categorías de análisis: agrupación de las declaraciones significativas en temas centrales de la experiencia.
- d. Descarga y organización del informe de las citas en el Drive.
- e. Descripción textural y descripción estructural de la experiencia de cada participante según las categorías emergentes que se dividieron en tres secciones.
- f. Por medio de la triangulación se complementaron y contrastaron las experiencias de los diferentes actores en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial. Por medio de la triangulación, «se supone utilizar diferentes estrategias para estudiar el mismo problema» (Amezcuca y Gálvez, 2002). Por medio de diferentes técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, diferentes investigadores para un mismo análisis, o diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno.

## **J. Supuestos de la investigación**

En la fenomenología es determinante que suceda la epojé, que implica suspender todos los juicios sobre lo que es real, en donde no se confirman ni se niegan, únicamente se suspenden hasta fundarse sobre una base más sólida en que sucede. Según Husserl, padre de la fenomenología, por medio de ella se busca reivindicar ese mundo vivido como origen de todos los conocimientos y las experiencias vividas de un fenómeno (Lozano-Díaz, 2006, p. 18). Aunque se realizó el proceso de epojé, desde el inicio fue necesario plantear los supuestos de la investigación cualitativa, los cuales son los siguientes:

1. La niñez retornada que se integra al sistema educativo guatemalteco presenta desafíos en el proceso de lectoescritura en el idioma español, por lo que requiere de la voluntad de los actores clave (familia, docentes, directivos y comunidad) quienes tienen incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades correspondientes a cada etapa de LEI.
2. La niñez retornada que está integrada en el sistema educativo nacional, necesita ser incluida para evitar dificultades en el proceso de aprendizaje de LEI e incluso prevenir el abandono escolar.

## **K. Consideraciones éticas**

Desde el inicio se compartió el consentimiento informado a los adultos y el asentimiento informado a la niñez, en el que todos manifestaron que aceptaron participar. Durante el proceso si surgían preguntas, la investigadora estuvo dispuesta a escuchar y responder a los participantes. Se guardó la confidencialidad de la información personal y la integridad de los participantes se respetó en todo momento.

## IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

---

*«Cuando el idioma, la cultura y la experiencia de los estudiantes se ignoran o se excluyen en las interacciones en el aula, los estudiantes comienzan inmediatamente con una desventaja. Todo lo que han aprendido sobre la vida y el mundo hasta este momento se descarta como irrelevante para el aprendizaje escolar; hay pocos puntos de conexión con los materiales del plan de estudios o la instrucción, por lo que se espera que los estudiantes aprendan en un vacío experiencial. El silencio y la falta de participación de los estudiantes en estas condiciones se han interpretado con frecuencia como falta de capacidad o esfuerzo académico, y las interacciones de los maestros con los estudiantes han reflejado un patrón de bajas expectativas que se vuelven autocumplidas»*  
(Cummins, 2007)

En este capítulo se sintetizan y describen los resultados obtenidos del proceso de sistematización y análisis, los cuales aportan a la discusión de la información relacionada con la esencia de la experiencia vivida, considerando el contexto como lo enfatiza Moustaka (1999, en Duarte Velásquez, 2022b) y se culmina con las limitaciones de la investigación. Desde cada ángulo de percepción se agrega al conocimiento de los horizontes del fenómeno, se enfatiza más en las diferencias que las semejanzas de las experiencias de cada participante, para profundizar más en la vivencia (Rueda, 2020).

Durante el proceso de análisis se realizó la reducción fenomenológica por medio de la horizontalización, al leer y comprender la información brindada por las personas participantes para identificar cada enunciado o declaraciones significativas (citas textuales). Lo que implicó comprender los significados de la experiencia, al mirar y describir para sistematizar y analizar (Moustakas, 1999, en Duarte Velásquez, 2022b).

### **A. Presentación y análisis de resultados**

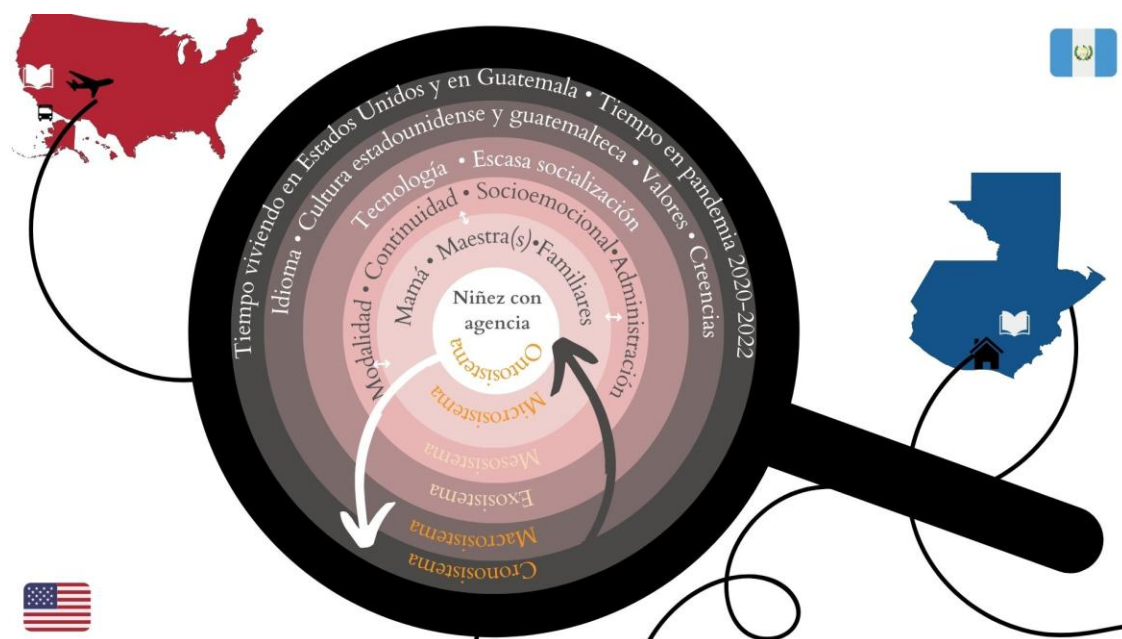
Se presentan los resultados que responden a las preguntas específicas de la investigación, en donde se integran las categorías emergentes que surgieron durante la codificación inductiva de la información. La primera sección incluye la caracterización de la experiencia vivida y la interrelación con los diferentes sistemas en el modelo ecológico adaptado de la propuesta de Bronfenbrenner. En la segunda sección se presentan las habilidades que más han desarrollado cada uno de los niños, según la etapa de lectoescritura; y se culmina describiendo los apoyos más relevantes que ha tenido la niñez durante su experiencia de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida

que favorecen la integración con miras al proceso de inclusión.

## 1. Experiencia de aprendizaje de lectoescritura de la niñez retornada desde el modelo ecológico

Desde la perspectiva sistémica, se identifica la interrelación que existe entre cada uno de los sistemas que se presentan en la Figura 10, según lo que la niñez, la familia y las docentes expresaron en relación con su experiencia en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Figura 10. Adaptación del modelo ecológico de Bronfenbrenner



Fuente: Elaboración propia con la adaptación del modelo de Bronfenbrenner, (2022).

- En el centro está el **ontosistema**, en donde cada uno de los niños se reconoce con agencia y por su individualidad.

En el caso de Niño 1-LEE tiene actualmente 5 años, le gustan los animales y él indica que sabe escribir (realiza grafías), pero aún no sabe leer. Su hermano, Niño 2-LEI, tiene 10 años, le gusta dibujar y volar barrilete, a diferencia de sus compañeritos, sí logró empezar a leer y a escribir en primero primaria (la mayoría lo logró hasta en segundo primaria) y Niño 3-LEES tiene 13 años, le encanta el arte, escuchar música en inglés y sabe leer y escribir en inglés y español. Al reconocer la particularidad de cada uno de los niños, se empieza a comprender la relación que tienen con los demás sistemas (Anexo 6 y 7).

- Como parte del **microsistema**, se identifica el rol de familia (mamá), las maestras y los familiares.

### **1. Rol de la mamá**

La familia mixta participante en esta investigación está conformada por mamá (mexicana), papá (guatemalteco) y tres hijos (estadounidenses) (ver Anexo 3 y 4). Se logró escuchar la experiencia de todos, excepto del papá, quien se reservó a participar, lo cual pone en evidencia que la corresponsabilidad y paternidad (UNICEF, 2022) es principalmente desde el rol de proveedor. La familia tiene un estatus migratorio mixto, es decir, está integrada tanto por personas ciudadanas estadounidenses como por indocumentadas, y, al estar en Estados Unidos, han vivido con la incertidumbre ante la amenaza siempre presente de la deportación (Valdez et al., 2018).

Comparten que la experiencia de retorno a Guatemala fue diferente para cada uno de los tres niños. Primero fue Niño 3-LEES quien voluntariamente aceptó retornar a Guatemala sin compañía, en el año 2019 como lo expresa su mamá:

Cuando Niño 3-LEES regresó a Guatemala se vino en avión con la azafata. Sus abuelos lo fueron a esperar al aeropuerto desde la mañana y él ingresó por la noche. Estaban emocionados de conocerlo porque solo lo habían visto por medio de la pantalla. (entrevista a mamá, 2022, 8:14).

Asimismo, señala: «Niño 3-LEES llegó aquí en 5 o 6 horas, él llegó súper rápido» (entrevista a mamá, 2022, 11:11).

Posteriormente, los padres de familia decidieron retornar a Guatemala junto con el segundo y tercer hijo, a inicios del 2020, tal y como lo indica la mamá:

Pero nosotros nos tuvimos que venir en bus porque yo soy de México y ellos querían que yo comprara el boleto de ida y vuelta; salía muy caro, lo mismo para los niños; solo mi esposo podría venir normal. Fueron siete días y ocho noches para llegar hasta Guate; fueron los días más feos. En México nos llevaron a lugares de comida tan fea que, cuando llegamos acá yo bajé de peso. Creo que volver a hacer esa aventura, no lo volvería a hacer. Gracias a Dios que los niños en ningún momento se desesperan. (entrevista a mamá, 2022, 11:12:00)

Los motivos que tuvo esta familia para retornar fueron voluntarios con la idea de la unificación con la familia paterna. Considerando la posibilidad de regresar únicamente por viaje, ya no a vivir.

Nosotros nos venimos a Guatemala porque mi esposo quería ver a su mamá como él tenía 13 años sin estar con sus papás y mis hijos todos los días hablaban con sus

abuelos. Ellos querían conocer a sus abuelitos y de tanto que me decían tomamos la decisión de mandar a Niño 3-LEES primero. Si a él le gusta, todos nos vamos y pues ya no quiso irse a los Ángeles. Él quería estar acá con sus abuelos. Y después de 10 meses de él estar acá, nos venimos todo. (entrevista a mamá, 2022, 11:7)

Durante la pandemia, el hogar fue el escenario en donde el aprendizaje continuó su proceso, dependiendo las posibilidades de cada familia, la educación avanzó, se desequilibró o se estancó. En el caso de la familia participante, la mamá fue quien se dedicó en tiempo completo a acompañar a sus hijos en sus actividades académicas para que avanzara cada uno. Al preguntarle a cada niño, a quién le gustaría agradecerle por el apoyo que le brindó en sus clases durante la pandemia, los tres coincidieron en reconocer el apoyo de su mamá. Y los hermanos pequeños incluyeron a su hermano mayor (ver Anexo 8). Como lo reconocen: «Niño 3-LEES: A mi mamá. Porque fue quien más me ayudó. Pues con mis tareas y todo lo demás» (entrevista a Niño 3-LEES, 2022, 3:1) y «Mamá y mi hermano» (entrevista Niño 2-LEI, 2022, 3:1).

Al cambiar de país, la experiencia en el sistema educativo guatemalteco implicó algunos cambios, principalmente idiomáticos, además de los desafíos y la incertidumbre que se añadieron por las medidas de distanciamiento y cuidados que surgieron por la pandemia. Ante este panorama, la mamá asumió un nuevo rol, el de mamá-maestra y en ocasiones regañona cuando perdía la paciencia. Así lo expresa: «Yo digo que fue difícil para ellos» (Entrevista a mamá, 2022, 1:115). Y detalla:

Cuando ellos empezaron clases pues a empezar, un nuevo idioma, prácticamente un nuevo idioma, nuevo todo es diferente, todo nuevo, incluso no sé, ya ve que aquí ellos tienen que llevar su lunch y todo eso... me tocó aprender todo lo que tenían que llevar a la escuela todo. (entrevista a mamá, 2022, 1:31)

Cuando ya cerraron clases y ahora me tocó doble porque ahora yo le tenía que enseñar a él. (entrevista a mamá, 2022, 1:4)

Porque ahora soy su mamá, maestra y de todo y en la misma de que uno pues no tienen en veces la paciencia y lo mismo los regaña y pues no aprenden, por lo mismo de que uno se enoja y les grita y ya ahí pues, estar pues, hacerle lo que se puede esa también fue difícil para ellos porque ahora fue mamá-regañona-maestra (risas). (entrevista a mamá, 2022, 1:101)

La experiencia de la mamá implicó que debía gestionar el tiempo para apoyar a cada hijo, según sus necesidades e incluso pedir apoyo al hijo mayor, así lo indica:

Entonces por eso mejor intentaba la manera de dividirlos, igual la Abuela miraba cuando pasaba que ahí los tenía, eran las diez, nueve, ocho de la noche, pero ahí tenían que hacer tarea y no había otra forma, por lo mismo que no había clases, todavía no eran ni virtuales. (entrevista a mamá, 2022, 1:61)

Solamente las guías y todo lo que le mandaba la maestra y cosas así pero de ahí Niño 3-LEES fue quien empezó a apoyarme igual para que pudiera leer Niño 2-LEI. (entrevista a mamá, 2022, 1:8)

Además, también reconoce hasta dónde se involucra para apoyar a sus hijos en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.

Yo sinceramente yo leerles, no les leo, pero ellos tienen, yo les puse una aplicación para que antes de dormir tienen que escoger un libro y escucharlo porque les busque, cómo se llama ese... Storyline online, pero es en inglés. (entrevista a mamá, 2022, 1:85)

Yo no, él es el que ve esas cosas solamente le apoyo en lo que yo pueda al Niño 3-LEES. (entrevista a mamá, 2022, 1:105)

También las maestras de Niño 1-LEE y Niño 2-LEI reconocen el apoyo de las familias, principalmente de la mamá en el proceso de aprendizaje de los niños:

En ese caso yo siento que también he tenido el apoyo de los padres porque a veces me dicen: mire Señor no lo terminó. Entonces yo le digo: hágalo despacio y me lo trae. O mire esto es así y lo tienen que realizar». (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:42)

El PNUD (2021) reconoce que el contexto de la pandemia, en el que la mamá ha acompañado a sus hijos ha sido complejo, debido al traslado al hogar de los asuntos laborales, sociales, educativos y recreativos; lo cual incrementó inevitablemente las labores en el hogar y el tiempo de supervisión que requiere la niñez, al necesitar del acompañamiento en el proceso de aprendizaje. Y en ocasiones también se incrementó el tiempo de aprendizaje en el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs).

## **2. Rol de la maestra**

La mamá valora el rol de las maestras de Niño 1-LEE y Niño 2-LEI porque reconoce que han apoyado a sus hijos en su proceso de aprendizaje de lectoescritura al reconocer la barrera idiomática, a pesar de que los tres han tenido la experiencia de escuchar el idioma español, lo confirma en las siguientes citas:

La maestra lo ha apoyado bastante porque como ella está consciente, ella sabe de qué es un nuevo lenguaje que aprender. (entrevista a mamá, 2022, 1:12)

Con la maestra que hemos estado comentando, ya ve pues de que él tiene que leer un poco más, un poquito más rápido, pues me lo van a apoyar con la misma lectura

y de que la maestra pues siempre está ahí. Desde que el Niño 2-LEI tiene que estar por lo menos unos 10-15 minutos diarios leyendo español, leyendo español bien y está consciente ella de que él empezó un nuevo lenguaje prácticamente un nuevo idioma. (entrevista a mamá, 2022, 1:45)

Sí ella ha apoyado bastante, tenemos comunicación por WhatsApp. (entrevista a mamá, 2022, 1:104)

Y las mismas maestras entrevistadas reconocen que han hecho todo lo que está en sus posibilidades para apoyar a la niñez y a la familia. Por ejemplo: «Estuvimos mandando videitos explicativos, cancioncitas de las letras, todo lo que estuvo a nuestras manos para apoyar a los chicos» (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:10).

Sin embargo, con Niño 3-LEES la transición de establecimiento y de nivel implicó la adaptación al ritmo y estilo de trabajo de dieciséis maestros, a quienes conoce poco y de igual forma es evidente que los maestros desconocen la individualidad de cada estudiante, lo cual contrasta con la experiencia de Niño 1-LEE y Niño 2-LEI quienes sus maestras muestran comprensión y apoyo. A continuación, se describe la experiencia vinculada con las relaciones de poder que manifestó Niño 3-LEES refiriéndose a la maestra de L3, idioma inglés.

Es que escribía mal las palabras, en las tareas. Escribía en inglés y escribía, así como: yo querer comer. Y es que no lo puede ni pronunciar bien, tampoco. (entrevista a Niño 3-LEES, 2022, 9:24, 9:26)

Es que escribía mal las palabras en la oración y como nosotros ya sabíamos pues le tratábamos de decir. Pero como que no mucho le gustaba. Ella ponía: I see tv. (entrevista a mamá, 2022, 9:25)

La maestra de inglés le preguntó que si él cómo aprendió inglés y él les dice: yo soy de Estados Unidos, y no le creyeron. Más se empezaron a reír dice. (entrevista a mamá, 2022, 9:31)

Según Cummins, (2002. p. 19) el estudiante genérico, para cuya educación se prepara a los estudiantes de magisterio y futuros profesionales predomina con las características de ser blanco, de clase media, monolingüe y monocultural. Constituye un fenómeno sociológico que sólo puede analizarse en términos de la persistencia de unas relaciones coercitivas de poder que se esconden tras una retórica multicultural carente de sentido. Por lo tanto, los factores estructurales relacionados con la formación inicial y

permanente de los docentes influyen en los resultados de los estudiantes. Y específicamente en las calificaciones «Así fue cómo agarró cien y en inglés tiene ochenta, creo yo». (entrevista a mamá, 2022, 9:30).

Resulta determinante la experiencia, formación y disposición de cada maestra, principalmente de quienes trabajan con la niñez en etapa emergente e inicial de lectoescritura porque han decidido invertir en su formación universitaria. Su experiencia en la escuela es diferente, ambas trabajan con otra colega porque hay dos secciones para trabajar con grupos más reducidos y en el caso de la maestra LEE durante estos dos años ha trabajado como maestra multigrado, los detalles se incluyen en el Cuadro 14.

### **3. Participación de la familia**

La familia paterna, quienes son parte del microsistema fueron quienes recibieron a la familia y hasta la fecha son con quienes más conviven, debido a que viven en el mismo caserío, ubicado en San Pedro Sacatepéquez. Debido a los protocolos de distanciamiento, los niños dejaron de salir a jugar. Con quienes más conviven es con los abuelos, enfatizan en que ellos tienen un rol muy importante en la vida de sus nietos.

Si todos los niños los quieren mucho [abuelos] y como los siguen. Como mi mamá y mi papá casi no hablan con mis niños, ellos están más con sus abuelitos de aquí dicen. (entrevista a mamá, 2022, 11:9)

Si todos los conocen [abuelos maternos], mi mamá iba a los Ángeles. Ella es de Estados Unidos, podía viajar todo el tiempo... por Messenger nos comunicamos. (entrevista a mamá, 2022, 11:10)

Snow et al. (1991) concluyen que la lengua materna utilizada en el hogar refuerza sin duda, las destrezas conversacionales, pero no parece reforzar directamente las destrezas lingüísticas que se requieren en el contexto del aula. Esas destrezas de clase (por ejemplo: dar definiciones formales, hacer descripciones descontextualizadas de cuadros, etc.) son más adecuadas para predecir el buen rendimiento lectoescritor y escolar (Cummins, 2022, p. 81). Quienes apoyaron las destrezas conversacionales de la niñez, fueron los diferentes miembros de la familia, por ejemplo, la abuela comparte que:

Cuando empezó Niño 3-LEES que es el único que yo pues, verdad estuvo a mi vista, viendo cómo lo ayudábamos para que ingresara a estudiar. Ahora con los otros dos pues no he tenido nada que ver porque ya estaban los padres aquí y ya ellos se han encargado de eso. (entrevista a abuela, 2022, 1:52)

Sí cuando muy vino, pues nosotros le hablamos en español y él solo se nos quedaba mirando. Pero ya conforme fue pasando el tiempo y lo fue escuchando pues como que ya nos fue entendiendo y así como imagino que ha de ver sido como se inclinó más por el español que por el inglés, porque ahora solo pues el español. (entrevista a abuela, 2022, 1:94)

El papá se ha involucrado en la práctica del idioma español desde que los niños eran pequeños, apoya en ocasiones durante las tareas que suelen ser más difíciles y en la disciplina, así lo describe la mamá:

Y es que lo que pasó fue que al Niño 2-LEI yo cuando estaba chiquito no le hablaba español, sino que su papá sí le hablaba español y yo inglés. (entrevista a mamá, 2022, 1:91)

Sí, él le ha tocado también por lo mismo de que yo les puedo ayudar en algunas cosas, pero en algunas cosas no, por lo mismo de que yo no estudié aquí. En cambio, él sí, ya a él le toca lo que yo no entiendo, pues a él le toca. Igual cuando ellos no están haciendo caso, pues ya viene papá y toma. (entrevista a mamá, 2022, 1:103)

También uno de los tíos apoyó a la abuela, quien era la encargada de acompañar a Niño 3-LEES cuando inició sus estudios en Guatemala indican que: «Lo que no entendía pues estaba el tío, él le explicaba cómo era la cosa, porque como él sí entiende, como él sí estudió aquí y sigue estudiando, entonces si le ayudaba un poco, en ese sentido» (entrevista a abuela, 2022, 1:107).

El éxito académico de la niñez migrante no sólo es un asunto individual y familiar; también requiere un sistema escolar y social que lo haga posible (ver Anexo 5 y 6). Las expectativas educativas de la niñez migrante se correlacionan con los niveles de clase social de las familias migrantes, ya que las credenciales educativas de las madres y los padres se transforman en el capital humano que traen consigo y funcionan como un recurso a disposición de la escolarización (Pavez-Soto, 2017). Si además los miembros de la familia motivan a la niñez, será más fácil el proceso de aprendizaje si ven que es algo valorado y apreciado, tendrán más interés porque generalmente se aprende imitando, por lo que motivar a la familia a leer puede ser buen comienzo que se perciba la lectura como algo lúdico y no una carga (A. Martínez, comunicación personal, 5 de mayo, 2021).

- En el **mesosistema** se da la interacción de la familia y la escuela.

#### **4. Modalidad de trabajo**

Debido a las restricciones de la pandemia, cada establecimiento implementó diferentes modalidades para continuar con el proceso de aprendizaje. La experiencia de la niñez incluye diferentes modalidades, la mamá y una maestra comparten detalles respecto a cómo trabajaron en este tiempo el área de comunicación y lenguaje...

