

**PRÁCTICAS LETRADAS DE UN ESTUDIANTE HAITIANO EN CHILE: UN
ESTUDIO ETNOGRÁFICO**

TESIS PRESENTADA POR

CAROLINA ISABEL GONZÁLEZ CONTRERAS

A LA

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DE LA UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES Y UNIVERSIDAD ALBERTO
HURTADO**

Para optar al Grado de Doctor en Educación

Profesor guía: María Francisca del Río Hernández

**Comisión: Alejandra Andueza Correa, María Jesús Espinoza Aguirre, Javiera
Figuroa Miralles, C. Patrick Proctor**

**UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO**

Santiago, Chile

2024

**Prácticas letradas de un estudiante haitiano en Chile: un estudio
etnográfico**

Tesis Doctoral presentada por

Carolina Isabel González Contreras

A la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales y a la Facultad de Educación

de la Universidad Alberto Hurtado

Para optar al grado de Doctor en Educación

Profesora guía: María Francisca del Río Hernández

Comisión: Alejandra Andueza Correa, María Jesús Espinosa Aguirre, Javiera Figueroa

Miralles, C. Patrick Proctor

Universidad Diego Portales

Universidad Alberto Hurtado

Marzo, 2024

Santiago, Chile

© 2024, Carolina Isabel González Contreras

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

Informe de aprobación

Resumen

En esta investigación se aborda la importancia de las prácticas letradas en el aprendizaje de una segunda lengua y en el desarrollo de la literacidad, con estudiantes haitianos como caso de estudio etnográfico. La población haitiana es reciente y masiva en Chile. El año 2022, hubo 5.149 estudiantes haitianos matriculados en escuelas públicas, siendo la mayor población no hispanoparlante en estas escuelas en Chile. Así, surge la necesidad de desarrollar una respuesta institucional que enseñe español a estos estudiantes para vehicular su aprendizaje escolar. Estos estudiantes, son reconocidos en la escuela como personas de lengua y color diferente, que no saben español y que tienen bajo desempeño escolar. El Estado chileno no asegura su derecho a la educación, pues los lineamientos desde la política educativa para enfrentar esta tarea no garantizan oportunidades de aprendizaje de calidad del aprendizaje del español como segunda lengua, tampoco se enseña español como segunda lengua sistemáticamente en escuelas chilenas. Esta investigación adapta el diseño de investigación de un macro estudio llamado Cultural Practices of Literacy Study (CPLS), que ha compilado por años estudios de casos que examinan principalmente la literacidad en comunidades históricamente marginadas, los hallazgos muestran que los estudiantes de poblaciones minorizadas tienen más probabilidades de aprender literacidad cuando su plan de estudios se relaciona con su vida cotidiana. En cuanto a los hallazgos de esta tesis es posible constatar que las prácticas letradas del caso etnográfico del estudio tienden a ser principalmente digitales y multimodales en el hogar, mientras que en la escuela, las prácticas letradas despliegan tareas escolares que carecen de autenticidad o verosimilitud, y que movilizan principalmente una literacidad académica poco conectada con textos reales y auténticos de la vida actual del estudiante haitiano, además, estas prácticas letradas ofrecen escasa conexión con la

cultura y lengua materna del estudiante, lo que no moviliza andamiajes que favorezcan las oportunidades de aprendizaje escolar. En suma, el estudiante haitiano en Chile desarrolla su literacidad gracias a las prácticas letradas vernáculas, y la agencia del estudiante más que por la enseñanza formal de la literacidad en su escuela. Los hallazgos invitan a incorporar las prácticas vernáculas y su patrimonio lingüístico y cultural por medio de estrategias de enseñanza como el translenguaje y los fondos de conocimientos para favorecer el aprendizaje y la inclusión educativa de estudiantes haitianos en Chile.

Palabras clave: literacidad, prácticas letradas, migración haitiana, aprendizaje del español como segunda lengua, estrategias didácticas.

Tabla de contenidos

Informe de aprobación	1
Resumen.....	2
Introducción	1
Objetivos de Investigación.....	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos.....	6
Problema de Investigación	7
Estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno	14
La situación educativa de los estudiantes migrantes en Chile.....	16
Marco teórico	21
De la alfabetización a la literacidad y a sus nuevos estudios	21
Principales investigaciones de los NEL (Nuevos estudios de literacidad).....	24
Prácticas letradas digitales y multimodales.....	32
Prácticas letradas académicas v/s prácticas vernáculas.....	34
Modelos de enseñanza vinculados a la literacidad y las prácticas letradas	38
Justicia lingüística y didáctica de la lengua en contextos multilingües.....	39
El multilingüismo como integración de conocimientos lingüísticos.....	46
Metodología	53
Diseño	53
Participantes	54
Consideraciones éticas	56
Fases de la investigación	56
Resultados de la Investigación	69
Prácticas letradas vernáculas de Jean	69
Estrategias y recursos -discursivos, lingüísticos, culturales y afectivos- empleadas en sus prácticas letradas vernáculas	73
Agencia como facilitador del uso y aprendizaje de idiomas	76
Derribando la idea del hogar como un dominio social de déficit, pobreza y escasos recursos .	79
Prácticas Letradas Escolares	80
Escribir textos como una oportunidad de agencia.....	88
Estrategias y recursos -discursivos, lingüísticos, culturales y afectivos- empleados en las prácticas letradas escolares.....	98
Recomendaciones para la inclusión educativa y para la didáctica de la lengua en contextos multilingües.....	101

Una perspectiva sociocultural del aprendizaje	101
Los docentes favorecen el aprendizaje activo de los estudiantes con una cultura del aula que promueve la comunicación, el respeto, el reconocimiento y la valoración.....	102
Enseñanza de la literacidad desde una perspectiva sociocultural en contextos multilingües..	105
Discusión.....	129
Conclusiones	140
Referencias.....	146
Anexos.....	162

Introducción

De acuerdo con Unesco (2020), los sistemas escolares reflejan que las sociedades son sumamente desiguales. América Latina y el Caribe sigue siendo la región con mayor desigualdad del mundo. El acceso desigual a una educación de calidad es una realidad en Chile, así se refleja en los resultados SIMCE (Sistema de medición de la calidad de la educación) de lenguaje 2022, donde se mantiene la brecha de resultados entre el grupo socioeconómico más bajo y alto (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). Según DeGraff (2022) un factor relevante de dicha desigualdad se debe a la marginación de las lenguas locales para la educación en las escuelas en el mundo. Desde la perspectiva de la inclusión educativa este fenómeno perpetúa mecanismos de discriminación y segregación, incidiendo en la trayectoria escolar de niños, niñas y jóvenes en su paso por la escuela. Esta realidad se traduce en cifras como las reportadas por UNESCO (2020) donde se informa que, en Latinoamérica, el 50% de los estudiantes escolares de 15 años no supera un nivel mínimo de comprensión lectora. También, se reporta que niños y niñas de tercer año de primaria tienen tres veces más posibilidades de desarrollar mejor comprensión lectora si hablan en su casa el idioma dominante de su país, lo que pone en desventaja a estudiantes cuyo idioma es distinto al oficial.

En este contexto desigual, el sistema educacional chileno ha sido desafiado a adaptarse a una nueva realidad, ya que durante las últimas dos décadas el país ha recibido olas de población migrante, lo que conlleva un aumento de población escolar de esas características (Figueroa et al., 2023). Dentro de esta población, la migración haitiana tiene características diferentes respecto de la proveniente de otros países hispanohablantes y estas características repercuten en la escolarización de los estudiantes haitianos. Ante tal situación, el Estado ha desarrollado normativas y leyes que regulan la estadía de los estudiantes migrantes en el país; así como lineamientos y recursos para facilitar los

procesos de inclusión de la población escolar migrante en instituciones educativas (Agencia de Calidad de la Educación et al., 2019; Bahamondes, et al., 2021; MINEDUC, 2019). Sin embargo, respecto al estudiantado haitiano, los avances son insuficientes (Carrasco & Espinosa, 2022), considerando que, desde la política pública, se han desarrollado lineamientos que abordan principalmente la gestión del proceso de inclusión de estudiantes extranjeros al sistema escolar (de Oliveira-Soares y Melo-Araneda, 2022; Joiko y Vásquez, 2016), quedando menos atendido el proceso de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes que típicamente no hablan español.

Este trabajo de investigación se focaliza en la población escolar haitiana, que constituye el grupo de estudiantes no hispanohablante con mayor porcentaje de matrícula en escuelas chilenas (Sumonte et al., 2018), cuyo proceso escolar es interferido directamente por la necesidad de dominar la lengua que vehiculiza el aprendizaje en las instituciones escolares del país. De acuerdo con Walsh (2005), la enseñanza de una segunda lengua en la escuela debe favorecer la interculturalidad, pero no cualquiera sino una crítica, pues es la lengua, el insumo cultural promotor y facilitador de la cosmovisión que el estudiante va a aprender.

En el caso de los estudiantes haitianos en aulas de escuelas chilenas, el proceso de aprendizaje de español requiere tiempo para desarrollar las diferentes habilidades comunicativas, pero, dado que los estudiantes están inmersos en el sistema educativo mientras aprenden el idioma, es crucial que los docentes que trabajan con estudiantes no hispanoparlantes comprendan lo que implica enseñar a niños, adolescentes, jóvenes y adultos (Bahamondes et al., 2021). Por tanto, el proceso de enseñanza de una segunda lengua en el caso de los estudiantes haitianos sucede en simultáneo al aprendizaje de la literacidad escolar en la escuela. Concientizar ambos procesos como distintos es relevante (Galdames y Walqui, 2011) pues vehiculizaran la comprensión y expresión. Por este motivo,

al considerar la enseñanza del español como una segunda lengua en el caso del estudiantado haitiano, se debe contemplar la necesidad de elegir si la lengua en que se enseñará literacidad será la lengua materna o el español. Al respecto, Galdames y Walqui (2011), advierten la necesidad de considerar diversos factores de orden sociohistórico, socioestructural (relaciones de poder entre grupos étnicos) y sociocultural para este proceso. Las recomendaciones establecidas por las autoras advierten un paso previo que implica planificar un programa de enseñanza formal de la literacidad. Para tales efectos, los docentes deben informarse y formarse en una variedad de enfoques para seleccionar entre ellos el más pertinente con las necesidades de sus estudiantes (Galdames y Walqui, 2011).

Ante este desafío, para informar a docentes, formadores de formadores, investigadores y a hacedores de políticas públicas se propone desarrollar un estudio desde una perspectiva sociocultural de la didáctica del lenguaje, con un estudio de caso de tipo etnográfico para conocer las prácticas letradas de un estudiante haitiano. Este estudio permitirá recoger información que aporte a reforzar el proceso de aprendizaje escolar de alumnos de la nacionalidad ya mencionada, en primer lugar, para informar a la didáctica específica del lenguaje en Chile tomando como referencia el enfoque comunicativo y, en segundo lugar, para aportar a políticas públicas en cuanto a los procesos de inclusión de esta población escolar en las instituciones educativas con estudiantes haitianos, o bien, con estudiantes con características similares. Dado que el aprendizaje del español representa una necesidad inmediata para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta población migrante en Chile, cobra relevancia conocer qué leen y escriben estos estudiantes en Chile.

La orientación teórica y metodológica de los Nuevos Estudios de la Literacidad¹² ha representado un cambio en el abordaje y desarrollo de las prácticas letradas en contextos socioculturales específicos, desarrollando una investigación con foco en la literacidad, lo que implica que los individuos se relacionan en sus entornos culturales por medio de procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone (Vygotsky, 1978). Es decir, que los estudiantes llegan a la escuela con una comprensión base de la cultura letrada que se desarrolla en sus propias comunidades de práctica antes de iniciar su aprendizaje formal en la escuela (Purcell-Gates et al., 2004).

Los NEL han documentado diversas formas en que el logro de la literacidad en la escuela se construye sobre una base de conceptos de alfabetización temprana que los estudiantes adquieren en sus hogares, donde participan de comunidades de prácticas letradas³ (Purcell-Gates, 2013). La afirmación anterior supone que todos los estudiantes traen consigo a la escuela cuerpos de conocimiento construidos socioculturalmente que pueden ser usados productivamente por parte de los docentes para el aprendizaje de la literacidad. A su vez, estudios sobre prácticas letradas han demostrado que toda familia, independiente de su origen social o económico, tiene prácticas letradas, es decir, usa la lectura y la escritura (Taylor, 1984). Estos usos también han permitido identificar que en el

¹ New literacy studies en inglés. En adelante NEL por sus siglas en inglés.

² La literacidad se opone a nociones más tradicionales de alfabetización -entendida como un conjunto de habilidades aisladas de los contextos de uso-. Su definición proviene de un lente teórico que considera la alfabetización como una práctica y una actividad humana (Vygotsky, 1978) que media la vida de los pueblos letrados. La literacidad se define como una práctica situada dentro de contextos sociales, delimitada por un sistema simbólico, compuesto por la cultura, los idiomas, las identidades, la conciencia, las actitudes, los valores y los conocimientos y, permite desarrollar habilidades para producir e interpretar una variedad de textos, gráficos, visuales, electrónicos, danzas, entre muchos otros (Zavala, 2008). La literacidad incluye todos los elementos del habla, comprensión auditiva, lectura, escritura; el pensamiento crítico, y los hábitos mentales que fomentan la participación ciudadana (Cassany, 2008).

³ Las prácticas letradas son formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita. Representan un conjunto de prácticas que pertenecen a una determinada comunidad, por tanto, permean la manera en que nos relacionamos e interactuamos con literacidad, se entrelazan con nuestra identidad y actividades cotidianas (Barton y Hamilton, 1998).

seno familiar se inician las primeras prácticas letradas digitales (Marsh et al., 2017) y que las prácticas letradas vernáculas representan un insumo cultural que muchos docentes pueden adaptar y utilizar en su enseñanza.

Sin embargo, tal y como señalan teóricos críticos (Moll et al., 1992; Purcell-Gates, 2013), la naturaleza de estos conocimientos que poseen los estudiantes de comunidades socialmente marginadas es escasamente valorada e incluso se tiende a omitir en las escuelas (Purcell-Gates, 2013). Estos conocimientos han sido denominados como “fondos de conocimiento” y refieren a cuerpos de conocimientos y habilidades desarrollados culturalmente para el funcionamiento y bienestar del individuo y/o su hogar (Moll et al., 1992). Este conjunto de conocimientos y habilidades incluye el conocimiento lingüístico de los estudiantes, por tanto, su repertorio de prácticas letradas, que podría utilizarse en el aprendizaje de una segunda lengua (García & Kano, 2014). Esta devaluación de la cultura, la lengua y el conocimiento de niños, niñas y jóvenes en las instituciones escolares facilita el bajo rendimiento y bajas tasas de graduación de la población estudiantil que provienen de niveles socioeconómicos más bajos o pertenecientes a alguna minoría, ya que desestima recursos valiosos que pueden ser puestos al servicio de la enseñanza de la literacidad.

También se ha constatado que las investigaciones sobre literacidad centradas en la juventud migrante abordan preferentemente a los estudiantes latinos y asiáticos (Omogun, & Skerrett, 2021), por tanto, los niños, niñas y adolescentes migrantes de raza negra han sido una población escasamente explorada en este campo de estudio (Dávila, 2015).

Así, el aporte que este estudio espera desarrollar al contexto nacional es pilotear un entramado de instrumentos de investigación para recoger información sobre las prácticas letradas de los estudiantes haitianos, con el fin de orientar el diseño de dispositivos didácticos de enseñanza de la literacidad culturalmente sensibles, que favorezcan los

aprendizajes y las oportunidades educativas de estos estudiantes y también su inclusión a nivel pedagógico.

Para tales efectos, se han desarrollado las siguientes preguntas y objetivos de investigación.

Preguntas de Investigación

1. ¿Cuáles y cómo son las prácticas letradas más relevantes que los estudiantes haitianos realizan en su entorno familiar y escolar?
2. ¿Qué estrategias y recursos emplean los estudiantes haitianos para construir sus literacidades en Chile?
3. ¿Qué implicancias se desprenden de estos hallazgos para la inclusión educativa de estos estudiantes y para la didáctica de la lengua en contextos multilingües?

Objetivos de Investigación

Objetivo General

Analizar las prácticas letradas de un estudiante haitiano en Chile para contribuir con recomendaciones orientadas a la inclusión educativa de estos estudiantes y para informar a la didáctica de la lengua en contextos multilingües.

Objetivos Específicos

1. Caracterizar las prácticas letradas más relevantes de un estudiante haitiano en Chile, en su entorno familiar y escolar, considerando el contexto, los propósitos y los conocimientos sociales y culturales que subyacen a cada una de estas prácticas.
2. Analizar las estrategias y recursos -discursivos, lingüísticos, culturales y afectivos - que emplea este estudiante para construir sus literacidades en Chile.
3. Elaborar recomendaciones para la inclusión educativa y para la didáctica de la lengua en contextos multilingües.

Problema de Investigación

La población haitiana ha sido reciente y masiva en Chile. En el año 2022, se registraron 240.515 estudiantes extranjeros matriculados en el sistema escolar (Servicio Jesuita Migrante, 2023), de los cuales 5.149 son haitianos (MINEDUC, 2022). En consecuencia, el Servicio Jesuita Migrante (2020) advierte la necesidad de desarrollar una respuesta institucional que enseñe español a los estudiantes no hispanoparlantes, a fin de proveer igualdad de oportunidades de aprendizaje para estos estudiantes en el sistema escolar, quienes son reconocidos por docentes y compañeros de aula como personas de lengua y color diferente, que no saben español y que tienen bajo desempeño escolar (Toledo et al., 2021). A nivel nacional, diversas investigaciones han constatado que los lineamientos emanados desde la política pública son insuficientes para enfrentar los cambios y desafíos que esta situación demanda a las escuelas a nivel pedagógico (Castillo et al., 2018; Pávez-Soto et al., 2018), más específicamente en el ámbito de la enseñanza del lenguaje (Espinosa et al., 2020; Carrasco & Espinosa, 2022; Toledo et al., 2022). Más aún en la enseñanza del español como segunda lengua, puesto que, no existe una política educativa que norme este proceso de aprendizaje de forma sistemática en las escuelas chilenas (Toledo et al., 2022).

