

Caracterización de la literacidad en adolescentes y jóvenes privados de la libertad

Martha Cecilia Arbeláez-Gómez, Ph. D.^a

Karen Hasleidy Machado-Mena, Mg.^b

Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia

✉ marthace@utp.edu.co

Resumen (analítico)

La literacidad conjuga prácticas letradas que impactan la construcción de identidad y la formación ciudadana. Esta visión es particularmente retadora para adolescentes y jóvenes del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente en Colombia. La investigación más amplia de la cual hace parte este artículo, se enmarca en un enfoque mixto. En este caso se presenta la medición inicial del abordaje explicativo pretest, con el propósito de caracterizar la literacidad de los adolescentes y jóvenes. Los principales hallazgos señalan que, si bien los adolescentes y jóvenes del Sistema tienen dificultades en la comprensión y producción escrita, estas no son prácticas ajenas a sus formas de comunicación y expresión. De hecho, a través de ellas se tejen sus sueños, intereses, miedos e interpretaciones del mundo.

Palabras clave

Literacidad; jóvenes; adolescentes; sanción penal.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Arbeláez-Gómez, M. C., & Machado-Mena, K. H. (2024). Caracterización de la literacidad en adolescentes y jóvenes privados de la libertad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.5872>

Historial

Recibido: 16.02.2023

Aceptado: 04.08.2023

Publicado: 19.04.2024

Información artículo

Este artículo se deriva del proyecto denominado «Mejoramiento de las competencias en literacidad para estudiantes del Creeme en Pereira», financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, número de contrato 426-2021 y Código 9417 893 82796, e inscrito en la Vicerrectoría de Investigación, innovación y extensión de la Universidad Tecnológica de Pereira con el código 4-21-11. Realizada entre octubre 23 de 2021 y mayo 23 de 2023. **Área:** ciencias sociales. **Subárea:** educación.

Characterization of literacy levels among incarcerated adolescents and young people

Abstract (analytical)

Literacy involves language practices that impact the construction of identity and citizen education. This vision is particularly challenging for adolescents and young people detained in the Adolescent Criminal Responsibility System (SRPA) in Colombia. The research described in this article uses a mixed-methodology approach. The initial pre-test result is presented, which measures the level of literacy among participants. The main findings of the study evidence that the adolescents and young people detained in the SRPA have difficulties with reading comprehension and writing. These practices are alien to their forms of communicating and expressing their dreams, interests, fears and interpretations of the world.

Keywords

Literacy; young people; teenagers; penal sanctions.

Caracterização da alfabetização em adolescentes e jovens privados de liberdade

Resumo (analítico)

A alfabetização combina práticas jurídicas que impactam na construção da identidade e na formação cidadã. Esta visão é particularmente desafiadora para adolescentes e jovens do Sistema de Responsabilidade Penal Adolescente da Colômbia (SRPA). A investigação mais ampla da qual este artigo se insere enquadra-se numa abordagem mista. Neste caso é apresentada a medição inicial da abordagem explicativa do pré-teste, com o objetivo de caracterizar a alfabetização de adolescentes e jovens, os principais achados indicam que aqueles que pertencem ao SRPA apresentam dificuldades de compreensão e produção escrita, estas não são práticas alheias às suas formas de comunicação e expressão. Na verdade, os seus sonhos, interesses, medos e interpretações do mundo estão entrelaçados através deles.

Palavras-chave

Alfabetização; jovens; adolescentes; sanção penal.

Información autoras

(a) Doctora en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona.  0000-0001-9527-0158. H5: 3. Correo electrónico: marthace@utp.edu.co

(b) Magíster en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.  0000-0003-0409-6647. H5: 1. Correo electrónico: khmm@utp.edu.co

Introducción

Colombia es un país que a lo largo de su historia ha vivido la desigualdad social, la violencia y el narcotráfico, eventos que han profundizado diferentes problemáticas, especialmente en los adolescentes. De acuerdo con Riquelme (2016), los adolescentes en Colombia son vulnerados por diversas estructuras sociales y culturales que generan la falta de bienestar y situaciones; estas, por infinidad de influencias conjugadas, los terminan excluyendo y exponiendo a riesgos que, asociados a la falta de capacidad para enfrentarlos, se convierten en uno de los problemas sociales más graves del país: la delincuencia juvenil.

Estos adolescentes, mayores de catorce años y menores de dieciocho años, hacen parte del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (en adelante, SRPA) porque según la legislación colombiana han infringido la ley: han sido partícipes o autores de una conducta típica, antijurídica y culpable contenida en el Código Penal Colombiano.

El SRPA está inspirado en el modelo de responsabilidad (sucesor del modelo tutelar contemplado en el código del menor) orientado a la protección de los derechos fundamentales, sustanciales y procesales de los niños, niñas y adolescentes por parte del Estado, aunque estos se encuentren en conflicto con la Ley Penal (Montalvo *et al.*, 2023). Entonces, el SRPA se define como el conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas y entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por personas que tengan entre catorce y dieciocho años al momento de cometer el hecho punible (Ley 1098 de 2006, Artículo 139; Congreso de la República, 2006).

De acuerdo con la información reportada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2018), desde la entrada en funcionamiento del SRPA en 2007 hasta el 2018, se generaron un total de 251 455 ingresos de adolescentes al sistema, de los cuales el 88 % son hombres y el 12 % son mujeres. La mayoría pertenece a los estratos socioeconómicos 1 y 2. El 97 % de la población es menor de edad: catorce años (10 %), quince años (20 %), dieciséis años (32 %) y diecisiete años (38 %). En este sentido, si se tiene en cuenta

que el tiempo de sanción de la medida privativa de la libertad oscila entre uno y ocho años, un número significativo de estos adolescentes pasan a la adultez dentro del sistema.

Entre las principales conductas por las cuales se generan los ingresos al SRPA se encuentran: hurto (36.32 %), tráfico, fabricación o porte de estupefacientes (26.81 %), lesiones personales (8.51 %), fabricación, tráfico y porte o pertenencia de armas (5.93 %), violencia intrafamiliar (4.03 %), daño a bien ajeno (2.60 %), homicidio (2.18 %), actos sexuales con menor de catorce años (1.96 %) y otras conductas delictivas con el 11.66 % (ICBF, 2018).

Gran parte de los jóvenes del SRPA han sido víctimas de maltrato, violencia intrafamiliar, abandono, indiferencia, falta de límites y modelos inapropiados (Ministerio de Salud y Protección Social [Minsalud], 2021). Adicionalmente, según los datos reportados en el estudio realizado por el Observatorio de Drogas en Colombia (2017), el 38 % de los adolescentes del SRPA encuestados señalan que tienen familiares con antecedentes por actividad delictiva, principalmente tíos; mientras que el 47.8 % menciona tener familiares que han sido o son consumidores de sustancias psicoactivas.

Ahora, desde el punto de vista legal, la privación de libertad¹ impone una sanción por la comisión de una conducta que es reprochable para el Estado y con ello da lugar a una medida preventiva para evitar la reiteración del despliegue de actos que afectan o atentan contra otros ciudadanos. Es desde esto último que el SRPA tiene como propósito garantizar un proceso y sanciones con carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto al sistema de adultos; ello desde un *enfoque de justicia restaurativa* que privilegia la verdad y reparación del daño, conforme a la protección integral y el interés superior de los niños (Artículo 140, Ley 1098 de 2006). Esto implica, según la Procuraduría General de la Nación (2020), generar medidas y sanciones que estén acompañadas de un proceso de restablecimiento de derechos en el que se asegure su goce efectivo por parte de esta población, entre los cuales figura el acceso oportuno a la educación.