Ella [maestra LEE] les iba diciendo primero y después cada quien iba viendo más o menos leer lo que decía y ya de ahí empezaba un día de lectura, el otro día como el ejercicio físico, otro día de que las figuritas de que un círculo, traigan algo de un círculo o en los colores, algo verde algo rojo y ellos tenían que ir por la casa a buscar algo. (entrevista a mamá, 2022, 1:79)

Pues prácticamente cada vez que llamaba la maestra [Maestra LEI] para clases virtuales ya era solo para, para más o menos explicar las tareas y “uno estar viendo” para que después les pudiera enseñar y ya ir de paso en paso ya después con ellos. Y ya al final ya era que ella les hacía dictados, porque ellos ya tenían que saber dictar, ya con eso él fue cuando ya empezó más su dictado y aprendió más rápido. Mire yo creo que al Niño 2-LEI se le hizo más fácil en dictado que ir copiando porque ir copiando e ir viendo eh tardaba mucho y el dictado sí más rápido. (entrevista a mamá, 2022, 1:71)

Con Niño 3-LEES solamente creo que hicieron como tres llamadas y de ahí ya no. (entrevista a mamá, 2022, 1:82)

Pues el adaptarnos, al sistema híbrido al sistema a distancia, verdad, que, si nos tuvimos que ingeniar cómo hacer llegar guías de trabajo, la manera de enseñanza, verdad, desde nuestros lugares y los chicos también desde sus hogares. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:2)

Cada una de las maestras trabajó desde sus posibilidades, buscando alternativas para continuar con la educación de la niñez. Los Niños 1-LEE y Niño 2-LEI han trabajado con la misma maestra en este tiempo. También fue evidente que la disposición y compromiso de la mamá contribuyó a los logros de los niños. Resulta necesario identificar la modalidad de trabajo durante cada año y para cada niño, debido a que fue variando según las disposiciones gubernamentales y las decisiones de la comunidad educativa. Hasta la fecha únicamente Niño 3-LEES ha retornado presencial y diariamente a sus clases.

#### **5. Continuidad maestra y grupo**

En los últimos años, el cierre de las escuelas y de la educación en modalidad presencial debido a la pandemia contribuyó aún más a alejar a los niños centroamericanos

de las escuelas. Por tanto, es un desafío lograr de nuevo la incorporación de estos niños a la escuela. Además, para lograr su permanencia será necesario que la educación que se ofrezca sea pertinente para la realidad de los niños migrantes recién llegados (Gramajo, 2022. p. 4). Son determinantes las disposiciones y decisiones de las autoridades las cuales repercuten en la experiencia de los miembros de la comunidad educativa. Así lo reconocen la mamá y maestras:

El director dice que como ya las maestras ya conocen a sus estudiantes, pues que sigan con sus mismos estudiantes hasta terminar –si- porque esto de la covid-19 para que vuelvan a empezar de nuevo con otra maestra pues se les va a hacer más complicado. (entrevista a mamá, 2022, 1:14)

...pero ya cuando es clases ya normales y juntos, sí ahí es un poquito más complicado porque ya se unen a los dos grados y se tiene que enseñar lo mismo. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:24)

De acuerdo con el modelo adaptado de Bronfenbrenner, en este sistema se encuentra la interrelación entre la familia y la escuela, la modalidad de trabajo, el CNB y las disposiciones de la escuela. Bronfenbrenner criticó el hecho que la escuela se empezaba a aislar progresivamente del hogar y de la comunidad, lo cual a su criterio repercute en la conducta y desarrollo de la niñez, así como en su funcionamiento y en su relación con el entorno (Monreal y Guitart, 2012, p. 8).

Sin embargo, durante el contexto de la pandemia las escuelas permanecieron cerradas y por eso surgieron otras formas en que la familia y los maestros estuvieron más cerca que otros años. Aunque de la comunidad sí estuvieron más alejados, debido a que permanecieron la mayor parte del tiempo en casa.

## **6. Importancia socioemocional**

Ante esta interacción, se reconoce el aspecto socioemocional que influyó en el proceso de aprendizaje, en el caso del Niño 1-LEE, mantuvo un rol pasivo durante la modalidad a distancia y en las clases sincrónicas, cuando se le invitaba a participar se quedaba en silencio. En diferentes ocasiones sus compañeritos se reían cuando tenía dificultad para pronunciar alguna palabra. Al participar presencialmente la maestra notó un cambio de rol más activo e incluso buscó alternativas para involucrarlo. Los padres y los niños tenían miedo de empezar la modalidad presencial, debido a la situación de la pandemia y porque la mayoría de los niños a esta edad aún no se encontraban vacunados. Sin embargo, el

entusiasmo de la niñez al estar en clase es un indicador de que después de dos años y medio, ya necesitaban compartir entre ellos. Hasta este año conoció a sus compañeros y maestra en persona.

La experiencia del Niño-2 LEI se asemeja al del Niño 1-LEE, debido que al expresarse oralmente temía que sus compañeros reaccionaran con burlas. Ahora que han tenido la oportunidad de compartir presencialmente se han favorecido más momentos para comunicarse, incluyendo en la refacción. Sin embargo, su ventaja fue que durante los tres años ha estudiado en la misma escuela, junto con la misma maestra y compañeros. Al dialogar con él, se toma su tiempo para analizar y responder, por lo regular suele responder con monosílabos o tartamudear al expresar sus ideas. Cuando no se siente observado ni juzgado logra expresarse con espontaneidad.

Y la vivencia de Niño 3-LEES evidencia que es bilingüe porque habla, lee, escucha y escribe en el idioma español e inglés con fluidez. Sin embargo, tiene el desafío de que en el Instituto en donde este año inició a estudiar, no lo conocen muy bien, para cada área curricular hay un catedrático y enfatiza en que sus maestros desconocen sus orígenes. Además, cuando él se percata de errores en la comunicación de la maestra que orienta L3 la clase de inglés, lo ha regañado (por medio de mensajes de WhatsApp), porque se toma personalmente las observaciones que él le realiza. Como afirman Vijil y Mairena (2022) es necesario desarrollar un ambiente seguro, en donde se identifique dónde está el estudiante y se le den las herramientas y espacios para ubicarlo en el nivel deseado (andamiaje). Para lograrlo, el rol del maestro debe ser de cercanía, emocionalmente accesible a sus estudiantes, debido a que las estrategias están en las manos del docente quien tiene la posibilidad de mejorar la realidad de los estudiantes (Ver Anexo 7).

## **7. Limitaciones administrativas**

Para inscribir a un estudiante en el establecimiento educativo, es necesario realizar unos trámites administrativos. Debido a que los tres niños aún no tenían la nacionalidad (hasta este año Niño 3-LEES ya tiene la nacionalidad guatemalteca), tuvieron inconvenientes para encontrar un establecimiento que los aceptara, así lo indica: «¡Sí, apenas le dieron su nacionalidad! pero dicen que todo está tardado por lo mismo de la covid-19. ¡Por lo mismo de la covid-19 todo está atrasado!» (entrevista a mamá, 2022, 1:55).

La abuela fue quien apoyó en esta gestión cuando Niño 3-LEES retornó a Guatemala, debido a las barreras administrativas decidieron inscribirlo en un colegio. A partir del 2020 la mamá ha sido la encargada de averiguar y realizar la gestión para las inscripciones en los establecimientos públicos, así describen:

En el colegio fue fácil, pero en la escuela pública no lo querían. Porque como en la escuela pública ellos tienen que hacer el papeleo. Y eso es lo que ellos no querían hacer. (entrevista a mamá, 2022, 1:48)

Sí en el colegio no me la pusieron tan difícil, en cambio en la escuela en el Instituto que es por cooperativa, ahí si no me lo quisieron aceptar por lo mismo de que él no es de aquí. (entrevista a abuela, 2022, 1:49)

En el 2019 no se pudo escribir en un instituto del gobierno, sino que en un colegio pues que ahí no me la hicieron tan difícil, ellos se encargaron de inscribirlo creo que al Ministerio de Educación (si no estoy mal) pues por ese lado no la vi muy difícil. (entrevista a abuela, 2022, 1:51)

Igual con el Niño 1-LEE y el Niño 2-LEI la escuela a cada rato me preguntan. Cada vez que hay inscripciones es que preguntan, que sí cuándo salieron, que si ya los tengo. Yo les digo que todavía no, pero que nomás yo los tenga que pues que yo les iba a avisar. Cuando vaya a salir del sexto es que el gobierno obligatoriamente es que piden todos esos requisitos. (entrevista a mamá, 2022, 1:56)

Para seleccionar el lugar en donde inscribirían a sus hijos, los padres de familia se encargaron de explorar las opciones más cercanas, sin embargo, las descartaron por las barreras administrativas o por la inseguridad en el ambiente. Decidieron por una escuela más lejana, que se encuentra a 20 minutos caminando, así lo expresa la mamá:

Actualmente Q2.00 cobra el busito para llevarlos a la escuela. Cuando los abuelos salen a trabajar por la mañana nos dan jalón. (entrevista a mamá, 2022, 8:20)

Existen dos escuelas que están más cerca de su casa, en una por el trámite con papeles no los aceptaron. Y la otra escuela se mantiene con la puerta abierta y entran muchas personas, es inseguro por eso no la eligieron como una opción para inscribir a sus hijos allí. (entrevista a mamá, 2022, 8:2, 8:5)

Además del proceso administrativo, las autoridades educativas tienen la responsabilidad de gestionar la infraestructura para propiciar ambientes seguros que favorezcan el aprendizaje del estudiantado. Según las opiniones de las tres personas adultas, el espacio en la escuela es reducido debido a diferentes razones, será necesario que exista una notificación oficial porque cada una expone desde su visión...

Construyeron nuevas aulas, pero no las usan porque hay problemas con los padres de familia de la jornada vespertina. (entrevista a mamá, 2022, 8:17)  
Fíjese que, le comentó que lamentablemente la escuela no cuenta con grados aulas adecuadas para los niños de nivel preprimario, entonces yo comparto el aula con otra maestra, entonces mis niños llegan los miércoles y jueves de seis años y los niños de cinco años solo llegan los días viernes por falta de aula en la escuela. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:29)

Ahora entonces comparto con la compañera y se les da más prioridad a los niños de seis años porque ellos van saliendo. En cambio, los de cinco años, ellos aún les falta un año todavía para continuar la preprimaria entonces allí se les refuerza, mientras el niño de seis años, ellos ya van para primero. Entonces hay que reforzar más el desarrollo de aprendizaje. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:27)

Sí tenemos la escuela nueva, pero por el momento no lo han habilitado por falta de drenajes, entonces sí también no tenemos mobiliario específico para todos los niños y porque según las normas que establecía en el Ministerio de educación tenían que llegar por burbujas y como tengo once niños de cinco años y trece de seis años entonces yo los dividía por burbujas para no tener complicaciones. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:31)

- En el *exosistema* se incluye a la tecnología y la escasa socialización.

En este sentido, el principio de “corresponsabilidad” conlleva a considerar que no solamente se enseña y se aprende en la escuela, sino también en otros escenarios de vida y actividad (Vila, 1998; Vila y Casares, 2009). Pero para que se puedan crear situaciones en donde se favorezcan procesos educativos de enseñanza y aprendizaje es necesario que estos se reconozcan mutuamente (“coreconocimiento”), se valoren y acepten positivamente, así como que accionen conjuntamente (“coacción”). Coll (2000) lo llama “planes educativos integrales territorializados”, es decir, planes estratégicos que reúnen distintos escenarios, prácticas y agentes educativos que operan en un determinado territorio con el objetivo de detectar y compartir las necesidades educativas de la población, los instrumentos para su satisfacción y la corresponsabilización para su asunción (Vila y Casares, 2009).

## **8. Tecnología**

Según el CIEN, CIPE, Alianza para Centroamérica, INNOVATE y Friedrich Naumann Stiftung (2021), la brecha digital en educación es definida como la diferencia de acceso y de capacidades para usar las TIC de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, reducir la brecha digital implica mejorar el acceso a través de la disponibilidad de la infraestructura tecnológica por medio de dispositivos electrónicos y

plataformas interactivas para el aprendizaje de nuevas habilidades o de las habilidades tradicionales, pero de una forma más rápida y mejor.

La crisis sanitaria por la covid-19 impulsó el uso y avance de la tecnología para mantener comunicadas a las personas que se encontraban en diferentes espacios. Se volvió una necesidad y para otros fue una barrera para continuar con sus estudios, debido a que los estudiantes recibieron el material, las instrucciones de trabajo e información general de su proceso académico en el dispositivo telefónico con acceso a internet. Entre las opciones elegidas por los docentes, para favorecer la comunicación estuvieron las siguientes:

Pues, honestamente que cada maestro tuvo que ingeniárselas, hicimos uso de lo que es el internet, las redes sociales, las reuniones en Zoom, en Meet.... (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:2)

También usamos lo que es la llamada, la videollamada para hacerle dictados a los niños sobre todo a los que necesitan reforzar, verdad. Entonces los llamábamos aparte y pues ya trabajamos con ellos con videollamadas. Eso era parte del día que nos conectábamos, ya sea en Meet o en Zoom para las clases virtuales. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:23)

Empecé a trabajar de forma virtual en la plataforma enlazada de Messenger con WhatsApp que les daba una hora clase los días martes de 9:00 de la mañana a 10:00 de la mañana. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:9)

La niñez, las maestras y los padres de familia aprendieron a usar una nueva herramienta, sin embargo, la metodología parece que siguió siendo la misma, centrada en el docente quien en ocasiones tenía la oportunidad de modelar, pero en su mayoría era el seguimiento de las instrucciones del libro o de la guía de trabajo lo que la familia debía descifrar para avanzar. Se propició un escaso trabajo colaborativo, porque prevaleció el trabajo individual.

La responsabilidad de los niños porque en las clases virtuales nosotros trabajábamos como si estuviéramos trabajando presencial. Explicábamos y el niño lo hacía del otro lado de la pantalla, los niños empezaron ya a utilizar la tecnología. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:6)

Ahorita que la tecnología está más avanzada, ponerles canciones por medio de YouTube para que ellos puedan identificar y escuchar verdad cómo es el sonido, el trazo, que ellos se lo imaginen. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:51)

La niñez también opinó acerca de su experiencia tecnológica, Niño 1-LEE quien inició su escolarización por medio de la pantalla y manifestó que prefería trabajar así porque

permanecía en su casa que se asocia a comodidad. La mamá y Niño 3-LEES comentan que YouTube fue también su maestro por los tutoriales que vieron, sin embargo, él está consciente que no toda la información es verdadera y necesitaba elegir lo mejor.

Niño 1-LEE: La pantalla.

Niño 1-LEE: Sí porque estaba en mi casa y no en la escuela». (entrevista a Niño 1-LEE, 2022, 9:9)

Niño 3-LEES: En. Internet, ver videos pero no siempre tienen la información verdadera y confunden. (entrevista a Niño 3-LEES, 2022, 2:11)

Niño 1-LEE empezó a cachar por lo mismo que escuchaba, me miraba y lo miraban en YouTube, el mismo YouTube fue otra maestra para ellos. (entrevista a mamá, 2022, 1:7)

La disponibilidad tecnológica no estuvo desde el inicio, por eso las maestras tuvieron que buscar diferentes estrategias para mantener la comunicación con el estudiantado. Cuando se empezaron a conectar a las clases, tuvieron un nuevo desafío porque las maestras debían optimizar los 45 minutos para trabajar todas las áreas curriculares, incluso los padres de familia fueron aprendiendo, así lo manifestaron: «M: Todas las clases de un solo, en 45 minutos. Sí, ahí sí tenía que hacerle a lo que pudiera» (entrevista a mamá, 2022, 1:69, 1:70) y «Los papás se pudieron actualizar a la forma virtual» (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:14).

Como lo indican Rappoport, Rodríguez Cuadrodo y Bresanello, (2020. p.17) además de valorar las posibilidades y competencias digitales de los estudiantes (o familias), se debe tener en cuenta la calidad de la conexión y el nivel de consumo de datos que genera el recurso. Cuando se usan videos, se caracterizan por ser materiales didácticos muy potentes, pero pueden generar frustración si se producen interrupciones debido a problemas de conectividad; asimismo, si se cuenta con un plan de datos limitados provocan un consumo excesivo.

## **9. Escasa socialización**

Es necesario considerar que la escuela es una de las instituciones socializadoras más importantes, es el espacio escolar clave para el desarrollo de conocimientos específicos, la formación de valores y reglas sociales. Por añadidura, también se lo ve como clave para la construcción de identidades colectivas (PNUMA, 2002). Sin embargo, durante la pandemia, la escuela estuvo cerrada por un tiempo prolongado, la niñez tuvo que buscar nuevas alternativas de socialización en casa y comunidad. A continuación, se sintetizan las

experiencias de los participantes y el reconocimiento de la mamá como la parte más difícil para sus hijos.

Incluso hasta el día de hoy, no me sale a jugar afuera. Que tengan amiguitos, es decir que ya hicieron amistades allá, no. Pues por lo mismo que nos los dejo salir solamente a lo que van. Si van a la tienda se regresan y pa'dentro. En la escuela pues sí tienen amigos porque son los poquitos ratos que tienen amiguitos, pero en la casa solo ellos tres se entretienen. (entrevista a mamá, 2022, 1:100)

Antes de la pandemia, pues cuando recién llegamos aquí, ellos solo en la casa se la pasaban, solo en la casa. Allí sí salían para arriba y para abajo, andaban libres jugando, viendo vacas porque es lo que más les llamó la atención. Ya ve que allá nos se miran animales de granja. Y era su emoción, siempre estar viendo los animales de cerca. Pero ya tenerlos enfrente allí si ya no, pero por la ventana allí sí. (entrevista a mamá, 2022, 1:110)

Eso fue lo más difícil digo yo para ellos porque ellos estaban impuestos de que allá yo los sacaban, ellos salían todo el día en el patio o jugaban con sus amigos. Aquí yo por todo eso de la pandemia que empezó ya no, se les hizo también difícil. (entrevista a mamá, 2022, 1:101)

Con el regreso a la escuela se adoptaron nuevas medidas de distanciamiento para prevenir el alza de los contagios. Sin embargo, la oportunidad de coincidir en tiempo y espacio favoreció nuevas interacciones entre los estudiantes y las maestras, a continuación, se comparten algunos ejemplos. En la etapa emergente manifiesta que al compartir todos tienen dificultad porque se pelean y en el caso de Niño 3-LEES manifiesta que sus compañeros ya se dieron cuenta de que domina el inglés y le piden ayuda y le ofrecen pagarle a cambio.

La socialización es un proceso interactivo, necesario para la niñez y al grupo social donde nace, a través del cual satisfacen sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla [...] la socialización supone la adquisición de los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le trasmite y le exige (López, 1994, pp. 100- 101) En las interacciones hay intercambio del lenguaje oral principalmente. Y es justamente en esta habilidad clave de la lectoescritura en donde la niñez ha identificado diferencias, ya sea porque no comprende o no se da a entender. Lo explica la maestra con esta situación:

Yo pienso que tal vez por la forma de que él viene, así como que de diferente lugar verdad porque los niños podrían decirle que, así como de aldea, la forma de expresarse, la forma de hablar, incluso en su momento él decía palabras que quizás

para él eran así como que adecuadas y para los niños no. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:38)

Principalmente para Niño 1-LEE el inicio en modalidad presencial implicó desafíos en la socialización, sin embargo, la maestra ha contribuido para propiciar un espacio de confianza en el que puedan interactuar con libertad, así lo ejemplifica: «Incluso en su momento lo que hice fue, que fue involucrado más a jugar, decirle que él respondiera o relacionarse más con los niños que estaban más activos para que él también tuviera el apoyo de sus compañeros» (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:40).

La tecnología también ha contribuido a la socialización, por ejemplo, la mamá indica que Niño 3-LEES se comunica con sus amigos en Estados Unidos, por medio de Messenger. Sin embargo, cuando se le preguntó a él, contradijo indicando que ya no habla con sus amigos, quizá porque no quería compartir más información personal y comentó que le gustaría saber cómo ha sido la experiencia de sus compañeros. Esto manifestó: «Niño 3-LEES: Que sí ¿cómo está? Y ¿Qué si han cambiado las clases allá? ¡Ya no!» (entrevista a Niño 3-LEES, 2022, 3:6).

- En el **macrosistema** se incluye al idioma, la cultura estadounidense y guatemalteca, los valores, las creencias, nivel socioeconómico y la comunidad. Para comprender la lectoescritura es necesaria la comprensión del contexto (macrosistema), ya que la influencia del ambiente externo es determinante en los procesos familiares, en la conducta humana y en centros de desarrollo como las escuelas que influyen en familias y niños (Bronfenbrenner, 1986).

## 10. Idioma

Cuando los profesores animan a los alumnos de otras culturas a desarrollar la lengua y la cultura propia de su hogar y a construir sobre sus experiencias anteriores, ellos mismos, con sus estudiantes, se oponen a la percepción de la sociedad de que estos atributos son inferiores o carentes de interés (Cummins, 2002, p. 279). Según Magzul et al. (2017), el perfil lingüístico lo deben determinar los docentes desde el inicio. De acuerdo con los aportes brindados por la mamá, se identifica que el perfil lingüístico de cada hijo se puede clasificar como se organiza en el Cuadro 14. Será relevante que los docentes realicen un

diagnóstico más específico para identificar las habilidades que domina y las que necesita mejorar.

Cuadro 14. Iniciación en el idioma

LEE	LEI	LEES
«Siempre desde que nació se le habló en español. Me entienden [idioma inglés], pero no lo hablan. Pero ya el pronunciarlo, no. Pero aun así en la casa si le enseñó a él [Niño 1-LEE], cuando estoy lavando o haciendo cualquier cosa le voy diciendo por palabras o él me pregunta: ¿cómo se dice jirafa? ¿cómo se dice cierta cosa? y yo ya se lo repito». (2022, 9:35)	«Desde bebé él no sabía español. Siempre le hablamos en inglés, mi esposo pues él solamente le hablaba, pero él le respondía para atrás en inglés, que no quería hablar español. Ya cuando vino aquí, ya fue cuando bye bye inglés y bienvenido español». (2022, 9:39)	«Al inicio solo español...él aprendió inglés en la escuela. Ya cuando empezó inglés ya llegaba a la casa y ya solo quería hablar inglés y ya fue cuando yo empecé a hablar en inglés con él». (2022, 9:38)
<i>Bilingüe incipiente predomina el español</i>	<i>Bilingüe incipiente predomina el inglés</i>	<i>Bilingüe español-inglés</i>
La persona tiene dominio oral de un idioma y está aprendiendo el otro. Comprende y se comunica oralmente en uno de los dos idiomas y comprende instrucciones básicas y maneja un vocabulario básico en el otro idioma (Magzul et al., 2017).		Usa los dos idiomas en diferentes contextos porque tiene dominio de ambos idiomas (Magzul et al., 2017).

Fuente: Elaboración propia a partir de la información que brindó la mamá, (2022).