En el contexto nacional actual, se constata que el sistema escolar chileno es desigual (Agencia de Calidad de la Educación, 2022). Además, existe actualmente una demanda explícita de inclusión, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística, lo que, en un mundo globalizado, permitiría fortalecer un contrato social inclusivo y con perspectiva de futuro (Unesco, 2020). Permitir la libertad de participación de cada estudiante de acuerdo con sus habilidades comunicativas en desarrollo, reconocer sus conocimientos y capacidades independientemente de su lengua materna, valorar sus contribuciones y utilizar el error lingüístico o sociocultural como una oportunidad de

aprendizaje (Bahamondes et al., 2021), favorecería espacios escolares más plurilingües y multiculturales. Esta situación ya se ha presenciado en otros países como Paraguay, Bolivia, Canadá y el continente europeo, quienes, al haber avanzado en estos aspectos, han podido otorgar oportunidades más igualitarias para el ejercicio de la ciudadanía y la construcción de identidades tanto individuales como colectivas, basadas en el reconocimiento y la afirmación identitaria de los individuos en espacios escolares, al reconocer la diversidad cultural. Dichas nociones sin duda demandan un cambio paradigmático de cómo se entienden la lengua y el lenguaje en una nación (González-Contreras y Gaete-Moscoso, 2021).

Las denominadas ciencias del lenguaje han convergido dentro de una de sus perspectivas en una idea culturalista en cuanto a la enseñanza de las lenguas en contextos multilingües, que se plasma en una visión de las competencias lingüísticas, en la que se integran y desarrollan la identidad y la cultura, en un proceso dinámico y cambiante de las personas y las comunidades. Esto implica el reconocimiento del patrimonio lingüístico y cultural como las bases necesarias para lograr un aprendizaje de calidad en el desarrollo de tales competencias, en oposición a una comprensión del bilingüismo desde un enfoque monolingüe que omite las prácticas dinámicas y fluidas de los individuos que se comprometen para producir significado y comunicarse en los diversos entornos sociales (García, 2009; Zavala y Bráñez, 2017).

Sin embargo, en Chile, contrariamente a lo que indica la literatura especializada, además de entregar respuestas tardías e incompletas para el trabajo educativo de las poblaciones socialmente marginadas, como ocurre con los pueblos originarios, se ha mantenido una tradición pedagógica centrada en la hegemonía del castellano o español como lengua única. Como consecuencia, la formación docente desconoce el patrimonio lingüístico y cultural como un insumo cultural que podría adaptarse y utilizarse en la

enseñanza del lenguaje (Toledo et al., 2021). Por tanto, la naturaleza de estos conocimientos que poseen los estudiantes de comunidades socialmente marginadas es escasamente valorada e incluso se tiende a omitir en las escuelas (Purcell-Gates, 2013).

En el campo de la educación, el translenguaje ha ido ganando cada vez más atención como herramienta pedagógica, ya que se percibe como un proceso de enseñanza que facilita que estudiantes y docentes interactúen y participen en complejos discursos por medio de prácticas lingüísticas que integren el patrimonio lingüístico de todos los integrantes del aula para comunicarse y apropiarse de los conocimientos. El translenguaje como pedagogía implica un giro en la enseñanza de una segunda lengua, ya que requiere diseñar y planificar la enseñanza bajo estructuras colaborativas y centradas en los estudiantes, utilizando recursos multilingües y multimodales adecuados y estratégicos para resguardar la inclusión total de los repertorios lingüísticos del alumnado. Un elemento distintivo de esta perspectiva pedagógica para la enseñanza de las lenguas es que no integra a las lenguas maternas de los alumnos como un mero andamiaje para enseñar otro idioma, sino que se centra en el mantenimiento y la legitimación de las prácticas lingüísticas que los estudiantes bilingües traen de su hogar (García & Kleyn, 2016). Así se evita la omisión de recursos y patrimonios lingüísticos y culturales, que muchas veces remite en una devaluación de la cultura, la lengua y el conocimiento de niños, niñas y jóvenes en las instituciones escolares, con consecuencias como bajo rendimiento y bajas tasas de graduación de la población estudiantil que no habla la lengua dominante en la escuela.

En los procesos educativos del contexto chileno actual, dentro de la diversidad de elementos que se pueden encontrar, presenciamos una invisibilización de las particularidades culturales y lingüísticas del estudiantado escolar. Así también, esta invisibilización se identifica en la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018- 2022), ya que, dentro de sus argumentos y orientaciones ofrecidas para atender el proceso de

aprendizaje de estos estudiantes, si bien, se avanza hacia el reconocimiento, no se considera la enseñanza del español como segunda lengua (Toledo et al., 2022), para lo cual se advierte escasos lineamientos en cuanto a estrategias didácticas concretas para el quehacer docente (Campos Bustos, 2019; Figueroa et al., 2023; Pávez- Soto et al., 2019).

Respecto a la enseñanza del lenguaje en el país, desde la década de los años noventa, en la que se han impulsado múltiples recursos para desarrollar políticas y programas de alfabetización. El SIMCE del año 2022 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023) reporta nuevamente una amplia brecha entre los escolares provenientes de un nivel socioeconómico más alto, respecto de los estudiantes derivados de los sectores más vulnerables de nuestro país. Numerosas investigaciones que aportan a la didáctica del lenguaje (Barton y Hamilton, 1998; Brice Heath, 1983; Nash et al., 2018; Omogun, & Skerrett, 2021; Purcell-Gates, 1995; Purcell-Gates et al., 2006; Perry, 2012; Proctor et al., 2019; Scribner y Cole, 1981; Street, 1984; Zavala et al., 2004; Zavala, 2019, 2002) han informado que entre los estudiantes pertenecientes a grupos culturales minoritarios y a sectores socialmente marginados, se reportan altos índices de fracaso escolar, determinados en gran medida por las dificultades que los estudiantes encuentran para aprender a leer y escribir (Figueroa et al., 2022).

Desde una perspectiva que atiende a las matrices socioculturales del desarrollo del lenguaje, existe amplia evidencia respecto a la necesidad de centrarse en comprender la alfabetización como algo más complejo y menos instrumental. Más bien, como una práctica social que implica la necesidad de explorar el modo en que la población beneficiaria de programas de lectura y escritura percibe estas prácticas sociales y el modo en que las utilizan. También, advierten la utilidad de conocer los usos y apropiación de dichas prácticas sociales en su propio contexto (Gee, 2014; Perry, 2012; Zavala et al., 2004; Lewis et al., 2020). De ahí el aporte de los nuevos estudios de la literacidad que, desde un enfoque

etnográfico de investigación desarrolló, a lo largo del tiempo, estudios sobre la lectura y la escritura dentro de las mismas comunidades y su contexto (Cassany, 2010; Purcell – Gates, 2007; Lewis, 2017; Lewis et al., 2020).

Virginia Zavala (2002 y 2008) ha rescatado esta tradición investigativa para desarrollar el estudio de las prácticas de lectura y escritura de comunidades indígenas del Perú. Advirtiendo la omisión de dichas prácticas en la escuela, en especial, cuando se abastece al sistema escolar con programas de alfabetización, impide que tales programas provean de herramientas que aporten al aprendizaje de la lectura y la escritura de todos los estudiantes, e incluso, limitan la igualdad de oportunidades de aprendizaje, por promover prácticas de enseñanza estandarizadas, que se distancian del paradigma de la literacidad crítica, compuesta por diversas prácticas sociales y culturales situadas (Gee, 2014). Esta dificultad, señala Zavala (2019), arriesga la inclusión de prácticas coherentes con los nuevos enfoques de enseñanza del lenguaje, ya que podría perpetuar en las aulas un tipo de enseñanza desarticulada con la comunicación auténtica.

De acuerdo con Zavala (2019), para que una política educativa provea de igualdad de oportunidades y, por tanto, facilite el aprendizaje de la lectura y la escritura debe aprovechar las diferencias de los sujetos, pues esto disminuiría las discontinuidades lingüísticas y culturales que enfrentan dichos grupos minorizados. Es decir, una política educativa que resguarde la igualdad de oportunidades de aprendizaje en lectura y escritura debiese integrar el bagaje sociocultural de los estudiantes, resguardando el espacio para que se integren otros modos culturales de hablar, distintos a la lengua hegemónica de la escuela, así como otros conocimientos y usos lingüísticos propios del entorno sociocultural de los estudiantes (Rosemberg et al., 2003; Zavala, 2019). De este modo, dicho bagaje sociocultural constituiría un fondo de conocimiento (Moll et al., 1992) que puede ser puesto al servicio del aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela.

Zavala (2008) releva la importancia de reconocer el contexto, la identidad y la práctica en el uso de la literacidad y la importancia que implica poner atención a la manera en que los sujetos atribuyen sentido a su cotidianeidad por medio de prácticas letradas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico del lenguaje escolar. Si bien, en la escuela no es factible ni deseable que una profesora o un docente reemplace e integre todas las prácticas letradas escolares por las cotidianas y propias de sus estudiantes, conocerlas, comprenderlas y acercarlas de algún modo a la escuela representan una oportunidad real y equitativa que amplía la democratización de la enseñanza y permite que el estudiantado encuentre cercanía y utilidad a lo que aprende. En la actualidad, el estudio de las prácticas letradas vernáculas y académicas de los estudiantes migrantes, refugiados o que pertenecen a algún grupo minorizado, ha evidenciado que los estudiantes adolescentes utilizan la literacidad y las prácticas letradas vernáculas como una forma de explorar mundos y reclamar espacios (Lewis, 2017; Lewis et al., 2020).

Asimismo, la investigación sobre las prácticas letradas de estudiantes con origen social diverso problematiza las consecuencias que tiene para los estudiantes la escasa conexión entre las prácticas letradas del hogar y la escuela; puesto que limita el aprendizaje de esta población escolar a una experiencia limitada de la literacidad, que se homogeneiza para todos los estudiantes bajo una estructura académica, dejando fuera particularidades esenciales de las prácticas sociales como lo son la clase, el género, la etnia, el idioma y sus intersecciones en la enseñanza (Wetzel et al., 2019). A su vez, estos estudios advierten el aporte pedagógico y didáctico que permite la inclusión de prácticas letradas vernáculas en el desarrollo de la literacidad en la escuela, promoviendo oportunidades reales de que en el aula se integren y amplíen registros lingüísticos, familiares y académicos, que a largo plazo favorecen el dominio de conocimientos de mundo, mejorando la comprensión y la

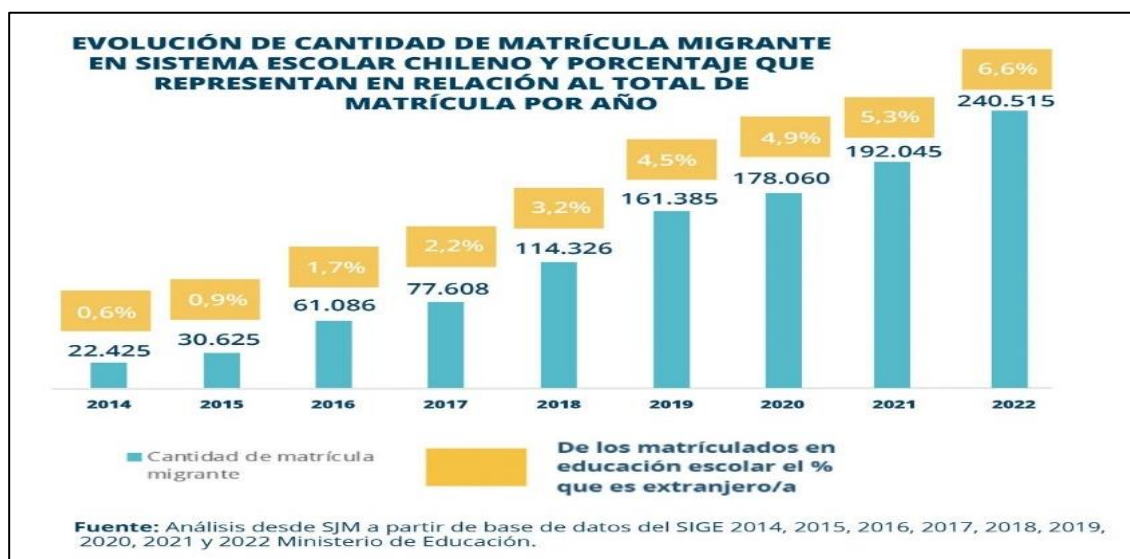
expresión, y por sobre todo, evitando asimetrías de poder entre lenguas, culturas y prácticas letradas en el entorno escolar (Galdames y Walqui, 2006; Proctor et al., 2019).

Estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno

En la actualidad y en un mundo altamente globalizado, la movilidad de las personas de un país a otro es una realidad que se da con mayor facilidad y que puede atribuirse a diversas condiciones, entre las que destacan las motivaciones políticas, sociales, económicas, etc. En Chile, en los últimos 10 años, se ha visualizado un aumento progresivo de extranjeros, desafiando a la realidad educacional. En números concretos, hasta el año 2022 los estudiantes extranjeros en Chile principalmente asisten a escuelas municipales y particulares subvencionados (MINEDUC, 2022). Respecto al origen de los migrantes, se puede decir que predomina población migrante en Chile el origen de ciudadanos de Venezuela, Perú, Haití y Colombia (SJM, 2022). En cifras, los extranjeros matriculados en establecimientos educacionales en Chile se expresan en el siguiente gráfico.

Gráfico 1

Evolución de la Matrícula Migrante en Sistema Escolar Chileno y porcentaje que representa con relación al total de Matrícula por año escolar



El aumento del fenómeno migratorio en Chile ha involucrado la llegada de niños y adolescentes en edad escolar (Toledo et al., 2022). Esta situación arroja grandes desafíos

al sistema escolar chileno, sus políticas educativas, su currículum y la formación profesional docente. La distribución de la población extranjera en el territorio nacional se concentra principalmente en la Región Metropolitana, específicamente, en las comunas de Santiago Centro, Estación Central y en ciertas comunas de la Zona Norte en los municipios de Recoleta, Quilicura y Pedro Aguirre Cerda. Respecto a otras regiones del país, se reporta gran cantidad de estudiantes extranjeros matriculados en las regiones de Antofagasta, Tarapacá y O'Higgins, sin embargo, estas cifras no superan en número a la matrícula extranjera reportada en la Región Metropolitana (MINEDUC, 2021). La distribución de la población migrante en estas comunas y regiones se explica principalmente por la oferta de oportunidades laborales para las personas extranjeras y, en el caso de la Zona Norte del país, por la cercanía con la frontera (Fernández, 2018).

La distribución de la matrícula de los estudiantes extranjeros, según la dependencia de la institución escolar, constata que en su mayoría los estudiantes migrantes asisten a escuelas municipales y subvencionadas (Toledo et al., 2022), que son aquellas instituciones que obtienen los más bajos resultados en la evaluación nacional SIMCE (Agencia de la Calidad, 2018). A su vez, es posible señalar que la matrícula de los estudiantes extranjeros en el sistema escolar chileno ha aumentado a más del doble en los últimos años. En efecto, en el año 2015, el total de estudiantes inmigrantes matriculados en el sistema escolar chileno correspondía a 30.625, mientras que, en el año 2017, esta cifra ascendió a 77.608, y esto ha seguido aumentando en la actualidad, específicamente por el ingreso de estudiantes de origen venezolano al país (Fernández, 2018). Postpandemia, la población escolar migrante fue de 192.045 en escuelas que reciben subvención del estado (SJM, 2022).

Respecto a la población inmigrante proveniente de Haití, se aprecia que desde el año 2014, dicho grupo ha tenido un aumento importante, de modo que, en los últimos cinco

años, la cifra de inmigrantes haitianos pasó de 3.848 por año a más de 48.000 en el año 2018 (SJM, 2019). El año 2022, hubo 5.149 estudiantes haitianos matriculados en escuelas públicas (SJM, 2022). Esta población ha centrado la atención en el campo de la investigación sobre migración y educación, debido a las barreras idiomáticas que dificultan su integración a nivel social y educacional. Esto representa diversas barreras que las personas haitianas deben enfrentar a diario al intentar desenvolverse en la sociedad chilena, ya que al no hablar español, se ven limitadas al desarrollar trámites de inserción al sistema escolar tan necesarios como dar una prueba de nivelación de estudio para ser matriculados en un determinado nivel escolar, entre muchas otras problemáticas que reflejan la dificultad de no manejar la lengua dominante en el país de acogida (Figuroa et al., 2023; Stefoni et al., 2016; Toledo et al., 2022).

La situación educativa de los estudiantes migrantes en Chile

En Chile se ha desarrollado un amplio cuerpo de investigación sobre migración y educación, (Beniscelli et al., 2019; de Oliveira-Soares y Melo-Araneda; Gelber et al., 2021; 2022; Jiménez, 2012; Jiménez et al., 2016; Joiko & Vásquez, 2016; Stefoni & Corvalán, 2019; Stefoni et al., 2016). La investigación en este eje temático se ha centrado principalmente en el ámbito de la educación intercultural para estudiantes pertenecientes a alguna minoría lingüística y cultural, quedando menos explorado el proceso de escolarización y de aprendizaje de la lengua de los estudiantes inmigrantes. Así también, se han desarrollado algunos aportes desde la investigación en didáctica de la lengua para estudiantes cuya lengua materna no es el español, pero su énfasis ha sido principalmente la escritura (Ávila et al., 2021; Espinosa et al., 2020 y 2022; Figuroa et al., 2023; Gelber et al., 2021). Desde la política pública se ha avanzado en lineamientos para enfrentar la tarea de comunicarse en comunidades con alta población escolar inmigrante (hispano y no hispanohablante), dichos lineamientos abordan principalmente la gestión del proceso de

inclusión de estudiantes extranjeros al sistema escolar (de Oliveira-Soares y Melo-Araneda, 2022; Carrasco y Espinosa, 2022). Por su parte, el estudiantado inmigrante de origen haitiano tiene características diferentes respecto de la proveniente de otros países hispanohablantes y esto tiene implicancias concretas en cuanto a desafíos para su escolarización y su trayectoria de aprendizaje. Al problema de integración educativa se suma el desafío de enseñar lenguaje a los estudiantes haitianos que son no hispanohablantes. Actualmente en la escuela, esta situación es abordada de forma improvisada con políticas educativas que proveen escasas iniciativas que favorezcan la comprensión empírica y la práctica educativa relacionada con esta población específica (Campos-Bustos, 2019).