¹ «La privación de la libertad en centro de atención especializada se aplicará a los adolescentes mayores de dieciséis y menores de dieciocho años que sean hallados responsables de la comisión de delitos cuya pena mínima establecida en el Código Penal sea o exceda de seis años de prisión. En estos casos, la privación de libertad en centro de atención especializada tendrá una duración de uno hasta cinco años. En los casos en que los adolescentes mayores de catorce y menores de dieciocho años sean hallados responsables de homicidio doloso, secuestro o extorsión, en todas sus modalidades, la privación de la libertad en centro de atención especializada tendrá una duración de dos hasta ocho años. Parte de la sanción impuesta podrá ser sustituida por el establecimiento de presentaciones periódicas, servicios a la comunidad, el compromiso de no volver a delinquir y guardar buen comportamiento, por el tiempo que fije el juez. El incumplimiento de estos compromisos acarreará la pérdida de estos beneficios y el cumplimiento del resto de la sanción inicialmente impuesta bajo privación de libertad» (Ley 1098 de 2006, artículo 187; Congreso de la República, 2006).

Al respecto, y según las cifras de la caracterización poblacional del SRPA realizada en veintiocho regiones a nivel nacional, el 2.6 % de los participantes manifiesta no saber leer ni escribir. El 82 % señala no haber concluido la educación media y el 61 % la educación básica; solo el 2.6 % ha terminado algún nivel en programas de educación superior. Con respecto a la extra-edad, el 76 % de la población registra un rezago en su trayectoria escolar superior a dos años en su nivel educativo, el 12 % suma entre uno y dos años y un 12 % se encuentra cursando el nivel de escolaridad acorde a su edad (Minsalud, 2021).

De este contexto hacen parte los Centros de Reeducción de Menores; en uno de los cuales se realiza la investigación, mismo que pertenece al SRPA y acoge el enfoque de justicia restaurativa en correspondencia con el *Código de la Infancia y la Adolescencia*, Ley 1098 (Congreso de la República, 2006). El centro plantea un tipo de educación enmarcada en la medida intramural que cumple con la normatividad de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con respecto a una forma de educación especializada, según el tipo de población y sus características particulares.

En el centro en el cual se realiza la investigación se encuentran bajo medida intramural 70 adolescentes y jóvenes en promedio (datos proporcionados por el Centro de Reeducción de Menores en el 2022). En esta población se reflejan los datos reportados por el ICBF (Minsalud, 2021), dado que la caracterización inicial muestra que el 2 % manifiesta no saber leer ni escribir. También hay un rezago de dos o más años respecto al nivel educativo en el que deberían estar los adolescentes y jóvenes. El 77 % no ha concluido la educación media (la población oscila entre los catorce y los veintiséis años), el 17 % no ha terminado la educación básica (primaria) y solo el 2 % se encuentra en programas técnicos, tecnológicos o profesionales. Este panorama señala que la educación en entornos de custodia necesita mayor atención, de manera que se pueda asegurar que los adolescentes estén preparados para la reinserción social (Bateman, 2016; Ross, 2020).

Este contexto expresa una paradoja intrínseca respecto a la educación. Por un lado, se reconoce su importancia como dinamizadora de transformaciones sociales, pero, por otro lado, se evidencia que las instituciones educativas continúan reproduciendo y perpetuando desigualdades sociales. Al respecto, la investigación de Londoño (2015a, p. 164) sugiere que en un país (Colombia) en el que los estratos predominantes son los bajos, la formación de los padres es, en general, la de bachiller y las condiciones socioculturales son de vulnerabilidad, es un caldo de cultivo para prácticas de desigualdad y exclusión.

Por este motivo es relevante plantear propuestas investigativas y educativas en contextos caracterizados por problemas sociales y económicos. Como señalan Alvarado y

Carreño (2011), los procesos educativos no se limitan a ser actividades sociales e institucionales, sino que son prácticas fundamentales para la transformación; entendiendo que los participantes son interlocutores válidos para generar estos procesos de transformación y construcción de la ciudadanía desde una perspectiva de derecho, relacionada con el concepto de justicia.

Entonces, la presente investigación busca situar una idea de educación contextualizada en grupos sociales que han experimentado exclusión (Batista & Torralbas, 2019). Por lo tanto, los procesos educativos con jóvenes privados de libertad implican reconocer que sus acciones no se pueden entender únicamente desde una perspectiva punitiva, sino que son el resultado de dinámicas sociales e históricas más amplias y complejas. En este sentido, es fundamental evitar caer en una lógica de victimización y, en su lugar, reconocer que las acciones de estos jóvenes están influenciadas por trayectorias biográficas y sociales complejas, lo cual los posiciona como sujetos jurídicamente responsables, pero también como personas capaces de ejercer su agencia en aspectos existenciales, cognitivos y sociales.

Lo anterior reclama en los adolescentes y jóvenes la necesidad de desarrollar habilidades que les permitan comunicarse, resolver problemas y enfrentar retos; herramientas necesarias para desenvolverse en cualquier entorno, ya sea familiar, social o educativo (Domínguez *et al.*, 2022; Redondo & Garrido, 2013; Silva & Wangen, 2019). Así, en estos contextos, la literacidad cumple un papel fundamental a la hora de cambiar la manera de concebir el mundo, dado que guarda relación con el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas, comunicativas y de pensamiento crítico.

En lo que respecta a la literacidad (*literacy*)², se han diseñado una serie de programas y proyectos de formación que incluyen adolescentes y jóvenes privados de la libertad (Argüello *et al.*, 2020; Armijo, 2018; Bustelo, 2017; Domínguez *et al.*, 2022; Frugoni, 2020; Hirschinger-Blank *et al.*, 2019; Parchuc *et al.*, 2020). Sus resultados evidencian que muchos de los participantes tienen pocas habilidades de lectura y escritura, lo cual representa varios desafíos que deben superarse para optimizar la aplicación de programas de alfabetización en instituciones correccionales. Entre dichos desafíos figuran el abordaje de las necesidades educativas de los jóvenes, dada su complejidad y carácter multifacético. Ligado a lo anterior, tener en cuenta variables familiares de los participantes, como la edad, estrato

² Se traduce como «literacidad» el término proveniente del inglés, *literacy*, desde la perspectiva de la literacidad crítica propuesta por Cassany (2006).

socioeconómico y el nivel educativo de los padres, puesto que hacen que el proceso educativo no funcione de igual manera para todos los adolescentes; considerar también la eventual falta de compromiso y estado anímico, al igual que su poca participación en las actividades, porque puede entorpecer su acercamiento a los textos como unidad de producción y análisis (Argüelles, 2020; Hirschinger-Blank *et al.*, 2019; López, 2019).

Desde estos desafíos se entiende que la literacidad no es una sola ni se aprende de una vez. Es un proceso complejo que se construye y reconstruye en cada práctica de habla, lectura y escritura, acorde con los parámetros que enmarquen su realización. En esta perspectiva se ubica uno de los modelos de la literacidad: el *ideológico*, el cual la explica como un conjunto de prácticas discursivas, formas de usar la lengua y otorgarle sentido en contextos específicos (Gee, 2004, p. 24). Desde este modelo se reconocen prácticas de literacidad formales y vernáculas, es decir, aquellas que son propias de los usos cotidianos y contextuales que las personas hacen del lenguaje. Por el contrario, hay modelos que no reconocen estos usos contextuales, entre ellos el *autónomo*, en el cual se asume la literacidad como conjunto de habilidades neutrales y descontextualizadas que se pueden aplicar en cualquier situación (Street, 1984, 1993, 1995, 2013, 2014).