La interdependencia translingüística del dominio del lenguaje académico refleja tanto los atributos cognitivos del individuo (definidos en sentido amplio) como, en el caso de las lenguas relacionadas, las semejanzas lingüísticas entre L1 y L2. Los atributos cognitivos del individuo se refieren esencialmente a lo que éste ha aprendido hasta ese momento, tanto respecto al saber conceptual (saber qué) como a las destrezas (saber cómo). En consecuencia, los conocimientos lingüísticos y los conocimientos y destrezas relacionados con la lectoescritura que haya aprendido una persona en su L1 se volcarán sobre el aprendizaje de los conocimientos y destrezas académicos del L2 (Bernhardt, 1991, en Cummins, 2002, p. 217). En el caso de Niño 2-LEI la mamá expresa que:

De ahí empezó de que ya no querían hablar español solamente, pero si entendía, pero él respondía en inglés cuando incluso cuando vino para aquí, él no habló, sí entendía, pero no hablaba el español y ahora le toca lo contrario. Ahora hablan español, lo lee y lo escribe, pero ahora no habla inglés, pero si lo entiende bien, ósea que todo, no sé cómo le hizo en el cerebro todo le le le hizo un...switch. (entrevista a mamá, 2022, 1:92)

También es claramente relevante el conocimiento del contexto o conocimiento del mundo, que permite a los aprendices extraer el significado del texto, tanto en L1 como en L2. La influencia de estos factores en términos de transferencia, aunque, en realidad, forman el aparato cognitivo subyacente que se utiliza para interpretar el significado textual, en vez de “transferirse” directamente entre lenguas (Cummins, 2002, p. 218). Al consultarles respecto la experiencia de aprendizaje en el idioma en Estados Unidos, la mamá comparte que fue completamente en inglés, con docentes preparados para enseñar el inglés como segundo idioma (English as a Second Language, ESL):

Sí, sí siempre todos allá pongámole que, si vienen, que no saben en inglés lo que hacen, cuando deberas, deberas ven que no saben inglés, ya son los de ESL son los maestros que saben las dos lenguas y les van a hablar a sus a sus hijos en español pero brevemente, no es que la clase vaya a ser en español porque nunca la clase va a ser en español. Si no entendió bien les explican en español, mira cómo tienes que hacer, pero se lo vuelven a repetir en inglés y ya pasado como ellos vayan avanzando ya van saliendo del ESL para inglés. (entrevista a mamá, 2022, 1:112)

Cuando la familia retornó a Guatemala, Niño 2-LEI fue quien necesitó realizar la transferencia del idioma inglés al español, para lograrlo su mamá comparte que el tiempo en casa fue de gran ayuda:

Sí, él hablaba en inglés, pero tuvo la ventaja de los cuatro meses adicionales que estaba en casa escuchando a sus abuelos, escuchándolo a uno, que él ya sabía pues él ya sabía, entendía el español pero no lo quería hablar y ya fue que él iba hablando. (entrevista a mamá, 2022, 1:112)

La maestra de Niño 2-LEI reconoce la facilidad que él tiene para el idioma inglés en clase, en donde se refleja la hipótesis de interdependencia lingüística (ver Figura 4 y 5), formulada y elaborada por Jim Cummins entre finales de los 70 y comienzos de los 80 del siglo pasado en donde plantea la idea de que las habilidades lingüísticas desarrolladas en una determinada lengua (L1) pueden ser transferidas a otra (L2), siempre que se den las siguientes dos condiciones: 1) adecuada exposición a la L2, bien en la escuela o bien en el entorno, y 2) motivación para aprender la L2 (Huguet Canalís, 2009). Así lo expresa la maestra: «En el caso de Niño 2-LEI a él no le cuesta para nada inglés, incluso él a veces me corrige a mí porque él sabe hablar perfectamente el idioma y lo escribe también» (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:15).

Según Cummins (1991) y Wong Fillmore (1990) las destrezas para hablar en L1 se atrofian por el desuso hacia la mitad de la escolarización primaria (o antes), aunque las destrezas receptivas pueden mantenerse durante un período más largo (Cummins, 2022. p. 123). Lo cual se evidencia en el comentario que realiza la mamá: «Estamos con que ahora se le está olvidando el inglés pero por el mismo de que ahora yo ya no le hablo inglés para que él aprendiera español, so [entonces] le cortamos a uno para que empezara a otro y ahora estamos con qué empezar el regreso al inglés» (entrevista a mamá, 2022, 1:11).

De acuerdo con la literatura, se enfatiza la influencia que tiene el contexto en el aprendizaje del lenguaje. Se le preguntó a la niñez si tuviera que elegir uno de los dos idiomas para comunicarse, ¿cuál es el que más les gusta? sus respuestas se presentan en el Cuadro 15.

Cuadro 15. Idioma favorito de cada niño

Niño	Idioma favorito
LEE ( <i>español</i> )	«El español, porque el español es un poco más fácil». (9:44)
LEI ( <i>español</i> )	«Los dos, el español, por ahora». (9:42)
LEES ( <i>inglés</i> )	«El inglés... no hay nada que no me guste. Solo que es más fácil, el inglés». (9:43)

Fuente: Elaboración propia, (2022).

Es probable que muchos estudiantes hablen un solo idioma o que hablen un idioma indígena y español; pero también puede suceder que dominen un idioma muy bien y con el otro tengan más dificultades o interferencias. Por ello es importante que el docente realice la evaluación del perfil lingüístico como punto de partida para tomar decisiones oportunas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Magzul et al., 2017). Como lo indica la maestra LEE, el contexto guatemalteco es diverso, ella ha tenido la oportunidad de trabajar en el área rural de Guatemala y comenta acerca de la importancia de respetar el idioma materno, por eso es necesaria la formación en contextos bilingües que es justamente la especialidad que ella está estudiando.

Hay áreas rurales que los niños no pueden leer, o no pueden expresarse porque todavía tienen su idioma indígena. Entonces uno se tiene que adaptar al vocabulario de ellos porque no podemos hacerlo de menos, y entonces ya es como compararlos

como los extranjeros, para decirles hable así si ha venido desde su nacimiento con el vocabulario de sus padres. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:59)

Al escuchar las experiencias de la niñez, Niño 2-LEI y Niño 3-LEES comentaron que estaban aprendiendo un tercer idioma, el L2 que pertenece a un idioma nacional, kaqchikel. Al indagar con la docente de tercero primaria, indicó lo siguiente:

Fíjese que yo siento que ahí tenemos un poquito de deficiencia, honestamente en inglés y kakchiquel no nos hemos enfocado tanto porque son pequeños vocabularios (ver Anexo 10) a manejar, con ellos más todos son vocabularios, palabras que tienen que saber. Alguna cancioncita que hemos aprendido en inglés o kakchiquel. Así son los contenidos de inglés y kakchiquel, entonces los chicos no tienen mayor dificultad porque no es aquella exigencia, ni aquel manejo al 100% de estas áreas. Inclusive el Ministerio de Educación nos ha dicho que en este tiempo tenemos que enfocarnos más en Matemáticas y las otras áreas pues vamos trabajando los contenidos más puntuales, no precisamente todo el contenido verdad. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:15)

Y Niño 3-LEES indicó que sí tiene una maestra que le da la clase de kakchiquel, pero que él realmente no había aprendido ni una palabra en kaqchikel porque las actividades son de escucha y repetición. Al consultarle cómo le enseñaban comentó que: «En YouTube, lo que hacía era que, en los exámenes, grababa lo que ella decía y después... lo mismo que ella decía, lo tenía que volver a poner él, en audio» (entrevista a Niño 3-LEES, 2022, 9:29).

En el Anexo 10 se incluye un ejemplo de las guías en donde se confirmó lo que la maestra de Niño 2-LEI indicó. Incluyen listas de palabras en el idioma L2 y L3 para que el estudiantado elabore un vocabulario ilustrado que incluye la palabra escrita tres veces.

El desarrollo de la comprensión inicia desde que los niños aprenden a hablar en su idioma materno. En donde la estimulación de la familia tiene un rol clave (desde la etapa emergente) sin embargo, este proceso se enseña a lo largo de la escuela primaria y continúa enseñándose después, según Cotto et al. (2017).

Snow et al. (1991, p. 109) muestran que, aunque «las destrezas ya adquiridas en un primer idioma puedan transferirse, en último término, a un segundo idioma, es evidente que esta transferencia no se produce hasta que se adquiere un nivel relativamente elevado de dominio del segundo idioma». Lo cual explica la dificultad que han mostrado principalmente Niño 2-LEI quien su idioma materno fue el inglés y a partir de su retorno a Guatemala hizo la transferencia más intensiva al idioma español. Para ello se requiere del

desarrollo de destrezas lingüísticas suficientes para capacitar a los estudiantes para que respondan en un futuro a las exigencias lingüísticas de los puestos de trabajo (Cummins, 2002. p.69). En el caso de los dos idiomas (L2) kakchiquel y (L3) inglés que se enseñan en la escuela, el nivel es básico como lo indica la docente, debido a que trabajan únicamente en la habilidad de vocabulario, que se refiere al conocimiento del significado de las palabras y su desarrollo posibilita a la niñez a conocer más palabras de un texto y, de esta manera, comprender más fácilmente lo que está escrito (RedLEI, 2022c).

Con frecuencia, las interacciones entre hermanos y entre compañeros se desarrollan en gran parte en la lengua dominante en el primero o los dos primeros cursos escolares (Cummins, 1991b; Wong Fillmore, 1990) (Cummins, 2022. p.123). Una actitud social favorable hacia los idiomas actuará como catalizador del proceso en su conjunto (Baker, 1992). Consecuentemente, cuando un escolar asiste a una escuela en la que la lengua de la enseñanza no coincide con su L1, si la escuela posibilita realmente que éste sea cada vez más competente en la segunda lengua (L2), además de conseguir dicho objetivo, logrará desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando dicho escolar pueda utilizar también su L1 en el medio social y/o familiar, ya que entonces podrá también transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la L2 y viceversa (Huguet Canalís, 2009).

## **11. Comunidad**

Resulta interesante que los dos niños que tuvieron la oportunidad de estudiar en Estados Unidos dan valor a las Bibliotecas dentro de la clase y las públicas, en donde tenían acceso a diferentes libros. Al consultarles a la niñez, la familia y docentes respecto al acceso que tienen a una biblioteca, confirmaron que hasta ahora no existe en la comunidad esa posibilidad. Y en casa disponen de libros pero únicamente en el idioma inglés. Tienen una aplicación en la que pueden leer historias en español. Según Camargo et al (2016. p.17) para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura es importante que los adultos les lean a los niños desde los primeros años de vida, y les den la oportunidad de jugar con materiales escritos y hacer trazos con diferentes materiales y superficies.

Según Pavez-Soto, (2017) el éxito académico de la niñez migrante no sólo es un asunto individual y familiar; también requiere un sistema escolar y social que lo haga posible. Las expectativas educativas de la niñez migrante se correlacionan con los niveles

de clase social de las familias migrantes, ya que las credenciales educativas de las madres y los padres se transforman en el capital humano que traen consigo y funcionan como un recurso a disposición de la escolarización. En la experiencia de las maestras, manifiestan las brechas que detectaron en la comunidad, quizá siempre han estado, sin embargo, la situación de la pandemia las visibilizó.

Nos conectábamos honestamente una vez por semana porque la realidad de aquí de la comunidad, caserío es bastante difícil. Incluso había papás que no tenían para comprar un teléfono o ni siquiera usaban un teléfono. Entonces, en ese entonces el papá se vio obligado a tener un teléfono y lo que ellos nos decían es que a ellos les costaba también estar recargando sus teléfonos con redes. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:22)

El año pasado cuando inició la pandemia no tenían acceso a internet. Ya conforme pasaron los meses ya ellos se fueron acoplando a la forma virtual y ya se empezaron a conectar el 100%. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 10:10)

Si las familias, que por su condición de pobreza no lograron acceder a la compra de dispositivos o recarga diaria, la opción de continuar los estudios fue relevada para cubrir otras necesidades básicas. Esto implicó que la niñez abandonara la escuela y se evidenciara un retroceso en la educación del país, siendo ahora el reto mayor para invertir en la cobertura y calidad de la educación en cada uno de los niveles del sistema educativo.

En el diseño original de esta investigación se tenía contemplado trabajar una cartografía social con los niños, sin embargo, al conversar con ellos se evidenció que por la pandemia han permanecido la mayor parte del tiempo en su casa. Conocen muy poco su comunidad, en la observación que se realizó al visitarlos se encontró que frente a su casa se ubica el cementerio, una granja e industrias de muebles. No existe una biblioteca o parque en el que puedan reunirse a leer y jugar. Para ellos el único lugar seguro e importante para leer y escribir ha sido su casa, así lo reflejan las imágenes de la Figura 11.

Figura 11. La casa es el lugar seguro e importante para leer y escribir

**LEE**



**LEI**



**LEES**



Fuente: Ilustraciones de los tres niños, (2022).

No se puede comprender la lectoescritura sin la adecuada comprensión del contexto, ya que la influencia del ambiente externo es determinante en los procesos familiares, en la conducta humana y en centros de desarrollo como escuelas que influyen en las familias y la niñez (Bronfenbrenner, 1986, en Saz-Choxin, 2020).

## **12. Creer en la educación**

Según Orozco et al. (2018), en Guatemala, la educación infantil vinculada al desarrollo de la lectoescritura inicial se desarrolla de los 0 a los 3 años (etapa de educación inicial), de 4 a 6 años (etapa preprimaria), y de primero a tercer grado de primaria. Sin embargo, el aprendizaje de la lectoescritura se inicia en primer grado de primaria en la mayoría de las escuelas del sector público debido a que muchos niños no tienen acceso a la educación preprimaria, ni a la educación inicial. La maestra LEE enfatiza en la relevancia de la educación en la primera infancia de forma equitativa, aunque en su discurso da prioridad al área motora más que a la cognitiva y socioemocional relacionada con la lectoescritura...

La importancia que se debe tomar a al nivel Preprimario porque muchas veces no se le da mucha credibilidad por ejemplo el Ministerio de Educación a creando planes emergentes para nivel primaria pero no ha creado el plan emergente de preprimaria, porque muchas veces dice, ay no solo van a jugar a la escuela. No le ponen importancia, pero si el niño no desarrolla bien sus habilidades motrices o sus inteligencias a nivel preprimaria no va a poder desarrollar sus habilidades en el nivel de primaria. Y es un derecho que tiene el niño, incluso lo dice las leyes de Guatemala, que ellos también tienen derecho a la Educación inicial sin importar verdad porque muchas veces también no se le da en este caso importancia en las aldeas, sino que más directamente en el área urbana. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:56)

Además, su experiencia escolar ha sido diferente para cada uno de los niños, los tres han tenido la oportunidad de empezar a estudiar desde la preprimaria; Niño 1-LEE ha tenido toda su escolarización en tiempo de pandemia, Niño 2-LEI estudió el kínder en Estados Unidos y completó el primer ciclo de primaria durante la pandemia en Guatemala, y Niño 3-LEES estudió desde kínder en Estados Unidos, cuando retornó a Guatemala repitió cuarto grado, debido a que no lo culminó en Estados Unidos.

La educación de la primera infancia en Guatemala se divide en dos niveles: el inicial (0 a 3 años 11 meses) con cobertura que asciende a un 1.5 % y el preprimario (4 a 6 años) con el 51 % de cobertura, los cuales evidencian el limitado acceso a la educación preprimaria, que está asociado a que la educación en estos dos niveles no es de carácter obligatorio (RedLEI, 2022a). Es necesario apostar a esta etapa emergente, tal y como lo indica la maestra de Niño 1-LEE: «Buscar apoyos para orientar a los padres de familia para poder apoyar a los niños porque muchas veces dicen que en preprimaria solo llegan a jugar y a pintar, o que no es importante la educación inicial» (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:18).

De acuerdo con lo que indicaron los padres de familia de la niñez retornada, la educación de sus hijos en cada etapa es prioridad, así lo expresa la mamá: «Es muy importante para nosotros que ellos estudien para que tengan un excelente futuro aquí y allá en Estado Unidos y no tenga que sufrir por no tener educación» (entrevista a mamá, 2022, 11:8).

En muchas ocasiones, la cultura escolar no tiene en cuenta los fondos de conocimiento de grupos minorizados (minorías étnicas, nacionales o lingüísticas) ya que los devalúa, silencia o simplemente ignora. Por eso es necesario vincular el currículo con las formas de vida de los estudiantes a través de la detección, por parte de los maestros, de los fondos de conocimiento de las familias de sus alumnos. Lo que permite establecer un tipo de relación basada en la confianza mutua, realizar innovaciones educativas, así como mejorar la motivación y el rendimiento de los alumnos al conectar sus conocimientos previos y formas de vida con los conceptos y prácticas formales propias de la cultura escolar (González, Moll y Amanti, 2005; Ríos-Aguilar, Kiyama, Gravitt y Moll, 2011; Saubich y Esteban, 2011).

- En el **cronosistema** se incluye el tiempo viviendo en Estados Unidos y en Guatemala, además del tiempo de pandemia.

Debido a que la niñez migrante tiene como referente la cultura de sus lugares de origen, también participan de la cultura de destino, a través de sus amistades, los contactos con el barrio y los procesos de escolarización. Sin embargo, para propiciar estas interacciones en la nueva comunidad, la familia tuvo las limitaciones, como por ejemplo el distanciamiento y confinamiento a causa de la pandemia y por eso desde esa fecha, comenta la mamá que prefieren estar en su casa. Contrasta con su experiencia en Estados Unidos en donde se favorecían encuentros para involucrar a los padres de familia, como, por ejemplo:

En la escuela de Estados Unidos había escuela para padres, en donde compartían tips valiosos relacionados con la nutrición, los valores, la comunicación.... (entrevista a mamá, 2022, 8:6)

También estaba el voluntariado para que los papás ayudaran en el aula al maestro, sacando copias o lo que se necesitara. (entrevista a mamá, 2022, 8:6)

La escuela quedaba tal vez caminando, a unos 3 minutos. (entrevista a mamá, 2022, 1:33)

Allá los maestros, se quedaban estudiando, cuando ellos se iban ya atrasándose en sus materias o equis, el maestro tomaba de su tiempo personal, del que ya no le pagaban ya incluso para quedarse después de clases para que él siguiera avanzando. Para ayudarlo para que no se quedara estancado o atrasado en clases, se quedaban para que le echaran ganas, ya le dejaba a él tareas distintas más aparte las tareas que tenía que hacer. Eh en eso sí lo apoyaban bastante. (entrevista a mamá, 2022, 1:111)

El contraste entre el sistema educativo estadounidense y el guatemalteco refleja las peculiaridades y áreas de oportunidad, como lo enfatiza la mamá en su experiencia en la que tenía la oportunidad de participar más activamente en la comunidad educativa. A pesar de que en Guatemala existe la Organización de Padres de Familia, una agrupación comunitaria con personalidad jurídica -otorgada por el MINEDUC, por medio de las Direcciones Departamentales de Educación- integrada por padres de familia de estudiantes inscritos en los Centros Educativos de una comunidad determinada, con el fin de administrar y ejecutar los programas de apoyo existentes y los que pudiesen ser creados en

el futuro (Artículo 13 del Decreto Número 16-2017 del Congreso de la República de Guatemala y artículo 2 del Acuerdo Gubernativo Número 233-2017).<sup>19</sup>

En síntesis, esta sección vinculada con la relación de los sistemas desde el modelo ecológico visibiliza la necesidad de fomentar liderazgos que fortalezcan la sinergia entre la familia y la escuela, ya que ambos tienen la responsabilidad de acompañar a la niñez en su proceso de aprendizaje de lectoescritura. Según el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2016) indican que cuando los estudiantes cambian de residencia por migración económica u otras causas, la falta de coordinación entre centros educativos para dar seguimiento a los estudiantes y trasladar sus expedientes dificulta establecer si han abandonado el sistema educativo o si se han incorporado a otra escuela o colegio. Esto afecta las cifras de exclusión educativa que manejan los centros educativos. Esta realidad en la región evidencia la necesidad de contar con un registro personalizado que permita el traslado de la información, a la institución educativa en la que se reincorpore el infante retornado o en alguna condición de movilidad.

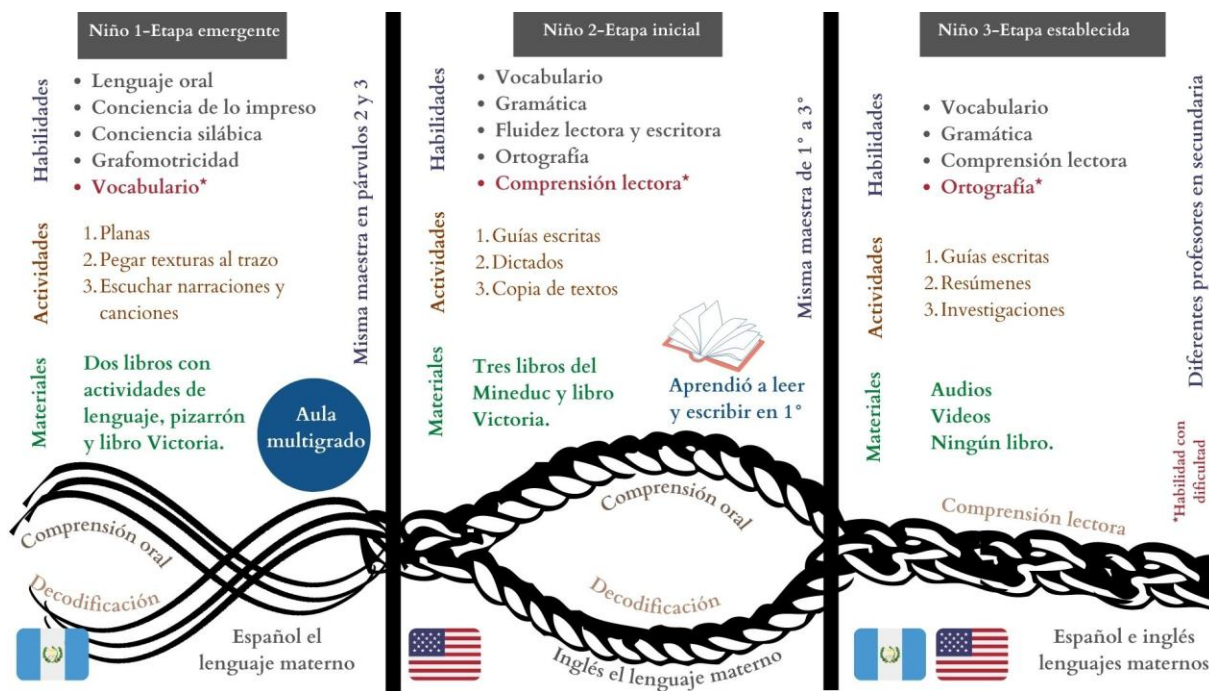
## **2. Habilidades de lectoescritura trabajadas por la niñez retornada**

Abadzi (2008), indica que la adquisición del lenguaje oral es natural, el aprender a leer no lo es. De acuerdo con Dehaene (2009), la lectura es una capacidad humana aprendida, no innata, que requiere de un proceso gradual, de tal manera que las personas que trabajan en su aprendizaje pueden ir evolucionando en su lectura hasta convertirse en lectores independientes y autónomos. Al entrevistar a los participantes, lograron identificar las diferentes actividades que realizó la niñez, relacionadas a las áreas de Lenguaje, Comunicación y lenguaje o Idioma español. En la Figura 12 se sintetizan las tres etapas, incluyendo las habilidades, actividades y materiales que prevalecen, por medio del contraste con el modelo de la concepción simple de la lectura.

---

<sup>19</sup>Instructivo Constitución y legalización de organizaciones de padres de familia -OPF- de los distintos niveles educativos. (2018) [http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/2/28/DIDEFI\\_CONSTI-LEGALI-OPF\\_INCISO6\\_2018\\_VERSION4.pdf](http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/2/28/DIDEFI_CONSTI-LEGALI-OPF_INCISO6_2018_VERSION4.pdf)

Figura 12. Habilidades de lectoescritura trabajadas según etapa



Fuente: Elaboración propia considerando la concepción simple de la lectura, (2022).

A continuación, se detalla la experiencia según cada una de las etapas de lectoescritura por las que se encuentra la niñez retornada.

### a. Etapa de lectoescritura emergente -LEE

La maestra del aula multigrado indica que la niñez en preprimaria aún no debe de aprender el código alfabético, según las indicaciones del MINEDUC.