Para proporcionar una visión contextual de la situación educativa de los estudiantes inmigrantes haitianos, es importante develar que su situación general de escolarización en Haití está muy degradada, ya que, en ese país, luego de siglos de disputas entre franceses y criollos haitianos, las consecuencias han determinado desigualdades socioeconómicas que se encuentran fuertemente arraigadas en la realidad haitiana e impactan al sistema educativo de ese país (DeGraff, 2016). En el año 2016, Unesco reportaba que sólo el 50% de los niños en edad escolar asiste a la escuela (UNESCO, 2016). Además, históricamente la política lingüística en Haití ha favorecido el francés como lengua de enseñanza desde la educación primaria (Degraff et al., 2022). Degraff et al., (2022) en su revisión de los principales documentos de política desarrollados entre 1979-1982, critican las políticas lingüísticas de transición (transición temprana del criollo haitiano al francés) que el Ministerio de Educación haitiano ha adoptado, pues estas benefician principalmente a los niños, niñas y jóvenes de familias francófonas de élite, por sobre los estudiantes de origen haitiano y que provienen de un nivel socioeconómico más bajo.

La predominancia de la lengua criolla, por sobre la lengua colonizante, ha sido otro conflicto fuertemente presente como barrera de aprendizaje para los estudiantes haitianos y esto los acompaña desde su escolarización en Haití. A nivel de idioma, Haití se considera un país de habla criolla, aunque se le tienda a denominar un país "francófono". En esta nación, el 100% de la población habla haitiano criollo, más conocido como creole, y aproximadamente un 5% habla francés de forma competente, ya que se considera una lengua dominada por los grupos socioeconómicos de mayor ingreso en Haití: "Sin embargo, el francés es el principal lenguaje de instrucción y evaluaciones en el aula. Asimismo, es la lengua primaria para transacciones escritas en el gobierno, los tribunales, la economía formal, la prensa, etc." (Degraff, 2016, p.2). Este antecedente devela la posibilidad de que los estudiantes haitianos presenten dificultades en el desarrollo de la alfabetización en su lengua materna.

Este antecedente dificulta el proceso de integración de los niños, niñas y jóvenes haitianos en escuelas estatales chilenas, generando diversos efectos negativos en los estudiantes, como son la baja autoestima, el aislamiento social, la desconfianza en otras personas, depresión y/o dificultades educacionales asociadas a un bajo rendimiento escolar (Hernández, 2016; Jiménez et al., 2016). A lo anterior se suma que la barrera idiomática impide que este grupo particular de estudiantes pueda recibir escolarización en las mismas condiciones que el resto de sus compañeras y compañeros de escuela.

Todos estos antecedentes son relevantes, pues dan pie a los problemas que enfrenta el estudiantado haitiano en Chile. Estos problemas se van generando inicialmente en su entorno más cercano, en su barrio y/o su escuela, donde los estudiantes no tienen los medios que les permiten interactuar e interpretar la nueva cultura en la que están insertos, que son adquiridos por medio del lenguaje de la cultura dominante en la que interactúan (Bruner, 1999). Esta situación se complejiza todavía más, cuando estos

individuos interactúan con sus pares y pueden surgir situaciones que interfieren psicosocialmente en su integridad y autoestima (Stefoni et al., 2010).

La realidad que viven los niños, niñas y jóvenes haitianos en el sistema escolar chileno es compleja. Diversas investigaciones destacan los problemas que estos individuos tienen en su integración escolar (Jiménez, 2012; Jiménez et al., 2016; Joiko & Vásquez, 2016; Stefoni et al., 2016). Según estos estudios, la población escolar haitiana enfrenta situaciones discriminatorias por ser afrodescendientes y sufren una barrera idiomática. Lo anterior se agudiza frente a la ausencia de una respuesta a la demanda de adaptación y de readecuación en la cultura escolar y de las prácticas educativas para favorecer la enseñanza de la lengua dominante en los establecimientos (Riedemann & Stefoni, 2015).

De acuerdo con Berríos-Valenzuela y Palou-Julián (2014), la integración de los estudiantes inmigrantes a la escuela y su rendimiento en el sistema escolar está determinado por la edad de ingreso al establecimiento, de esta forma, mientras antes accedan a la escuela, más oportunidades de aprendizaje tendrán estos estudiantes. Además, los procesos de integración de los estudiantes extranjeros están interferidos por otros factores, en el ámbito pedagógico y didáctico la investigación muestra que prevalecen prácticas de enseñanza homogéneas pese a un estudiantado heterogéneo culturalmente (Beniscelli et al., 2019). Además, Chile no tiene una política educativa intercultural integral y la política educativa del Programa Intercultural Bilingüe es un insumo poco pertinente para la diversidad cultural que la realidad migratoria impone al sistema escolar chileno (Stefoni & Corvalán, 2019). Como señalan Gelber et al. (2021), Chile adhiere al cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la ONU en favor de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, pero la ausencia de una estructura escolar inclusiva y de una política educativa intercultural integral evidencian barreras que impiden el derecho a la educación de todos las y los estudiantes escolares en el país, lo que podría impactar en un retraso escolar de

los estudiantes extranjeros. Otro factor relevante para la posibilidad de ofrecer oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes del sistema escolar es la formación profesional, capacitación y competencias de los docentes en el diseño de experiencias de aprendizaje para estudiantes extranjeros y específicamente para estudiantes extranjeros que no dominan la lengua de enseñanza oficial, aspecto que impacta la trayectoria escolar de los estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno (Mora, 2018).

Como ya se ha mencionado, la ausencia de una estructura escolar inclusiva y de una política educativa intercultural integral en el sistema escolar chileno impide el derecho a la educación de todos las y los estudiantes escolares en el país. En la realidad de las escuelas, este proceso es determinado por micropolíticas institucionales que finalmente determinan in situ, en mayor o menor medida y de acuerdo con sus recursos, el resguardo de dicho derecho a los estudiantes. Tal es el caso de la definición del curso en el que un estudiante extranjero es asignado a partir del tipo de evaluación que le aplique el establecimiento.

Las investigaciones respecto a la situación de los estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno evidencia escasos lineamientos estatales para el proceso de integración de estos estudiantes al sistema escolar, existiendo escasos marcos de gestión y enseñanza que aseguren su integración a nivel social, cultural y educativa, aseguramiento de aprendizajes de calidad y el resguardo de su trayectoria escolar en la escuela (Carrasco y Espinosa, 2022). Las investigaciones aquí referidas destacan que los lineamientos concretos que el Estado ha entregado resguardan el acceso a la educación para los estudiantes inmigrantes, pero no aseguran aprendizaje de calidad para todos.

Marco teórico

En este capítulo se esbozan los fundamentos teóricos de esta tesis. Por tanto, se explora la noción de literacidad desde una perspectiva sociocultural de la didáctica del lenguaje y las prácticas letradas, así como las implicancias de sus usos en determinados entornos socioculturales, introduciendo algunos aspectos relevantes de estas prácticas que son importantes a considerar en el aprendizaje del español de los estudiantes haitianos, para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y su inclusión a la escuela y la sociedad en Chile.

De la alfabetización a la literacidad y a sus nuevos estudios

Una comprensión de la lectura y la escritura como una práctica más amplia, enmarcada siempre dentro de un contexto sociocultural situado, se relaciona con una visión bakhtiniana del lenguaje, es decir, como un constructo dialógico y socialmente construido (Bakhtin, 1986 citado en Purcell et al., 2006, p.29). Por esta razón, el significado de lo que está escrito o leído, y el significado del acto de leer o escribir, es necesariamente contextual.

La perspectiva sociocultural de la didáctica del lenguaje enfatiza el estudio de la cultura, la actividad, la identidad, el poder y los contextos socioculturales en los que se desarrolla la alfabetización (Purcell-gates et al., 2011). Dicha perspectiva se opone a nociones tradicionales de alfabetización y configura diversas teorías unidas bajo un gran marco sociocultural. Por esta razón, es más apropiado hablar de perspectivas socioculturales como una colección de teorías relacionadas que otorgan un énfasis significativo sobre los contextos sociales y culturales en los que se practica la literacidad (Perry, 2012). El foco principal de este cuerpo teórico se ha centrado en comprender las formas en que las personas utilizan la literacidad en su vida cotidiana, de modo que la enseñanza de la literacidad sea significativa y relevante, reconociendo e incorporando en

la escuela las prácticas letradas que los estudiantes usan fuera de ella, con el fin de disminuir las brechas de logro para los estudiantes cuyas familias y comunidades practican literacidades que difieren de las que imponen las instituciones como la escuela (Perry, 2009).

Estas prácticas componen la unidad base de análisis para una teoría social de la literacidad. Para Barton y Hamilton (1998), las prácticas letradas “son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (p.4). De forma más sencilla, es posible afirmar que las prácticas letradas son todo aquello que las personas hacen con la literacidad. Por tanto, las prácticas letradas representan no solo procesos internos del individuo, al implicar valores, actitudes y sentimientos, sino que también dan cuenta de procesos sociales que relacionan a las personas que pertenecen a una misma comunidad y, por tanto, comparten un conocimiento o gusto por algo determinado, como, por ejemplo: la cocina, la naturaleza, la mecánica o la filosofía. Esto último permite a las prácticas letradas determinar las normas sociales o convenciones que regulan su uso y distribución en la sociedad (Barton y Hamilton, 1998). De este modo, las prácticas letradas ofrecen una forma de conceptualizar el vínculo que existe entre los usos de la literacidad y las estructuras sociales en que están enraizadas en la vida de las personas.

Al respecto, Purcell-Gates et al., (2006) añaden que el individuo, además de desarrollar diversas literacidades, tiene la capacidad de movilizarlas a diversos contextos sociales, culturales y políticos en su vida cotidiana. Esto conlleva una ampliación de la literacidad a soportes mediáticos, informáticos e incluso emocionales, por tanto, la literacidad incluye dimensiones de habla y audición, pero también de otras dimensiones como creatividad o apreciación del arte.

Para Purcell-Gates et al., (2006), la literacidad implica para los individuos desarrollar codificación y decodificación de un sistema de símbolos lingüísticos que es impulsado por procesos sociales que dependen de la comunicación y el significado con que se usen. Así, releva patrones y propósitos socioculturales. Al respecto, Purcell-Gates et al., (2006), consideran que en la literacidad existe una relación explícita entre la cognición y los contextos culturales, pues estos son escenarios para la actividad humana, conformada por estructuras sociales, lenguajes, convenciones, historia y objetivos. Lo anterior ha sido relevante para estudiar la literacidad, ya que, para ser investigada, debe comprenderse toda interacción con la palabra escrita que sucede en actividades sociales que se desarrollan de forma situada dentro una comunidad. Por tanto, la literacidad se debe observar en otros espacios distintos al aula, puesto que, en otros contextos, los individuos tienen la oportunidad de leer o escribir variados textos, en distintos soportes (impresos o digitales), cambiando de género, de propósito y/o tema, etc. (Paratore et al.; Cassany, 2010; Purcell – Gates, 2007).

La problemática que ha impuesto la literacidad y su estudio en otras comunidades de uso ha permitido comprender que la literacidad escolar puede ser “benéfica” o “nociva” (Zavala, 2002), dependiendo de su pertinencia sociocultural para el contexto en el que se enseña y aquello está entrelazado siempre por prácticas e ideologías en donde esta sea utilizada. Los NEL evidenciaron detalles sobre la literacidad que escapaban a estudios desarrollados por métodos investigativos experimentales implementados por la psicología cognitiva (Street, 2004), ya que esta perspectiva considera el lenguaje y la literacidad como prácticas sociales, en las que las personas participan de forma fluida y dinámica en diversos contextos sociales para alcanzar distintos objetivos, la investigación etnográfica se insertó en comunidades culturales para desarrollar evidencia que permitiera debatir los supuestos “beneficios” de implementar políticas de alfabetización en las sociedades contemporáneas,

ya que en estos predomina una noción funcional y hegemónica de la alfabetización, entendida como un cúmulo de habilidades que todos deben desarrollar, donde la premisa de que la lectura y la escritura tienen más sentido cuando se estudian en el contexto de las prácticas socioculturales, políticas e históricas en que se usan, pierde relevancia (Gee, 2000). En conclusión, los nuevos estudios de la literacidad abrieron el debate en torno a la alfabetización como una práctica social, cuestionando las literacidades dominantes, evidenciando que hay literacidades que son marginadas y resistidas (Street, 2003).

Principales investigaciones de los NEL (Nuevos estudios de literacidad)

Los NEL han concluido que los estudiantes traen a la escuela cuerpos de conocimiento contruidos socioculturalmente, los cuales pueden ser usados productivamente por los profesores para el aprendizaje de la literacidad. Sin embargo, tal y como señalan algunos teóricos críticos (Moll et al., 1992; Purcell-Gates, 2013), la naturaleza de estos conocimientos que poseen los estudiantes de comunidades marginadas es desvalorizados u omitidos en las escuelas. Esta devaluación de la cultura, la lengua y el conocimiento de los niños conduce a un perfil de bajo rendimiento, bajas tasas de graduación o de término de trayectoria escolar (Purcell-Gates, 2013).

El problema que se genera para los estudiantes que pertenecen a niveles socioeconómicos más bajos -pertenecientes a pueblos originarios, inmigrantes, refugiados u otros grupos minorizados- es que se afectan las igualdades de oportunidades al momento de aprender literacidad en la escuela, donde se espera que en un ámbito del aprendizaje escolar, como la asignatura de lenguaje, se brinden las mismas oportunidades a todos los estudiantes, evitando situaciones de inequidad como la discriminación y desvalorización de la lengua de todos los individuos en la sala de clases. Esto aseguraría que las diferencias culturales que pueden existir dentro de la sala de la clase sean valoradas y usadas como un recurso de enseñanza del lenguaje, de modo tal, que las lenguas maternas distintas a

la que vehiculiza el aprendizaje en la escuela sean reconocidas en espacios formales de aprendizaje, ya que es en su lengua materna que los estudiantes usan la lectura o la escritura en sus hogares o comunidades de origen (Zavala, 2019).

Sylvia Scribner y Michael Cole son investigadores que estudiaron la cultura Vai de África Occidental, en Liberia. El estudio de Scribner y Cole (1981) se convirtió en un texto clave en la historia de los NEL y ofreció la oportunidad de pensar en lo que la gente hace con la literacidad en diferentes contextos de su vida. La palabra contexto, en esta perspectiva, implica un espacio o mundo en particular donde la literacidad es usada. Con su investigación, los autores identificaron distintos tipos de literacidades que impactaban en la forma en que los individuos aprendían cosas. Scribner y Cole (1981) evidenciaron que no existe una única literacidad, sino que muchas literacidades, todas ellas vinculadas a diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

Otro estudio importante en el marco de los NEL es la investigación titulada “Ways with words” desarrollada por Shirley Brice Heath (1983). La autora describió las diferentes prácticas lingüísticas y de literacidad de tres comunidades de Estados Unidos. En el estudio, Heath contrastó tres comunidades estadounidenses. Ella prestó mucha atención a la forma en que los padres de estas comunidades hablaban con sus hijos, los criaban y decoraban sus casas y cómo los niños interactuaban con sus padres. Su intención era develar cómo se configuraba todo aquello cuando estos niños entraban a la escuela.

La autora sugirió que para que un grupo social no perteneciente al grupo de cultura hegemónica se apropie de literacidades basadas en la escolaridad con todas las habilidades de oralidad y escritura que implican, los individuos deben recontextualizar a un nivel adecuado para sus edades el tipo de experiencias de literacidad que el niño de cultura hegemónica ha tenido en el hogar. Desafortunadamente, las escuelas, tal como están constituidas en la actualidad, tienden a ser buenos lugares para practicar una literacidad de

la cultura hegemónica y no para potenciar literacidades que los estudiantes traen de otros espacios de su vida cotidiana.

Los hallazgos de Heath (1983) concuerdan con la noción de la literacidad como práctica social de Scribner y Cole (1981). La autora sostiene que los individuos que no han sido socializados con las prácticas discursivas de la literacidad escolar deben eventualmente ser socializados en ellas para que puedan adquirirlas. Las destrezas que conforman esta forma de literacidad deben ser practicadas y no se puede practicar una destreza a la que no se ha sido expuesto o involucrarse en prácticas sociales en las que no se ha socializado (que es lo que se espera de la mayoría de los niños de la cultura no hegemónica).

Prácticas, eventos y artefactos letrados

El campo de estudio de la literacidad comprendida como una práctica social ha desarrollado ciertos conceptos claves que permiten estudiar y comprender el desarrollo de la literacidad en contexto: prácticas letradas, eventos y artefactos letrados (Purcell, Perry y Briseño, 2011). Respecto al término de práctica, es importante señalar que este tiene su origen en Reckwitz, 2002, quien define a una práctica como un tipo de actividad que consiste en varios elementos interconectados, que nos permite hacer cosas de manera rutinaria. Por ejemplo, cocinar, bordar, jugar un videojuego, armar un puzle, entre otros. Al realizar una de estas actividades, se puede dar cuenta de que cada una de ellas conlleva acciones rutinarias, sumado a una determinada forma específica de saber hacer. Al definir la literacidad en un contexto sociocultural, esta se comprende no solo como un acto polifacético de leer, escribir y pensar, sino como la construcción de significados a partir de diversos textos en un contexto sociocultural (Barton & Hamilton, 1998). En el sentido más simple, las **prácticas letradas** son lo que hace la gente con la literacidad. Sin embargo, las prácticas no son unidades observables de conducta ya que también involucran valores,

actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Barton & Hamilton, 2005). Esto incluye la conciencia de la gente sobre la literacidad, las construcciones de la literacidad y discursos de literacidad, cómo la gente habla y le da sentido a la literacidad. Estos son procesos internos del individuo; al mismo tiempo, las prácticas son lo social, es decir, procesos que conectan a las personas entre sí, e incluyen cogniciones representadas en ideologías e identidades sociales (Barton & Hamilton, 2005).