Dentro del modelo ideológico están los «nuevos estudios de literacidad», explicados en Barton *et al.*, (2000) y revisados en Barton y Hamilton (2010). Esta perspectiva se ha venido desarrollando en Inglaterra (Barton & Hamilton, 1998; Street, 1984), Estados Unidos (Gee, 2004), Latinoamérica (Zavala, 2002; Zavala *et al.*, 2004) y España (Cassany, 2006), desde el enfoque sociocultural, el cual entiende la literacidad como un fenómeno situado (Gee, 2004; Izquierdo, 2019; Zavala, 2009); «una práctica ideológica, implicada en relaciones de poder e incrustada en significados y prácticas culturales específicas» (Street, 2014, p. 1).

La literacidad refiere prácticas letradas que logran al mismo tiempo transformar las visiones de mundo y las de sí mismo (Cassany, 2004, 2006; Freire, 2011; Kalman, 2018). Esta mirada abarca la construcción de identidad y la formación ciudadana, por lo que se necesita asumirla como acto político que hace posible la participación crítica y el desarrollo de la autonomía (Gamboa *et al.*, 2016), en busca de una sociedad más justa y menos discriminatoria (Ferreiro, 2001; Kippin *et al.*, 2021; Londoño, 2015b).

La puesta en marcha de estas prácticas involucra competencias como el reconocimiento de los propósitos y los géneros discursivos; el rol de los interlocutores, su identidad y estatus; los valores y marcos culturales de quien habla, lee o escribe. Su desarrollo depende de la interacción con diversidad de textos, contextos y situaciones (Londoño, 2015b) y es

un asunto que nunca está concluido (Carlino, 2013); de hecho, las experiencias, propósitos, tipos de texto y destinatarios representan permanentes desafíos.

Esta visión supera la mirada de la alfabetización y es particularmente retadora para una población como los adolescentes y jóvenes privados de la libertad quienes, para integrarse a la sociedad de la cual han sido apartados, deben desarrollar otro tipo de interacciones contextuales (Domínguez *et al.*, 2022). Estos adolescentes, aunque reciben educación formal en el Centro de Reeducción de Menores, tienen dificultades en el aprendizaje, especialmente en sus procesos de alfabetización, las cuales se convierten en uno de los obstáculos para su reincorporación social. De hecho, las experiencias relatadas por los actores de la institución y las investigaciones en poblaciones similares (Domínguez *et al.*, 2022; Kippin *et al.*, 2021; Silva & Wangen, 2019; Suri *et al.*, 2018), hacen pensar que los jóvenes presentan dificultades para comprender, gestionar y analizar la información a la que tienen acceso, para leer de manera crítica y expresarse con claridad y de forma convincente a través de la escritura (Federighi, 2019).

Tras lo dicho, el artículo hace parte de una investigación más amplia que se pregunta: ¿cómo validar una propuesta educativa mediada por TIC (objetos virtuales de aprendizaje) para el desarrollo de la literacidad en adolescentes privados de la libertad? Para responder esta pregunta se opta por un abordaje mixto que pretende caracterizar los niveles de literacidad de los adolescentes como punto de partida para desarrollar una propuesta educativa contextualizada a sus intereses y necesidades; y, durante su desarrollo, comprender las prácticas de lectura y escritura, sus transformaciones y persistencias. Particularmente, este artículo da cuenta de cuál es el nivel inicial de literacidad de estos adolescentes y jóvenes.

Esta caracterización permite identificar las potencialidades y dificultades de los adolescentes en literacidad para, a partir de allí y de la lectura de sus propias vivencias, realizar propuestas educativas pertinentes que articulen prácticas formales y vernáculas para expresar sus sueños, pensamientos, sentimientos y miedos; en suma, tejer a través del lenguaje nuevas alternativas de vida personal y social. La caracterización es entonces el punto de partida para que, a lo largo de la propuesta educativa, los adolescentes y jóvenes puedan encontrar en la literacidad la posibilidad de detenerse sobre la propia trayectoria y dejarse interpelar por la propia existencia, reconstruir alternativas de vida reflexionadas y reconocedoras del otro, reconstruir una condición humana capaz de pensar, vivir, convivir y actuar de frente con las consecuencias que tal actuación tiene sobre otros y sobre el ser mismo.

Método

Si bien los nuevos estudios de literacidad privilegian los abordajes cualitativos (pues su idea es comprender los usos del lenguaje en el seno de la cultura en la cual se enmarcan), la investigación de la cual se deriva este artículo pretendió no solo comprender dichos usos, sino tener un punto de partida y de llegada; ello con indicadores cuantificables que permitieran dar cuenta de las movilizaciones o persistencias que una propuesta educativa podía generar, sin que en dichos indicadores se agotara la explicación de los usos del lenguaje que pueden hacer los adolescentes y jóvenes privados de la libertad.

En este marco, la investigación más amplia trabaja desde un enfoque mixto de caso único (Creswell, 2003; Kazdin, 2001), en el cual se articulan de manera complementaria dos tipos de abordajes metodológicos: uno de carácter explicativo, con un diseño preexperimental, y otro de carácter comprensivo, con un abordaje interpretativo. En este artículo se presentan los resultados de la primera medición en el abordaje explicativo (tablas 1 y 2), la cual tuvo como propósito caracterizar los niveles de literacidad de los adolescentes y jóvenes participantes, antes de iniciar la propuesta educativa. Para ello se ubica a los participantes según los niveles arrojados por los puntajes en las pruebas de lectura y escritura, así: nivel bajo, entre 0 y 8 puntos; nivel medio, entre 9 y 17 puntos; y nivel alto, entre 18 y 24 puntos, para ambas pruebas.

Tabla 1

Variable literacidad: lectura

Dimensiones	Indicadores	Índices - puntajes
Las líneas Se refiere a la capacidad de decodificar el significado semántico en el contexto del texto	Las palabras: significado denotativo Las palabras: significado connotativo Conectores Idea principal del párrafo	1: En caso de identificar el indicador en el texto 0: En caso de no identificarlo dentro del texto
Entre líneas Se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto	Contenido Propósito Género/Estructura Estilo	
Tras las líneas Se refiere a la capacidad de comprender qué pretende conseguir el autor en el texto	Posición del autor Ideología del autor Contexto sociocultural Posición del lector	

Tabla 2

Variable literacidad: escritura

Dimensiones	Indicadores	Índices - puntuaciones
Las líneas Se refiere a la configuración que el escritor le da a cada parte del texto	Registro del lenguaje	
	Mecanismos de coherencia y cohesión	
	Corrección	
	Legibilidad	2. En el texto se evidencia el indicador sin dificultades
Entre líneas Se refiere a la capacidad de construir un sentido implícito en el texto	Contenido	
	Propósito	
	Género/Estructura	1. En el texto se evidencia el indicador con dificultades
	Estilo	
Tras las líneas Se refiere a la configuración y expresión de la ideología, el punto de vista y la intención del autor	Posición del autor	0. No hay escritura
	Ideología del autor	
	Contexto sociocultural	
	Imagen construida del destinatario	

Los instrumentos son un cuestionario de comprensión lectora de selección múltiple y dos preguntas abiertas, así como una rejilla analítica para la producción escrita; esta última fue direccionada bajo la consigna de escribirles a jóvenes de su edad, sobre sus propias experiencias y las recomendaciones para superar las dificultades emocionales y sociales que podrían tener. El puntaje máximo en ambas pruebas es de 24. Ambos instrumentos fueron validados a través de pilotajes y triangulación de expertos en la temática.