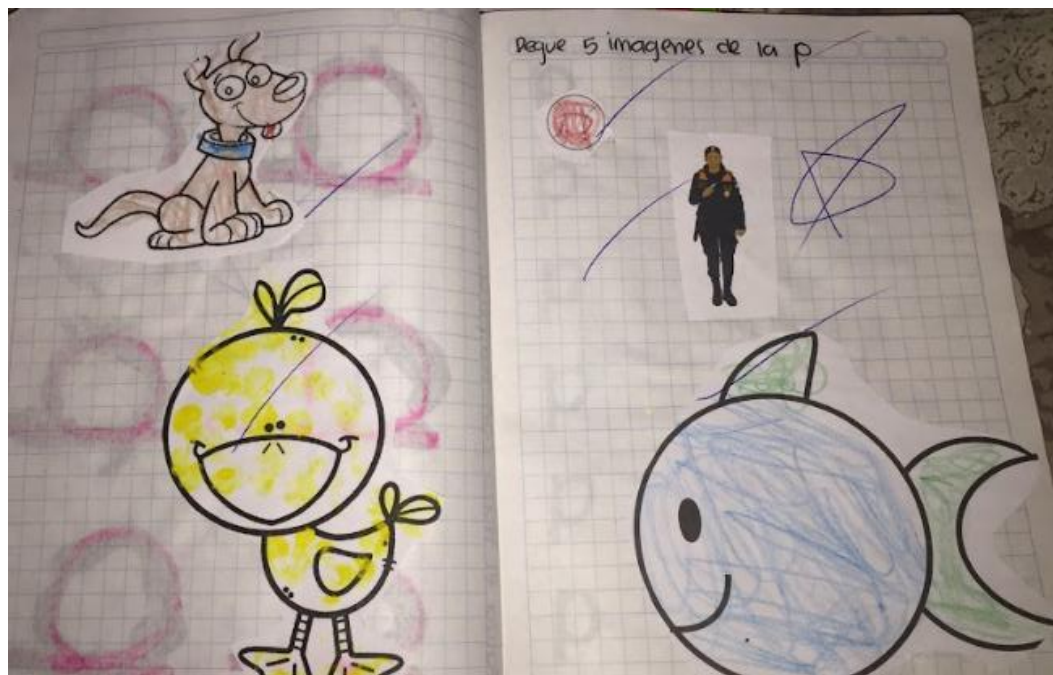
Según el Ministerio de Educación los niños de preprimaria no tienen que aprender a leer y escribir, sino que, a desarrollar sus habilidades motrices y su inteligencia, para que ellos ya tengan en el nivel primario sus habilidades más desarrolladas y reconocer ya directamente el trazo de las letras y la pronunciación correcta. (entrevista a Maestra Niño 3-LEES, 2022, 10:27)

Sin embargo, debido a que ella trabaja con el grado de transición entre la preprimaria y la primaria, se evidencia que ya introduce la habilidad del principio alfabético para que los estudiantes identifiquen la correspondencia entre grafema y fonema. En su discurso y en las evidencias fotográficas prevalecen las actividades para desarrollar la grafomotricidad. Camargo et al. (2016, p. 36) indican que la grafomotricidad es la actividad motriz vinculada al trazo para adquirir destrezas motoras relacionadas con la escritura.

Incluye la coordinación visomotora, ubicación espacial, direccionalidad, segmentación, legibilidad y rapidez en la escritura. Se caracteriza por ser mecánico y requiere poner en práctica las habilidades motoras finas y de memoria visual. Al lograr la automatización en el trazado de las letras, menor esfuerzo cognitivo requerirá y la cognición estará más libre para para realizar otras actividades.

La maestra también menciona que trabajan el sonido de las letras, lo cual se asemeja a la habilidad de la conciencia fonológica, que consiste en la identificación y manipulación de sonidos en el lenguaje oral. Cuando los estudiantes dominan esta habilidad, son capaces de identificar sonidos y que estos se pueden expresar con letras y palabras (Camargo et al., 2016, p. 18), específicamente cuando los niños deben de pegar recortes de imágenes que inicien con el mismo sonido que están aprendiendo, como se muestra en la Figura 13.

Figura 13. Habilidades de lectoescritura trabajadas según etapa



Fuente: Fotografía compartida por la mamá/material, (2022).

Así mismo, Niño 1-LEE manifestó espontáneamente que para él párvulos 1 había sido mucho más fácil, porque él siempre era el más rápido. Quizá sienta la diferencia porque durante ese año todas las clases fueron a distancia, con el apoyo de su mamá y hermanos en casa. Como lo indica la maestra, ya al estar en clase se evidencia quien aprendió.

Niño 1-LEE: Cuando estaba en párvulos uno, era el que más rápido hacia las tareas, pero cuando fui a párvulos dos... lento. Mmm uno era más más fácil y dos era más fácil. (entrevista a Niño 1-LEE, 2022, 9:11)

Cuando se le preguntó a la maestra con qué método la niñez aprendió a leer y a escribir, ella indicó qué:

Hemos utilizado más que todo, se enseña a nivel preprimario el sonido de la letra, no directamente el trazo así específicamente a que él lo sepa, sino que el sonido. En el nivel de cinco años a los niños se les enseña por ejemplo solo la consonante o las vocales. Ya en niños de seis años donde ellos ya van para el siguiente grado que es primero, a ellos sí ya se les enseña consonantes y como unir ya las consonantes con las vocales. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:4)

Al momento de interactuar en un ambiente diferente a su casa Niño 1-LEE hace preguntas de lo que ve y escucha. Comprende lo que se le pregunta y utiliza adjetivos para describir los animales que ve. Tiene la conciencia del material impreso, sin embargo, él reconoce que no sabe leer las letras, pero sí escribirlas, porque cuando dibuja agrega letras que aprendió en la escuela, pero que no tienen la correspondencia de sonido-grafía. Identifica fácilmente los números y lee su nombre cuando los ve escritos en un cartel. Le gustan los animales y lo manifiesta en sus dibujos como se muestra en la Figura 14, los cuales describe detalladamente de forma oral, evidenciando dominio del lenguaje oral. Chadwick et al. (1998, p. 32) indican que escuchar es una habilidad aprendida y la forma más apropiada para desarrollarla es relacionarla con todas las actividades del lenguaje, especialmente de expresión oral y el desarrollo de la percepción auditiva.

Figura 14. Animales del zoológico ilustrados por Niño 1-LEE



Fuente: Elaboración propia de Niño 1-LEE, (2022).

Además, a Niño 1-LEE le gusta realizar adivinanzas a partir de lo que ve, piensa o dibuja, así lo indica: «Niño 1-LEE: Debes adivinar. Niño 2-LEI: ¡Un canguro!» (entrevista Niño 3-LEES, 2022, 9:51).

Según Camargo et al (2016) la etapa emergente de lectoescritura favorece que la niñez desarrolle su lenguaje oral y amplíe su vocabulario, al familiarizarse con materiales impresos para conocer las convenciones de la escritura (lectura de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), que comprenda que las palabras sirven para nombrar objetos y que los sonidos se relacionan con las letras impresas. Además, que las historias tienen un inicio y un final, usan estrategias para recordar y comunicar lo que se lee o lo que escuchan y desarrollan destrezas visuales, auditivas y motrices necesarias para la lectoescritura. Es necesario que la niñez complete esta etapa porque en ella se forman las bases para el aprendizaje futuro del código escrito, el cual es uno de los elementos primordiales para el éxito escolar y en diferentes ámbitos de la vida. Lo cual significa que no hay un momento preciso para aprender a leer y escribir, sino que el aprendizaje es un proceso que va construyéndose en la medida en que cada niña o niño logra el desarrollo cognitivo necesario.

#### **b. Etapa de lectoescritura inicial-LEI**

La etapa de lectoescritura inicial que abarca todo el primer ciclo de la primaria (1° a 3° grado) fue el período que Niño 2-LEI estudió durante la pandemia. Aprendió a leer y a escribir en casa, con ayuda principalmente de su mamá y hermano mayor. Así lo expresa su maestra:

En el caso de Niño 2-LEI él logró leer el primer año, por supuesto con el apoyo también de los papás en casa, él logró leer en el primer año porque no todos lo hicieron en el primer año, sino hasta en segundo grado por la misma situación que estábamos a distancia. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 7:9)

Al indagar acerca del método que utilizó para que la niñez aprendiera a leer y a escribir compartió que enseñó la letra, su nombre, trazo y sonido y que en ocasiones es necesario usar otro método:

Por ejemplo, el sistema global, que es donde enseñamos todas las consonantes con una misma vocal, después todas las consonantes con otra y así hasta terminar con todas las vocales verdad, que es otra forma de enseñanza. Pero en el caso de Niño 2-LEI, nos fuimos bien. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:31)

Al identificar el avance de Niño 2-LEI, la maestra indicó los desafíos en el área de comunicación y lenguaje se han presentado hasta este año en tercero primaria en donde ya se necesita de la integración de las habilidades precursoras que se desarrollaron en los grados previos:

Ahora en tercer grado, ya en tercer grado y yo siento que allí se me perdió un poquito, ya ellos llegan a la escuelita por burbujas. Entonces ellos ya sienten más el peso de todas las actividades y ya es un poquito más acelerado lo que vamos con ellos, a manera de poder ponernos al día porque hay un atraso, pues, en ellos. Entonces hemos tratado de una manera, pero en este caso Niño 2-LEI si este está logrando todos los conocimientos, pero un poquito lento y también he tenido dificultad de que a él a veces le cuesta entender el español porque él habla inglés. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:12)

Al reconocer el desafío, se le consultó a la maestra cómo podría mejorar Niño 2-LEI y describió algunos ejemplos que están relacionados a la comprensión lectora y las habilidades predictoras para el éxito en el proceso de lograr lectores y escritores independientes.

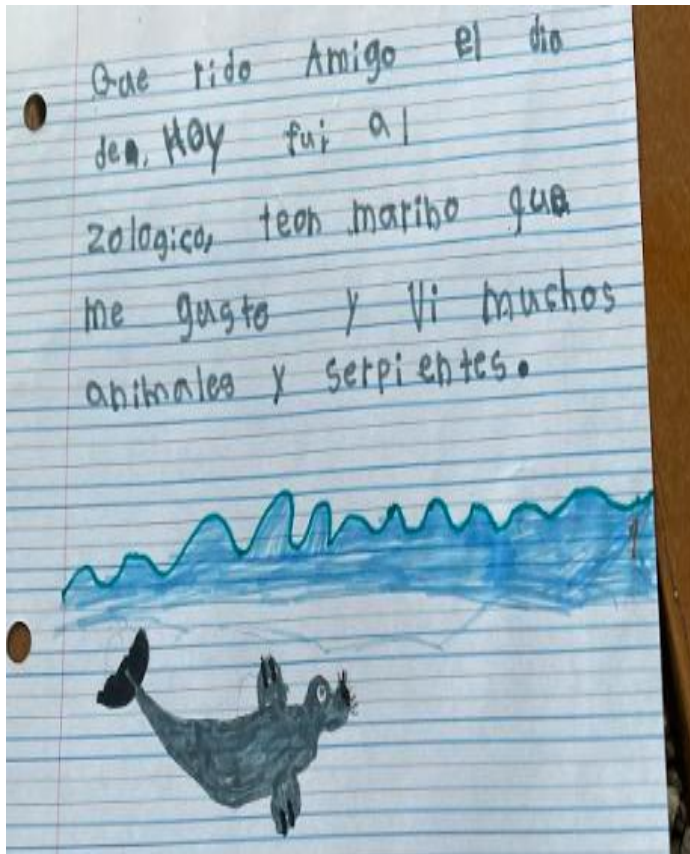
Pues sería, mejorar en lo que es el análisis, porque siento que a los chicos les cuesta analizar. Por ejemplo, cuando estamos viendo alguna lectura, les cuesta contestar preguntas acerca de la lectura o tener en sí una ortografía correcta verdad. En todo eso hay eficiencia y esas son las cositas que nosotros buscamos mejorar pues, en ellos porque sí hay un atraso pues en la educación. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:16)

Cuando se trabajó la lectura dialógica de un cuento, Niño 2-LEI escuchó con atención y al final logró responder las preguntas literales. Sin embargo, las preguntas inferenciales y críticas que requerían del análisis y la valoración, necesitó de más tiempo para reflexionar y después de un tiempo respondió: ¡No sé!. Lo cual coincide con la observación de la maestra quien ha detectado el área de oportunidad en la que se puede trabajar con estrategias específicas de comprensión lectora.

Al estar en un contexto diferente al de casa, Niño 2-LEI manifiesta interés por decodificar la información de los carteles y le gusta leer en voz alta. Al momento de solicitarle que escribiera un mensaje a un amigo, necesitó tiempo para organizar sus ideas, sin embargo, estaba muy emocionado de escribir su experiencia e inspirado al momento de dibujar a su animal favorito. En su escritura (ver Figura 15) se evidencia la conciencia del material impreso al escribir de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, inicia con

mayúscula y termina con punto, hay correspondencia del principio alfabético en la mayoría de las palabras, a excepción de las que llevan tilde o doble vocal. En algunas palabras hay distancia entre las letras o cambia de línea al momento de escribir.

Figura 15. Carta a un amigo por Niño 2-LEI



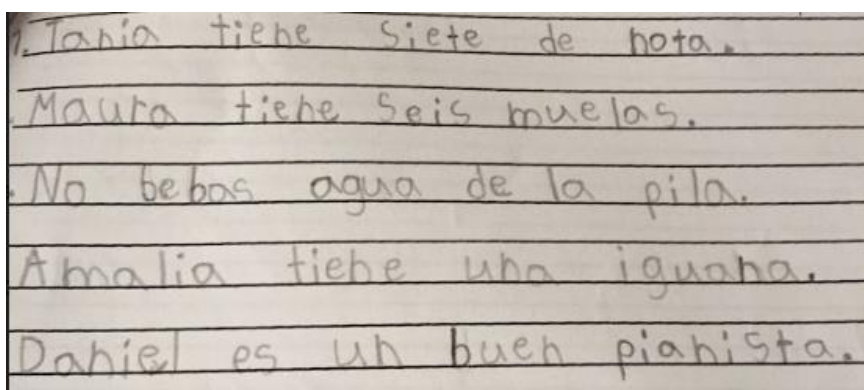
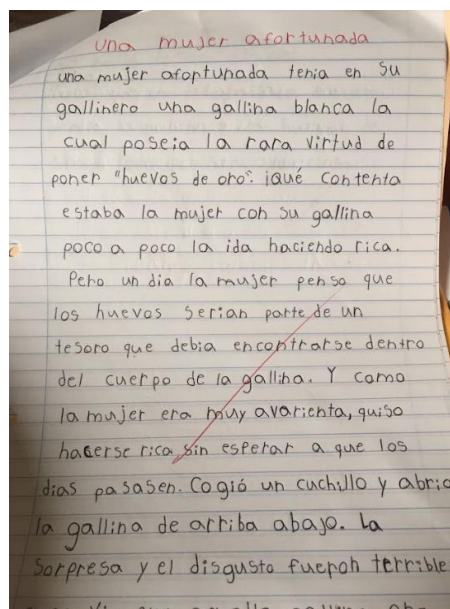
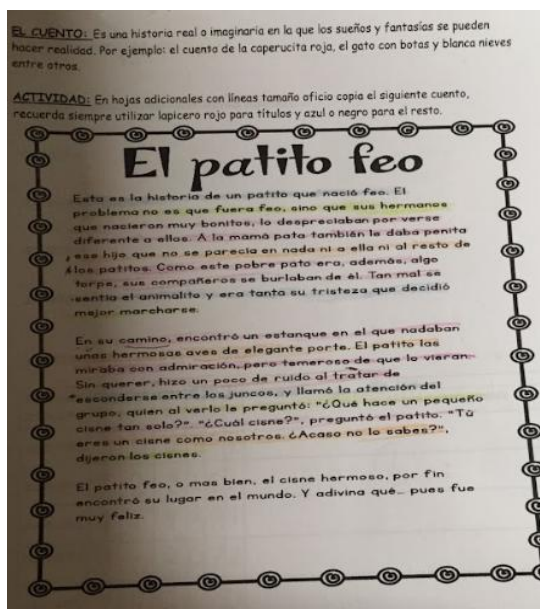
Que rido Amigo el dia dea, HOY fui a l zológico, leon marino que me gusto y Vi muchos animales y serpientes.

(Escrito Niño 2-LEI, 2022, 9:5)

Fuente: Elaborado por Niño 2-LEI, (2022).

En las guías de trabajo semanales, ejercita la lectura de diferentes tipos de texto, gramática, copia de lecturas y dictados, su trazo es legible como se muestra en la Figura 16.

Figura 16. Tipos de ejercicios relacionados a la LEI.



Fuente: Material compartido por la mamá, (2022).

Según Camargo et al. (2016) la comprensión lectora resulta de aplicar estrategias para entender y recordar; implica estar en capacidad de comunicar lo que se ha leído y escuchado. Comprender es un proceso activo y constructivo que permite encontrar significado a lo que se oye o se lee. Antes de la comprensión lectora, está la comprensión oral. La comprensión de lectora transforma a la niñez en lectores activos. Para lograr la interacción de la niñez con el texto, es fundamental que reconozcan cuando comprenden o no un texto (monitoreo de la comprensión), de esa manera podrán saber cuándo utilizan una estrategia de comprensión para entender mejor el texto.

Las estrategias de comprensión implican tres momentos: antes, durante y después de la lectura. Es necesario que los docentes utilicen la pedagogía estructurada, que es un modelo

de enseñanza en el cual la responsabilidad de aprender se traslada del docente al estudiante, a través de un proceso organizado en cuatro pasos: (1) explicación (el docente hace y explica), (2) modelaje por parte del o la docente (el docente hace y modela), (3) práctica guiada por el docente (nosotros hacemos) y (4) práctica independiente (los estudiantes hacen). Se le conoce también como modelo de enseñanza explícito o modelo de transición gradual de las responsabilidades de aprendizaje (RedLEI, 2022b).

### **c. Actividades en la etapa de lectoescritura establecida - LEES**

La transición hacia un nivel educativo implica nuevas responsabilidades y oportunidades, en el caso de Niño 3-LEES este año se sorprendió al tener más clases y un maestro o maestra por cada una de las áreas curriculares. Lo cual ha favorecido su independencia para organizar su tiempo y materiales, así lo expresa su mamá: «Ahorita ya tiene más tiempo, ya le explican sus tareas y no más llega hace sus tareas. Pongámosle que no más, medio pide opiniones o cosas así para cuando son Artes Plásticas o cosas así» (entrevista a mamá y abuela, 2022, 1:106).

Cuando culminó el segundo ciclo de la primaria (5° y 6° primaria) sus clases fueron completamente a distancia, al consultarle qué tipo de tareas realizaba, él indica que:

Niño 3-LEES: Me dejaban resúmenes, investigaciones...

Niño 3-LEES: Ah no, solo las guías pero las tareas no. En internet, debía ver videos pero no siempre tienen la información verdadera y confunden. Las tareas las hacíamos a mano. Y las íbamos a dejar a la escuela. A fin de año nos las regresaban. Decían a la hora de dar las calificaciones cómo habíamos trabajado. (entrevista a Niño 3-LEES, 2022, 3:2, 3:3)

Niño 3-LEES tuvo más desafíos al inicio porque para completar cada una de las tareas, necesitó de más tiempo debido a que las instrucciones eran escritas y no siempre se comprendía lo que se debía realizar. Conforme fue avanzando su trabajo fue más independiente:

A veces nos quedamos hasta las 12:00 o 1:00 de la mañana con el Niño 3-LEES, por lo mismo de que no entendíamos y cuando lográbamos entender pues mirábamos que era un montón lo que tenía que hacer no se terminaban las tareas, tras de una venía la otra. Pero igual era primero de ver que le entendíamos, que cachábamos y a qué hora. (entrevista a mamá, 2022, 1:59)

Porque al principio no era nada, no daban ni un día de virtual. Cuando empezaron a dar virtual ya fue casi al final, antes de empezar que dieran el sí para ir a la escuela los niños. (entrevista a mamá, 2022, 1:62)

Cuando se trabajó la lectura dialógica de un cuento, Niño 3-LEES leyó oralmente con fluidez, cuando encontró una palabra nueva o muy larga la leyó por sílabas. Logró responder las preguntas literales, inferenciales y críticas con facilidad. Debido a que fue la primera actividad aún estaba reservado en sus respuestas. Sin embargo, al compartir en un ambiente diferente al hogar participaba en conversaciones con más espontaneidad, realizaba chistes e incluso fue el que se encargó de ubicar a todos en el mapa para seguir la ruta de los lugares que aún no se habían recorrido. Cotto et al. (2017) indican que una función fundamental de la escuela es enseñar a decodificar y enseñar a leer para aprender. Considerando que el aprendizaje de la comprensión debe ser permanente, porque después de aprender a decodificar se debe profundizar en el uso de la lectura para aprender. Todos los docentes, de todos los grados, están llamados a desarrollar la comprensión lectora en todas las áreas curriculares. La lectura para aprender supone que el lector comprenda y extraiga las ideas principales del texto (Baker y Brown, 1984, citado por Jiménez & Puente, 2004) y las aplique para resolver problemas o realizar tareas.

Cuando escribió la carta a un amigo (Figura 17), lo hizo muy concentrado, escribió con fluidez. Al estar sentado se acercaba más al papel y realizó un trazo muy pequeño de las letras, predominó su dibujo en la hoja. Al leer en voz alta su texto corrigió las palabras que identificó que necesitaban de una tilde o punto. Aprovechó a mostrar las fotografías de los dibujos que realiza en blanco y negro, manifiesta su interés por el arte.

Figura 17. Carta a un amigo por Niño 3-LEES



Hoy fui al zoológico; y vi muchos animales incluso vi un Titi emperador que es un tipo de mono muy bonito y bigotón te recomiendo que vengas. (Escrito Niño 3-LEES, 2022, 9:3)

Fuente: Elaborado por Niño 3-LEES, (2022).

Según Dehaene (2002), la lectura es una capacidad humana aprendida, no innata, que requiere de un trabajo conjunto y gradual, de tal manera que las personas que trabajan en su aprendizaje pueden ir evolucionando en su lectura hasta convertirse en lectores

independientes y autónomos. Además, el aprender a leer en el idioma materno le da a la niñez las herramientas necesarias para hacer relación entre lo que leen y sus propias experiencias para comprender, disfrutar y utilizar la información de la lectura; si la niñez aprende a leer en un idioma que no es el idioma materno, probablemente podrán descifrar signos pero no comprender lo que leen, ni disfrutar de la lectura; es probable que aprendan a leer con comprensión pero esto llevará más tiempo y tendrá mayores dificultades en el aprendizaje (Loeza, et al., 2013).

Es importante que el equipo de maestros, no únicamente el profesor de Comunicación y Lenguaje sean quienes desarrollen cada una de las habilidades que corresponden a la etapa de lectura y escritura establecida, entre ellas se incluyen: la ampliación del vocabulario; la aplicación consciente de estrategias de comprensión lectora; generación de hipótesis a partir de sus conocimientos previos y verificación durante la lectura; análisis y evaluación de lo que ha leído, y uso de la lectura para aprender; utilización de la lectura para recrearse mediante el disfrute de narraciones, poemas y otro tipo de texto, lectura en voz alta y con fluidez de textos variados y lectura silenciosa con velocidad y comprensión apropiada.