Barton & Hamilton (2012) sostienen que la literacidad es un acto social y se localiza en las interacciones de las personas, por tanto, no se encuentra solo impresa en un papel, o puede ser encapsulada en textos para su análisis (Barton y Hamilton, 2012). Los seres humanos usan distintas prácticas letradas que van desde las más tradicionales, como las que giran en torno a textos impresos, hasta aquellas que se desarrollan por medio de las nuevas tecnologías y son esencialmente multimodales, como escuchar un podcast, lo que requiere comprender, manejar, crear y comunicar conocimiento en esta sociedad tecnológicamente sofisticada y culturalmente diversa.

Asimismo, Hamilton (2005) demostró cómo se podían utilizar los datos visuales de las prácticas letradas para centrar y ampliar los conocimientos de la literacidad como práctica social cuestionando y elaborando los conceptos subyacentes de las prácticas letradas: como los eventos letrados. Los **eventos letrados** han sido identificados como componentes de las prácticas letradas. Según Shirley Heath (1982), un evento letrado es cualquier situación en la que un escrito forma parte integrante de la naturaleza de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos. Por su parte, Brian Street (1993), señala que las prácticas letradas no contienen únicamente eventos letrados como situaciones empíricas en las que la literacidad se usa, sino también los "modelos populares" de esos acontecimientos y preconcepciones ideológicas que los sustentan. Como afirmaron Purcell, Perry y Briseño (2011), los eventos letrados son observables y se

definen como cualquier instancia de interacción con textos (en distintos soportes), ya sea leyendo, escribiendo o interpretando.

Otro concepto importante es el de **artefacto letrado**. Diversos estudios etnográficos (Barton y Hamilton, 1998; Brice Heath, 1983; Nash, Panther, & Arce-Boardman, 2018; Omogun, & Skerrett, 2021; Purcell-Gates, 1995; Purcell-Gates et al., 2006; Perry, 2012;; Scribner y Cole, 1981; Street, 1984), que han seguido la perspectiva de los nuevos estudios de la literacidad, han destacado el valor de objetos y/o artefactos pequeños y a veces efímeros que permiten conocer y valorar las diversas culturas a las que pertenecen los estudiantes socialmente diversos. Por ejemplo, en la cultura escrita un artefacto letrado clave es el libro. Los artefactos letrados, en sus diversos formatos, a lo largo de la historia, han permitido estudiar diversas culturas letradas. Pahl y Rowsell (2013) rescatan la riqueza que se puede encontrar dentro de cada contexto en el que se estudia la literacidad. Los autores referidos advierten que cada entorno social representa un paisaje sembrado de objetos materiales. Pahl y Rowsell (2013), demostraron que la literacidad se compone de cosas, es decir, los objetos o los artefactos de la vida. Estos objetos pueden ser, por ejemplo, digitales, como un teléfono móvil, o materiales, como un bordado, y son importantes para la presentación y la comprensión de la literacidad. La materialidad de cada objeto en el que se encuentra la literacidad o en el que está integrada importa a los investigadores de prácticas letradas porque permite conocer de cada artefacto tiene cualidades o valores específicos.

Adicionalmente, los artefactos letrados permiten seguir las líneas y las huellas de las encarnaciones temporales de la escritura y el lenguaje oral (Pahl y Rowsell, 2013). Los autores referidos desarrollaron una combinación propia de los NEL, rescatando la noción de práctica letrada y de la posibilidad de que éstas prácticas sean multimodales, para desarrollar una teoría que les permitiera dar cuenta de la forma en que los niños y los

jóvenes construyen conjuntos de significado que podrían representar por medio de artefactos letrados concretos. En un estudio en concreto, Pahl y Rowsell (2013) descubrieron que los artefactos funcionaban como artefactos culturales o como “fondos de conocimiento” que los estudiantes traen consigo a la escuela y que dan cuenta de sus experiencias materiales, culturales e intergeneracionales.

Los eventos y artefactos letrados siempre son extraíbles de una práctica letrada en concreto. Sin embargo, cada práctica varía en las tecnologías, conocimientos y habilidades que se ponen en juego para llevarlas a cabo. Por ejemplo: en el caso de la práctica “leer el periódico”, su tecnología puede ser impresa o digital, su conocimiento vinculado responde a géneros discursivos como noticia, columna, artículo, etc., y la habilidad puede ser dominar la ubicación de cada género discursivo en un determinado periódico, identificar la postura ideológica del autor, etc. (Cassany, 2006).

Siguiendo la tradición de estudios de la literacidad, Purcell - gates, et al., (2011) sistematizaron el estudio de prácticas letradas en múltiples comunidades de estudiantes de origen sociocultural minorizado. Para esto, proponen un Modelo de Práctica Letrada (ver Figura 1). A su vez, los autores distinguen una diferencia entre los eventos y las prácticas letradas que ha sido un principio rector importante para quienes estudian la literacidad: “los eventos de alfabetización son observables, mientras que las prácticas se relacionan con creencias, valores, actitudes, relaciones de poder no observables, etc., y por lo tanto estas deben ser inferidas [a partir de los eventos]” (p. 450). Por este motivo, el modelo de práctica letrada que proponen Purcell – Gates et al., (2011) es un intento de hacer más explícitas esas conexiones.

Figura 1

*Modelo de Práctica Letrada*⁴



Fuente: Purcell – Gates et al., 2011

Por ejemplo:

Una mujer que busca trabajo (práctica letrada) puede leer una base de datos de empleos en un sitio web en un computador (artefacto letrado) para identificar las ofertas de empleo (eventos letrados) que le interesan. Esta función o intención comunicativa (localizar ofertas de empleo), junto con el texto real (ofertas de empleo), median el propósito del agente, o la meta social, para participar en el evento letrado. En este caso, el propósito de la mujer es solicitar (e idealmente, obtener) un empleo. Este objetivo social inmediato está conformado por dominios más amplios de actividad social, que a su vez están conformados por varias otras capas del contexto. La solicitud y obtención de un empleo se produce en el ámbito social del Trabajo. Este dominio está, a su vez, conformado por otras capas contextuales. De esta forma, la propia historia personal y familiar de la mujer, así como sus

⁴ Traducción propia de la figura original.

creencias y valores, ayudarán a determinar qué tipos de trabajos solicita y cuáles no. Si la mujer tiene hijos en edad escolar, puede optar por trabajar sólo medio tiempo para que pueda estar en casa cuando sus hijos regresen de la escuela. Las relaciones de poder y las estructuras sociales son una capa de contexto importante y global. Si, por ejemplo, la mujer es una inmigrante ilegal con habilidades limitadas en el idioma corriente, esto determinará aún más qué trabajos están disponibles para ella (Purcell – Gates et al., 2011).

El modelo diseñado por las autoras es un esfuerzo por documentar la literacidad, comprendida como una práctica social, y por ello su sistema de representación ha permitido identificar, desde los eventos letrados, nuevas preguntas sobre el lenguaje, el dominio de un idioma, los posibles usos y significados de las prácticas letradas y sus implicancias en la vida de las personas y en el aprendizaje de la literacidad.

Las implicancias metodológicas que se desprenden en Purcell-Gates (2007) en su estudio de las prácticas letradas fueron: (a) campo y observación participante de las formas en que las personas dentro del contexto especificado participan de prácticas letradas, siendo éstas inferidas a partir de eventos letrados (lectura y/o escritura de textos impresos, digitales o visuales, como cárteles, afiches, publicidad, etc.) y los contextos sociales, culturales y políticos dentro de los cuales ocurren (por ejemplo, completar solicitudes de empleo, ayudar a niños contar, leer una receta, etc.); (b) entrevistas semiestructuradas de los participantes de las prácticas letradas; (c) documentación fotográfica de lo que llamamos textos públicos (por ejemplo: letreros políticos, señalética, textos encontrados en tiendas, anuncios en paradas de autobús, periódicos, catálogos, anuncios públicos, etc.). Es importante tener en cuenta que, al documentar los eventos y prácticas de literacidad de una comunidad determinada, el interés de los investigadores se encontraba en documentar el hecho o evento letrado, así como los contextos dentro de los que estos eventos ocurren para los participantes del estudio.

Prácticas letradas digitales y multimodales

Como diversos teóricos e investigadores de los NEL han manifestado, el aprendizaje y la utilización de las literacidades están fundamentalmente entrelazados con la dinámica social, tecnológica, económica, política y cultural (Gee, 1992; Lankshear & Knobel, 2006; Street, 1995). Desde esta perspectiva teórica y metodológica, surgió el interés de explorar y comprender lo que los individuos hacen con las prácticas sociales cotidianas para usar la cultura escrita. Surge así la atención en las prácticas letradas multimodales, es decir, aquellas que presentan más de un recurso material, formando un repertorio comunicativo de varios elementos y herramientas de producción, como, por ejemplo: lo paratextual, lo verbal y lo visual.

Las investigaciones interesadas en las multimodalidades exploran las "herramientas" y los modos de significado que los individuos utilizan en sus prácticas letradas multimodales cotidianas (Rowse et al., 2013). De este modo, se ha identificado que en el ámbito digital también surgen literacidades multimodales. Desde una perspectiva sociocultural, Lankshear y Knobel (2006) definen la literacidad digital como una "multitud de prácticas y concepciones sociales de participación en la creación de significados mediado por textos que se producen, reciben, distribuyen e intercambian, etc., a través de la codificación digital" (p. 5). Asimismo, los autores admiten que la red de prácticas de alfabetización digital se encuentra en constante expansión y sugieren que en adelante nos refiramos a la literacidad digital como literacidades digitales. Esto porque las teorías de la multimodalidad han integrado modos de significado visuales, lingüísticos, orales, gestuales y espaciales (Jewitt, 2008; Kress, 2009; New London Group, 1996; Pahl & Rowse, 2006). Las literacidades digitales repercuten en la vida cotidiana de los individuos en múltiples formas, en particular en la forma en que las definiciones de los textos han ampliado nuestro pensamiento (Knobel & Lankshear, 2014). Estas se han convertido en un punto central en la forma en que los individuos se comunican con otros, dentro y fuera de los hogares.

La literacidad digital ha llegado para quedarse y se inserta cada vez con mayor fuerza en la vida de las personas. En las últimas décadas, las actividades recreativas y de ocio, así como las actividades empresariales y académicas, entrañan cada vez más el intercambio de información, la comunicación y la representación propia en espacios mediados por la Internet. Esto, adicionalmente, es transversal a diversos tramos etarios que van desde edades muy tempranas a las más longevas. Si llevamos esta amplia cobertura de lo digital, tecnológico y multimodal a la alfabetización, encontramos un amplio y nuevo campo de posibilidades. Thorne (2013) destaca que, para muchos jóvenes, la plena participación en actividades de alfabetización digitales implica no sólo la alfabetización tradicional basada en la imprenta, sino también la facilidad con las nuevas alfabetizaciones y géneros comunicativos que están surgiendo en conjunto con los contextos sociales mediados por Internet (Knobel & Lankshear, 2006).

Knobel & Lankshear (2014) han documentado ampliamente cómo los medios digitales han dado paso a nuevas literacidades y a nuevas prácticas letradas. Los autores denominan estas prácticas letradas como multimodales, ya que la literacidad digital también puede definirse como la combinación e interacción de múltiples modos, como la imagen, el texto, la escritura, el habla y el gesto o la representación visual para transmitir un mensaje (Jewitt y Kress, 2003). La comprensión y la producción de una variedad de textos a lo largo del tiempo mediante el uso de múltiples modos de literacidad puede explicar cómo esta, tanto en la vida laboral como en la privada, se ha vuelto cada vez más multimodal. La definición de literacidad multimodal proporciona una estructura para estudiar cómo esta se desarrolla y se aprende en la vida cotidiana (Jewitt y Kress, 2003).

Con esta perspectiva de estudio se desafían los conceptos binarios entre lo material y lo inmaterial. Si bien en la tradición de los NEL se destacan otros estudios relevantes, posterior a su trabajo se ha deslindado una perspectiva más crítica, pero en la misma línea

de la de estudios de la literacidad. Un ejemplo de aquello es el trabajo desarrollado por Leander y Sheehy (2004) (en Burnett et al., 2014). Estos autores critican la noción de alfabetizaciones situadas y argumentan, en cambio, que las prácticas de lectura y escritura en comunidades específicas se producen a través del espacio y que este mismo se ha transformado en espacios donde el sujeto agencia usos y apropiaciones de la literacidad, en función de objetivos concretos de uso que disponen no solo de materiales que se encuentran en contextos concretos, sino también en espacios que habitan en Internet.

Burnett et al., (2014), destacan en esta perspectiva de trabajo por su argumento, que plantea lo poco que se ha desarrollado una discusión en torno a “los límites de la literacidad formada por paredes, escritorios y vecindarios, y sobre las formas en que los participantes materiales del mundo, como los cuerpos, se convierten en lugares para la escritura de una miríada de textos” (Leander y Sheehy, 2004, p.3 citado en Burnett et al., 2014). Este ámbito de investigación de la literacidad ha explorado entornos no escolares, donde los sujetos usan la lectura y la escritura develando, entre otras cosas, las prácticas sociales de uso de la lengua escrita en torno a las nuevas tecnologías (Lankshear y Knobel, 2011), las literacidades en el hogar y la comunidad (Pahl & Rowsell, 2006), la literacidad multimodal y literacidades de artefactos (Rowsell, 2009, 2011; Lewis, 2016). Esta diversidad de trabajos ha desarrollado un interés compartido en lo que sucede cuando las personas crean significado en contextos en línea y fuera de línea.

Prácticas letradas académicas v/s prácticas vernáculas

El estudio de las prácticas letradas ha evidenciado que estas se pueden distinguir según los distintos dominios de la vida donde los individuos participen. Es así como en la literacidad escolar existirán prácticas letradas propias de la institución y en la familia pueden existir otras. En relación con la distinción entre literacidad escolar y literacidad familiar, la literatura ha distinguido dos tipos de prácticas letradas (ver tabla 1): las prácticas letradas

vernáculos y las prácticas letradas académicas (Barton y Hamilton, 2012; Gee, 2004; Street, 2001). Dado que las prácticas letradas se encuentran modeladas por las instituciones sociales y por las estructuras de poder que las determinan, ciertas prácticas letradas son más dominantes que otras. Esto explicaría por qué, en la escuela, las prácticas letradas vernáculos (las de fuera de la escuela) tienden a ser excluidas y poco valoradas (Perry, 2012).

Tabla 1

Tipos de prácticas letradas

Prácticas Letradas	
Prácticas letradas vernáculos	Prácticas letradas académicas
Prácticas letradas que las personas realizan en el hogar, su barrio u otros espacios cotidianos como la iglesia.	Prácticas letradas que las personas realizan en instituciones como la escuela, la universidad, o instituciones con fines educativos.
Ejemplo:	Ejemplo:
<ul style="list-style-type: none"> • Ir a un concierto • Leer una lista de precios • Hacer una lista de compras • Asistir a catequesis • Escuchar una historia de terror • Conversar durante el almuerzo 	<ul style="list-style-type: none"> • Recitar un poema • Disertar sobre el sistema solar • Identificar las partes de una noticia • Responder una prueba • Usar un texto escolar • Escuchar el himno del colegio

Fuente: Street y Lefstein, 2008

Las prácticas letradas vernáculos están arraigadas en las experiencias cotidianas y sirven para fines diarios. Barton y Hamilton (1998) estudiaron el papel de la lectura y la escritura en una ciudad inglesa, identificando áreas clave de uso de prácticas letradas en la vida cotidiana, dando cuenta del papel central que la lectura y la escritura tenían para las personas. Estas áreas implican ámbitos diversos como la salud, lo legal, comprensión y uso de derechos, participación en actividades sociales.

Con este detalle de las diversas funciones en las que los individuos usan las prácticas letradas vernáculas, Barton y Hamilton (1998) ilustraron que estas prácticas implican el uso de la lectura y la escritura cotidianamente. Pero, además, los autores pudieron demostrar que las prácticas letradas vernáculas, a diferencia de las prácticas letradas académicas, son voluntarias y autogeneradas por los individuos, en lugar de estar enmarcadas y valoradas por las necesidades de la sociedad y sus instituciones, como aquellas prácticas propias de la escuela (Barton y Hamilton, 2012). A su vez, Barton y Hamilton (1998) retrataron el modo en que las instituciones dominantes en los campos de la educación, el derecho o la religión, tienden a imponer ciertas prácticas letradas que les son propias, denominadas prácticas letradas académicas. Esto implica que las promueven y estructuran por medio de usos particulares de lectura y escritura.

La perspectiva de los Nuevos estudios de la Literacidad plantea diversos motivos por los que han de incluirse las prácticas letradas vernáculas en la escuela (Zavala, 2008). Sus investigadores destacan que el lenguaje social o vernáculo de los estudiantes es un insumo clave en la enseñanza de la literacidad escolar. Por ello, argumentan que la distinción entre el lenguaje social o vernáculo y el académico, permitiría a los docentes conocer lo que el estudiante ya sabe hacer, y por tanto, este antecedente involucra sus conocimientos previos, lingüísticos y de mundo, lo que permitiría explorar las diferencias lingüísticas y cognitivas entre lo vernáculo y lo académico, para buscar zonas de desarrollo próximo, que le permitan diseñar propuestas de enseñanza donde estos conocimientos que los estudiantes ya traen sean el punto de inicio para acceder a nuevos aprendizajes (Cassany, 2006; Scribner y Cole, 1981; Street, 1984; Zavala et al., 2004; Zavala 2008)

Las disciplinas de la sociolingüística, la antropología y, en gran medida, la perspectiva de la lingüística sociocultural, sugieren que la enseñanza escolar de la literacidad está presente en las experiencias cotidianas de socialización de los niños que

proviene de sectores socioeconómicos acomodados y que se ubican en sectores de mayor urbanidad (Gee, 2004; Heath, 2004; Zavala, 2002 y 2008). Esto significa que muchos estudiantes crecen en un contexto donde su conocimiento, aprendizajes e interacciones son bastante cercanas a las que van a encontrar en el contexto escolar.