La población corresponde a adolescentes y jóvenes privados de la libertad. La muestra es intencionada. Se trabaja con 53 de ellos que manifestaron su interés de participar de manera oral y mediante la firma de consentimientos informados (en caso de mayores de edad) y asentimiento informado (en el caso de los menores de edad). Los seleccionados fueron autorizados por el juez de menores, quien firmó los consentimientos informados. Todos estos requerimientos fueron vigilados por el Comité de Bioética de la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Tecnológica de Pereira, participantes en el proyecto, y por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad que regenta la institución. La muestra quedó conformada por siete mujeres y cuarenta y seis hombres, entre los catorce y los veintiséis años que se encuentran cursando: básica primaria (4), secundaria (25), educación media (16) o han concluido este nivel educativo (8). Toda la información de los participantes fue anonimizada; para ello se usaron códigos numéricos como identificación.

Los participantes se encuentran recluidos en una fundación sin ánimo de lucro ubicada en Colombia. Dicha fundación tiene como propósito brindar acompañamiento terapéutico y pedagógico a los adolescentes y jóvenes menores de edad infractores de la ley, quienes deben cumplir su sanción de manera intramural. Durante la aplicación de los instrumentos los adolescentes y jóvenes tenían la opción, explícita dentro del consentimiento y asentimiento informado, de dejar la investigación cuando así lo decidieran. También podían utilizar, si no querían leer, la opción de que se les leyera o dejar sin responder el instrumento; si no querían escribir, podían hacer que el investigador les escribiera a modo de amanuense. La información obtenida solo es usada con fines investigativos, compromiso adquirido con Bienestar Familiar y con los jueces de menores.

Resultados

En primer lugar se presenta el análisis estadístico de los resultados de la variable, después los niveles generales en los que se ubican los adolescentes y jóvenes tanto en lectura como en escritura, para luego cruzar estos niveles con el género, la edad y el nivel escolar. Posteriormente, se describen los desempeños en las tres dimensiones planteadas para el estudio. Con estos resultados se pretende dar cuenta de cómo abordan la lectura y la escritura, sus potencialidades y dificultades.

Análisis estadístico descriptivo de la literacidad: lectura y escritura

Tabla 3

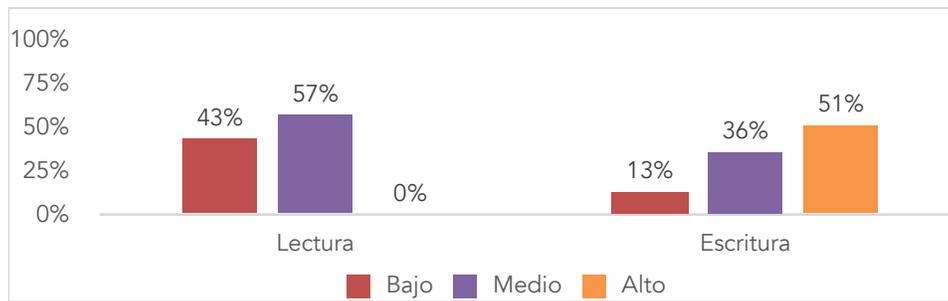
Estadística descriptiva, pretest

Medidas de tendencia central	Lectura	Escritura
Media	8.528301887	15.50943396
Error típico	0.36995643	0.847014154
Mediana	9	17
Moda	9	22
Desviación estándar	2.693323466	6.166356116
Varianza de la muestra	7.253991292	38.02394775
Curtosis	0.460980158	0.473333722
Coficiente de asimetría	0.434067908	-0.9467732
Rango	12	24
Mínimo	4	0
Máximo	16	24
Suma	452	822
Cuenta	53	53

Los datos de las medidas de tendencia central (tabla 3) en ambas pruebas indican que los participantes tienen un desempeño similar en lectura (desviación estándar: 2.69), mientras que en escritura es disímil (desviación estándar: 6.16). Esto se ratifica en la distancia entre el puntaje mínimo y máximo en ambas pruebas.

Los resultados dan cuenta de que los jóvenes y adolescentes tienen más altos desempeños en escritura que en lectura (figura 1), lo cual evidencia que en sus escritos los participantes pueden plasmar una posición contextualmente situada, mientras que hay más dificultades para develar esta posición en el texto leído. En el cruce con otras variables de los participantes, entre ellas el género, edad y nivel escolar (ciclos escolares), la situación es similar.

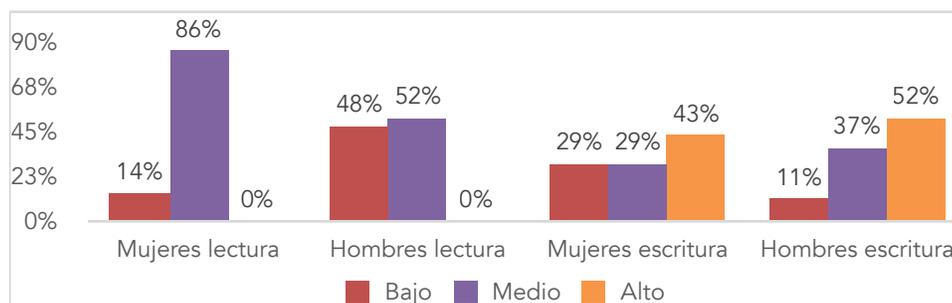
Figura 1
Niveles de desempeño en literacidad



Nota. La figura muestra el porcentaje de participantes en cada uno de los niveles de desempeño.

Los datos señalan que las mujeres tienen más altos desempeños en lectura y los hombres en escritura (figura 2).

Figura 2
Niveles de desempeño por género

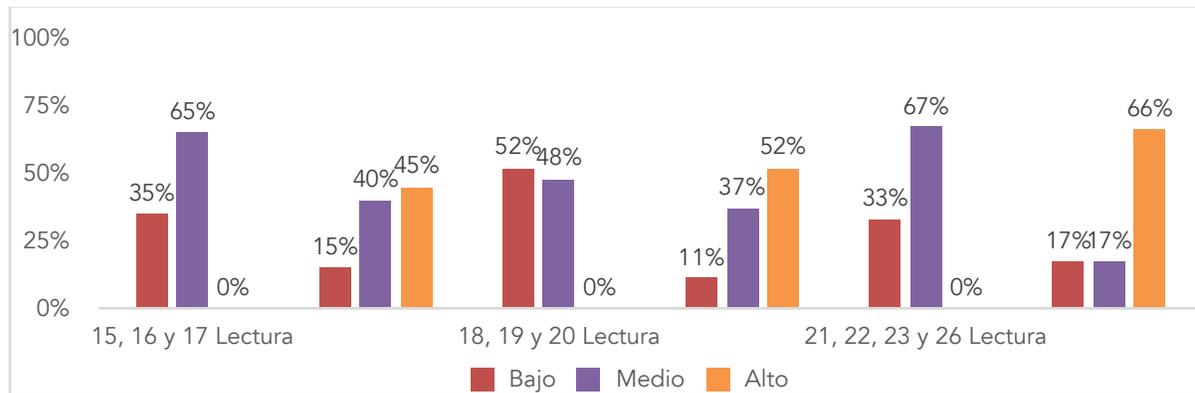


Nota. La figura muestra el porcentaje de mujeres y hombres en cada nivel de desempeño de las pruebas.

De los datos de la figura 3 puede inferirse que hay más altos desempeños en escritura, en la medida en que aumenta la edad de los participantes, asunto que está relacionado, según los escritos mismos, con una posición más explícita y contundente de su situación, del contexto, de las problemáticas de dicho contexto y las posturas para modificarlo. Respecto a la prueba de lectura, los grupos etarios se mueven entre los niveles bajo y medio, lo cual se vincula con sus bajos niveles de lectura y con las dificultades para inferir la información que no está explícita en el texto, mucho más cuando indica la posición que asume un autor.