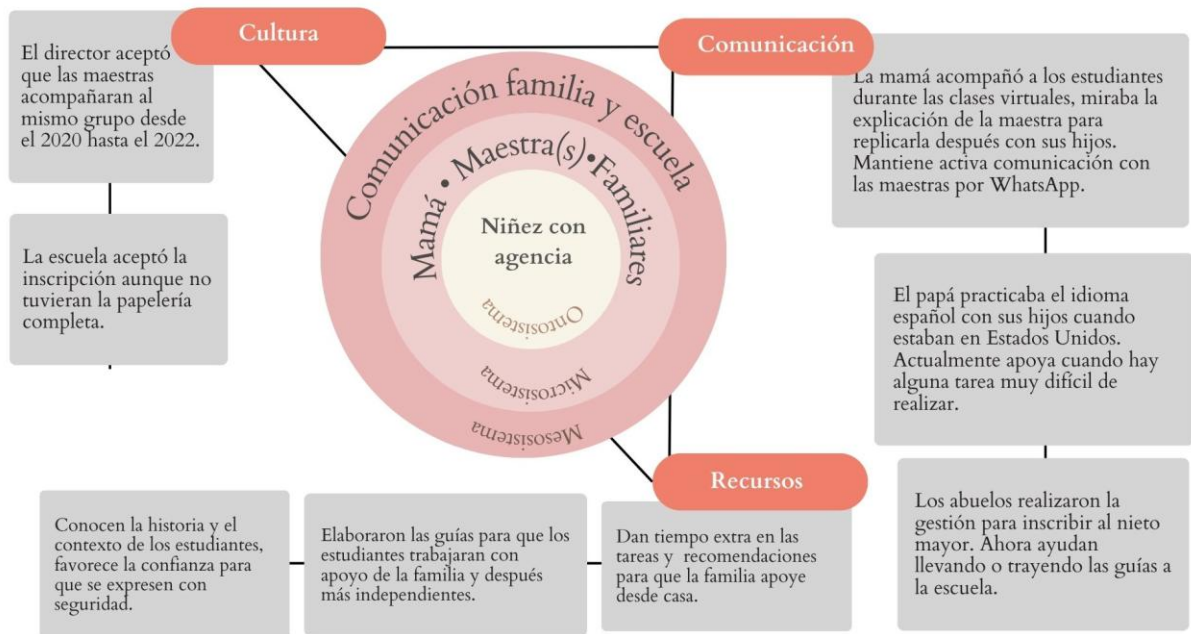
Además, Bereiter (1980) indica que en la producción escrita las habilidades que se deben de desarrollar en los estudiantes son: la fluidez de la producción del lenguaje escrito, fluidez en la generación de ideas, uso de las convenciones de la escritura (gramática y ortografía); habilidad para tomar en cuenta al lector; apreciación y discriminación literaria (diferenciar entre tipos de texto) y uso del pensamiento reflexivo para producir textos.

### **3. Apoyos que ha brindado la familia, los maestros y la comunidad a la niñez retornada en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura**

Para identificar los apoyos que la niñez retornada ha recibido durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, se utilizó la analogía del triángulo con lados diferentes en los cuales se incluye el protagonismo que tuvo la familia, las maestras y la comunidad. Como se presenta en la Figura 18, la familia (mamá, papá y abuelos) son quienes ocupan el lado más largo, principalmente la mamá quien asumió un doble rol para continuar apoyando a cada uno de los niños según sus necesidades y de acuerdo a sus posibilidades. Luego las maestras tienen el rol base porque fueron quienes tuvieron la responsabilidad de

orientar a la niñez y a los padres de familia, al mediar la información, priorizar las áreas curriculares, diseñar material de apoyo y estar en constante comunicación. Y por último, la comunidad tiene un rol, aunque menos visible, debido a que la mayor parte del tiempo la niñez estuvo en casa y pocas veces interactuó con la comunidad.

Figura 18. Apoyos brindados a la niñez retornada durante el proceso de aprendizaje de lectoescritura



Fuente: Elaboración propia, (2022).

Las intersecciones de cada uno de los lados del triángulo incluyen el elemento articulador entre cada actor clave. Entre la familia y la escuela, fue la comunicación; entre la escuela y la comunidad, fueron los recursos; y entre la comunidad y la familia, fue la cultura.

### a. Comunicación

El apoyo entre la familia y la escuela se fue fortaleciendo conforme pasaron los meses y años, en el caso de Niño 1-LEE y Niño 2-LEI ambos tuvieron la oportunidad de continuar sus estudios con la misma maestra. Respecto al apoyo y comunicación que se favoreció, comparten lo siguiente:

Tuvimos bastante apoyo en casa, en el caso de la mamá ella estaba pendiente, me llamaba, me decía, resolvíamos dudas, hacíamos videollamadas, llamadas y entonces sentí que sí hubo mucho apoyo de parte, más que todo de la mamá. Que

yo tuve comunicación con ella y yo miraba como ella le hacía cartelitos al nene en la casa, ahí sí que ella hizo de maestra en la casa para que el nene.... (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:26)

Otra de las cosas, de conforme pasaron los días, el apoyo de los padres de familia siendo conscientes de que era a distancia y apoyaban comprando material y conectaste. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:15)

Además, reconocen que, debido a la pandemia, cambió el rol de la familia en el proceso de aprendizaje, ahora están más involucrados, así lo indica la maestra de Niño 1-LEE:

Antes de la pandemia, los papás solo llegaban a traer las guías y a veces iba perfecto el trabajo, pero no lo hacían los niños. Eso fue antes de la pandemia, cuando solo se mandaban hojas de trabajo. Entonces uno decía ¿será que el niño lo está haciendo o los papás?. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:47)

## **b. Recursos**

Las maestras necesitan equipo y material para preparar las clases, además de conexión para acceder a las herramientas digitales las cuales exploraron durante el tiempo en que trabajaron a distancia. Comparten las maestras que recientemente en el establecimiento educativo se disponible de nuevo equipo, aunque persisten las limitaciones de materiales:

Ahorita ya contamos con impresora en la escuela entonces, podemos imprimir por ejemplo la consonante de un color y las vocales de otro color, así ellos ya lo van uniendo. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:52)

Cuando ya retomamos, nos compartíamos a veces internet dentro de las compañeras al no tener una recarga de internet, Y también el apoyo de del director que las guías, a veces él nos daba acceso a las copias. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:4)

Es necesario reconocer la gestión educativa de la escuela, porque cumple un rol fundamental en el proceso de inclusión de la niñez migrante, debido a que pasan ahí la mayor parte del tiempo, aprenden el idioma y las normas del lugar de destino y tienen la posibilidad de crear vínculos con las niñas y los niños autóctonos. Así, la educación, además de ser un derecho, también es una obligación, porque constituye un mecanismo privilegiado de reproducción social y cultural (Suárez-Orozco, 2008). Para la construcción de una escuela intercultural, así como el desarrollo de marcos educativos inclusivos donde el alumnado de familia inmigrada sea considerado uno más, se requiere no sólo de medidas de naturaleza didáctica sino también organizativas. Por eso es necesario incluir los aportes

teóricos y prácticos, en la dimensión de gestión y liderazgo (Cummins, 2002), en donde las decisiones a nivel ministerial e institucional tendrán una repercusión en el proceso de aprendizaje.

En el marco conceptual de USAID Reading MATTERS (2019), se destacan siete componentes que la evidencia muestra que son fundamentales para fomentar la adquisición de la lectura para todos. Cada componente del marco abarca múltiples subfactores específicos de lectura, todos los cuales deben ser considerados en función del contexto y debe coordinarse de manera coherente para que los estudiantes aprendan a leer. Uno de los componentes corresponde a los textos y materiales de alta calidad, en la información que los participantes compartieron hay escaso uso de materiales, prevalece el uso de los libros otorgados por el Mineduc y principalmente las guías de trabajo a la cual se le ha clasificado como categoría emergente por la relevancia que le han dado. Aunque también se rescata el uso de libros digitales, el libro Victoria que ha sido heredado a dos de los hijos y materiales que la maestra LEE ha creado para trabajar el proceso de lectoescritura en el aula. A continuación, algunos ejemplos:

Sí tenemos, yo tengo como unos 20 a 30 libros en inglés [aplicación para tablet], eligen el libro que quieren en la noche, antes de dormir ya de ahí todo se paga. Hasta las 8:00 pm. máximo». (entrevista a mamá, 2022, 1:36 y 1:90)

El libro Victoria era de Niño 2-LEI para primero, pero como ese ya no le sirve porque ya se lo sabe, ahora se le ha quedado a Niño 1-LEE. (entrevista a mamá, 2022, 1:22)

Niño 2-LEI: Ah sí, sí tengo libro. Historias. (entrevista Niño 2-LEI, 2022, 4:13)

Nosotros en la escuela como material didáctico se le solicita al niño un libro, que es: “caminitos uno y dos” que trabajamos y ya nos adaptamos al CNB y también en conjunto con el libro. Entonces nosotros planificamos semestralmente y ya vemos qué actividades están en el libro y que se relacionen a como se llama, el libro con el CNB y cómo lo podemos modificar porque a veces se ve el trazo de la letra, entonces nosotros en vez de decir trazo, le decimos que le peguen chibolitas, entonces ya usamos sus dedos, la goma y el trazo de diferentes letras. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:25)

Además de los libros digitales o físicos, la maestra LEE menciona que la niñez trabaja con materiales que favorecen el movimiento de pinza, incluyendo pizarrones (ver Anexo 11) y tarjetas creadas por la maestra. Se reconoce que las aulas son espacios que

pueden incluir las vivencias en la construcción de materiales didácticos, situación que recrea la lengua en relación con su contexto que esta socialmente determinado por las prácticas socioculturales, mismas que les otorga a la niñez competencia comunicativa, participativa y favorable para la lectoescritura (Gómez-Sántiz, 2018, p. 1) Es importante que el libro de texto no sea el protagonista o la brújula en el proceso de aprendizaje, sino más bien el medio para lograr las habilidades esperadas. Además, es importante alentar la creatividad en los docentes, quienes podrían crear el propio material con la niñez, sin delegarlo a los padres de familia, optimizando los recursos con que se cuentan en casa y el aula, tal y como lo muestra la iniciativa de la docente de LEE.

Principalmente en la educación a distancia los estudiantes aprenden a partir de la interacción directa con los materiales, sin contar con la mediación docente. Es por eso que los recursos didácticos cumplen un rol clave y fundamental en el proceso de auto-aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar (en el caso de los más pequeños, ayudados por sus familias). Por ello, la preparación de tareas y materiales es una de las funciones centrales del trabajo docente a distancia: de la calidad pedagógica de estas herramientas didácticas dependerá en gran medida la experiencia de auto-aprendizaje (Rappoport, Rodríguez Cuadrodo y Bresanello, 2020).

A continuación, se presentan las descripciones relacionadas a las guías semanales (ver Anexo 9) que la niñez realizó en el tiempo de pandemia para continuar con su proceso de aprendizaje.

M: ¡A los tres niños les enviaban guías!

M: Era una sola, en una sola hoja le ponía lo que tenía que hacer y ya atrás venían todas las hojas.

M: Sobre todo, pongámosle que todas las instrucciones o prácticamente eran lo de enfrente y lo que cachabas cachabas y lo que no pues ni modo.

M: Todos los viernes era de ir a entregar. Igual el viernes ya daban las nuevas guías. Solo era de entrega y de recoger. (entrevista a mamá, 2022, 1:64)

Según la experiencia de la mamá y las fotografías compartidas se verifica que las guías en vez de ser una orientación, en ocasiones se volvían en un acertijo, principalmente por la redacción de las instrucciones. Cuando estaban muy concisas (generaba dudas) y si eran muy extensas (generaban confusión). Conforme se fue avanzando en esta forma de trabajo a distancia, las maestras y los padres fueron aprendiendo a comunicarse y comprender el mensaje. Además de este desafío, la logística para entregar y recibir cada

guía implicaba un gasto extra para los papás, debido a que debían de fotocopiarlas para que los hijos pudieran realizar el trabajo en papel.

Las guías son aparte y eso lo paga uno. Las maestras solamente la dejan en la librería, uno pasa a la librería... por guía son Q5.50 por la hoja porque ahí mismo tiene que escribir la tarea. (entrevista a mamá y abuela, 2022, 1:68)

Niño 3-LEES únicamente usó un libro de Matemática que le prestaron, en las demás áreas no tenía un libro de texto. Y ya en los últimos meses tuvo la oportunidad de recibir las guías por medio del chat de WhatsApp que los papás tenían con cada maestro.

El Niño 3-LEES no tiene libros de texto, trabaja específicamente con guías digitales que le envían por WhatsApp. (entrevista a mamá, 2022, 8:16)

Pongámosle para Niño 3-LEES son 16 materias, cada materia a veces son cuatro o cinco hojas, ósea cuando lo acumula uno ya es algo. (entrevista a mamá y abuela, 2022, 1:67)

Ahora con Niño 3-LEES son guías de puro WhatsApp, ya esas guías ya no es necesario de ir tener que ir a hacer el extrapago para ir a sacar el montón de papeleo, ya se las han aceptado que solo las mire y ya pues ya compra lo que va a hacer, sin necesidad de ir a gastar para las guías. (entrevista a mamá, 2022, 1:66)

Debido a que actualmente van un solo día a la semana a la escuela, las maestras organizan trabajo para que durante los otros días la niñez pueda trabajar a su ritmo en casa.

Solo en la casa y de allí lo que les dan de tarea a la semana, tal vez hacer una hoja al día, si no hacen, pongámosle que no hicieron tarea tres días pues les toca pesado los últimos días. (entrevista a mamá, 2022, 1:20)

Hasta el día de hoy, todavía es igual. Ellos todos los viernes, cada 15 días ahora están entregando las guías. Ahora tienen las guías de 15 días y las van a entregar. ¡Las guías se quedaron!. (Entrevista a mamá, 2022, 1:65)

El trabajo que los estudiantes realizan en las guías a veces vuelve a servir para otro trabajo, la mamá comenta que las usan como recortes y por eso no tienen todas las guías de años anteriores. La maestra LEI indica cómo utilizan las guías de trabajo:

El maestro es el que elabora las guías según los contenidos que están en el CNB y las vamos desarrollando con diferentes actividades en las guías, verdad. Entonces tenemos como un recurso la guía que se manda y también estamos manejando lo que son 3 libros, uno de matemáticas, uno de lenguaje y uno de medio social que han mandado al Ministerio de Educación. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:17)

La mamá compartió fotografías de las guías de los tres hijos y se evidencia que en el área de Comunicación y Lenguaje para párvulos 2 prevalecen las actividades

relacionadas con grafomotricidad y principio alfabético; en tercero primaria se enfatiza en la lectura de diferentes tipos de texto, vocabulario, gramática, ortografía, comprensión lectora y redacción; y en primero básico cada una de las guías indica que en la entrega deben incluir una carátula con sus datos y el trabajo por fases, en su mayoría son ejercicios de gramática y ortografía.

Y la maestra que trabaja con aula multigrado indica que las guías son diferentes cuando deben trabajar en casa, sin embargo, cuando es presencial es más complejo porque todos trabajan lo mismo. Lo cual evidencia que la maestra adapta la metodología de trabajo según la modalidad presencial o a distancia y en el caso de la organización por burbujas le ha permitido atender por separado a los dos grupos que originalmente tenía en una misma aula.

En mi caso trabajaba diferentes guías. Por ejemplo, si a los niños de cinco años se les estaba enseñando la letra /m/ y los niños de seis años ya iban por ejemplo por la letra /p/ estaban como que un paso más adelante que los niños de cinco años. Y el aprendizaje y las guías eran diferentes porque tenía incluso niños que eran hermanitos, entonces no podía mandar el mismo trabajo a los dos, verdad, porque entonces lo mismo estábamos enseñando. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:27)

Al analizar las 74 fotografías de las guías compartidas por la mamá y maestra, se eligieron los extractos más significativos del área de comunicación y lenguaje para cada una de las tres etapas. En la Figura 23 se incluye en la etapa de lectoescritura emergente (LEE) guías que corresponden a las páginas del libro o en el cuaderno de Lenguaje, para trabajar grafomotricidad por medio de pegar diferentes texturas al trazo de una letra y la copia de grafías, aunque aún no se identifica la correspondencia grafema-fonema. En la etapa de lectoescritura inicial la guía incluye espacios para la lectura y escritura del niño, la maestra califica los ejercicios y marca el error el cual es reflejado en la evaluación sumativa de la guía. Y en la etapa establecida las guías se caracterizan por incluir un listado de instrucciones y ejemplos para que el niño los realice a mano en hojas adjuntas, incluyendo la carátula con sus datos.

Según Rappoport, Rodríguez Cuadrodo y Bresanello (2020) los docentes deben considerar aspectos didácticos y técnicos para pensar la elaboración de las actividades en el contexto de confinamiento. Las principales son: preparar material adecuado a las particularidades de los estudiantes, proponer proyectos con perspectiva interdisciplinaria

bajo los cuales enmarcar las distintas actividades, plantear la metodología, proponer temas vinculados a los intereses de los estudiantes, motivar a través del materia, planificar tareas breves e indicaciones claras y planificar tareas breves y con indicaciones claras. Con el propósito de lograr los aprendizajes esperados según cada etapa.

### **c. Cultura**

Paniagua Arguedas (2008) reflexiona acerca del discurso de integración unilateral, en donde persiste la idea de que son las personas inmigrantes las que deben “adaptarse”, “amoldarse” a la sociedad a la que llegan y “asimilar” la cultura receptora (como si existiera tal cosa como única y homogénea), tratándose, para esta perspectiva, de un tipo de integración funcional. Respecto a esta reflexión, la maestra de Niño 1-LEE fue la única en manifestar un ejemplo de cómo se trabajó la aceptación e inclusión de los niños en el aula, principalmente cuando empezaron a compartir presencialmente.

Incluso no vimos la diferencia verdad, porque como él es extranjero, no se les indicó a sus compañeros, miren él es diferente, no. Sino que se le trató igual verdad, entonces sí conforme pasaban los días él ya se fue adaptando y relacionándose con sus compañeros. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:51)

Y reconoce que en momentos el vocabulario que Niño 1-LEE expresaba podía ser motivo de burla, sin embargo, ella aprovechaba esos momentos para modelar el uso correcto de la palabra en el contexto:

En su momento él me dijo: es que en mi casa tenemos un chingo de patos decía él. Y quizás él la palabra no lo dijo bien porque quizás así se dice en México, pero aquí en Guatemala es como decir ¡un montón! entonces yo le dije no, ¡es un montón de patitos! entonces él solo se empezó a reír. Pero no se le regañó ni se le dijo: mire aquí no está hablando bien. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:40)

En el caso de Niño 2-LEI su maestra identificó desde el inicio manifestó una actitud reservada y temerosa, siendo ella la persona a quien recurría. Al igual que Niño 1-LEE ambos conocieron escasamente a sus maestras y compañeros por medio de la pantalla. Fue hasta que regresaron presencialmente, en grupos (burbujas) que ya se propició más la interacción entre el estudiantado, aunque prevalece más la integración que la inclusión.

Él es muy tímido, eh por lo mismo que le cuesta hablar el español. Él piensa que al hablar sus compañeros se pueden burlar de él o decirle algo. Entonces prefería no hablar con nadie, él se refería más que todo a mí. Más era conmigo que con sus compañeros, sin embargo, logró jugar, logró relacionarse, pero hablar casi no quería hablar. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:50)

Durante las entrevistas a profundidad, los propios actores clave propusieron recomendaciones que le darían a una persona que se encuentre en la misma situación que ellos. La mamá compartió que coincidentemente hace unos días una amiga le había preguntado «¿Crees que es buena idea regresar a Guatemala y cómo veía la situación de la educación en el país?» a lo que ella respondió:

Yo personalmente como le dije, yo a ella, de que a ella sinceramente, ella dice que allá ella tiene su casa, ella tiene todas las cosas aquí. Digo está bien, pero así como a ella, a ella sino no le conviene por lo mismo que sus hijos tienen sus dos niños que yo cuidaba, pero son con Síndrome de Down. Digo yo, aquí no hay los recursos, la ayuda de que dan allá, en esos casos. Pero ya así como yo, digo que aquí pues hay más libertad, es muy diferente en eso sí, más libertad para uno, para sus hijos, todos. Y ellos pueden andar corriendo libremente afuera y no hay problema, incluso allá no, allá no pueden estar ellos solos, ni 5 minutos porque ya tiene las trabajadoras sociales encima, no pueden este pongamos ir a la tienda solos porque pues nunca uno sabe allá. Todo es diferente, todas son calles principales, bastante transitadas. Yo a ella sí le dije que pues vivir, vivir aquí a ella no le conviene. Es más fácil para ella, allá; con niños con síndrome de Down. (entrevista a mamá, 2022, 1:114)

En su respuesta confirma que su decisión de retornar a Guatemala fue favorable por la libertad que tienen sus hijos, sin embargo, está consciente de las limitaciones que implicaría la inclusión de la niñez que tiene necesidades educativas diferentes. Siendo esta un área de oportunidad que Guatemala debe considerar a nivel de política pública hasta impactar en las prácticas inclusivas en las aulas de todo el país.

Al consultarle a la maestra del aula multigrado ¿qué recomendaciones les daría a maestros que tengan a niñez retornada en las aulas? reflexiona y comparte que:

Yo en lo personal les recomendaría primero hablar con los padres de familia porque eso es lo fundamental y también en este caso como yo le comentaba, que la mamá de él es mexicana y el papá es de aquí en Guatemala, pero él nació en Estados Unidos. Y como que ha crecido con la costumbre mexicana, entonces poderle comprender el vocabulario que muchas veces ellos no, no quisiera expresarte de una forma incorrecta, que nosotros lo vemos así incorrecto, sino que para ellos está hablando normal verdad, entonces y apoyarles porque a veces la pronunciación les cuesta. Y también involucrar mucho a los padres de familia para que también sientan el apoyo de parte de la maestra y darle más confianza para llevarlo a la escuela. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:45)

Es un claro ejemplo de la sinergia que se necesita propiciar entre la familia y el centro educativo, quienes tienen la responsabilidad de valorar la individualidad y cultura

de cada estudiante, sin importar su origen e idioma. La misma pregunta se le planteó a la maestra de tercero de primaria y recomienda a los colegas que:

Educación más personalizada con el niño que al resto del grupo verdad. Y usar técnicas, yo creo que técnicas hay un montón para poder enseñar a leer y escribir, sobre todo que ese es el primer conocimiento que se debe de tener, verdad. En ese sentido, sería enseñar el alfabeto correctamente puesto que el niño no, no maneja digamos nada del idioma para poder enseñarle. (entrevista a maestra Niño 2-LEI, 2022, 7:28)

En su recomendación la maestra se enfoca en que la niñez trabaja a un ritmo diferente y por eso es importante tener una atención personalizada, sin que esto signifique abandonar el avance del estudiantado. Reconoce la importancia de enseñar el código con el cuál la niñez podrá decodificar los mensajes que están a su alrededor. La cual es una de las habilidades que necesita complementarse con la comprensión oral para desarrollar la comprensión lectora y escrita.

Según Blanco (2006), para avanzar hacia una mayor equidad en la región es necesario desarrollar escuelas más inclusivas que incluyan a toda la niñez y juventud de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos. El desarrollo de escuelas inclusivas es el fundamento de sociedades más justas y democráticas. Por su naturaleza, la escuela pública debe ser inclusiva y favorecer el encuentro entre diversos grupos sociales.