Adicionalmente, diversos estudios permitieron visualizar en las décadas de los 80's y 90's que las familias de diversos orígenes utilizan la alfabetización en su vida cotidiana (Wasik, 2004). Con esta evidencia, se comienza a desbaratar el mito de que los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos no están expuestos a materiales de alfabetización y que los padres no se preocupan por la educación de sus hijos.

La literacidad familiar es un concepto relativamente nuevo dentro de la investigación educativa (Nickel, 2013). Este término fue utilizado inicialmente por Denny Taylor (1983) para describir los ricos y diversos usos de la alfabetización en los hogares y las comunidades. "La alfabetización forma parte de la estructura misma de la vida familiar... [y] está profundamente arraigada en los procesos sociales de la vida familiar" (Taylor 1983, p. 87). De este modo, el autor demostraba que los niños aprenden explorando, observando y participando en actividades de alfabetización en su propia casa.

El campo de la literacidad familiar ha demostrado que actividades como la lectura de libros ilustrados, la lectura compartida, la narración de cuentos, los juegos lingüísticos, las rimas y las canciones infantiles familiarizan a los niños con los diversos usos del lenguaje escrito. Estas actividades de alfabetización en el hogar son la expresión de una atmósfera de conexión emocional entre un niño y un adulto cuando se relacionan de manera lúdica con el lenguaje (Wasik y Van Horn, 2012). Durante la escuela primaria, la integración social de la lectura en la vida familiar cotidiana adquiere una importancia fundamental. Esta integración se caracteriza por situaciones de lectura compartida en la familia, visitas conjuntas a bibliotecas y librerías, la presencia de un interés compartido en los libros y el

tiempo que los padres dedican a la lectura de sus hijos. Los resultados empíricos revelan una estrecha relación entre el entorno de la alfabetización y el rendimiento escolar (Nickel, 2016; Wasik, 2012). Al mismo tiempo, las actividades de alfabetización en el hogar pueden variar enormemente en términos de frecuencia y usos, y esta variabilidad está relacionada con el estatus socioeconómico y el origen étnico o cultural de las familias.

Otra investigación destacada desde esta perspectiva de alfabetización familiar es la desarrollada por Teale (1986). Un hallazgo importante de este estudio es que la disponibilidad y uso del discurso conectado, como los libros infantiles, variaba extensamente entre las familias. La cantidad y los tipos de materiales para adultos también variaban. Por su parte, el estudio desarrollado en torno a literacidades familiares por Paratore, et al., (2005) aborda las formas y funciones de la escritura en la casa para demostrar su potencial para aprender escritura en la escuela. La investigación señala que las literacidades familiares son escasamente comprendidas en la escuela, ya que se resiste a incorporar y reconocer el aporte de estas literacidades por concebirlas como simples, lo que deja fuera la complejidad inherente de los modos en que las familias usan la lectura y la escritura. Sobre la selección de lengua, el estudio arrojó que la lengua empleada en el hogar para usar los eventos letrados se basaba en tres factores: la naturaleza de la tarea, la intención explícita de practicar inglés y el deseo de los padres de involucrar a sus hijos en tareas de escritura.

Modelos de enseñanza vinculados a la literacidad y las prácticas letradas

Desde la perspectiva sociocultural de la literacidad, Street (1993) definió dos modelos que explican la enseñanza de la literacidad en la escuela: enseñanza ideológica y enseñanza autónoma. Esta distinción conceptual permitió a Street identificar las concepciones particulares de la literacidad vinculadas a formas particulares de pensamiento (Street, 1993). En relación con el modelo de enseñanza autónoma, el autor argumenta que

la alfabetización ha sido considerada, en particular, por los organismos gubernamentales, como un objeto separado de las personas, similar a una cosa que la gente debería adquirir, como un conjunto de habilidades descontextualizadas. Esta visión de la alfabetización como una habilidad técnica, sobre todo aplicada al aprendizaje de la escritura, se ancla en una concepción cognitivista de la literacidad. Street señala que esta visión no tiene en cuenta cómo la gente usa la alfabetización en la vida cotidiana (Street & Lefstein, 2007).

Por su parte, Street (1993) argumenta que el término autónomo permite describir la forma en que la enseñanza se basa en nociones de alfabetización poco tradicionales, más pertinentes socioculturalmente, ya que considera las literacidades que los individuos utilizan en la vida real y cómo se relacionan con las estructuras de poder dentro de la sociedad. De este modo, Street (2004) revela cómo la enseñanza de la literacidad radica en la naturaleza socialmente construida de las prácticas humanas y sistemas de creación de sentido. Además, hay que enfatizar que los Nuevos Estudios de la literacidad abren el marco de referencia sobre la alfabetización, evidenciando la relación entre la vida cotidiana de los individuos, los usos prácticos de alfabetización en diferentes momentos de su vida, y las estructuras de poder que subyacen a estos usos.

Justicia lingüística y didáctica de la lengua en contextos multilingües

Ya en 1953, la UNESCO sugirió que era ventajoso utilizar la lengua materna de un estudiante para enseñar a leer y escribir. Esta era la posición de los primeros defensores de la educación bilingüe, especialmente para los niños de las minorías lingüísticas (Pahl y Rowsell, 2005). La idea no era promover la alfabetización en el idioma dominante de la sociedad, sino enseñarles a partir del idioma que entendieran. La mayoría de los programas de educación bilingüe de tipo transicional enseñaban a los niños a leer y escribir en su lengua materna inicialmente, con una transición completa a la lectura y escritura en la

segunda lengua del niño, posterior a la obtención de una competencia oral en el idioma que se va a leer.

Esto concuerda con los resultados de la investigación sobre el fracaso académico de los estudiantes provenientes de pueblos indígenas y los estudiantes inmigrantes, a los que con mayor frecuencia se les da su primera instrucción en lectura en un segundo idioma (Ramírez, 1999, Skutnabb-Kangas, 2012). Esta propuesta de investigación se argumenta sobre antecedentes relevantes que ha aportado la investigación en el campo de la literacidad bilingüe y multilingüe. Desde una perspectiva del bilingüismo como práctica social se cuestionan las nociones clave del aprendizaje de una segunda lengua vinculadas al aprendizaje de las lenguas (Zavala, 2019). Las denominadas ciencias del lenguaje han convergido dentro de una de sus perspectivas en una idea culturalista en cuanto a la enseñanza de las lenguas en contextos multilingües, que se plasma en una visión de las competencias lingüísticas, en la que se integran y desarrollan la identidad y la cultura, en un proceso dinámico y cambiante de las personas y las comunidades. Esto implica el reconocimiento del patrimonio lingüístico y cultural como base necesaria para lograr un aprendizaje de calidad en el desarrollo de tales competencias, en oposición a una comprensión del bilingüismo desde un enfoque monolingüe que omite las prácticas dinámicas y fluidas los individuos (García, 2009; Zavala y Bráñez, 2017).

En Chile, la investigación sugiere que se ha mantenido una tradición pedagógica centrada en la hegemonía del castellano o español como lengua única, ya que no existe una política que promueva la enseñanza del español como segunda lengua (Toledo et al, 2022), lo que implica que la formación docente al respecto, tenga menos probabilidades de conocer herramientas metodológicas y propuestas teóricas que faciliten el uso del patrimonio lingüístico y cultural como un insumo cultural que podría adaptarse y utilizarse en la enseñanza del lenguaje.

Esta manera de entender el aprendizaje conectado a la vida supone que el aprendizaje es mucho más que la adquisición de cualificaciones que otorga la educación formal. Por el contrario, es entender el aprendizaje desde la experiencia de vida y la importancia de la educación informal (Tedder & Biesta, 2007). De ahí que con esta propuesta se busque identificar los aprendizajes asociados al desarrollo de las capacidades de los sujetos de estudio. Por capacidades se entenderá la descripción de Amartya Sen como lo que es capaz de hacer y de ser una persona (Sen, 2009), capacidades que se pueden observar mediante los funcionamientos o la realización activa de una o más capacidades. Adicionalmente, las capacidades responden a lo que cada persona desea ser en su propia vida, por lo cual el desarrollo de las capacidades es parte de un mismo proceso de desarrollo de la identidad y de la libertad de autorrealización (Sen, 1999). A ello la propuesta agrega el planteamiento de Martha Nussbaum de entender las capacidades como internas y combinadas (Nussbaum, 2012), siendo las capacidades internas los rasgos y aptitudes entrenadas y desarrolladas por los sujetos en interacción con su contexto social y las combinadas como el abanico de oportunidades que su medio coloca a disposición para elegir y actuar en una situación concreta.

Estas capacidades -internas y combinadas- serán identificadas mediante las nociones de fondos de conocimiento e identidad (González et al., 1995). Los fondos son definidos como cuerpos de conocimientos y habilidades existentes en los hogares y comunidades de quienes se están formando, que les permiten a estos individuos y sus familias alcanzar bienestar y desarrollo social (Moll & Greenberg, 1993). La perspectiva de fondos considera a los conocimientos de las comunidades como recursos o activos para la enseñanza (González, 2005). La noción de fondos de conocimiento se opone a la perspectiva del déficit, que considera que los estudiantes de contextos vulnerables estarían privados culturalmente y, por lo tanto, presentarían carencias para el logro de los

objetivos educacionales. En oposición de esta noción, este enfoque tiene como referente la concepción del aprendizaje de Vygotsky (1978), para quien la función del formador es lograr continuidad entre los conocimientos culturales de quien se forma y los conocimientos escolares.

Este conjunto de conocimientos y habilidades incluye el conocimiento lingüístico de los estudiantes, por tanto, su repertorio de prácticas letradas, que podría utilizarse en el aprendizaje de una segunda lengua (García & Kano, 2014). García & Kano (2014), denominan a estas prácticas conjuntas como “Translanguaging”, un término introducido por un educador galés, Cen Williams en el año 1996 (García & Kano, 2014). Se concibe la pedagogía del translenguaje como un fondo de conocimiento propio de la dimensión lingüística. García (2009) amplió las ideas de Williams para conceptualizar al translenguaje como una teoría que deviene del “languaging” y refiere a un constructo dinámico que alude a la capacidad de producir y usar el lenguaje al servicio de la comprensión, resolución de problemas y otorgar sentido a las cosas. En contraposición a la visión monoglósica que percibe a los bilingües como si tuvieran dos sistemas lingüísticos separados, la “translingüística” mantiene que las personas bilingües participan en múltiples prácticas discursivas utilizando un repertorio lingüístico del que seleccionan estratégicamente las características para comunicar eficazmente y dar sentido de sus entornos bilingües (García, 2009).

En el campo de la educación, el translenguaje ha ido ganando cada vez más atención como herramienta pedagógica, ya que se percibe como un proceso de enseñanza que facilita que estudiantes y docentes interactúen y participen en discursos complejos por medio de prácticas lingüísticas que integren el patrimonio lingüístico de todos los miembros del aula para comunicarse y apropiarse de los conocimientos escolares. El translenguaje como pedagogía implica un giro en la enseñanza de una segunda lengua, ya que implica

diseñar y planificar la enseñanza bajo estructuras colaborativas y centradas en los estudiantes, utilizando recursos multilingües y multimodales adecuados y estratégicos para resguardar la inclusión total de los repertorios lingüísticos de sus estudiantes. Un elemento distintivo de esta perspectiva pedagógica para la enseñanza de las lenguas es que no integra a las lenguas maternas de los alumnos como un mero andamiaje para enseñar otro idioma, sino que se centra en el mantenimiento y la legitimación de las prácticas lingüísticas que los estudiantes bilingües traen de su hogar (García & Kleyn, 2016). Así se evita la omisión de recursos y patrimonios lingüísticos y culturales, que muchas veces remite en una devaluación de la cultura, la lengua y el conocimiento de niños, niñas y jóvenes en las instituciones escolares, lo que conduce a un bajo rendimiento y bajas tasas de graduación de la población estudiantil que no habla la lengua dominante en la escuela.

Respecto a la enseñanza del lenguaje en el país, desde la década de los años noventa, se han impulsado múltiples recursos para desarrollar políticas y programas de alfabetización. El SIMCE del año 2022 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023) reporta nuevamente una amplia brecha entre los escolares provenientes de un nivel socioeconómico más alto, respecto de los estudiantes que pertenecen a los sectores más vulnerables de nuestro país. Asimismo, como se ha mencionado, en los procesos educativos del contexto chileno actual parece persistir una invisibilización de las particularidades culturales y lingüísticas del estudiantado escolar, que permea las políticas educativas referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura, pues se advierten escasos lineamientos en cuanto a estrategias didácticas concretas para el quehacer docente (Campos Bustos, 2019; Carrasco y Espinosa, 2022; Figueroa et al., 2023; Pávez- Soto et al., 2019).

Numerosas investigaciones en otras regiones, que aportan a la didáctica del lenguaje en contextos multilingües (Barton y Hamilton, 1998; Brice Heath, 1983; Nash, Panther, & Arce-Boardman, 2018; Omogun, & Skerrett, 2021; Purcell-Gates, 1995; Purcell-Gates et al., 2006; Perry, 2012; Proctor et al., 2019; Scribner y Cole, 1981; Street, 1984; Zavala et al., 2004; Zavala, 2019, 2002) han informado que entre los estudiantes pertenecientes a grupos culturales minoritarios y a sectores socialmente marginados, se reportan altos índices de fracaso escolar, determinados en gran medida por los obstáculos que los estudiantes encuentran para aprender a leer y escribir en sus escuelas, tales como una enseñanza en una segunda lengua y falta de reconocimiento a sus acervos culturales y lingüísticos.

Para argumentar la relevancia del reconocimiento de la lengua materna y del patrimonio lingüístico de los estudiantes en espacios escolares multiculturales y multilingües en los procesos de inclusión escolar, esta investigación aborda específicamente la interacción docentes/estudiantes en el espacio escolar, desde la perspectiva del reconocimiento de los acervos culturales de los estudiantes, que permitirían aprendizajes inter e intraindividuos más integrales y que contribuyen a la construcción de una nueva sociedad (Chik y Melo-Pfeifer, 2020).

Si bien la importancia de los acervos lingüísticos para el aprendizaje de las lenguas es un tema bastante abordado en la literatura especializada, el desafío conceptual en este marco teórico es replantearla en la problemática de estudiantes plurilingües que se integran al espacio escolar chileno, caracterizado por imponer entornos monolingües. El argumento fundamental busca reforzar la necesidad de reconocer los patrimonios lingüísticos expresados por los diversos registros lingüísticos que los estudiantes traen al aula (García, 2005; Flores y Melo-Pfeifer, 2014), en el quehacer docente y en la investigación pedagógica de la inclusión y didáctica de la enseñanza del lenguaje. El reconocimiento de este bagaje

lingüístico implica que el docente y el investigador reconozcan cómo han integrado el saber social y cultural de las diversas lenguas que usan los niños, niñas y jóvenes gracias a su multilingüismo.

El multilingüismo como integración de conocimientos lingüísticos

El multilingüismo es un fenómeno que aparece en espacios sociales e individuos que han aprendido a ser y estar el mundo en una intersección cultural. Se define como la integración de conocimientos lingüísticos (García y Wei, 2014; Jiménez, 2017) que son construidos por el individuo gracias a su experiencia y que, en ciertos casos de convergencia idiomática dentro de un mismo territorio, son reconocidos e intencionados política y socialmente.

Los conocimientos lingüísticos se organizan en una lengua. Esta es tanto un sistema comunicativo (Halliday, 1979; Lomas, 1999), que cuenta con una estructura interna estabilizada en el tiempo y que es generador y producto de una cultura (Bronckart, 2007), como un medio gracias al cual se hace, se plasma y se regula la actividad humana (Vygotski, 1979), determinando y dando forma a los modos de organización individuales y colectivos.

La lengua se aprende en los distintos espacios de socialización: en la familia, en la escuela y en otros espacios de interacción social. Como dice Vygotski (1979), primero en el plano intersubjetivo y luego en plano intrasubjetivo. Al ser medio y producto, va construyendo y reflejando las culturas en las que se desarrolla la persona. De allí que el conocimiento lingüístico no es meramente el sistema de signos o el código que compone la lengua, ni es tampoco mero saber conceptual o saber declarativo. Es, por el contrario, un conjunto de normas, valores, representaciones y creencias, modos de hacer y estar en el mundo, tanto individual como colectivo, que está siempre enmarcado en contextos sociales, culturales, políticos e históricos (Blommaert, 2010).

Los escenarios posibles que un migrante debe enfrentar pueden tener diversas complejidades. Puede ser un escenario con una lengua dominante o caracterizada por un plurilingüismo oficial, o puede tener un plurilingüismo de hecho no reconocido. Por su parte, el inmigrante puede tener una continuidad lingüística con el espacio social al que llega o

puede, por el contrario, tener una discontinuidad o, incluso, una ruptura. En estos escenarios, la integración de conocimientos lingüísticos estaría sujeta a nuevas reconfiguraciones tensionadas por el aprendizaje de una nueva lengua. Este es el complejo panorama de aprendizaje que enfrentarían tanto las personas que se insertan en esta nueva sociedad, como los docentes que los reciben y que son los encargados de continuar el proceso de socialización secundaria (Toledo et al., 2022).