Figura 3

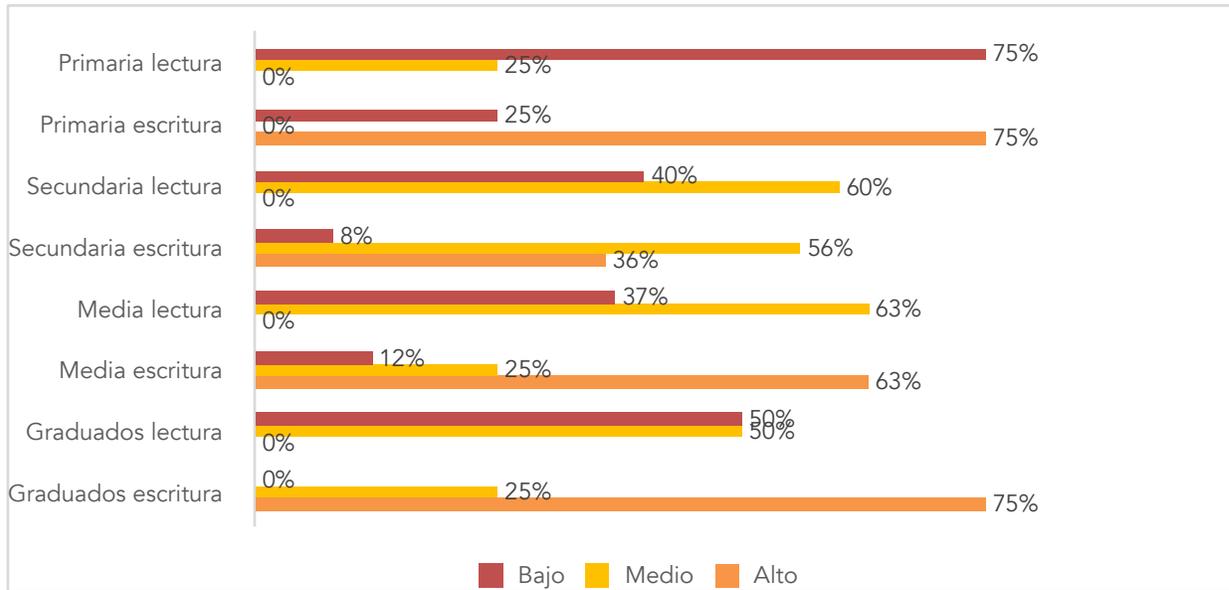
Niveles de desempeño por rango de edad



Nota. La figura muestra el porcentaje de rangos de edad en cada nivel de desempeño de las pruebas.

En lo que respecta a los niveles educativos y la lectura, los participantes del grupo de educación media tienen los mejores desempeños (figura 4). Ahora bien, los resultados en básica primaria no distan mucho de los obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas censales de lenguaje para 3^o y 5^o de básica primaria hasta el 2020, en las cuales la mayoría de los estudiantes no logra llegar a procesos inferenciales complejos. Respecto a los graduados la explicación puede estar en su alejamiento de prácticas de lectura vinculadas al contexto escolar. En la prueba de escritura los participantes de básica primaria y los graduados obtienen los mejores desempeños.

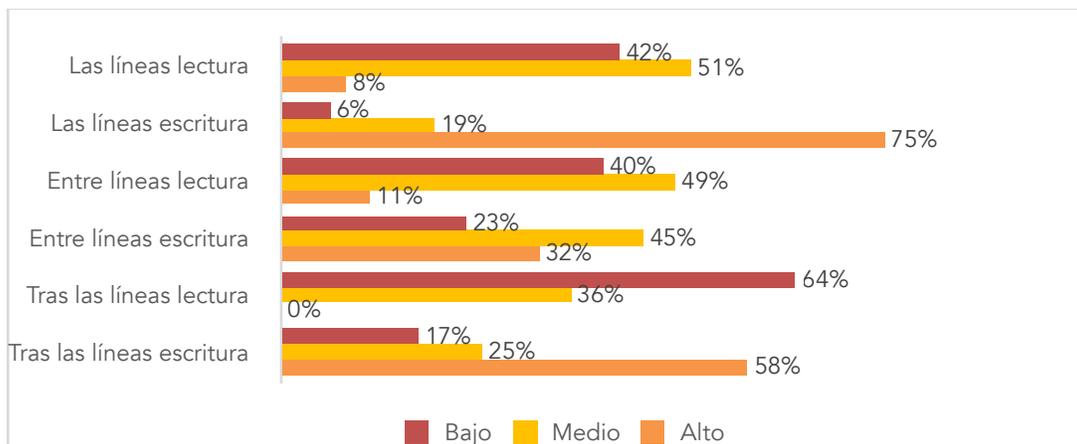
Figura 4
Desempeño por nivel escolar



Nota. En la institución los niveles escolares se organizan en ciclos de grados: ciclo I (1º, 2º y 3º), ciclo II (4º y 5º), ciclo III (6º y 7º), ciclo IV (8º y 9º), ciclos V (10º) y ciclo VI (11º). En la figura, los ciclos I y II se integran en el nivel de educación básica primaria, los ciclos III y IV en el nivel de educación básica secundaria, los ciclos V y VI en el nivel de educación media y los adolescentes y jóvenes que han culminado estos ciclos en el grupo de graduados.

Estos resultados, unidos a los de los grupos etarios, evidencian que los jóvenes con mayores niveles de escolaridad y edad usan la escritura para tomar posición frente a su realidad y su contexto. Los resultados en las dimensiones se muestran en la figura 5.

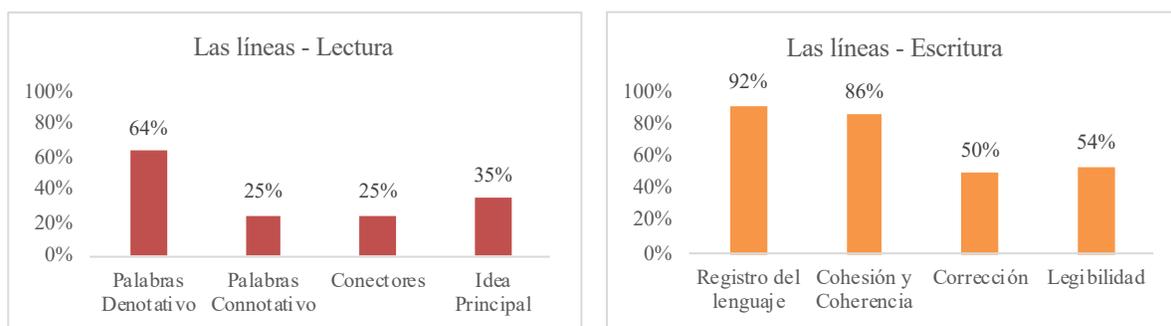
Figura 5
Niveles de desempeño generales por dimensiones



En la figura 5 puede observarse que las mayores fortalezas en lectura están en las líneas, esto es, en la lectura literal, en la comprensión semántica y sintáctica del contenido del texto. De otro lado, las mayores dificultades se identifican en la dimensión tras las líneas, en la lectura crítica, lo cual pone en relieve la presencia de debilidades en la comprensión profunda de lo que se lee, en el rastreo de las pistas y claves dispuestas en el texto para develar las intencionalidades de quien escribe. En lo que respecta a la escritura, los mejores desempeños se reportan en las líneas y tras las líneas, toda vez que los participantes consiguen responder a la consigna de escritura atendiendo a las características del destinatario y el marco sociocultural de la composición para posicionarse acerca del tema. Las dificultades se encuentran en los aspectos formales de la lengua y superestructurales del género. La figura 6 contiene los resultados en los indicadores que componen la dimensión las líneas.