En síntesis, esta sección detalla la relevancia que tienen los diferentes elementos en la experiencia de aprendizaje de la lectoescritura de la niñez retornada. Principalmente el idioma materno, el cual es determinante para realizar la transferencia de habilidades a un nuevo idioma. Así mismo por la época de pandemia, la tecnología ha favorecido la comunicación entre la familia y la escuela, aunque no todos tuvieron el mismo acceso. Además, los materiales de apoyo para el proceso de lectoescritura en su mayoría suelen ser únicamente los libros que entrega el Mineduc y en la casa no existe el acceso a otro tipo de texto, excepto por medios digitales, en donde la niñez puede escuchar cuentos.

Debido a que la escuela permaneció cerrada, la socialización de la niñez se limitó a la familia con quienes vivían y al momento de regresar presencialmente a la escuela, de forma gradual, las maestras se han percatado del desafío que tienen para comunicarse oralmente con sus compañeros. A su vez, en la interacción presencial es en donde se evidencia la inclusión de la niñez retornada, debido a que en modalidad a distancia la

interacción con sus compañeros fue escasa. Y respecto al proceso de aprendizaje de la lectoescritura durante la pandemia e incluso en la actualidad, las guías de trabajo han sido el material predominante en donde las maestras han organizado lo que la niñez debería de saber y hacer, de acuerdo con lo que se espera para su etapa.

Como se planteó al inicio de esta investigación cualitativa, se determinaron los supuestos ontológicos (creencia y visión de fenómeno a visibilizar) y epistemológicos (conocimiento es una creación compartida entre la interacción: investigadora-lo que investiga) los cuales se respaldan con la información recopilada y que aportan a la comprensión de la experiencia vivida por la niñez retornada al sistema educativo guatemalteco en el contexto de la covid-19. Los participantes, indican que existen desafíos en el proceso de lectoescritura en el idioma español, sin embargo, el rol protagónico de la familia y los docentes ha contribuido a que cada niño se encuentre en la etapa que le corresponde desarrollando algunas de las habilidades correspondientes a cada etapa de LEI. Se necesitan contemplar estrategias específicas para asegurar, el derecho a una educación de calidad en igualdad de condiciones: la atención a la diversidad cultural y diversidad lingüística; principalmente en zonas geográficas apartadas, género, diferencias individuales, y a quienes tienen necesidades educativas especiales (Juárez-Núñez et al., 2010).

Las pautas históricas de bajo rendimiento de los estudiantes de grupos marginados y la devaluación de la identidad lingüística, cultural y académica reflejan la pauta de relaciones coercitivas de poder que caracterizaban las relaciones intergrupales en la sociedad en general (Cummins, 2002, p. 278). La modificación de este panorama y la inversión de la pauta de fracaso académico requiere inevitablemente que los educadores, los estudiantes y las comunidades se opongan a la pauta histórica de subordinación que ha caracterizado las relaciones en la sociedad. Cuando el equipo docente anime al estudiantado de otras culturas a desarrollar la lengua y la cultura propia de su hogar y a construir sobre sus experiencias anteriores, ellos mismos, con sus estudiantes, se oponen a la percepción de la sociedad de que estos atributos son inferiores o carentes de interés (Cummins, 2002, p. 279).

## **B. Discusión de resultados**

En este capítulo se integra la información recopilada y analizada para proponer explicaciones que aporten al avance en el conocimiento del estudio de caso analizado desde el enfoque fenomenológico. Se decidió discutir los resultados respondiendo a las tres preguntas específicas planteadas en el primer capítulo de la investigación.

### **1. ¿Cómo es la experiencia vivida durante el aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida, en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19?**

Según Rojas-Rivas (2019), el desarrollo humano es un proceso de construcción, dinámico y cambiante, en la búsqueda constante de la mejora personal y de su entorno. Para comprender cómo ha sido la experiencia vivida por la niñez retornada en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, se utilizó el modelo ecológico de Bronfenbrenner. En el que se reconoce que cada sistema tiene influencia en los demás sistemas. Desde el macrosistema se incluye el estilo de vida, las creencias, los valores y la cultura de la familia, el cual se ha enriquecido porque se incluye su experiencia en Estados Unidos con la que han tenido en Guatemala. Luego en el exosistema tienen un rol determinante los medios de comunicación que permitieron a la familia estar en comunicación con las maestras. Desde el mesosistema se incluye el rol de la escuela y los amigos, en donde las maestras han sido el eslabón para apoyar a las familias y recientemente en la modalidad presencial han detectado más logros. El microsistema fue el corazón de todo el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, debido a que la familia está convencida de que sus hijos merecen una educación de calidad según sus posibilidades, por eso han hecho todo lo que está en sus posibilidades para apoyarles. Y desde el ontosistema se reconoce a la niñez retornada con agencia, con capacidad de tomar decisiones y participar activamente en la sociedad guatemalteca.

Según Bronfenbrenner, en Monreal y Guitart (2012), se requiere de vínculos afectivos sólidos entre las personas adultas y la niñez, ya que ello facilita la internalización de actividades y sentimientos positivos que motivan a las personas a implicarse en la exploración, manipulación, elaboración e imaginación de la realidad. La temporalidad se dio del 2020 al 2022, coincidiendo con la pandemia de la covid-19. Los principales actores

estuvieron en casa (mamá y hermano mayor) y en la escuela (maestra). En la casa resalta el rol de la mamá quien asumió otros roles con responsabilidad y también contó con el apoyo de los abuelos, tíos e hijo mayor. El trabajo desde diferentes modalidades permitió a los estudiantes continuar con sus estudios, a un ritmo diferente al que venían trabajando. De las tres modalidades se reconoce que en la modalidad presencial Niño 1-LEE se destacó por tener un rol más activo que cuando se conectaba. Además, al tener oportunidad de acceder a la conexión, los estudiantes tuvieron más recursos para apoyar su proceso de aprendizaje en lectoescritura, por ejemplo, videos, canciones, tutoriales, llamadas con sus maestras o mensajes.

Actualmente en la escuela no disponen de conexión, las maestras usan sus propios recursos y en ocasiones se comparten datos cuando necesitan trabajar en la creación de algún material. Las maestras han priorizado las áreas del CNB entre la que se encuentra la de comunicación y lenguaje L1. Han elaborado diversidad de guías que son las que la niñez realiza en casa a su propio ritmo y entrega cada quince días. En la comunidad no existe una biblioteca o espacios que favorezcan la lectura, los únicos libros a los que tienen acceso son a los que el Ministerio de Educación les entrega y algunos que la mamá tiene en inglés. Respecto a las barreras que ha tenido la niñez retornada, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, se destacan tres, las cuales son: escasa socialización en la comunidad y la escuela (asiste un día a la semana en modalidad presencial); barrera del idioma principalmente al utilizar vocabulario fuera de contexto, pronunciar alguna palabra de forma diferente o no comprender el mensaje que escucha en español. Y por último, la abuela y la mamá reconocen que cada inicio de año tienen la barrera administrativa con los dos niños en etapa LEE y LEI, debido a que aún no tienen su papelería completa y la nacionalidad.

Además, se reconoce a la niñez como un sujeto con agencia, activo, que cuestiona, participa, escucha, observa, comenta y escribe. Por eso, en este estudio se incluye la perspectiva desde la voz de los protagonistas, la cual se triangula con los aportes de los adultos. Durante su proceso de aprendizaje, cada uno de los niños se encuentra en una etapa de lectoescritura diferente. Destaca la experiencia de Niño 1-LEE quien su idioma materno es el español. Inició su escolaridad en Guatemala, en modalidad virtual, la cual se le facilitó porque su mamá y hermanos le orientaron en la realización de las guías de trabajo y con

ellos convivió todo el tiempo. Hasta este año tuvo la oportunidad de ir presencialmente a la escuela, en donde conoció a sus compañeros y maestra, con quienes ha estudiado durante los dos años consecutivos. A pesar de que únicamente asiste un día a la semana, por falta de infraestructura en la escuela, ha perdido el miedo a expresarse y tiene un rol más activo según comenta su maestra.

En ocasiones su vocabulario es descontextualizado por lo que su maestra le ayuda a utilizar palabras apropiadas. En el caso de Niño 2-LEI, su experiencia incluye que el idioma materno es el inglés, tuvo la oportunidad de iniciar su escolarización en Estados Unidos. Cuando retornó a Guatemala, le correspondía iniciar el nivel de primaria, pero debido a la pandemia todo el primer ciclo de primaria lo estudió desde casa, con el apoyo de su mamá, hermano mayor y maestra (quien ha sido la misma en los tres años). Una vez a la semana tenía clases virtuales junto a sus compañeritos, en donde la maestra les hacía dictados. Hasta este año empezó a asistir un día a la semana a la escuela y estudia en el mismo lugar que su hermano menor. Su maestra indica que es un niño tímido y al inicio únicamente le hablaba a ella, hasta ahora que convive con los mismos niños de la burbuja, se ha animado a compartir más con ellos.

Y la experiencia de Niño 3-LEES:, con su idioma materno que es el español, sin embargo, tuvo la experiencia de estudiar hasta cuarto primaria en Estados Unidos, en donde todo el tiempo sus maestros y compañeros se comunicaban en el idioma inglés, lo cual significa que es bilingüe. Fue el primero de los hijos que retornó a Guatemala, tuvo el apoyo de sus abuelos y tíos quienes realizaron toda la gestión para que empezara a estudiar. Debido a que retornó a Guatemala cuando aún no había culminado el ciclo escolar, lo inscribieron nuevamente en el mismo grado en un colegio, debido a que en las escuelas oficiales les ponían obstáculos porque no tenía la nacionalidad guatemalteca (hasta este año ya la tiene). En el tiempo de la pandemia culminó la primaria en modalidad a distancia y este año inició la secundaria, en modalidad presencial, en un Instituto que se ubica a tres minutos de su casa. La transición ha representado grandes cambios para él, como por ejemplo, tiene dieciséis clases y un maestro diferente para cada una, se va caminando solo al Instituto y muy pocas veces pide ayuda para realizar las tareas.

## **2. ¿Qué habilidades de lectoescritura emergente, inicial y establecida ha trabajado la niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19?**

El proceso de aprendizaje de la lectoescritura en cada una de las etapas se ha caracterizado por la orientación que las maestras han elaborado por medio de las guías de trabajo de acuerdo con lo que establece el Currículo Nacional Base -CNB- que cada niño debe aprender. En el caso de Niño 1-LEE, cuando se conectaba a las clases virtuales la maestra les leía historias y ellos tenían que seguir la secuencia narrativa. En clase también cantan y la mayoría de las actividades que realizan en el área de Comunicación y Lenguaje están vinculadas con la grafomotricidad, por medio de planas o pegar diferentes materiales sobre el trazo de una letra. En su cuaderno pega imágenes que inicien con el mismo sonido y pinta dibujos que están relacionados con la vocal o consonante que está aprendiendo.

Logra diferenciar una letra de un número, pero aún no realiza la correspondencia de grafema y fonema. Tiene facilidad para mantener una conversación, de los tres hermanos es el que socializa con más facilidad. Actualmente entrega las guías cada quince días, las realiza durante los días en que no asiste presencialmente a la escuela. Usa el libro caminitos 1 y 2 para trabajar en clase el sonido de los trazos que incluye el libro. A Niño 2-LEI su maestra indicó que él aprendió a leer y escribir en primer grado, mucho mejor que otros niños que lo lograron hasta el segundo grado. Sus papás le compraron el libro Victoria, pero como ahora ya sabe leer le regaló el libro a su hermano menor. Logra realizar la correspondencia grafema-fonema con todas las letras del abecedario, lee con fluidez y en voz alta.

Sin embargo, al momento de expresar sus ideas verbalmente necesita tiempo, debido a que suele tartamudear o dividir una palabra en sílabas. Como por ejemplo: *Va-vamos a la ca-sa*. Su maestra indica que necesita mejorar en el análisis de la información que lee o escucha, para desarrollar la comprensión oral y lectora. Entre las actividades que realiza en las hojas de trabajo se incluye la lectura de diferentes tipos de textos, escritura de párrafos y textos, dictados de oraciones, reglas de ortografía, gramática, comprensión lectora y vocabulario. En la primaria se incluye el estudio de L1, L2 y L3, pero por la

priorización de competencias y áreas que se hicieron durante la pandemia, en la clase de kaqchiquel e inglés, únicamente trabajan con listas de vocabulario. Niño 2-LEI domina muy bien el inglés e incluso ayuda a la maestra por su fluidez oral y lectora que tiene en el idioma. Al igual que su hermano, entrega las guías de trabajo cada quince días, las realiza durante los días en que no asiste presencialmente a la escuela. Tiene tres libros de texto que le entregó el Ministerio de Educación.

Y Niño 3-LEES, debido a que ya se encuentra en la etapa de lectoescritura establecida, su catedrático del área de Comunicación y Lenguaje le comparte las guías de trabajo en donde la mayoría de los ejercicios están relacionados a la gramática y la ortografía del idioma español. Todas las guías que le envían por WhatsApp, las realiza a mano para entregarlas en papel. También realiza búsquedas en internet para completar investigaciones de las diferentes clases. Está consciente que hay mucha información y no toda es confiable. Su mamá hace énfasis en que YouTube también fue su maestra porque allí vio muchos tutoriales para comprender lo que debía de trabajar en las guías.

También tiene la clase de kaqchikel en donde le solicitan que grabe audios en donde pronuncie igual que la maestra, comenta que no sabe ninguna palabra, pero ha sacado cien. La clase de inglés es la más fácil para él por su dominio del idioma, sin embargo, es en la que no le va muy bien debido a que en varios ejercicios le ha indicado a la maestra que hay un error gramatical. Incluso sus compañeros han apreciado su dominio y le piden ayuda en las tareas de inglés, el cual es su idioma favorito. Únicamente en Matemática utiliza un libro de texto que le prestaron, en las demás clases no tiene libros, ni de lectura.

### **3. ¿Cómo han apoyado los docentes, la familia y la comunidad a la niñez retornada durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en contexto de la covid-19?**

Cuando se da una relación de apoyo del padre a la madre, de la madre al padre, del abuelo/a a los padres, de los amigos entre ellos, es decir, terceras partes colaboran, se obtienen mejores resultados evolutivos (Bronfenbrenner, 1985). En las sociedades industriales modernas es más difícil que la familia y la escuela se conozcan, emprendan actividades conjuntas, compartan información sobre la niñez, se hagan amigos. Además, los profesores van de un sitio a otro, sin apenas conocer la gente y las características del barrio. Lo que repercute, también, en el interés por las cosas locales que suceden en un

vecindario, así como el desarrollo de sus habitantes. Todo ello dificulta el diseño y la creación de vinculaciones entre la escuela y el entorno social (Monreal y Guitart (2012, p. 8). Es decir, la educación se proyecta más allá de la escuela y se beneficia de la red de relaciones educativas que permiten articular entornos de aprendizaje a través de los cuales apoyar, contextualizar y extender aquello que uno aprende y hace en un determinado contexto de socialización como la escuela (Vila y Casares, 2009).

A Niño 1-LEE durante la pandemia su mamá fue su mamá-maestra. Actualmente es quien lo acompaña todos los viernes a la escuela y en casa es con quien primero se sienta para revisar las tareas que tiene que realizar. Su maestra comenta que ha logrado que convivan en clase junto con sus compañeritos y en ningún momento han manifestado que es un niño diferente por ser extranjero. Cuando alguna tarea la realizan incompleta o tienen dudas, la maestra les explica y le da una nueva oportunidad para que la entreguen.

Durante la pandemia, su abuela era quien iba a traer o a dejar las guías de trabajo, al igual que con sus dos hermanos. Juega con sus hermanos y primos, la mayor parte del tiempo en su casa y actualmente han salido a volar barrilete a la montaña que está cerca de su casa. Y a Niño 2-LEI su mamá estuvo atenta durante las clases virtuales que les daba la maestra, porque después ella repetía el mismo ejercicio con él. Su hermano mayor le leía a veces en voz alta y era quien le ayudaba con sus guías de trabajo. Su maestra le ha acompañado en los tres grados y es quien ha evidenciado su crecimiento y áreas de mejora. Cuando las tareas son muy difíciles y la mamá no le entiende, le piden ayuda al papá. Sus únicos amigos son los de la escuela pero viven lejos de su casa, por eso se mantiene la mayor parte del tiempo en su casa con sus hermanos.

Y Niño 3-LEES, sus abuelos y tíos fueron quienes le apoyaron en cuanto retornó a Guatemala, cuando había tareas que no comprendía, le preguntaban al tío que sigue estudiando y él le ayudaba. Actualmente casi no necesita de su apoyo porque trabaja independientemente. Cuando estudió en Estados Unidos, su mamá participaba en escuela para padres y en voluntariados dentro del aula, también tenía acceso a préstamo de libros en la Biblioteca, lugar que no existe en la comunidad en donde actualmente vive. Su mamá ha visto que se comunica por messenger con sus amigos de Estados Unidos, en la comunidad donde vive no tiene amigos porque no salen a jugar a la calle.

Para culminar, se retoman los supuestos de la investigación, en donde se planteaba que la niñez retornada que se integra al sistema educativo guatemalteco presenta desafíos en el proceso de lectoescritura en el idioma español, lo cual es verdadero, sin embargo no son visibles por el apoyo que la familia les ha brindado, además de otros actores clave (familia, docentes, directivos y comunidad) quienes tienen incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades correspondientes a cada etapa de LEI. Se determinó por medio del discurso que la niñez retornada está integrada en el sistema educativo nacional, necesita ser incluida para evitar dificultades en el proceso de aprendizaje de LEI e incluso prevenir el abandono escolar.

### **C. Limitaciones**

1. Establecer la comunicación con los docentes del establecimiento de Niño 3-LEES, debido a que eran diferentes maestros y no contestaron a las llamadas telefónicas.
2. Sustituir las observaciones de clase por el análisis de material visual que las maestras y la mamá compartieron, debido a que las maestras comentaron que el director se encuentra muy ocupado.

## V. CONCLUSIONES

---

«La educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad».

(Paulo Freire, 1984)

Este capítulo surgió al culminar la investigación. En él se destacan las conclusiones que surgen al comprender las experiencias vividas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida en niñez retornada al sistema educativo guatemalteco, en contexto de la covid-19, vinculadas con los supuestos y el logro de los objetivos, así como la contribución para resolver el problema original.

La niñez es un **actor para visibilizar** en los fenómenos migratorios contemporáneos a escala global y dentro de la región latinoamericana. Se caracterizan por ser un grupo heterogéneo, vulnerable y con agencia como lo indica Pavez-Soto (2017), por lo que es necesario realizar investigaciones educativas que permitan comprender la particularidad de la vivencia que tienen la niñez y las familias en diferentes contextos de movilidad a nivel nacional y regional.

- **Niñez:** protagonista en el proceso de adaptación a un entorno que únicamente conocía por medio de lo que sus papás y abuelos le compartían. Su llegada a Guatemala fue muy cerca del inicio de la pandemia, por lo que la mayor parte del tiempo ha estudiado desde casa. Ha logrado comunicarse en el idioma español con seguridad y sigue trabajando en el desarrollo de las habilidades según la etapa que le corresponde, para ser un lector y escritor autónomo. Se encuentra principalmente integrado en el sistema educativo guatemalteco, es necesario que se logre la inclusión.

El contexto de la crisis mundial por la pandemia, provocó que la mayoría, sin importar la clase social migraran al **mundo digital** para aprovechar la comunicación inmediata. Para lograrlo algunas familias invirtieron en nuevos dispositivos y tarjetas prepago para conectarse a las clases virtuales con las maestras y compañeros. Así mismo durante la

pandemia, los roles en la familia-escuela cambiaron y se evidenciaron los apoyos durante el proceso de aprendizaje de la lectoescritura (responder al objetivo específico 3).

- **Mamá:** familiar que lideró con responsabilidad el proceso de aprendizaje en casa, al proponer rutinas y organización en el trabajo de los hijos, por medio del apoyo de las maestras que compartieron las guías de trabajo. En ocasiones se le agotó la paciencia para acompañarlos en todas las actividades en casa, sin embargo, las maestras reconocen su dedicación para apoyar a sus hijos.
- **Maestras:** profesionales con formación académica y compromiso para acompañar al grupo de estudiantes desde el inicio de la pandemia, hasta la fecha, en el proceso de lectoescritura y demás áreas curriculares. Crearon guías de trabajo para que la niñez trabajara desde casa y se ingeniaron estrategias para las clases virtuales con todo el grupo. Sigue ayudando a la niñez para que se sientan incluidos principalmente ahora en la modalidad presencial, debido a que antes estaban integrados funcionalmente. Las interacciones entre maestras y estudiantes constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela como lo indica Cummins (2002). Además del aprendizaje académico, es necesario el fortalecimiento de las **habilidades socioemocionales** que fortalezcan la agencia que tiene la niñez para fortalecer la autoestima, la valorización de la identidad, el sentido de pertenencia para expresar y participar activamente en el contexto.
- **Familia:** apoyó en la organización, comunicación y transporte de la niñez o de los materiales que enviaban a la escuela. Cuando el primer niño retornó, asumieron la responsabilidad para acompañarlo en su proceso de aprendizaje y buscaron un establecimiento que lo aceptara sin tener aún su nacionalidad.
- **Comunidad:** conjunto de personas que viven en la localidad y que al organizarse pueden lograr cambios que beneficien a los pobladores. Carecen de espacios seguros que propicien la socialización de las familias y los niños, además de bibliotecas con diferentes tipos de textos. Siendo la

infraestructura escolar aún una limitación a la que la comunidad educativa aún no accede.

El trabajo de las maestras durante la pandemia fue principalmente en la modalidad a distancia, por medio de las guías para el trabajo autónomo enviaban el trabajo para que la niñez trabajara con ayuda de un adulto. Debido al analfabetismo y analfabetismo funcional en la comunidad, es necesario de la **mediación del material** para que sea comprensible y práctico de realizar principalmente por cada estudiante (responde al objetivo específico 3). Además, para aprender a leer y escribir es necesaria la **enseñanza explícita**, el modelaje, el trabajo en conjunto y autónomo, empezar de lo simple a lo complejo, disponer de diversidad de materiales, identificar el error como oportunidad de mejora y desarrollar cada una de las habilidades que corresponden a la etapa emergente, inicial y establecida (responde al objetivo específico 2).

Por medio del idioma materno utilizado en el hogar, se desarrollan las destrezas conversacionales, sin embargo, no desarrolla las destrezas lingüísticas que se requieren en el contexto del aula como lo afirma Snow y Cols., (1991). Por eso es determinante que la niñez en movilidad sin importar su estatus migratorio tenga **acceso a la educación**, desde la primera infancia para desarrollar las habilidades relacionadas al lenguaje y comprensión oral que antecederán a la habilidad de la comprensión lectora (responde al objetivo específico 2).

En Guatemala se necesitan mejorar las condiciones que propicien el retorno de más familias guatemaltecas, principalmente para asegurar la **inclusión de la niñez** en el sistema educativo, considerando a quienes tienen una necesidad educativa especial, eliminando las diferentes barreras estructurales, culturales y sociales (Pasallo y Vargas, 2014) (responde al objetivo específico 1).

Por medio de la generación de conocimiento en lectoescritura, contextualizado a Guatemala y vinculado con la dinámica social de la migración, se visibiliza la realidad compleja a nivel regional. Se necesita de la sensibilización y compromiso de los actores y tomadores de decisiones para crear mecanismos y acciones que beneficien la inclusión de la niñez retornada en el proceso de aprendizaje de lectoescritura desde la etapa emergente, inicial o establecida, asegurando la calidad educativa.

## VI. RECOMENDACIONES

---

«La educación no cambia al mundo,  
cambia a las personas que cambiaran al mundo»

Paulo Freire

Al culminar el proceso de investigación, surgen recomendaciones que van dirigidas a diferentes actores clave en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura emergente, inicial y establecida, con el propósito de que se continúe trabajando para la inclusión de la niñez.