Al respecto, Virginia Zavala (2019) expone las discrepancias sociolingüísticas que existen en las sociedades multilingües y cómo estas influyen a la hora de enseñar, específicamente en el ámbito del lenguaje en la escuela, dado que se espera que la enseñanza en el área brinde las mismas oportunidades a todos los/as estudiantes. La autora destaca algunos aspectos centrales, como poner atención en la necesidad de asegurar justicia sociolingüística en el proceso de aprendizaje escolar, a pesar de que un estudiante sea o no competente en la lengua en que se enseña en la escuela.

Zavala (2019) destaca la necesidad mínima de que la escuela establezca valoración y reconocimiento de la lengua materna de cualquier estudiante, de modo que la justicia sociolingüística sea resguardada, para así evitar la discriminación que pueda existir en la sociedad. En otras palabras, se busca romper con los estereotipos negativos asociados a las variaciones lingüísticas. Para lograr lo anterior, es necesario no solo formar a los estudiantes, sino que también a los docentes, para que de esa manera se puedan identificar las diferentes estrategias lingüísticas para la diversificación y el reconocimiento lingüístico. Con lo anterior, se espera potenciar y generar una calidad educativa que ayude a mejorar la igualdad de oportunidades y así disminuir las brechas sociales que se generan por las dificultades lingüísticas presentes en el aula (Zavala, 2019).

Nociones más abiertas a la diversidad cultural y lingüística sugieren adaptaciones pedagógicas para la educación formal, en general, y para la educación lingüística, en

particular. Proponen integrar prácticas lingüísticas que promuevan la competencia multilingüe de los estudiantes, de este modo, los individuos que provienen de minorías lingüísticas tendrán la posibilidad de producir conocimientos integrados, entendimientos profundos e identidades coherentes con sus orígenes (García y Wei, 2014). Esta perspectiva pedagógica enriquecería así las percepciones de los estudiantes sobre sus propias prácticas lingüísticas y permitiría la aparición y el desarrollo de representaciones sociales del plurilingüismo que no dependen de ideologías monolingües. Desde este punto de vista, los libros de texto y los programas de estudios debiesen incluir, sistemáticamente, las complejas interacciones de los niños en una sociedad globalizada y diversa, lingüística y culturalmente (Melo-Pfeifer, 2017).

Las instituciones escolares tienden a enseñar las lenguas como idiomas que han de aprenderse desde perspectivas monolingües. Se focalizan en la lengua dominante, considerándola como una unidad autónoma, lo que produce que los espacios escolares tiendan a considerar mayormente las prácticas lingüísticas y letradas hegemónicas, dejando de lado el aporte de las lenguas maternas de los estudiantes. Esto implica que el conocimiento lingüístico que estos estudiantes pueden tener no sea puesto al servicio del aprendizaje de una segunda lengua (Zavala, 2019).

La noción de agencia no es un concepto unívoco ni de consenso (Ávila et al, 2020; Priestley et al., 2015; Vaughn et al., 2019). Este concepto en el campo de estudio de la literacidad se ha adoptado para explicar cómo los estudiantes generan dentro del proceso de aprendizaje oportunidades para reaccionar, cuestionar, expresar sus opiniones e ideas, y participar en experiencias de literacidad. Al respecto, Vaughn et al., (2018) destacan que la agencia de los estudiantes es una dimensión importante del aprendizaje eficaz de la literacidad, y que los profesores que obtienen buenos resultados en la enseñanza de la

literacidad construyen espacios de aprendizaje en sus aulas donde los estudiantes pueden poner en acto su agencia y tomar decisiones como lectores y escritores.

De esta manera, la agencia en la escuela es multidimensional, pues se extiende más allá de los individuos que persiguen sus intereses para fortalecer contextos de aprendizaje donde las culturas, idiomas e intereses de los estudiantes están en primer plano y donde estudiantes y docentes co-construyen contextos de aprendizaje. Sin embargo, la investigación enfatiza que la desigualdad estructural que prevalece en instituciones escolares rara vez conduce a contextos en los que los estudiantes tengan agencia (Vaughn, 2020).

Así, la agencia ha intentado describir el protagonismo de los estudiantes o la capacidad de influir y crear oportunidades en el contexto de aprendizaje por medio de sus intenciones, decisiones, y acciones (Vaughn et al., 2018). Al respecto, Zavala (2011) añade que la agencia surge como una respuesta a prácticas letradas académicas, ya que en estas los individuos, no tienen libertad de elección, ya que son impuestas, sin embargo, nada les impide resistirlas o transgredirlas, esto, la autora, lo atribuye a una “capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (2011, p. 52).

Por su parte, Purcell – Gates et al., (2011) utilizaron las nociones de apropiación, agencia y resistencia para explicar las acciones de los que niños, niñas y jóvenes desplegaban en torno a las prácticas letradas de diversos entornos sociales en su vida. Las autoras referidas rescatan del posestructuralismo la idea de que el lenguaje es a su vez constitutivo y expresivo de las relaciones de poder, y que los individuos están sujetos a múltiples discursos dentro de esas relaciones (Bourdieu, 1991 en Purcell – Gates et al., 2011). Este marco no excluye una lente teórica crítica que nos permita comprender cómo se ponen en acto al poder y el lenguaje.

La agencia puede tener consecuencias pedagógicas negativas o positivas en espacios donde las prácticas letradas son impuestas, como en la escuela, ya que los docentes pueden premiar o castigar el desempeño de los estudiantes, en una determinada práctica letrada, atribuyendo juicios de éxito o fracaso escolar. De esta manera, algunos estudiantes pueden ver su capital cultural (Bourdieu, 1977) anulado, no reconocido, ni respetado.

En la revisión de literatura que desarrollaron Vaughn et al., (2018) los autores destacan que la agencia típicamente incluye tres dimensiones. La primera dimensión la denominan disposicional, y alude a las intenciones, confianza e interés de los individuos en espacios dinámicos de aprendizaje. La segunda dimensión la denominan motivacional y se relaciona con la participación, autorregulación y persistencia de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Por último, está la dimensión posicional, centrada en cómo los individuos se posicionan en los contextos de aprendizaje.

Con estas tres dimensiones Vaughn et al., (2018) buscan evidenciar que el concepto de agencia se enlaza con un entramado de aspectos que destacan en cada dimensión. Dicho de otro modo, la agencia no sólo tiene que ver con motivación, interés y compromiso, sino también con la interacción de los estudiantes en cada dimensión y en el modo que dichas interacciones despliegan nuevas oportunidades de aprendizaje. De modo que la definición de agencia que Vaughn et al., (2018) desarrolla de los estudiantes en el aprendizaje de la literacidad se define como la capacidad de un estudiante para tener ideas, tener intenciones, influir y actuar en el contexto del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, definida por Vaughn et al., (2018) es que se entenderá la agencia en este estudio. Enfatizando que la desconexión entre la lengua dominante enseñada en la escuela y las otras lenguas perpetúa una noción monolingüe y monocultural, es decir, es

un fenómeno culturalmente hegemónico, por tanto, disminuyen la agencia de los estudiantes. (Vaughn, 2020; Zavala et al., 2004; Zavala, 2008).

En toda situación de aprendizaje, existe un “contrato de comunicación” en el que, explícita o tácitamente, se establecen normas de interacción que regulan las interacciones (Melo-Pfeifer, 2017). Este contrato no se diferencia mucho de los mecanismos que rigen la organización de todas las interacciones sociales, pero en contextos de aprendizaje, el acuerdo que se establece, en cuanto al propósito de la interacción, es el que regula la participación en el aprendizaje (Bono y Melo-Pfeifer, 2011). Además de la negociación del objetivo, en estos contratos de comunicación los individuos negocian la lengua que van a usar (materna o dominante). Este cambio brinda oportunidades excepcionales para el surgimiento de una competencia multilingüe en los individuos, otorgando la capacidad de utilizar dos o más lenguas en la interacción intercultural, independientemente del dominio que tengan los hablantes de los idiomas en juego (Coste, Moore y Zárate, 1997).

La labor interactiva que se da en el contrato de interacción entrega luces respecto a la construcción compartida y situada de la competencia multilingüe, develando un proceso interlingüístico en el que los individuos establecen conexiones entre las lenguas como la estrategia del translenguaje (García, 2009), mientras se aprende una nueva, cuestión que consideramos esencial si queremos concebir al educando no como un sujeto epistemológico dedicado a la adquisición solitaria de un sistema lingüístico, sino como un actor social que tiene contextos cultural y lingüísticamente diversos, que tiene agencia y que es capaz de desplegarla para actuar en los diferentes espacios discursivos en los que participan (Bono y Melo-Pfeifer, 2011).

En síntesis, la competencia multilingüe se produce por medio de un proceso colaborativo, dinámico y creativo que es agenciado por los individuos que participan en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En el sistema escolar prevalecen

resistencias en docentes y otros actores educativos a hacer vivo este reconocimiento (Beniscelli et al., 2019). Entonces, el trabajo en la escuela, en contextos de aula donde hay estudiantes no hispanoparlantes, debe apuntar a transformaciones en que los docentes comprendan que el desarrollo de competencias comunicativas que faciliten el aprendizaje multilingüe proponiendo que los idiomas y variedades lingüísticas de los estudiantes pueden usarse en clase con fines metodológicos (Bahamondes et al., 2021), permitiéndoles completar actividades educativas en su lengua materna, ya que operaría como una base común de transferencia de conocimientos (Melo-Pfeifer, 2017) y como un puente interlingüístico.

Metodología

La presente investigación ha utilizado algunos aportes del trabajo desarrollado por un macroestudio de prácticas letradas, denominado “The Cultural Practices of Literacy Study”⁵ (en adelante CPLS). Este estudio de Prácticas Culturales de la Literacidad es una amplia investigación, cuyo objeto de estudio son las prácticas letradas de comunidades culturalmente diversas en el mundo. El CLPS es un proyecto que ha construido conocimiento, conformando dos grandes líneas de trabajo. Por una parte, la línea de investigación sobre prácticas letradas de comunidades marginadas y, por otra parte, la línea de elaboración de dispositivos de enseñanza de la literacidad culturalmente sensibles (Purcell-Gates, 2008).

Diseño

Para ser consecuente con el espíritu del CLPS, el presente trabajo utilizó una metodología de estudio de caso de tipo etnográfico (Rogers, 2003). Se optó por la etnografía, por sus cualidades metodológicas para estudiar y describir un grupo o cultura (Merriam, 2009), en este caso, la cultura haitiana. La autora describe el papel de los etnógrafos como un esfuerzo por comprender los mundos culturales que las personas construyen, examinando cómo los individuos interactúan, no solo con otras personas, sino con la cultura de la sociedad a la que pertenecen. En ese sentido, la investigación etnográfica en el campo de la Literacidad ha permitido explorar comunidades socialmente marginadas (Purcell - Gates, 2008), informando respecto a las diversas prácticas letradas que determinadas comunidades desarrollan en sus hogares, lugares de trabajo, bibliotecas o comunidades religiosas, entre muchos otros dominios, aportando a la comprensión del pluralismo contemporáneo y las múltiples literacidades existentes (Reyes & Esteban -

⁵ <https://www.uky.edu/cpls/cultural-practices-literacy-study>

Guitart, 2013). En síntesis, la metodología de caso etnográfico del presente estudio facilitó comprender en profundidad las diferencias y similitudes entre prácticas letradas del entorno familiar y escolar de un estudiante haitiano en Chile para desarrollar recomendaciones de enseñanza del lenguaje a estudiantes haitianos desde una didáctica del lenguaje con un enfoque sociocultural, tal como se plantea en el objetivo general.

Participantes

Para el presente estudio de caso de tipo etnográfico, se ha definido como participante a un estudiante haitiano, hombre, de 11 años, que en el año 2022 cursaba quinto año de Educación Básica en una escuela particular subvencionada de la comuna de Estación Central. La elección del caso se efectuó mediante muestreo intencional (Patton, 1990; Lewis, 2011). El caso se centra en el estudiante y sus prácticas, por tanto, la investigación integra a la familia y la escuela como parte del entorno del estudiante. Se escogió una escuela de la Región Metropolitana de Santiago para obtener el caso. En la etapa inicial se contactó a la directora de la escuela, se explicó a la directiva en qué consistiría su participación y se solicitó la firma de un consentimiento informado (Anexo I) para poder contactar al estudiante y su familia, con quienes también se firmaron asentimiento y consentimiento, respectivamente.

El estudiante del caso, en adelante Jean (seudónimo), vive en su hogar junto a sus familiares. Su familia nuclear se compone de la madre, el padre y una hermana mayor. Su madre Marie (seudónimo) tiene 39 años; su hermana Rose (seudónimo) es la hermana del medio, de un total de tres hermanos. Jean tiene un hermano mayor en Haití que se encuentra a la espera de su documentación para poder ingresar a Chile. El padre de Jean, Edmund (seudónimo), tiene 44 años. Toda la familia llegó a Chile en el año 2016, desde Gonayiv, una ciudad del departamento de Artibonito en Haití. La “Tabla 2” presenta información adicional de la familia de Jean.

Tabla 2*Información adicional de la familia nuclear de Jean*

Participante	Vínculo con el estudiante	Edad	Género	Idioma materno	Años de escolaridad
Jean		11	Masculino	Criollo haitiano	6 años
Marie	Madre	39	Femenino	Criollo haitiano	10 años
Rose	Hermana	15	Femenino	Criollo haitiano	Educación básica completa
Edmund	Padre	44	Masculino	Criollo haitiano	Educación media completa

Jean y su familia llevan 6 años en Chile y siempre han vivido en la comuna de Estación Central, en una población de dicha comuna, donde habita un gran número de inmigrantes haitianos. El estudiante y su familia viven en una pieza que arriendan en una casa donde cohabitan con otras familias haitianas, entre ellos, sus abuelos maternos. El estudiante ingresó a la escuela en kínder. Jean no sabía nada de español al momento de ingresar a la escuela en Chile y había estado en Haití en la escuela en un nivel escolar, que es el símil de prekínder en el sistema educacional chileno.

Como la escuela y sus docentes también son parte del entorno cotidiano del estudiante del caso se han incluido en el desarrollo del trabajo de campo a actores relevantes, como la docente de lenguaje y la psicopedagoga de la escuela a la que asiste el estudiante.

En la escuela de Jean, su profesora de Lenguaje, Francisca (seudónimo), es una joven de 26 años que se encuentra en su primer año de ejercicio docente y es la primera vez que trabaja enseñando lenguaje a estudiantes inmigrantes haitianos. La

psicopedagoga, Marcela (seudónimo), también llegó ese año al colegio y es su primera vez trabajando con estudiantes haitianos. Ella tiene 25 años.

Tabla 3

Información de las docentes de Jean

Docente	Vínculo con el estudiante	Edad	Género	Años de experiencia en el establecimiento	Años de experiencia docente total
Francisca	Docente de lenguaje	26 años	Femenino	1	1
Marcela	Psicopedagoga	25 años	Femenino	1	1

Consideraciones éticas

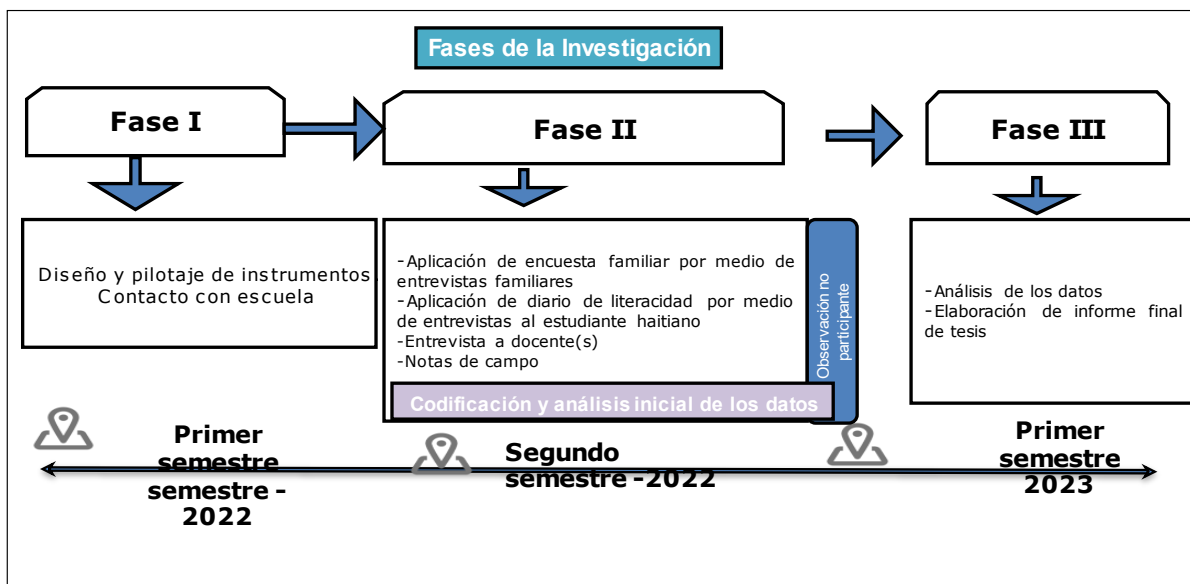
Los instrumentos y protocolos de investigación de este estudio fueron aprobados por el Comité de ética de Investigación de la Universidad Diego Portales (Anexo 1). Después de obtener el consentimiento/asentimiento de los participantes, se inició la recopilación de datos. También se solicitó a los transcriutores y los traductores que firmasen una carta de compromiso de confidencialidad (Anexo I).

Fases de la investigación

El trabajo de campo se desarrolló en tres fases. La siguiente figura resume el proceso de del estudio.

Figura 2

Fases de la investigación



Fase 1. Durante esta fase, se desarrolló el proceso de pilotaje de los instrumentos de investigación. En primera instancia, se realizó una construcción inicial de los instrumentos de esta investigación que comprendía los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Encuesta familiar
- Diarios digitales de literacidad
- Entrevistas semiestructuradas a los estudiantes, el adulto responsable del estudiante y su profesor(a) de lenguaje.
- Observación de clases de Lenguaje

Para evaluar la factibilidad de los instrumentos diseñados, se desarrolló un pilotaje de los protocolos e instrumentos de recolección de la investigación que permitió tomar decisiones importantes respecto al trabajo de campo.