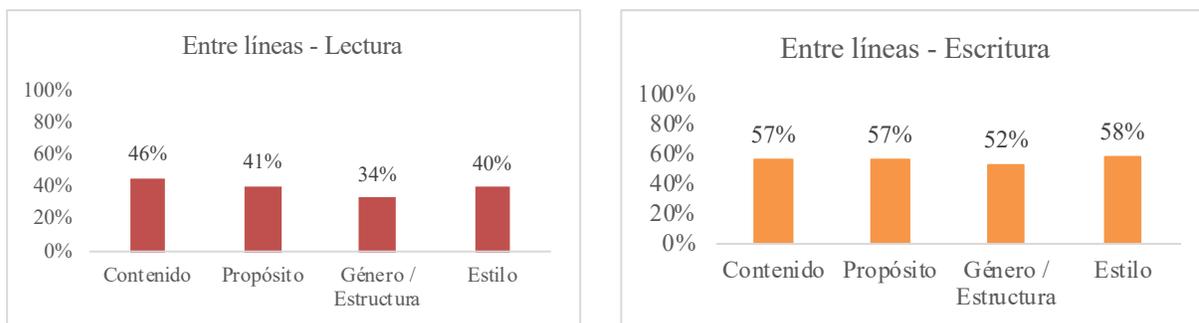
Figura 6

Resultados dimensión las líneas



En el caso de la escritura, los participantes logran una composición que incluye un vocabulario adecuado y pertinente al destinatario, así como la conservación del mismo tema a lo largo de todo el texto. Las dificultades están en el cuidado de los aspectos ortográficos, gramaticales y sintácticos. En cuanto a la lectura, se evidencia la capacidad de los participantes para identificar el significado literal de las palabras, pero no en relación con el contexto. Además, dificultades para identificar el sentido de los conectores y la idea principal, lo cual termina afectando la comprensión global del texto. Ahora bien, la figura 7 contiene los resultados de la valoración de la dimensión entre líneas.

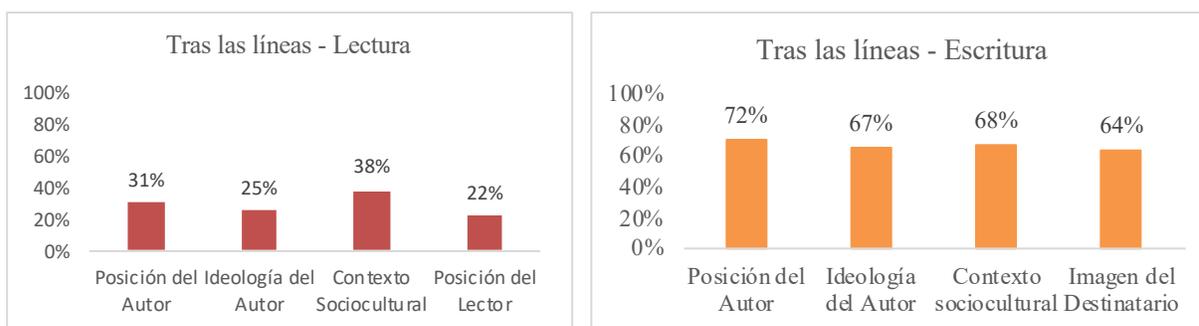
Figura 7
Resultados dimensión entre líneas



Los datos de la figura 7 indican que los jóvenes y adolescentes pueden responder de manera pertinente a una escritura contextualizada, en este caso, escribir a otros jóvenes sobre sus vivencias y aconsejarles para que puedan superar dificultades. Sin embargo, hay debilidades relacionadas con el desconocimiento del género, ya que en ocasiones se decantan por narrar o argumentar, sin lograr la articulación de un discurso narrativo y argumentativo, exigido en la consigna. En el caso de la lectura, los resultados evidencian debilidades en la inferencia, toda vez que exige al lector una puesta en juego de sus conocimientos sobre los propósitos de los escritores, los recursos y los géneros discursivos de los que se valen para lograrlos. Lo anterior puede estar relacionado con la poca exposición a la lectura analítica de este tipo de texto o el abandono temprano de la escuela.

En cuanto a la última dimensión, tras las líneas, la figura 8 muestra los resultados obtenidos.

Figura 8
Resultados dimensión tras las líneas



En esta dimensión, la escritura vuelve a presentar mejores desempeños. En ella los participantes logran representarse como escritores que saben sobre el tema y están en la capacidad de hablar sobre él a sus destinatarios. Construyen una imagen del destinatario: entienden las dificultades propias de la adolescencia y se embarcan a plantear reflexiones y consejos que dejan ver su anhelo de una segunda oportunidad para hacerlo mejor. El eje no está en la formalidad de la escritura; está en prevenir al otro, en evitarle recorrer un camino de dificultades y malas decisiones que ellos ya han recorrido, como puede verse en el ejemplo tomado de forma literal:

Como todo el Mundo he tenido Dificultades, cresi con varios Problemas en Mi casa, los Cuales Me llevaron, al Mundo de las Drogas y las Armas, A los 13 años Pague Mi primer caso de pena por Intento de Omicidio en sagales la linda, Manizales, Despues De salir de alli Me fui a vivir a cali con Mi Novia y Mi hija, un Dia vajo los Efectos de la Droga Me propusieron Ir a Buenaventura a trabajar con Sierta Gente y alos 5 Meses Me capturaron en un ayanamiento, y Me condenaron Pues les aconsejo, que no se dejen llevar de las Malas Amistades y pues que hay que pensar antes de actuar. (Hombre, 18 años, grado 11º)

En la lectura, los participantes muestran dificultades en la identificación de los parámetros que enmarcan el texto, el contexto del autor y su ideología; son asuntos que requieren de un acceso y participación permanente en prácticas letradas formales y el desarrollo, por tanto, de un lector crítico capaz de interrelacionar los textos que lee, lo cual, manifiestan los mismos participantes, no hace parte de su cotidianidad.

Como pudo verse, la lectura y la escritura no son prácticas alejadas de los adolescentes y jóvenes privados de la libertad. A través de ellas ponen de manifiesto sus intereses, sueños, dificultades y maneras de ver y posicionarse frente a su propia realidad.

Discusión

Frente a la pregunta que orientó la construcción de este artículo (¿cuál es el nivel inicial de literacidad de los adolescentes y jóvenes privados de la libertad del Centro de Reeducción de Menores?), los resultados en términos cuantitativos indican que los adolescentes y jóvenes se encuentran en un nivel bajo en la lectura, lo cual implica que su acceso a la información está limitado al contenido explícito que contiene el texto, sin que logren trascender a los implícitos, esto es, a las intencionalidades de quien escribe y los propósitos del texto y del autor frente al lector. Situación opuesta a la escritura, si se piensa en ella como un modo de expresar los sentimientos, pensamientos y posiciones

frente al mundo. Los textos escritos o dictados indican su ubicación en el contexto, una posición frente a su situación actual y expectativas de vida. De alguna manera hay una representación de un interlocutor de su misma edad que puede estar en la misma situación y riesgos.