**A los maestros:** (1) considerar desde el inicio la evaluación del perfil lingüístico de cada uno de los estudiantes, para identificar los apoyos que pueden brindarles oportunamente; (2) mantener comunicación con la familia de los estudiantes, al conocer su historia podrán identificar el potencial y las áreas de oportunidad de cada niña o niño; (3) tener una bitácora con el récord académico de cada estudiante, para que al realizar la transición de grado o nivel se pueda conocer su proceso de aprendizaje; (4) crear materiales accesibles que la niñez pueda tener en su casa y con los cuales se desarrollen las habilidades de lectoescritura en cada una de las etapas. Por ejemplo: componedores de palabras, alfabetos móviles, juego de memoria...

**A la familia:** (1) participar activamente en el establecimiento educativo, para apoyar a las familias retornadas que se integren a la comunidad; (2) exigir que los establecimientos educativos brinden una educación de calidad en lectoescritura y las demás áreas; (3) leer en voz alta en familia para animar a sus hijos en el hábito de la lectura; (4) propiciar el uso de los dos idiomas, para favorecer principalmente las habilidades conversacionales que serán el complemento de las habilidades lingüísticas que aprenderán sus hijos en el aula.

**A la comunidad:** (1) organizarse para crear espacios de recreación en los que se incluyan bibliotecas comunitarias con libros para todas las edades y en diferentes idiomas; (2) aliarse con organizaciones que estén dispuestas a apoyar a la comunidad por medio de la responsabilidad social empresarial, para realizar donaciones de libros para las bibliotecas<sup>20</sup>.

**Al Ministerio de Educación:** (1) crear procesos que aseguren el acceso a la educación gratuita en especial a quienes tienen una condición migratoria; (2) generar un registro nacional que permita identificar dónde y cómo está avanzando la niñez retornada en Guatemala.

**A futuros investigadores:** (1) realizar estudios fenomenológicos que permitan visibilizar la experiencia de poblaciones vulnerables e invisibilizadas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, principalmente el rol de las niñas; (2) explorar los diferentes tipos de investigación con enfoque mixto para diseñar una propuesta que responda a los objetivos planteados desde lo cualitativo y cuantitativo, considerando una visión sistémica.

**Al Estado:** (1) elaborar marcos amplios con recursos específicos para la ejecución de las políticas y mecanismos globales de coordinación interinstitucional, para garantizar la reintegración efectiva de la niñez retornada desde un enfoque basado en los derechos, para el acceso efectivo a la educación; (2) realizar un mapeo de actores clave en el proceso de la migración y la educación para crear sinergias que beneficien a la niñez retornada, que ha lo ha hecho voluntariamente y se encuentran fuera del sistema educativo.

## VII. REFERENCIAS

---

- Abadzi, H., (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Hernández.
- Ameigeiras, A. (s.d). *Estrategias de investigación cualitativa II. La fotografía en la investigación cualitativa: entre la sociología y la antropología visual*. (p. 232). <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2017/05/04-AA-Estrategias-Vol-II-preprint.pdf>
- Amezcuca, M. y A. Gálvez Toro (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. en *Rev Esp Salud Pública*. vol. 5, núm, 76, pp. 423-436.
- Angola Transparency (2022) Proceso-Persona-Contexto-Tiempo <https://angolatransparency.blog/es/que-es-el-modelo-ppct/>
- Ayala, R. (2007). *Introducción a la concepción y aplicación del Método Fenomenológico-Hermenéutico de M. Van Manen*. Barcelona: Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social, Universitat Autònoma de Barcelona (tesina inédita).
- Balcázar Nava P., González Arratia N., Gurrola Peña M. (2010). *Investigación cualitativa*, Universidad Autónoma del Estado de México, 2ª
- Bereiter, C. (1980). *Development in writing*. In L.W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (p. 73-93). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bernhardt, E. B. (1991). *A psycholinguistic perspective on second language literacy*. En J. H.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-1.jvmh>
- Bruner, J. S. (1975). *Language as an instrument of thought*. En A. Davies (Ed.) Problems of Language and Learning. Londres. Heinemann en Cummins, J. (2002) Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Ediciones Morata, S.L.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado Bode, S. y Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. (p.17) [http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE\\_DE\\_LA\\_LECTOESCRITURA.pdf](http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf)
- Casal, J. y Mateu, E. (2003). *Tipos de muestreo*.
- Chadwick y otros. (1998). *Comprensión de la lectura*. Chile. Andrés Bello.
- CIDH. (2013). *Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México*. <http://www.oas.org/es/cidh/migrantes/docs/pdf/informe-Migrantes-Mexico-2013.pdf>
- CIEN. (2019). *El sistema educativo en Guatemala*. <https://cien.org.gt/wp-content/uploads/2019/05/Educacio%CC%81n-y-Tecnologi%CC%81a-documento-final.pdf>
- CIEN, CIPE, Alianza para Centroamérica, INNOVATE y Friedrich Naumann Stiftung. (2021). *Resumen ejecutivo #EducarGT*. <https://cien.org.gt/wp-content/uploads/2021/12/Resumen-Ejecutivo-EducacionGT-diciembre-2021-vf-web.pdf>
- CONAMIGUA. (2021). *Oficio DIGES-15-2021/TDPP/ahcd*. Recibido por correo el 11 de agosto 2021.
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H. y Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora*. [http://www.usaidlea.org/images/Libro\\_Comprension\\_lectora\\_2017.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Libro_Comprension_lectora_2017.pdf)
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata, S.L.

- Cummins, J. (2007). *Negociar las Identidades: La Educación para el Empoderamiento en una Sociedad Diversa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De los Reyes Navarro, H. R., Rojano Alvarado, Á. Y. & Araújo Castellar, L. S. (2019). La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales. *Pensamiento & Gestión*, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Diez, M. L. (2020). Experiências de formação e migração latino-americana: Contribuições da etnografia para uma perspectiva intercultural na educação. *Perspectiva*, 38(4). <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2020.e67056>
- Dirección de Desarrollo y Fortalecimiento Institucional, DIDEFI. (2019). *Instructivo de atención casos de niños, niñas y jóvenes migrantes que son referidos por el Consejo Nacional de Atención al Migrante de Guatemala (CONAMIGUA)*. [http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/5/51/DIDEFI\\_MIG-INS-01\\_ATENCION\\_CASOS\\_CONAMIGUA.pdf](http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/5/51/DIDEFI_MIG-INS-01_ATENCION_CASOS_CONAMIGUA.pdf)
- Duarte Velasquez, U. (2022a). *Fenomenología método de investigación (características)* <https://www.youtube.com/watch?v=YPuik63i7pw>
- Duarte Velasquez, U. (2022b). *Fenomenología - Taller de análisis de datos con ATLAS.ti* <https://www.youtube.com/watch?v=IZxDdbUwBo>
- Flórez-Romero, R. & Arias-Velandia, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 329-344.
- Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review* 23, 553-576. doi: 10.1007/s10648-011-9175-6
- Flick, U. (2018). *Doing Triangulation and Mixed Methods (Book 9 of The SAGE Qualitative Research Kit, 2nd edn)*. London: Sage.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI*. México.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A.E. y Díaz-Méndez, S.G. (2003). *Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico*. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>

- Friese, S. (2022). *Lectura de la guía rápida de Atlas.ti 22*. Centro de Estadística e Informática Aplicada (CEIA) / FLACSO Argentina. Prefacio - ATLAS.ti 22 Windows - Guía Rápida (atlasti.com)
- Gómez-Sántiz, M. M. (2018). La importancia de los materiales didácticos en la lectoescritura de las lenguas originarias. *Revista Teoría Educativa*. 2-3: 1-8 [https://www.ecorfan.org/republicofperu/research\\_journals/Revista\\_de\\_Teor%C3%ADa\\_Educativa/vol2num3/Revista\\_de\\_Teor%C3%ADa\\_Educativa\\_V2\\_N3\\_1.pdf](https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Teor%C3%ADa_Educativa/vol2num3/Revista_de_Teor%C3%ADa_Educativa_V2_N3_1.pdf)
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gramajo Bauer, L. (2022). *Desafíos educativos en la niñez migrante centroamericana*. <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2022/09/Desafios-educativos-nin%CC%83ez-migrante2.pdf>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta Edición.
- Huguet Canalís, Á. (2009). La hipótesis de Interdependencia Lingüística. Algunas consideraciones para la práctica educativa en aulas multilingües. Publicado en la *Revista española de pedagogía*. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2009/08/244-02.pdf>
- Jacobsen, K. (2018). *Los migrantes viajan en grupo por una sencilla razón: la seguridad*. The Conversation. <http://theconversation.com/migrants-travel-in-groups-for-a-simple-reason-safety-105621>
- Jiménez Chaves, V, E. y Cornelio Comet, W. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*
- Jiménez, V., & Puente, A. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <http://0-site.ebrary.com.fama.us.es/lib/unisev/Doc?id=10115429> (Recuperado en noviembre de 2016).

- Levitt, P. (2009). Roots and Routes: Understanding the Lives of the Second Generation Transnationally. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, núm. 35, 2009. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13691830903006309>
- Liebel, M. (2019). Las infancias transnacionales desde las perspectivas postcolonial y decolonial. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, Vol. 3, No. 2,(p. 97-110) <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.134>
- Loeza, P., Linan-Tompson, S. y Us, P. (2013). *Modelo Nacional, basado en estándares para Educación Bilingüe Intercultural enfocado en Lectoescritura para preprimaria hasta 3ro. primaria.* [http://www.usaidlea.org/images/Modelo\\_EBI\\_17.10.13.pdf](http://www.usaidlea.org/images/Modelo_EBI_17.10.13.pdf)
- López. F. (1994). *Desarrollo social y de la personalidad.* En Palacios J. et.al. *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 99-112). Madrid: Alianza Editorial.
- Lozano Díaz, V. (2006). *Hermenéutica y fenomenología.* Husserl, Heidegger y Gadamer. EDICEF.
- Magzul, J., Maldonado, S. y Nuñez, G. (2017). *Guía de implementación del modelo de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales.*
- Marshall, C. y Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research.* 4 ed. London: Sage.
- Meek, M. (1992). *Ajudant els lectors, en Colomer, Teresa, Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària.* Barcanova. Barcelona.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Mineduc. (s.f). *Subsistemas de Educación Escolar y Extraescolar y la Movilidad Humana.* [https://es.unesco.org/sites/default/files/4.3\\_torres-mineduc-guatemala.pdf](https://es.unesco.org/sites/default/files/4.3_torres-mineduc-guatemala.pdf)
- Ministerio de Educación Pública (MEP) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2016). *Exclusión Educativa en el Sistema Público Costarricense (Análisis de cinco dimensiones) Capítulo 2. Barreras y obstáculos para el acceso a los servicios educativos.* San José, Costa Rica.
- Mirón, R. (2019). La influencia del docente de primer grado en el logro de la comprensión lectora. *Revista UVG*, (39), 69-83.

- Monreal, M. G. y Guitart, M. E. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. Universidad de Girona. *Contextos Educ.*, 15 (2012), 79-92
- NTMI. (2016). *Niñez y Adolescencia Migrante No Acompañada Retornada en el Triángulo Norte de Centroamérica. El Salvador. Volumen II, vivienda.* <https://mic.iom.int/webntmi/descargas/descargasoim/NTMI-EHMH-ES-Vol2-NNAMIGRANTENOACOMPA%C3%91ADA.pdf>
- Núñez, C. A. S. y Celis, I. E. V. (2017). *La Fenomenología de Husserl y Heidegger. Cultura de Los Cuidados*, 21(48), 43-50. <https://doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>
- Organización Internacional de Migración. (2017). *Migración y Trabajo infantil.* [https://mic.iom.int/webntmi/descargas/informes2017/Migraci%C3%B3n\\_y\\_Trabajo\\_Infantil\\_GT2017.pdf](https://mic.iom.int/webntmi/descargas/informes2017/Migraci%C3%B3n_y_Trabajo_Infantil_GT2017.pdf)
- Orozco, H., Santisteban, T., Ágreda, C. y Avendaño, N. (2018). *Guatemala. Perfil del país y análisis de actores clave en lectoescritura inicial.* <https://red-lei.org/wp-content/uploads/2020/05/Perfil-de-Pa%C3%ADs-y-Actores-Clave.-Guatemala.pdf>
- Paniagua Arguedas, L. (2008). *Más allá de las fronteras: Accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica.* Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica, 33-34: 153-181, 2007-2008 ISSN: 0377-7316
- Pasallo, M. y Vargas, M. (2014). La percepción de los profesores sobre los niños retornados. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Facultad de Psicología. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación.* ISSN 2224 2643. Recuperado de: <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/279/277>
- Pavez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / issn: 1870-6916 / Nueva Época, año 10, núm. 41, (p. 96-113).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2021). *Madres trabajadoras y COVID-19: efectos de la pandemia en circunstancias de teletrabajo en México.* <https://www.undp.org/es/mexico/publications/madres->

trabajadoras-y-COVID-19-efectos-de-la-pandemia-en-circunstancias-de-teletrabajo-en-m%C3%A9xico

- Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, PNUMA. (2002). *Ética y desarrollo humano: una contribución al diálogo y al análisis*. En: Leff, Enrique (coordinador) *Ética, vida, sustentabilidad*. México: PNUMA.
- Quinti, G. (1997). *Exclusión social: sobre medición y sobre evaluación –Algunos modelos–*. En: Menjívar, Rafael y otros (editores). *Pobreza, exclusión y política social*. San José: FLACSO. Sede Costa Rica.
- Rappoport, S., Rodríguez Cuadro, M. R. y Bresanello, M. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373868>
- RedLEI. (2022a). *Resumen ejecutivo. El panorama de la educación de la primera infancia y lectoescritura emergente, Capítulo Guatemala*. <http://biblioteca.red-lei.org/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=16927>
- RedLEI. (2022b). *EnseñaLEES, Pedagogía estructurada*. [http://red-lei.org/Ensenalees/pedagogiaestructurada/#:~:text=La%20%E2%80%9CPedagog%C3%ADa%20estructurada%E2%80%9D%20es%20un,%2C%20\(3\)%20pr%C3%A1ctica%20guiada](http://red-lei.org/Ensenalees/pedagogiaestructurada/#:~:text=La%20%E2%80%9CPedagog%C3%ADa%20estructurada%E2%80%9D%20es%20un,%2C%20(3)%20pr%C3%A1ctica%20guiada)
- RedLEI. (2022c). *EnseñaLEES, Vocabulario. Lectura repetida e instrucción directa del vocabulario*. <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/uploads/2021/11/Ensenalees-Guia4.pdf>
- RELAF, Save the Children y UNICEF. (2015). *Niños, Niñas y Adolescentes Migrantes Retornados. Un análisis de los contextos y las respuestas de los servicios y las políticas de protección en El Salvador, Guatemala, Honduras y México*. [https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/informe\\_migrantes\\_retornados\\_final.pdf/](https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/informe_migrantes_retornados_final.pdf/)
- Ríos-Aguilar, C., Kiyama, J. M., Gravitt, M. y Moll, L. C. (2011). Funds of knowledge for the poor and forms of capital for the rich? A capital approach to examining funds of knowledge. *Theory and Research in Education*, 9, 163-184.
- Rivas, M. S. y Rojas Rivas, M. C. (2019). *Centros de investigación universitarios, una mirada desde la Ecología del Desarrollo Humano*. Universidad de los Andes. *Educere*, vol. 23 (núm. 76) (p. 723-735)

- Robles, B. (2011). *La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico*. Cuicuilco, 18(52), 39-49. Recuperado en 31 de mayo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es).
- Rueda, P. (2020). *Fenomenología*. <https://prezi.com/93hyqrfw7hh5/fenomenologia>
- Ruiz, L., García, E. y Valdez, G. (2012). *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica*. El Colegio de Sonora, Hermosillo. Universidad Autónoma de Sinaloa. 432 pp.
- Saubich, X. y Esteban, M. (2011). Brindging funds of family knowledge to school. The living Morocco project. REMIE. Multisciplinary Journal of Educational Research, 1, 57-81.
- Save the Children. (2021). *Niñez en movilidad*. <http://pasc-lac.org/portfolio-items/ninez-migrante/>
- Saz-Choxin, M. A. (2020). Lectoescritura inicial en contextos bilingües: Una aproximación desde la teoría fundamentada. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 4, p. 46-61
- Scarborough, H. S. (2002). *Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, Theory, and Practice*. En Susan B. Neuman & David K. Dickinson (eds.). *Handbook for Research in Early Literacy*. New York: Guilford Press
- Seymour, P., Aro, M. y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.
- Stanislas, D. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores p. 448.
- Snow, C. E.; Cancino, H.; De Temple, J.; y Schley, S. (1991). *Giving formal definition: A linguistic or metalinguistic skill?*. En Bialystok (Ed.) *Language Processing in Bilingual Children* (P. 90-112). Cambridge University Press en Cummins, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata, S.L.
- Tapia Montesinos, M. (2016). *¿Es “simple” la concepción simple de la lectura?* [https://lacreads.org/sites/default/files/styles/montesinosmt\\_2016.pdf](https://lacreads.org/sites/default/files/styles/montesinosmt_2016.pdf)

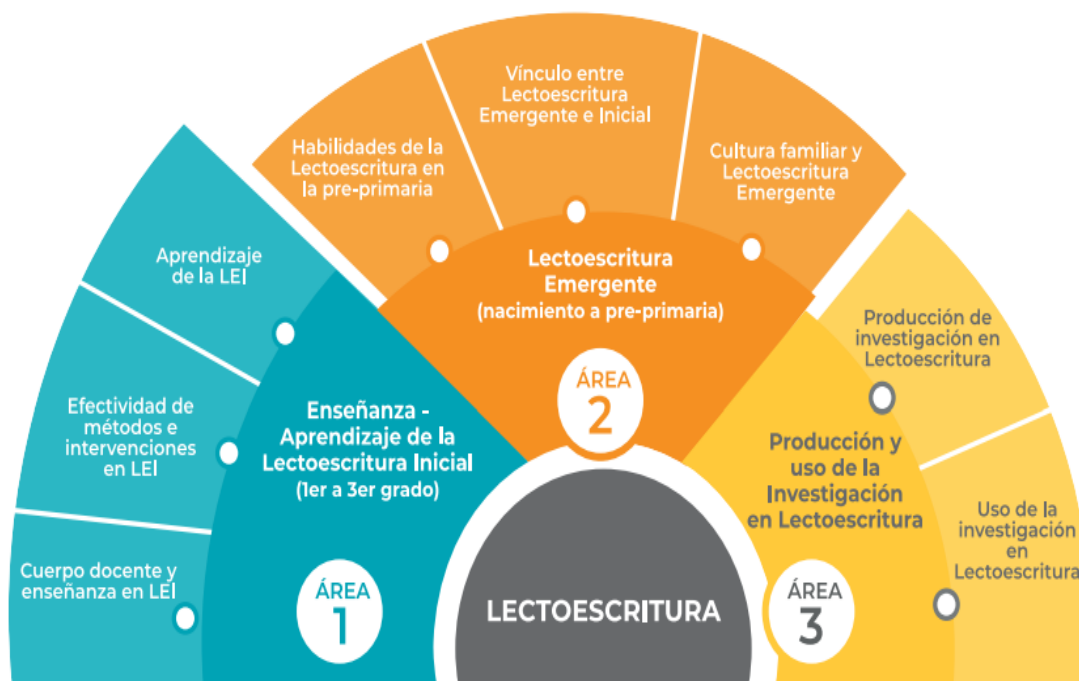
- UNESCO. (2016). *Informe de Resultados TERCE, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*.
- UNESCO. (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Guatemala*. (p.16) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252270>
- UNESCO. (2022). *El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en Lectura*. <https://leceunesco.org/wp-content/uploads/2022/06/Niveles-de-aprendizaje-Lectura.pdf>
- UNICEF. (2022). *Corresponsabilidad y paternidad activa para tiempos de pandemia*. <https://www.unicef.org/chile/media/3886/file/Gu%C3%ADa%20paternidad%20activa%20en%20pandemia.pdf>
- USAID. (2019). *Reading MATTERS. Conceptual Framework*. [https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Reading%20MATTERS%20Conceptual%20Framework\\_Nov19.pdf](https://www.edulinks.org/sites/default/files/media/file/Reading%20MATTERS%20Conceptual%20Framework_Nov19.pdf)
- Valdez, G., Ruiz, L., Rivera, O. y López, R. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región y sociedad*, ISSN E-2448-4849. No. 72.
- Vijil, A. y Mairena, D. (2022). *Taller: Habilidades socioemocionales*. <https://www.facebook.com/PortalEducativoOEA/videos/570572418151747>
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.
- Wong Fillmore, L. (1990). *Now or later? Issues related to the early education of minority group children*. En C. Harris (Ed.) *Children at Risk*. Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich en Cummins, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Ediciones Morata, S.L.
- Yin, R K. (2009). *Case Study Research*. London: Sage. Ceballos-Herrera, F, A. (2009) *El informe de investigación con estudio de casos*. ISSN 2027-1174 / Bogotá-Colombia. (p.413-423).

## VIII. ANEXOS

### A. Anexo 1. Agenda de investigación de RedLEI

La elaboración de la investigación se inició en el año 2020, cuando se empezó la maestría en educación con énfasis en lectoescritura inicial, específicamente en la iniciativa académica (clase) de Taller de Investigación I y se continuó construyendo cada capítulo en los siguientes ciclos académicos en las iniciativas académicas de Taller de investigación II y III hasta culminar en la iniciativa académica de defensa y presentación de tesis. Lo cual refleja que se tuvo un acompañamiento en cada una de las fases hasta concretizar a investigación que en este informe se divulga.

Figura 19. Áreas prioritarias y líneas de investigación en lectoescritura



Fuente: Agenda Regional de Investigación en lectoescritura inicial, (2020-2025).

Cuadro 12. Líneas de investigación y preguntas por área de prioridad

Área de prioridad 1	Área de prioridad 2	Área de prioridad 3
Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial (1er a 3er grado)	Lectoescritura emergente (nacimiento a preprimaria)	Producción y uso de la investigación en lectoescritura
Línea de investigación 2: la efectividad de los métodos de enseñanza, intervenciones e innovaciones en LEI	Línea de investigación 4: desarrollo de las habilidades de la lectoescritura en la preprimaria  Línea de investigación 6: cultura familiar y lectoescritura emergente	Línea de investigación 8: uso regional de la investigación en lectoescritura
Pregunta: ¿Qué funcionó durante la pandemia de la covid-19?	Pregunta: ¿Qué se aprende de lectoescritura en la preprimaria?  Pregunta: ¿Cómo influye la cultura familiar en el desarrollo de habilidades de la lectoescritura emergente?	Pregunta: ¿Cómo los hallazgos de investigación en lectoescritura pueden traducirse en política pública?

Fuente: Elaboración propia a partir de la agenda regional de investigación de RedLEI, (2020-2025).

## B. Anexo 2. Vinculación de la formación educativa y la tesis

Actualmente la investigadora está completando su formación en la Maestría de Educación con énfasis en Lectoescritura inicial y ha tenido la oportunidad de reflexionar e integrar la teoría, recomendaciones y estrategias para el abordaje integral de esta problemática de país, región y el mundo. En la siguiente Cuadro 13 se presenta la contribución que ha tenido cada iniciativa académica (clase) que fue parte de la formación profesional durante dos años (2021-2022).