El trabajo de pilotaje de los instrumentos de este estudio se desarrolló durante el primer semestre del año 2022, el proceso en su totalidad tuvo una duración de 30 días. Se

aplicaron los instrumentos y protocolos con dos casos de estudio, los que se describen en mayor detalle a continuación.

Figura 3

Detalle de casos del pilotaje de la investigación

Caso	Género del estudiante	Edad del estudiante	Curso al que asiste	Dependencia de la escuela a la que asiste	Comuna	Idiomas que habla	Familiar encuestado	Edad del familiar	Idiomas que habla	Ocupación/trabajo	Años de Residencia en Chile
1	Femenino	11 años	5°	Particular subvencionado	Quilicura	Criollo haitiano Español Francés	Madre	35 años	Criollo haitiano Español	Asistente de cocina	7
2	Masculino	12 años	6°	Particular subvencionado	Estación Central	Español Criollo haitiano	Madre	33 años	Criollo haitiano Español Francés	Auxiliar de enfermería	8

A partir del pilotaje, se visualizó, como principal necesidad, implementar la mediación lingüística de un/a traductor/a de criollo haitiano a español, principalmente para desarrollar la entrevista con los padres o adulto responsable del estudiante haitiano de cada caso. Respecto a los instrumentos de recolección diseñados para la investigación, en su etapa inicial se realizaron modificaciones a todos los instrumentos. Inicialmente, se modificaron los ítems, de modo que las preguntas quedaran con un vocabulario menos académico y así resguardar la comprensión de los participantes. Así también se consideró que, por el volumen de los datos obtenidos en el pilotaje, el costo y tiempo por la posible traducción de los datos recogidos, era necesario reducir el número de casos de dos a uno, y profundizar en el detalle de este. Respecto a los instrumentos iniciales que se aplicaron para recoger la información con los estudiantes y el/la apoderado/a, se consideró necesario aplicar el instrumento de forma presencial y con mediación directa de la investigadora responsable y el posible apoyo de un mediador idiomático.

Posterior al proceso de pilotaje, se adaptaron los instrumentos para resguardar la coherencia de estos con un estudio de caso etnográfico. Por tanto, se definieron para el trabajo de campo el uso de tres métodos diferentes de recolección: entrevistas semiestructuradas, recolección de eventos letrados y notas de campo de la investigadora por medio de la observación participante. Se escogieron estos medios de recolección porque son métodos de investigación cualitativa, que adaptan herramientas del campo de la etnografía y ya se han utilizado en la investigación de prácticas letradas, como en el estudio CPLS (Perry, 2007; Nakutnyy & Sterzuk, 2018). La “Tabla 5” detalla los instrumentos utilizados para la recolección después del pilotaje y que finalmente se usaron en el trabajo de campo.

Tabla 4

Instrumentos de recolección del trabajo de campo

Instrumento	Actores del entorno del estudiante involucrados
Entrevistas semiestructuradas	Estudiante haitiano Madre del estudiante haitiano Profesora de Lenguaje del estudiante
Observación participante de clases de lenguaje	Clases de lenguaje del estudiante haitiano
Notas de campo	Estudiante haitiano Madre del estudiante haitiano Hermana del estudiante Profesora de Lenguaje del estudiante
Recolección de eventos letrados	Estudiante haitiano Madre del estudiante haitiano Hermana del estudiante Profesora de Lenguaje del estudiante Clases de lenguaje del estudiante haitiano

Los instrumentos utilizados en este estudio se encuentran en el Anexo 2.

Fase 2. Durante esta fase, se desarrolló la recolección de información y análisis preliminares de los datos recolectados con el participante y su entorno. El trabajo de campo

tuvo una duración de aproximadamente tres meses, en los que se visitaba semanalmente a la escuela en las clases de lenguaje del estudiante y una vez a la semana se visitaba el hogar del estudiante, en una jornada posterior al colegio, empleando la observación participante y la entrevista semiestructurada (Purcell-gates, 2007; Perry 2007).

A continuación, se describen los instrumentos de recolección de la información del trabajo de campo.

Entrevistas semiestructuradas. Para la construcción de las entrevistas, se desarrollaron dos procesos. El inicial se efectuó antes del proceso de pilotaje. Como se detalla en la “Tabla 5”, los instrumentos fueron desarrollados a partir del trabajo de otras investigaciones, principalmente de una encuesta familiar (Paratore et al., 2005) y Diario digital (Hyers, 2018). El segundo proceso de construcción de las entrevistas semiestructuradas se realizó después del pilotaje. Con el fin de llevar a cabo las entrevistas en el trabajo de campo, se agregaron algunos elementos del protocolo de entrevistas semiestructuradas del Estudio de las Prácticas Culturales de la Alfabetización (CPLS), publicado en Purcell-Gates (2007). El detalle del protocolo se puede visualizar en los anexos (Ver Anexo 2).

La duración promedio de las entrevistas aplicadas en el trabajo de campo fue de 45 minutos. Cada entrevista fue grabada y transcrita por la investigadora. También se contó con la participación de un traductor del criollo haitiano al español en las entrevistas con la madre. La “Tabla 6” muestra información detallada de las entrevistas desarrolladas.

Tabla 5*Entrevistas efectuadas en el trabajo de campo*

Participante	Número de entrevistas	Duración aproximada	Espacio de la entrevista
Estudiante haitiano	4	35 minutos	Hogar y escuela
Madre del estudiante	2	50 minutos	Hogar
Hermana del estudiante	1	40 minutos	Hogar

Durante el desarrollo del trabajo de campo, también se realizaron entrevistas semiestructuradas a la docente de lenguaje del estudiante y la psicopedagoga que acompaña algunas de las clases de lenguaje del estudiante. La siguiente tabla muestra el detalle de las entrevistas desarrolladas a las docentes del estudiante.

Tabla 6*Entrevistas a docentes del estudiante*

Instrumento	Participantes	Nro. De Entrevistas
Entrevista semiestructurada	Docente de lenguaje	2
Entrevista semiestructurada	Psicopedagoga del curso	1

Cada entrevista aplicada durante el trabajo de campo fue almacenada en un dispositivo de grabación. A lo largo de cada entrevista y de las observaciones de clases, se desarrollaba de forma paralela la recogida de eventos letrados que eran fotografiados por la investigadora. Este proceso se describe a continuación.

Observación Participante

La comprensión de la literacidad requiere una descripción detallada y profunda de las prácticas letradas en diferentes contextos culturales. La observación participante se implementó con el fin de acceder a una descripción densa (Geertz, 1994) del caso y también para favorecer la recolección de prácticas letradas (Purcell-Gates et al., 2011). Durante el trabajo de campo, se desarrolló observación participante, tanto en la escuela del estudiante como en su hogar. La “Tabla 7” detalla el número de observaciones desarrolladas en el trabajo de campo. En total se hicieron nueve visitas que tuvieron una duración aproximada de 150 minutos en promedio.

Tabla 7

Detalle visitas de la investigadora a cada dominio en que participa el estudiante del caso

Dominio de Observación	Nro. de visitas	Duración por visita
Escuela	9	Entre 135 a 180 minutos (un módulo de clases de 90 minutos más recreos *No incluye tiempo de duración de las entrevistas).
Hogar	9	Entre 120 a 180 minutos.

Para la observación de clases se utilizó una pauta de observación de clases (ver Anexo 2). Esta pauta es una adaptación de la pauta que utilizaron en una investigación del equipo CLPS (Purcell - Gates et al.,2011).

Notas de Campo

A lo largo del trabajo de investigación, se desarrollaron notas de campo (Dyson & Genishi, 2005) para registrar pensamientos y observaciones. También, fue necesario realizar registros de audio con grabadora para poder transcribir y traducir ciertas interacciones que se daban en el aula entre Jean y sus compañeros haitianos en su lengua materna, ya que, en todas las clases observadas, Jean se sentaba junto a dos estudiantes haitianos. En las notas, también se registraron pensamientos y observaciones sobre las entrevistas desarrolladas en caso. No se elaboró ninguna pauta específica al escribir las notas, más bien, estas responden a la escritura espontánea a lo largo del proceso de investigación, con el objetivo de proveer una descripción rica y detallada de lo que dicen y hacen los participantes.

Recolección de Eventos Letrados

Mientras se desarrollaron las entrevistas y la observación participante, también se recopilaban eventos letrados, siguiendo los métodos de recopilación de datos de Perry (2007), quien compiló muestras de textos en distintos soportes de sus participantes que, en su opinión, representaban las prácticas letradas del estudiante en diversos ámbitos en los que participaba en su vida diaria y que surgían al conversar en las entrevistas o en la observación participante. Dado que esta investigación considera las prácticas letradas y la literacidad del caso etnográfico, se recopilaron eventos y artefactos letrados que median cada práctica (los eventos pueden estar en soportes digitales y/o impresos).

Fase 3: análisis, triangulación y codificación de datos y resultados En esta etapa se inició el proceso de codificación final de los datos. Para esto, se utilizó el modelo de Prácticas Letradas (Purcerll – Gates et al., 2011) (Ver Figura 1 del Moldeo de Prácticas Letradas en página 38). Este modelo permitió identificar, por medio de áreas, elementos que representan el evento letrado de la misma práctica, a partir del

texto y su función e identificar elementos contextuales y culturales de esta. Tales como: el contexto cultural (valores, creencias, idiomas entre otros); dominio social de la actividad (donde se lleva a cabo la actividad); propósito social (meta social que se logra con la práctica letrada); texto (con los propósitos del género y sus características y función del texto (la intención comunicativa) de la práctica letrada. Este proceso de codificación en el análisis permitió a la investigadora desarrollar una descripción profunda del caso, ahondando en la comprensión y explicación de las prácticas letradas del estudiante. También, se agregaron otros códigos que favorecieron la descripción de las prácticas de manera más profunda en este estudio, en concordancia con la metodología de tipo etnográfica y las preguntas y los objetivos de la investigación.

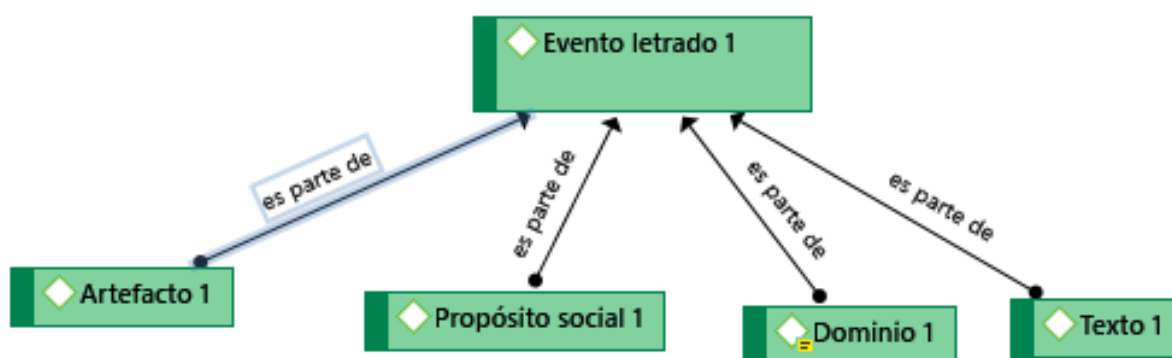
Se registró la información clave de las transcripciones en memos analíticos (Ver resumen en Anexo 3). Se usaron códigos deductivos de la matriz de análisis de Purcell-Gates et al., (2011) y se añadieron otros códigos que emergieron de los datos (Miles y Huberman, 1994). Para construir la matriz definitiva, se usaron las fases de Braun y Clarke (2006). Este proceso estuvo compuesto de seis pasos: (1) familiarización con los datos, grabaciones y fotografías; (2) generación de códigos iniciales a partir del trabajo de Purcell- Gates et al., (2011); (3) búsqueda de temas específicos dentro de cada uno de los temas iniciales, creando códigos nuevos que permitan cumplir el objetivo del estudio; (5) interpretación de los temas obtenidos; (6) producción del reporte con Atlas. Ti®, articulando citas y/o comentarios que permiten describir densamente las prácticas letradas para contribuir con recomendaciones orientadas a la inclusión de estudiantes haitianos en Chile y para informar a la didáctica del lenguaje en contextos escolares multilingües.

Durante el proceso de codificación, la investigadora y el ayudante de la investigación redefinieron los principales temas de análisis. Una vez definidos los códigos, dos

codificadores independientes codificaron el 20% de los datos. Esto se desarrolló para asegurar la rigurosidad del análisis de los datos, mediante doble codificación. Para establecer el libro de códigos, se identificó en cada práctica letrada el evento letrado. Debido a la cantidad de eventos letrados compilados durante el trabajo de campo, se procedió a codificar con números cada evento letrado. La “Figura 4 muestra el esquema de codificación de cada evento letrado.

Figura 4

Organización y registro de cada evento letrado para codificación



Siempre que fue posible, se recolectaron muestras de eventos letrados que surgían en el trabajo de campo con los informantes. Se recolectaron una variedad de eventos letrados, incluyendo textos leídos, escritos y/o usados en la vida diaria por los participantes, también se hicieron fotografías de estos eventos letrados. Fue posible hacer un registro fotográfico de casi todos los eventos letrados, aunque es importante señalar que hubo eventos como el diario de vida del estudiante, al que, por resguardar su privacidad, no se realizó registro fotográfico.

En el proceso de codificación, participó la investigadora y un profesional de las ciencias sociales con experiencia en este trabajo. La sistematicidad en la aplicación de los

códigos se resguardó por medio del Índice Kappa de Fleiss (Fleiss et al., 2003). El Índice Kappa se calculó con el 20% de los datos doblemente codificados, alcanzando una consistencia entre 0.6 y 1 para los diferentes códigos (Hruschka et al., 2004 en del Río et al., 2023). El índice promedio obtenido fue de 0.68, resultado que se considera como una buena concordancia entre los codificadores.

Los códigos desarrollados para el análisis de los datos final se agruparon dos ejes temáticos: Prácticas letradas Vernáculas, Prácticas Letradas Escolares La siguiente tabla da a conocer un extracto del memo analítico que muestra las categorías y códigos del Eje Temático 1.

Tabla 8*Muestra del Eje Temático 1: Prácticas Letradas Vernáculas*

Tema	Categoría	Códigos
Prácticas letradas vernáculas	Artefactos letrados	Libro de cuentos Teléfono celular Televisión Libro de cantos de la Iglesia Diario de escritura personal
	Eventos letrados	Videos Noticias Telenovelas Series Shorts de YouTube (vídeos cortos que ofrece YouTube) Video de cuentos cortos en YouTube Videojuegos Redes sociales: Facebook e Instagram Chats de WhatsApp Diario de vida Cantos bíblicos Historias bíblicas Narraciones orales familiares de Haití
	Propósito social	Reflexionar personalmente Informar Entretener Participar en una comunidad letrada Interactuar dialógicamente con otros Alabar

	Conocer la historia de su país
	Social
	Espiritual
	Familiar
	Académico
Creencias y valores	Resiliencia
	Compromiso
	Tolerancia
	Esperanza
Idiomas	Español
	Criollo haitiano
Estrategias y recursos	Resistencia
	Agencia
	Negociación
	Dictar por voz
	Reescritura

Resultados de la Investigación

En esta sección, se describen los principales resultados del trabajo de campo, estructurados en base a los objetivos específicos de investigación 1 y 2. Se presenta, en primer lugar, una descripción de las prácticas letradas vernáculas del estudiante haitiano en Chile y luego se describe sus prácticas letradas escolares.

Prácticas letradas vernáculas de Jean

La siguiente tabla da a conocer las principales prácticas letradas vernáculas del estudiante, con sus componentes.

Tabla 9

Principales prácticas letradas vernáculas de Jean

Práctica letrada	Artefacto letrado	Evento letrado	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
Vernácula	Teléfono celular	Ver videos de cuentos animados	x	x		x	x		x	x	x
	Teléfono celular	Videojuego de Roblox	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Teléfono celular	Videollamada en WhatsApp	x	x	x	x	x			x	x
	Teléfono celular	Chat en WhatsApp	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Televisor	Serie en YouTube	x	x		x		x	x		

Las prácticas que muestra la tabla anterior son aquellas que Jean realizó con mayor frecuencia durante las visitas a la casa. Al respecto, es posible señalar que las principales prácticas letradas vernáculas de Jean se caracterizan por ser digitales, multimodales, autónomas y colaborativas. Las prácticas letradas vernáculas de Jean están mediadas siempre por un artefacto letrado que suele ser su teléfono celular, un dispositivo Android en el que accede a internet para usar múltiples aplicaciones-principalmente YouTube, WhatsApp y Roblox-. Durante el trabajo de campo, en las entrevistas, observaciones en casa y en clases, fue posible registrar que el uso de este dispositivo tecnológico es recurrente y central en la vida cotidiana, tal como se muestra en la tabla anterior.

A lo largo de estos períodos, Jean usaba su celular durante al menos la mitad del tiempo. En conversaciones con el estudiante, él manifestó usar todos los días estas aplicaciones, a las que accede principalmente por su teléfono. De este modo, el celular es el artefacto letrado que propicia el acceso a diversos eventos letrados, tales como: videos de cuentos cortos en YouTube, videos juegos en Roblox, chats con amigos por WhatsApp y videos llamadas, entre otros.