Esta caracterización permitió conocer las literacidades socioculturales y las interpretaciones del mundo que hacen los adolescentes y jóvenes. Ello implicó en lectura, seleccionar un texto cercano a sus vivencias, contexto y propósito comunicativo, porque, como sugieren Argüelles (2020) y Londoño (2015a), la formación de lectores requiere superar los estereotipos sobre la lectura y sus lectores. En su conjunto, para los participantes resultó un texto cercano a sus intereses; no obstante, los acercamientos fueron diversos y relacionados con las propias experiencias, el nivel de escolaridad y los temores hacia una prueba relacionada con las tareas escolares. Así las cosas, los participantes hacían una lectura *rápida* al texto y se quedaban con los índices que este les proporcionaba, quizás por ello la dimensión de las líneas fue la que mejores puntuaciones obtuvo. La situación es diametralmente opuesta a la hora de enfrentar la escritura, pues en ella se evidenciaba una mirada analítica y reflexiva de su contexto y del posible destinatario. En palabras de Arbeláez *et al.*, (2021) y Carlino (2013), se logra llenar el vacío de un destinatario ausente que se convoca desde la imagen construida.

Al analizar sus escritos, tal como ocurrió en las investigaciones de Bustelo (2017) y Domínguez *et al.*, (2022), los adolescentes y jóvenes plasmaron principalmente cómo ven el proceso de reclusión y el reconocimiento de sí mismos. La escritura se convirtió en un espacio de reflexión para la autoconciencia, tal como deducen Armijo (2018), Federighi (2019) y Parchuc *et al.* (2020); de construcción de «sentido de enmienda y de reparación basada en la compunción por los daños ocasionados a sí mismos, a sus familias y a las víctimas» (Argüello *et al.*, 2020, pp. 134-135).

Entonces, a través de la escritura emergen otras maneras de estar en el mundo y relacionarse con el otro y lo otro. En suma, reflexiones que analizan desde una perspectiva ética la experiencia delictiva. Se pasa entonces de definiciones favorables al delito, vinculadas a los círculos de su adquisición, ejecución y mantenimiento a una conciencia crítica acerca de sus implicaciones individuales, familiares y colectivas. Las limitaciones estuvieron en los aspectos formales de la escritura, en la gramática, pero no en el propósito, el tipo de texto y el tema. Así, los textos producidos dan cuenta de un escritor que tiene un mundo de experiencias para poner al servicio del lector, sabe qué decirle y cómo. Es un ser humano con miedos, sueños y expectativas *hablándole* a otro ser humano.

De los resultados se infiere que, para los adolescentes y jóvenes del SRPA, la lectura requiere interpretar la posición de un otro lejano, para lo cual es necesario no solo volver reiteradamente al texto, sino también haber leído otros textos. El proceso de la escritura es un asunto más personal y menos formal, de manera que priman las prácticas vernáculas (o código restringido, tal como aduce Londoño [2015a] en su investigación con jóvenes universitarios), íntimamente ligadas a los contextos culturales y a propósitos sociales y personales, aunque carezcan de la formalidad del lenguaje escolarizado o académico.

Si bien estos adolescentes y jóvenes han enfrentado situaciones de estrés y tensión por carencias económicas, afectivas, nutricionales, etc., (Domínguez *et al.*, 2022; Redondo & Garrido, 2013; Ross, 2020; Silva & Wangen, 2019), los hallazgos preliminares señalan la presencia de potencialidades en la literacidad, en tanto evidencian un posicionamiento reflexivo y emancipador respecto a sus condiciones de vida y sus experiencias delictivas, tal como se expresa en sus escritos. En ellos se hacen explícitas sus ansias de oportunidades, de una nueva vida, de la no repetición de los errores cometidos, de apuestas por la educación como camino de transformación y superación de los círculos de violencia y desigualdad. Estos hallazgos ilustran la eminente creación de nuevos vínculos identitarios de espaldas a la deshumanización carcelaria de la que habla Frugoni (2020).

Así, caracterizar la literacidad de los jóvenes y adolescentes privados de la libertad es un aporte para comprender no solo cómo son los procesos de lectura y escritura, sino también puntos de partida para identificar sus potencialidades; lo cual puede derivar en propuestas educativas pertinentes y contextualizadas para trabajar la literacidad con poblaciones similares, con el propósito de, a la par, pensar en el desarrollo del pensamiento crítico y la ciudadanía.

En este marco, los resultados iniciales de esta investigación destacan la necesidad de fomentar la literacidad en los centros del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, ya que desempeña un papel preponderante en la reconstrucción interior y reinserción de los jóvenes a la sociedad. A los profesionales de la educación, los legisladores, gobernantes, familiares y a todos, en mayor o menor grado, corresponde la responsabilidad de mirar de frente la realidad de estos centros porque en ellos habita un porcentaje cada vez mayor de adolescentes y jóvenes que de una u otra manera son producto de una sociedad en crisis de valores culturales, económicos, políticos y, sobre todo, educativos (Ávila-Navarrete, 2017; Bustelo, 2017; Frugoni, 2020).

Se hace entonces latente la necesidad de emprender procesos educativos enmarcados, según Montalvo *et al.* (2023), en:

Enfoques diferenciales, inclusivos y permanentes, que más allá de escolarizar al adolescente infractor de la Ley Penal, lo involucre en un proyecto de vida, que atienda la desintegración familiar que enfrentan, que prevenga y reduzca el consumo de drogas, que centre el respeto y el reconocimiento del otro sobre la base de los derechos humanos. (p. 36)

Desde estos enfoques se entiende que caracterizar la literacidad de los jóvenes hace posible la construcción de una propuesta educativa sociocultural que permita dar respuesta oportuna a sus necesidades educativas en lectura y escritura; y acompañar de manera situada su desarrollo de conformidad con su edad, género, capacidades, creencias y experiencias previas frente a estas prácticas en contextos escolares y sociales. Todo ello con la intención de expandir sus capacidades y habilidades frente a la comunicación y los textos como unidad de análisis y producción.

Pero este no es solo un asunto de ingreso y potencialidad del uso funcional de la lectura y la escritura; también tiene que ver con una mirada crítica y valorativa de la propia vida, del yo y sus circunstancias (Freire, 2011; Kalman, 2018). De un yo en una situación plagada de relatividad, causalidad e historicidad que requiere ser pensada, asumida y relacionada con la trayectoria familiar, escolar y personal. Seguramente con esta reflexión y transparencia íntima del yo: sus deseos, trayectorias y expectativas, se puedan generar condiciones para hacer visible también al otro desde una perspectiva del derecho humano y la justicia social.

A las autoridades involucradas les corresponde poner al servicio de estos adolescentes y jóvenes el talento humano y los recursos necesarios y suficientes para que logren hacer suyo el poder transformador de la lectura y la magia de la escritura, y con él recrear su mundo interior. Fomentar estos procesos es ayudarlos a completar un desarrollo más profundo de su personalidad y competencias. A ser ciudadanos libres y comprometidos (Bateman, 2016; Kippin *et al.*, 2021; Ross, 2020; Silva & Wangen, 2019; Suri *et al.*, 2018).

Las limitantes de este tipo de estudio están en un abordaje únicamente cuantitativo, pues es necesario complementar con información cualitativa derivada de entrevistas frente a la comprensión de los textos que se usan en el pretest y frente a las representaciones de los propósitos y sentido de los textos escritos o dictados, en los cuales se pone en juego las visiones de su propia vida.

Agradecimientos

La investigación de la cual deriva el artículo fue financiada por el Ministerio de Ciencia, tecnología e Innovación de Colombia y desarrollada en conjunto con investigadores de la Universidad Cooperativa de Colombia y la Universidad Tecnológica de Pereira. Agradecimientos al Ministerio de Ciencia, tecnología e Innovación de Colombia. Al Creeme, Centro de Reeducción de Menores de Pereira, especialmente a todos los adolescentes y jóvenes que participaron en el proyecto, a los educadores y demás integrantes de la Institución. Especiales agradecimientos a los investigadores del proyecto más amplio: Edison Orozco, Sergio Barbosa, Natalia Muñoz, Andrés Sucerquia, Sebastián Rozo, Jhon Jairo Mosquera y Milena Velandia.