Cuadro 13. Vinculación de la formación académica con el proceso de la tesis

Ciclo/año	Iniciativas académicas de la Maestría en Educación con énfasis en lectoescritura inicial				
<b>Ciclo I, 2021</b>	Informática aplicada a la investigación (EE6003) <i>Ana Aidé Cruz</i>	Proceso evolutivo del lenguaje (EE6002) <i>Paola Andrade</i>	Educación y sociedad (EE6004) <i>Diana Guardia</i>	Taller de investigación 1 (EE6005) <i>Diana Arce</i>	Métodos cualitativos de investigación (EE6001) <i>Silvia Camacho</i>
<b>Vínculo con la tesis</b>	<b>Usar el software Atlas.ti con el que se analizó la información.</b>	<b>Determinar los factores externos que influyen en el desarrollo del lenguaje oral.</b>	<b>Reconocer que la niñez tiene agencia en el proceso de LEI.</b>	<b>Investigar los antecedentes y delimitar el problema a investigar.</b>	<b>Elegir el enfoque cualitativo para mi tesis, con el diseño fenomenológico.</b>
<b>Ciclo II, 2021</b>	Lectoescritura emergente e inicial (EE6007) <i>Eira Coto</i>	LEI y primera infancia (EE6010) <i>Jessica Araya</i>	Métodos cuantitativos de investigación (EE6006) <i>Justo Magzul</i>	Taller de investigación 2 (EE6009) <i>Silvia Camacho</i>	
<b>Vínculo con la tesis</b>	<b>Identificar las habilidades clave en el proceso de LEE y LEI.</b>	<b>Diferenciar los métodos para enseñar a leer y escribir.</b>	<b>Construir y validar los instrumentos de investigación.</b>	<b>Delimitar los objetivos, preguntas y marco teórico de la investigación.</b>	
<b>Ciclo I, 2022</b>	LEI en contextos multilingües (EE6011) <i>Sophia Maldonado</i>	LEI y alumnado con NEE (EE6015) <i>Eimy Soto</i>	Teoría de la educación (EE6008) <i>Elsa Siu</i>	Taller de investigación 3 (EE6012) <i>Silvia Camacho</i>	
<b>Vínculo con la tesis</b>	<b>Identificar los tipos de bilingüismo y la relevancia de los materiales en el idioma materno.</b>	<b>Analizar el marco legal que fundamenta la inclusión educativa.</b>	<b>Contrastar la evolución y el rol de la educación a través del tiempo.</b>	<b>Establecer el marco metodológico de la investigación.</b>	
<b>Ciclo I, 2022</b>	Política educativa en LEI emergente e inicial (EE6016) <i>Olga Marta Ramírez</i>	Sistemas y actores clave en LEI (EE6014) <i>Sophia Maldonado</i>	Métodos avanzados de investigación en LEI (EE6013) <i>Sandra Zúñiga</i>	Presentación y defensa de tesis (EE6017) <i>Silvia Camacho</i>	
<b>Vínculo con la tesis</b>	<b>Explorar la relevancia que tienen las políticas educativas para abordar problemas concretos.</b>	<b>Reconocer el rol de la familia, la comunidad y el contexto en el proceso de LEI.</b>	<b>Analizar las brechas de la propuesta de investigación que se podrían solventar con un método mixto.</b>	<b>Divulgar el trabajo realizado y aportar con la investigación de LEI relevante y contextualizada.</b>	

Fuente: Elaboración propia, (2022).

### C. Anexo 3. Familia de la niñez

Mientras Niño 1-LEE dibujaba a su familia (Figura 20) se le preguntó qué le gustaba hacer a cada uno, en el orden en que los fue dibujando, estas fueron sus respuestas:

Niño 2-LEI: Él es tipo mono...le gusta treparse al hilo después vota todo.

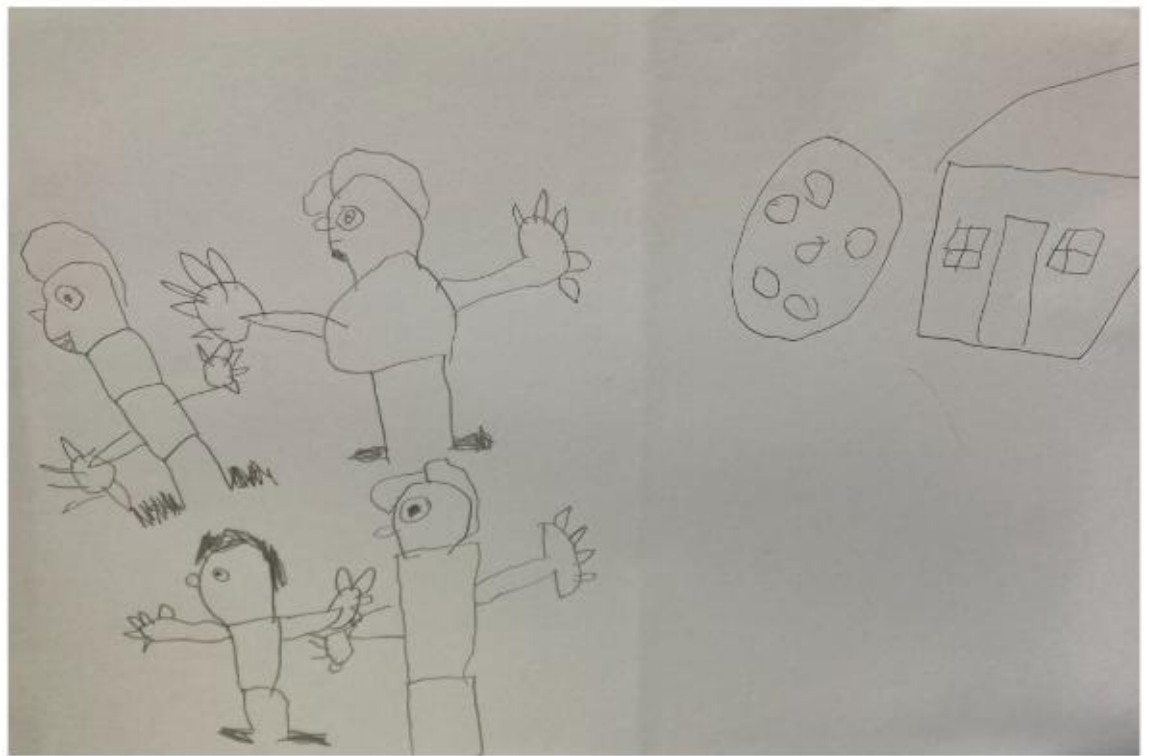
Niño 3-LEES: A él le gusta chingar... él es el que empieza.

Papá: Conseguir dinero.

Ma: Mmm, ver su teléfono.

¡Ah y los gatitos y las gallinas también!. (entrevista Niño 1-LEE, 2022, 5:6)

Figura 20. Mi familia, niño en etapa de lectoescritura emergente




Fuente: Elaboración propia del Niño 1-LEE, (2022).

### D. Anexo 4. Nacionalidad de la familia y los abuelos

Para identificar el valor de las raíces de la familia nuclear, se organizó la información de los abuelos maternos y paternos en el Cuadro 14.

Cuadro 14. Nacionalidad e idioma materno de la familia nuclear y abuelos

Abuela materna Nacionalidad: <b>estadounidense</b> L1: <b>inglés</b>	Abuelo paterno Nacionalidad: <b>mexicano</b> L1: <b>español</b>		Abuela paterna Nacionalidad: <b>guatemalteca-salvadoreña</b> L1: <b>español</b>	Abuelo paterno Nacionalidad: <b>guatemalteco</b> L1: <b>español</b>
Mamá Nacionalidad: <b>mexicana</b> L1: <b>inglés y español</b>			Papá Nacionalidad: <b>guatemalteco</b> L1: <b>español</b>	
Hijo LEES Nacionalidad: <b>estadounidense y guatemalteco</b> L1: <b>inglés y español</b>		Hijo LEI Nacionalidad: <b>estadounidense</b> L1: <b>inglés</b>	Hijo LEE Nacionalidad: <b>estadounidense</b> L1: <b>español</b>	

Fuente: Elaboración con la información brindada por la mamá, (2022).

## E. Anexo 5. Escolarización de la niñez

Los detalles respecto a la escolarización, año, grado e idioma (español/transparente e inglés/opaco) que cada uno de los niños ha completado, se presentan en el Cuadro 15.

Cuadro 15. Escolarización en Estados Unidos y Guatemala

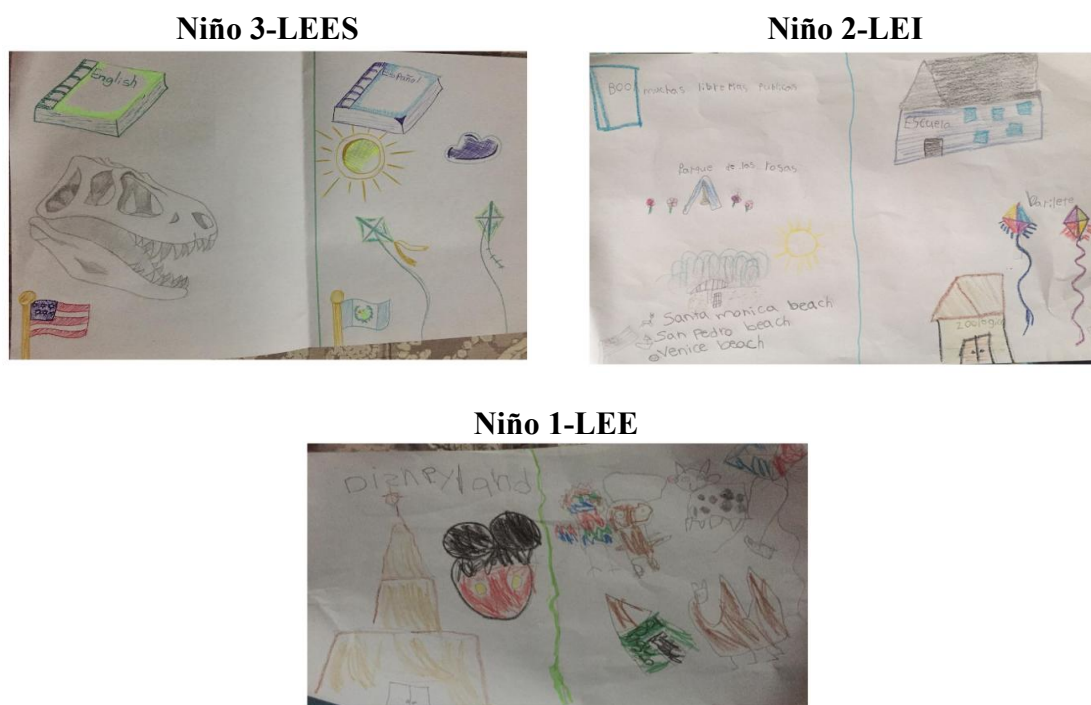
<b>Escolarización en Estados Unidos y Guatemala</b>										
<i>Niño/ Grado</i>	<i>Párvulos 1</i>	<i>Párvulos 2</i>	<i>Párvulos 3/Kindergarten</i>	<i>Primero</i>	<i>Segundo</i>	<i>Tercero</i>	<i>Cuarto</i>	<i>Quinto</i>	<i>Sexto</i>	<i>Primero básico</i>
LEE	<b>2021</b> Español	<b>2022</b> Español								
LEI	<b>2017</b> Inglés	<b>2018</b> Inglés	<b>2019</b> Inglés	<b>2020</b> Español	<b>2021</b> Español	<b>2022</b> Español				
LEES			<b>2014</b> Inglés	<b>2015</b> Inglés	<b>2016</b> Inglés	<b>2017</b> Inglés	<b>2018</b> Inglés <b>2019</b> Español	<b>2020</b> Español	<b>2021</b> Español	<b>2022</b> Español

Fuente: Elaboración propia con la información brindada por la familia, (2022).

## F. Anexo 6. Contraste de la experiencia de lectoescritura en Estados Unidos y en Guatemala

En la Figura 21 se incluyen las ilustraciones que la niñez realizó para contrastar la vivencia en el contexto de Estados Unidos y el de Guatemala. Cada uno eligió los dibujos que representaran las mejores experiencias que han tenido en cada país, relacionadas con el proceso de la lectura y la escritura, e incluso agregaron dibujos relacionados con otras experiencias que para ellos han sido significativas en cada uno de los dos países.

Figura 21. Contraste de la experiencia en Estados Unidos y en Guatemala



Fuente: Elaboración de los tres niños participantes, (2022).

La explicación que cada niño hizo de su dibujo se sintetiza a continuación:

En los Estados Unidos había bibliotecas en las escuelas, en donde podías sacar hasta seis días a la semana. Me gustaba mucho ir y sacar libros cada semana. También dibujé el esqueleto de un dinosaurio porque íbamos a muchos museos, pero el que más me gustaba era el de dinosaurios. En Guatemala aprendí a leer y escribir español mejor y fue mi primera vez volando barrilete. (entrevista a Niño 3-LEES, 2022, 11:1)

Me gustaba mucho ir a las bibliotecas públicas, mi parque favorito era el parque de las rosas, mi playa favorita era la Santa Mónica porque habían muchos juegos y San Pedro. íbamos a ver a las ballenas en un barco, Veníce íbamos a jugar fútbol. En la escuela aprendí a hablar español, a leer y escribir, me gustó mucho volar barrilete y mi parte favorita fue el zoológico. (entrevista a Niño 2-LEI, 2022, 11:3)

Allá me llevaban a Disneylandia es lo que más me gustó. En Guatemala en el zoológico los animales que me gustaron fue el camello, la guacamaya, el titi cabeza de algodón, la vaca y volar barrilete. (entrevista a Niño 1-LEE, 2022, 11:5)

## **G. Anexo 7. Análisis de sentimientos**

Análisis de sentimientos (**positivos**, **neutrales** o **negativos**) clasificados por etapa de lectoescritura en el que se incluyen las expresiones más relevantes relacionadas a la experiencia de aprendizaje durante el proceso de lectoescritura en tiempo de pandemia, vinculadas al área socioemocional, que fueron expresadas en las entrevistas a los niños o adultos.

Cuadro 16. Análisis de sentimientos a las expresiones relacionadas al área socioemocional

Niño	Cita textual
LEE	<p>«En las clases presenciales él ya fue un niño más activo» (Maestra, 2022, 10:36)</p> <p>«Los papás me comentaban al principio que tenían miedo de cómo iba a reaccionar y todo, porque en las clases virtuales a veces él no, no respondía o que no, no hablaba» (Maestra, 2022, 10:35)</p> <p>«Conforme pasó el tiempo de regreso a clases ellos ya no tuvieron miedo de regresar a la escuela». (Maestra, 2022, 10:6)</p> <p>«Ellos llegaron a la escuela no como niños nuevos, sino que retornando a clases, no llorando, no diciendo que tenía miedo o que querían regresarse a casa, sino que entusiasmados» (Maestra, 2022, 10:17)</p> <p>«A veces él decía una palabra y los niños se empezaban a reír pero porque no pronunciaba bien» (Maestra, 2022, 10:39)</p>
LEI	<p>«Ya se conocen, están felices de compartir a la hora de refacción pues por lo menos a distancia pero están hablando, platicando, se comunican, ¡ahora se comunican!» (Maestra, 2022, 7:34)</p> <p>«Él piensa que al hablar sus compañeros se pueden burlar de él o decirle algo» (Maestra, 2022, 7:33)</p>
LEES	<p>«En mi escuela nadie sabe que soy de Estados Unidos, aunque les diga, no me creen». (Niño 3-LEES, 2022, 9:31)</p> <p>«La maestra [de inglés] es amargada» (Niño 3-LEES, 2022, 9:31)</p>

Fuente: Elaboración propia, (2022).

## H. Anexo 8. Mamá y hermano mayor son quienes han ayudado

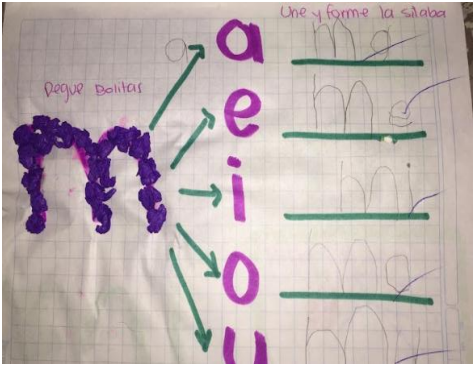



Figura 22. Personas a las que agradeces su ayuda



Fuente: Elaborado por Niño 2-LEI y niño 3-LEES, (2022).

# I. Anexo 9. Tipos de guías que realiza la niñez según la etapa de lectoescritura

Figura 23. Tipos de guías de Comunicación y Lenguaje realizadas por la niñez

<p>L E E</p>						
<p>L E I</p>	<p>NOMBRE: _____</p> <p style="text-align: center;"><b>DICTADO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El agua se purifica con cloro.</li> <li>2. El banco está ahogado.</li> <li>3. El recluta es obediente.</li> <li>4. Clarita está en clases.</li> </ol>	<p>SERIE I (valor 15 pts.)</p> <p>INSTRUCCIONES: Subraya el sujeto con rojo y el predicado con azul, encierra el núcleo del sujeto con verde y núcleo del predicado con anaranjado en las siguientes oraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Juan <u>ganó</u> la carrera de 100m.</li> <li>- La luna <u>alumbra</u> más que nunca.</li> <li>- El auto <u>se malogró</u> en la carretera.</li> <li>- El orador <u>dió</u> un gran discurso.</li> <li>- Raúl <u>demonstró</u> ser un gran atleta.</li> </ul> <p>SERIE II (valor 15 pts.)</p> <p>INSTRUCCIONES: Redactor un cuento en hoja adicional oficio con líneas resuado realizar tu dibujo y colorear.</p>				
<p>L E E S</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Gramática descriptiva</th> <th>Gramática normativa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>La gramática descriptiva señala que lenguas presentan una estructura similar describiendo como están organizadas las unidades mínimas que constituyen las palabras y las que forman las oraciones.</td> <td>La gramática normativa define la lengua a través de normas y pautas que determinan lo que es aceptable o adecuado según una única norma.</td> </tr> </tbody> </table> <p>ABC abc</p> 	Gramática descriptiva	Gramática normativa	La gramática descriptiva señala que lenguas presentan una estructura similar describiendo como están organizadas las unidades mínimas que constituyen las palabras y las que forman las oraciones.	La gramática normativa define la lengua a través de normas y pautas que determinan lo que es aceptable o adecuado según una única norma.	<p style="text-align: center;"><b>Tema 4</b> <b>Descriptions of images</b></p> <p>Para realizar una descripción general de una imagen se plantea lo que se ve a primera vista en la escena sin centrarse en ningún detalle en específico.</p> <p>Por ejemplo: He is reading a book.</p>  <p style="text-align: center;"><b>Tema 5</b> <b>Adjectives to describe feelings</b></p> <p>Son palabras que usamos para describir sentimientos o estados de ánimo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Scared = Asustado.</li> <li>• Fearful = Miedo, temeroso.</li> <li>• Frightened = Aterrado.</li> <li>• Alarmed = Alarmado, asustado.</li> <li>• Spooked = Asustado, espantado.</li> <li>• Anxious = Nervioso.</li> <li>• Delighted = Contento.</li> <li>• Stunned = Atorrido.</li> <li>• Fired up = Despedido.</li> <li>• Grumpy = Gruñón.</li> <li>• Awkward = Incómodo.</li> <li>• Baffled = Desconcertado.</li> </ul>
Gramática descriptiva	Gramática normativa					
La gramática descriptiva señala que lenguas presentan una estructura similar describiendo como están organizadas las unidades mínimas que constituyen las palabras y las que forman las oraciones.	La gramática normativa define la lengua a través de normas y pautas que determinan lo que es aceptable o adecuado según una única norma.					

Fuente: Elaboración propia a partir de la información socializada por la mamá y maestra, (2022).

## J. Anexo 10. Listas de vocabulario

Figura 24. Listas de vocabulario en L2 y L3 de tercero primaria

Vocabulario en L2 kaqchikel				Vocabulario en L3 inglés			
<p><b>ACTIVIDAD:</b> En hojas adicionales oficio con líneas escribe tres veces cada palabra del vocabulario en Kaqchikel y español luego realiza su respectivo dibujo.  <b>LISTADO SOLO ELIGE 10 MAS COMUNES)</b></p>				<p><b>ACTIVIDAD:</b> En hojas adicionales oficio con líneas escribe tres veces cada palabra del vocabulario en inglés y español luego realiza su respectivo dibujo.  <b>LISTADO SOLO ELIGE 10 MAS COMUNES)</b></p>			
Adios	K'aj'k'a	Saión	Tijonijay	55.gazelle	gacela	99.language	lengua
Salir	K'at'el	Piso	Le'	66.gift	regalo	101.law	ley
Hasta Mañana		Ventana	Oksaq	67.girl	niña	101.letter	letra / carta
Maestro	Tijonel	Puerta	Ruchl'jay	68.glass	vidrio / vaso	102.level	nivel
Niña	Ixtán	Patio	Rawa'jay	69.glasses	anteojos	103.lie	mentira
Niño	Ak'wal	Baño	Ruxikin jay	70.gold	oro	104.life	vida
Mujer	Ix'oc	Compañero	Achl'bil	71.government	gobierno	105.light	luz
Alumno	Tijoxel	Directora	K'amol b'e	72.group	grupo	106.line	línea
Regia	Saqche	Papel	Choj wuj	73.guitar	guitarra	107.list	lista
				74.hair	cabello	108.love	amor
				75.hand	mano	109.machine	máquina
				76.hat	sombrero	110.man	hombre
				77.head	cabeza	111.map	mapa
				78.heart	corazón	112.meat	carne
				79.heat	calor	113.milk	leche
				80.hole	hoyo	114.mind	mente
				81.home	hogar	115.minute	minuto
				82.horse	caballo	116.money	dinero
				83.hour	hora	117.month	mes
				84.house	casa	118.moon	luna
				85.ice	hielo	119.mouse	ratón
				86.idea	idea	120.mouth	boca
				87.inch	pulgada	121.movie	película
				88.industry	industria	122.music	música
				89.information	información	123.nation	nación
				90.insect	insecto	124.newspaper	periódico
				91.interest	interés	125.night	noche
				92.island	isla	126.nose	nariz
				93.job	trabajo	127.note	nota
				94.justice	justicia	128.notebook	cuaderno
				95.key	llave / tecla	129.number	numero
				96.keyboard	teclado	130.object	objeto
				97.lake	lago	131.ocean	océano
				98.land	tierra	132.office	oficina

Fuente: Elaboración propia a partir de las fotos que compartió la mamá, (2022).

## K. Anexo 11. Actividades y recursos en etapa de lectoescritura emergente

Entonces para iniciar sus habilidades motrices trabajamos el tipo de línea, realización de copitos, chibolitas, entorchado para poder ellos agarrar un lápiz y poder escribir. Luego ya por medio de canciones o también juegos que nosotros les mandábamos a los niños para que ellos pudieran ya realizar las actividades que uno le indicaba en su momento. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:23)

Y en ese caso yo con los niños he trabajado, pizarrones para que ellos puedan escribir, para empezar su nombre verdad, identificar su nombre y conocerlo, escribirlo correctamente con pizarrones que los realicé con material reciclado, que fue con una hoja, pegar un pedazo de cartón y entonces ahí ellos ya podían escribir y pedirles un marcador de pizarrón. Y también con tarjetas de las sílabas, las consonantes y las vocales para que ellos puedan hacer el trazo correcto. (entrevista a maestra Niño 1-LEE, 2022, 10:49)

Figura 25. Pizarrones creados con material de reúso



Fuente: Propiciada por la maestra LEE, (2022).