Referencias

- Alvarado, S., & Carreño, M. (2011). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(1) 1-15.
- Arbeláez, M., Garzón, M., Henao, S., Puerta, E., Salazar, T., Gutiérrez, K., Guerra, M. & Machado, H. (2021) *La escritura académica un reto para la formación posgradual*. Editorial Universidad Tecnológica de Pereira. <https://doi.org/10.22517/9789587225600>
- Argüelles, J. (2020). Escribir y leer en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 49 (195), 131-134.
- Argüello, A., Rojas, S., & Cruz, J. (2020) Raperos y biógrafos: narrativas biográficas y educación para la paz con menores infractores. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 119-143. <https://doi.org/10.19053/01227238.11924>
- Armijo, D. (2018). *Flores en la herida: relatos de personas encarceladas*. Secretaría de la Cultura de México.
- Ávila-Navarrete, C. (2017). ¿Corresponsabilidad familiar en instituciones de reeducación para adolescentes infractores? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1191-1206. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1522712102016>
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2010). La littératie: une pratique sociale. *Langage et Société*, 3 (133), 45-62. <https://doi.org/10.3917/ls.133.0045>
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. Routledge.

- Bateman, T. (2016). *The state of youth custody*. National Association for Youth Justice.
- Batista, P., & Torralbas, J. (2019). Construyendo mejores sociedades: los grupos escolares y el proceso de inclusión-exclusión educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35471>
- Bustelo, C. (2017). *Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Filo Digital. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4363>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, 25(2), 1-23.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Anagrama.
- Congreso de la República [Colombia]. (2006). *Ley 1098 de 2006*. *Diario Oficial* 46 378. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1089_2006.html
- Creswell, J. (2003). *Creswell's Research Design*.
- Domínguez, J., Arjona, A., & Sanhueza, S. (2022). Trayectorias de vida de jóvenes infractores de ley internados y respuesta educativa en el servicio nacional de menores de Chile. *Interciencia Revista de Ciencia y Tecnología de las Américas*, 47(5), 191-198.
- Domínguez, Q., Sánchez, E., & Ojeda, M. (2022). «Miradas otras»: promoviendo prácticas de lectura y escritura desde una cárcel mexicana. *Sinéctica. Revista del Departamento de Educación del Iteso*, (58), e1357, 1-23. <https://doi.org/mrkv>
- Federighi, P. (2019). Research methodology in adult learning and education. *Journal of Educational Sciences*, 1(39), 58-73. <https://doi.org/10.35923/JES.2019.1.05>
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Frugoni, S. (2020). Prácticas literarias en contextos de encierro. *Revista Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 90, 36-40.
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El pensamiento salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.23-55). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Hirschinger-Blank, N., Stalters, M., Sharma, S., O'Neill, M., & Toler, R. (2019). A university-based literacy service-learning program for youthful offenders on probation:

- A preliminary study of the program's development, implementation and feasibility. *Journal of Criminal Justice Education*, 30(3), 407-423. <https://doi.org/mrkw>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Tablero SRPA: Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente*. <https://www.icbf.gov.co/bienestar/observatorio-bienestarninez/tablero-srpa>
- Izquierdo, A. (2019). Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en educación Secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 42-55.
- Kalman, J. (2018). *Leer y escribir en el mundo social*. Paideia Latinoamericana.
- Kazdin, A. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica*. Pearson Education.
- Kippin, N., Leitao, S., Finlay, A., Baker, J., & Watkins, R. (2021). The oral and written narrative language skills of adolescent students in youth detention and the impact of language disorder. *Journal of Communication Disorders*, 90, 1-70. <https://doi.org/mr25>
- Londoño, D. (2015a). *Jóvenes y literacidad: un análisis sociolingüístico*. Institución Universitaria de Envigado. <https://www.iue.edu.co/wp-content/uploads/JovenesLiteracidad.pdf>
- Londoño, D. (2015b). De la lectura y la escritura a la literacidad: una revisión del estado del arte. *Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 13(26), 197-220. <https://doi.org/10.22395/angr.v13n26a10>
- López, E. (2019). Application of the literacy training service component of the National Service Training Program in New Bilibid Prison (Philippines). *International Review of Education*, 65(5), 755-784. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09799-w>
- Ministerio de Salud y Protección Social [Colombia]. (2021). *Aproximación a la situación de salud de los adolescentes y jóvenes vinculados al SRPA y a las unidades de servicio que los atiende 2021*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/situacion-salud-jovenes-srpa-2021.pdf>
- Montalvo, C., García, O., & Gómez, B. (2023). Modelos, sanciones y desarrollo de la finalidad educativa en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes: un análisis en el adolescente infractor del delito de hurto en la ciudad de Barranquilla. *Revista Criminalidad*, 65(1), 27-40. <https://doi.org/10.47741/17943108.399>
- Observatorio de Drogas en Colombia. (2017). *Estudio de consumo de sustancias psicoactivas en el sistema de responsabilidad penal para adolescentes (SRPA)*. <https://bit.ly/4aVfZqQ>
- Parchuc, J., Bustelo, C., Ichaso, I., Charaf, S., García, Y., Rubin, M. J., Molina, M., Moris, J., Gareffi, F., Camarda, A., Sbdar, J., & Adur, L. (2020). *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Escribir%20en%20la%20carcel.pdf>

- Procuraduría General de la Nación. (2020). *Informe de diagnóstico a las unidades privativas de la libertad, los Centros de Atención Especializada —CAE— y los Centros de Internamiento Preventivo —CIP— del Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes —SRPA—*. Procuraduría Delegada para la Defensa de los Derechos de la Infancia, la Adolescencia, la Familia y las Mujeres.
- Redondo, S., & Garrido, V. (2013). *Principios de criminología*. Tirant lo Blanch.
- Riquelme, A. (2016). *Prácticas pedagógicas de literacidad en sectores vulnerables con buenos resultados de aulas de segundo ciclo de enseñanza básica, región metropolitana, Santiago Chile* [Tesis doctoral, Universidad de Manizales, Cinde]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2813>
- Ross, L. (2020). Paying the price: Consequences for children's education in prison in a market society. *International Journal of Educational Development*, 77, 102-212. <https://doi.org/mr26>
- Silva, J., & Wangen, N. (2019). Juvenile justice and punishment of girls in Brazil: Knowledge production and research perspectives. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(2), 257-290. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1056>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). Literacy events and literacy practices: Theory and practice in the new literacy studies. En M. Martin-Jones, & K. Jones (Eds.), *Multilingual Literacies: Reading and writing different worlds* (pp. 17-29). Johns Benjamins. <https://doi.org/mr27>
- Street, B. (2013). New literacy studies. En M. Grenfell, D. Bloome, Ch. Hardy, K. Pahl, J. Rowsell, & B. Street (Eds.), *Language, ethnography, and education: Bridging new literacy studies and Bourdieu* (pp. 27-49). Routledge.
- Street, B. (2014). *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography, and education*. Routledge.
- Suri, G., Mudjiran, M., & Syahniar, S. (2018). Identification learning skills on the young prisoners in correctional institution. En *Education, social sciences and technology application in digital era* (pp. 734-741). Fakultas Ilmu Pendidikan. <https://doi.org/mr28>
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009) La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (pp. 23-35). Paidós.
- Zavala, V., Niño, M., & Ames, P. (Eds.) (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.