Como características principales de las prácticas letradas vernáculas de Jean, es posible señalar que el estudiante desarrolla estas prácticas de forma voluntaria y principalmente autónoma. Los fines de uso responden principalmente a propósitos de entretenimiento e interacción con otros que permiten al estudiante usar la colaboración y la reflexión personal, la interacción con sus amigos y desarrollar estrategias y recursos para el aprendizaje de idiomas, junto con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Otro aspecto relevante es que Jean cuando no sabe cómo escribir bien o considera que es muy largo lo que quiere decir, recurre a la herramienta de dictar por voz su celular. Luego lee lo dictado y dependiendo de si el texto le parece correcto o no, procede a enviarlo o a corregirlo nuevamente, repitiendo el procedimiento las veces necesarias. Este procedimiento, escribir

digitalmente y corregir antes de enviar, fue algo que se registró en varias de las visitas de la investigadora al hogar del estudiante. Así también, fue posible detectar que Jean escribe usando frecuentemente emoticones, mensajes de voz e imágenes en la escritura digital que emplea en las prácticas letradas del hogar para comunicarse con amigos y familiares. Al respecto, Jean es bastante consciente de que en la escritura digital él puede expresar sus emociones y por eso, explica que ocupa mensajes de voz, imágenes y stickers de WhatsApp para esta tarea.

Extracto 1

“Hoy, jueves, cuando logré entrar en casa de “Jean”, él estaba jugando por celular con sus compañeros de colegio. Con “Jeffry e Isaac”. Al preguntarle, me dijo que estaba jugando en Roblox y que estaba en una llamada de voz por WhatsApp, me preguntó si tenía que desconectarse, le dije que no, que le acompañaría en silencio. Mientras le esperaba le fui preguntando:

E: ¿Con quién estás jugando?

J: con mis amigos

E: ¿qué juego juegan?

J: estamos en llamada (...) Un juego de velocidad y “Jeffry” me acaba de pasar.

En ese instante él habla a la llamada y le reclama a su amigo por pasarlo, grita y ríe en voz alta. Jean señala que la partida se termina y que colgará la llamada.

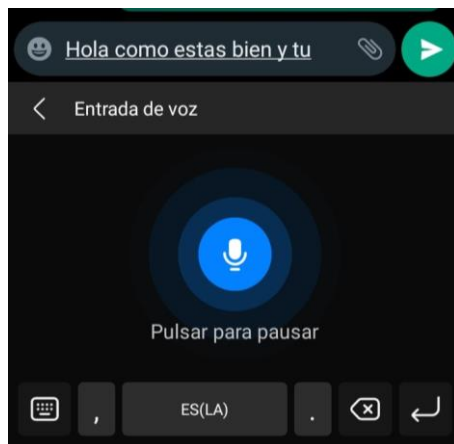
Le digo que lo espero para que conversemos. Antes de iniciar formalmente nuestro encuentro, “Jean le envía a “Jeffry” un mensaje, pero me doy cuenta de que al hacerlo utiliza el dictador de voz del teclado”.

Nota de campo de la investigadora

A continuación, se muestra una figura que muestra la herramienta que Jean usa en su teléfono para dictar texto a un chat.

Figura 5

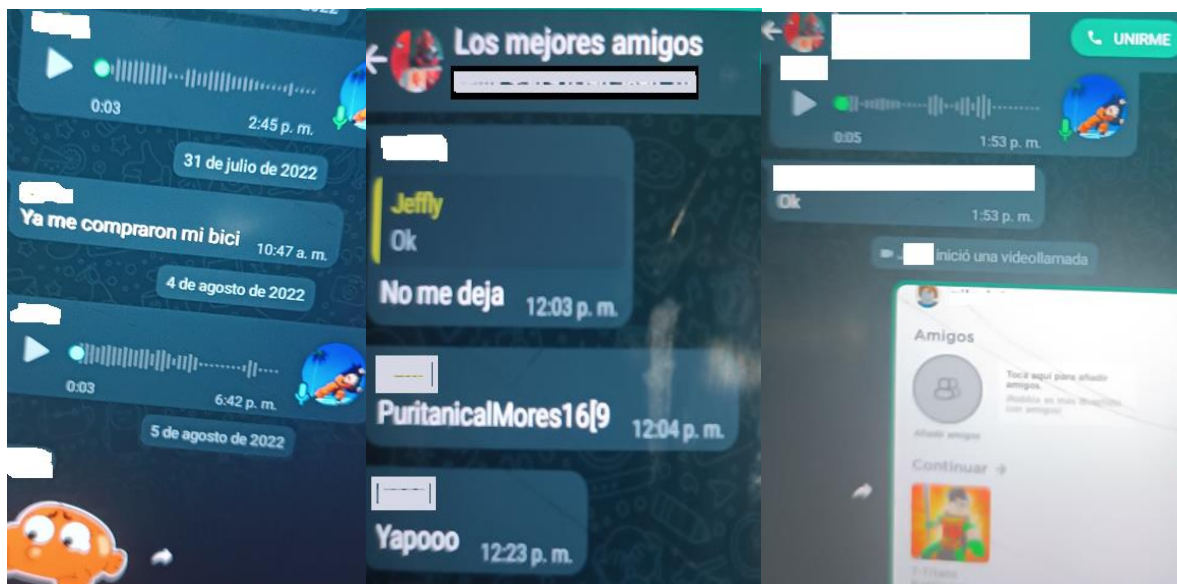
Ejemplo del chat de Voz que usa Jean en WhatsApp



Esta forma de escribir permite que el estudiante agencie un proceso de escritura autónomo y auténtico, en el que escribe pequeños mensajes al dictado. Pero, además, este proceso es relevante porque en él, el estudiante usa la escritura, lee y escribe usando español o creole, ya que el idioma varía según la persona con la que se comunica por la aplicación de mensajería instantánea, escribiendo en creole a sus amigos de curso que son haitianos y a sus familiares, y escribiendo en español a otros amigos que son chilenos.. Asimismo, Jean establece propósitos sociales en esta actividad de escritura digital: reclamar, animar, discutir, pedir ayuda y también manifiesta lo que siente, expresando sus sentimientos o emociones, complementando a su vez, esas expresiones en su escritura con audios, emoticones o stickers de la aplicación de mensajería instantánea que utiliza. Así se muestra a continuación, en algunas capturas de pantalla que Jean compartió con la investigadora. Es importante señalar que se escogieron las imágenes con mayor legibilidad, ya que fue el estudiante quien las compartía desde su celular como capturas de pantalla.

Figura 6

Escritura de Jean en su celular



Estrategias y recursos -discursivos, lingüísticos, culturales y afectivos- empleadas en sus prácticas letradas vernáculas

Respecto a las estrategias y recursos, fue posible identificar principalmente estrategias de agencia por parte de Jean para aprender criollo haitiano. También, su hermana y su madre ejemplificaban situaciones en las que Jean empleaba estrategias autogestionadas para desarrollar prácticas letradas en diversas situaciones de su entorno familiar. Así también, este estudio ilustra que Jean despliega estrategias para comunicarse en ambos idiomas. La tabla que se muestra a continuación describe los principales elementos identificados en las prácticas letradas vernáculas que han permitido caracterizarlas.

Tabla 10

Principales estrategias y conocimientos de Jean en sus principales prácticas letradas vernáculas

Estrategias	Conocimientos
Dictar por voz un texto Corregir lo dictado o escrito en chats Escribir en buscadores de contenido audiovisual (como YouTube) Leer y releer mensajes que recibe o envía	Conocimiento procedimental de producción de un texto breve Conocimientos de diversos géneros discursivos digitales (usos y propósitos): de chats, de redes sociales y de sitios de internet. Conciencia de lo impreso Conocimiento de onomatopeyas Intención comunicativa y propósitos sociales de un texto
Pedir ayuda a una persona que sabe más que él Escuchar comprensivamente Leer y releer en voz alta Traducir	Desarrollar inferencias por medio de una escucha activa
Leer en distintos idiomas Escuchar comprensivamente Trabajar en equipo	Desarrollar inferencias por medio de una escucha activa
Traducir textos orales y escritos de forma simultánea Pedir ayuda Leer, releer, corregir Leer y escuchar comprensivamente	Transferencia o mezclas de idiomas
Leer, releer, Corregir Leer y escuchar comprensivamente	Conciencia de lo impreso

La tabla anterior muestra cómo Jean se convierte en un usuario digital con un alto grado de agencia, pues emplea diversos recursos discursivos, lingüísticos, culturales y afectivos, no sólo para jugar videojuegos o chatear, sino también para aprender por medio de una herramienta digital, participando en múltiples entornos digitales que requieren de lectura y escritura. También Jean desarrolla intereses y motivaciones hacia las

herramientas y las prácticas letradas que ahí se usan. De este modo, Jean obtiene de adultos (madre y abuelos) y de sus pares (hermana) las herramientas y mediaciones culturales y lingüísticas que le permiten seguir desarrollando su lengua materna, y esto, a su vez, le entrega mayores oportunidades para desarrollar nuevas literacidades y prácticas letradas.

Extracto 2

I: ¿Qué actividades hacen cuando no están en clases en el colegio?

Jean: cuándo llegamos de la escuela estamos los dos y mi papá que llega después del trabajo. Jugamos aquí o nos entretenemos viendo YouTube. Vemos cuentos mientras estamos acostados [muestra un canal de YouTube en su celular]. Vemos también series y películas de superhéroes.

I: ¿Cuáles son las series que les gusta ver en YouTube?

Jean: el de “La Fille Tenace” en YouTube. Es una serie haitiana. [Muestra en su celular cuál es la serie]. [La entrevistadora al observar la serie que le muestran en YouTube se da cuenta de que la serie está en criollo haitiano].

I: ¿Por qué les gusta esta serie?

Rose: porque es una niña que sufre y pasa muchas cosas.

Entrevista a Jean en su casa

Esta práctica requiere que Jean interactúe principalmente con dos géneros discursivos audiovisuales y narrativos: la serie de TV y el cuento audiovisual animado. Estas prácticas implican la escucha comprensiva y también la lectura de subtítulos por parte de Jean y de su hermana, en español y en creole. En efecto, al ver la serie en creole haitiano, Jean y su hermana escuchan los diálogos en creole y leen los subtítulos en el mismo idioma. Durante estos eventos, Jean interactúa con su hermana para lograr comprender la serie que están viendo, solicitando algunas traducciones.

Extracto 3

I: ¿Por qué la serie la ven en el televisor?

Rose: vemos la serie en el televisor para que Jean pueda seguirle y le ponemos subtítulos para enterarse de lo que pasa.

Jean: Sí y a veces cuando me pierdo [viendo la serie] Rose me tiene que explicar, es que yo no sé hablar bien haitiano, me pierdo. Ella sabe más porque se vino grande de allá [Haití] a Chile. Yo vine pequeñito [los hermanos ríen a la vez].

Entrevista a Jean en su casa

La cita anterior muestra que Jean emplea estrategias en conjunto con su hermana para ver la serie. De este modo, los hermanos conversan respecto a su contenido y a la comprensión de los diálogos de los personajes, y Rose asume el rol de traductora. Esto muestra el vínculo afectivo de Jean y su hermana en una situación de aprendizaje que ocurre durante actividades cotidianas, que se caracterizan por ser intrínsecamente bilingües.

En síntesis, las prácticas letradas del contexto familiar de Jean se caracterizan por ser bilingües en las que los interlocutores -Jean, Rose, Marie-, realizan un acuerdo o contrato comunicativo para darse entender. Las prácticas de traducción se nutren de los recursos lingüísticos de ambos idiomas -creole haitiano y español-, de modo que Jean y su familia colaboran activamente para resolver las dificultades comunicativas mediante estrategias propias del translenguaje. En estas situaciones, los artefactos tecnológicos, especialmente el celular, se convierten en una herramienta importante para favorecer los intercambios lingüísticos. Al escribir al dictado mensajes de chat, Jean despliega estrategias de literacidad que difuminan las fronteras entre la oralidad y la escritura, así como entre los idiomas de comunicación.

Agencia como facilitador del uso y aprendizaje de idiomas

Respecto al idioma, Jean demuestra agenciar su aprendizaje de idiomas, pues usa tanto el español como el criollo haitiano, aunque él tiene una autopercepción de que no

sabe mucho de creole y en español habla bien, pero lee y escribe mal. En sus prácticas letradas en el hogar, Jean tiende a ser estratégico en cuanto a la elección del idioma que usa. La elección de un idioma u otro para Jean se determina principalmente por el destinatario, es decir, es estratégico al situarse en una determinada situación comunicativa. Por ejemplo, si desea escribir en el grupo de chat que tiene con la familia, usa el criollo haitiano, cuando juega online en Roblox con compañeros de curso, que no son solo haitianos, usa el español, en cambio, cuando juega con su hermana o sus compañeros de curso haitianos, usa el creole. Al hablar con quienes le rodean en su casa, suele usar con su madre el criollo haitiano porque considera que comprende mejor a su madre, “Marie” en creole, con su hermana “Rosie” habla en español, pues considera que ella le enseña y corrige. Jean relata que al mirar cuentos en YouTube le solicita ayuda a su hermana para comprender alguna palabra o término específico en español. En este caso, además, entre ambos hermanos intentan comprender el contexto del contenido del cuento cuando en el video se presenta un vocabulario que no conocen.

Extracto 4

I: ¿Los cuentos también los ven en el televisor?

Jean: Sí y a veces cuando me pierdo [viendo el cuento] Rose me tiene que explicar, yo sé español; pero me pierdo a veces porque hay palabras que no entiendo. Ella a veces sabe lo que es la palabra y a veces no.

Rose: vemos los cuentos en el televisor pero a veces también los vemos en el celular, acostados, los fin de semana, y cuando no entendemos algo hablamos.

Entrevista a Jean en su casa

Otra práctica letrada en la que participa Jean junto a su hermana y su madre corresponde a la comunicación por WhatsApp. A pesar de que los interlocutores y propósitos son diversos, predominan prácticas bilingües, en las que los integrantes del núcleo familiar se ayudan como traductores:

Extracto 5

I: si tus hijos te hablan en español, ¿cómo haces para entenderlos?

Marie: [ríe fuerte, luego afirma en negativo con la cabeza] no entiendo

I: pero ¿qué hacen?, ¿cómo logran entenderse?

Marie: yo les dice habla creole [risas de ella]

I: pero ¿nunca han tenido que traducirse?

Marie: No solamente si tu escribe un mensaje, si no comprende, yo le pregunto a mi hija o a mi hijo

I: ¿No usas el traductor?

Marie: no, cuando usa un celular, yo entiendo muchas cosas. En el trabajo todos los días yo español. Yo no hablo español, pero cuando dicen una cosa yo entiendo.

Y si tengo mensajes, cuando llego a casa le digo a mis hijos que me ayude a responder y ellos me dice ¡ah, mami, tu no hablas bien! [español] –[risas de la madre].

Entrevista a Marie en su casa

Como se desprende de la cita anterior, en ocasiones, Jean y su hermana usan estratégicamente su bilingüismo para ayudar a su mamá a comunicarse y entender el español de los mensajes de WhatsApp del entorno laboral de Marie. Para apoyarla, Jean y Rose leen los mensajes que su madre ha recibido en español y se los traducen al creole. En otros momentos, es Jean quien solicita ayuda para escribir mensajes en creole a su abuela que vive en Haití:

Extracto 5

Jean: Cuándo escribo en el chat a mi abuela de Haití, porque vive allí, tengo que escribir en creole, ella no entiende español.

I: Entonces ¿le escribes en creole?, ¿cómo lo haces?

Jean: tengo que decirle a Rose que me ayude.

I: ah, entiendo, si hay algo que quieres decirle a tu abuelita y no lo sabes ¿se lo preguntas a ella?

Jean: si eso hago, se lo pregunto y a veces también se lo digo en español y ella me dice cómo escribirlo en haitiano, ella sabe más que yo y ayuda.

Entrevista a Jean en el colegio

Al respecto, Jean tiende a mezclar idiomas -a “translenguajar “(Espinosa et al., 2020)- como estrategia que facilita la transmisión de habilidades comunicativas del criollo haitiano al español y viceversa. Si bien Jean no planifica el uso del translenguaje, se observa que él agencia la mezcla de idiomas en diversas actividades desplegadas de forma autónoma o también conjuntamente mientras participa en prácticas letradas en su hogar con su hermana.

Como se visualiza en los extractos de la tabla anterior, Jean y Rose se complementan en su interacción y despliegan estrategias como aplicar subtítulos o traducir in situ mientras ven una serie. Esta estrategia les permite agenciar un aprendizaje de idioma para entender una serie de TV, sin embargo, lo relevante de esta práctica letrada de ver una serie de TV es que, entre hermanos, la agencia en el ámbito de uso de idiomas emana mayoritariamente de los niños, Jean y su hermana. También se ilustra que en los casos de Marie y de Jean, ellos se auto perciben como “malos” para hablar en un idioma, Marie en español y Jean en creole, destacando el rol de Rose como mediadora idiomática.

En conclusión, los hallazgos aquí presentados permiten rebatir la idea del hogar como un dominio social de déficit, pobreza y escasos recursos. La casa de Jean se organiza dentro de un dormitorio que forma parte de una casa en la que hay otras piezas donde vive la familia ampliada de Jean, son todos familiares paternos como sus abuelos y tíos. El dormitorio que constituye la casa de Jean tiene un comedor, un espacio de cocina, sin lavaplatos y tres camas sin divisiones estructurales, solo cortinas que dividen las camas del comedor. Es en este espacio donde Jean interactúa con los miembros de su grupo familiar ampliado y usa su patrimonio lingüístico y cultural para entretenerse o recrearse en su

tiempo libre fuera de la escuela. Pese a ser un espacio reducido, siempre estuvo dispuesto para que Jean y su hermana realizaran sus tareas al retornar del colegio.

Prácticas Letradas Escolares

Este apartado describe las principales prácticas letradas que Jean experimenta en la escuela para usar la lectura y escritura. A continuación, se resumen las prácticas letradas de Jean en su escuela.

Tabla 11

Prácticas letradas escolares de Jean

Práctica letrada	Artefacto Letrado	Evento letrado	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita	Visita
			1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Computador	Cuento	x	x	x	x	x	x	x	x	X
	Computador	Leyenda				x	x	x	x	x	X
	Libro	Texto informativo					x			x	X
	Libro y guías de trabajo escolar	Reglas de ortográficas		x	x				x		x
	Guía de trabajo escolar	Producción de un cuento						x	x	x	X

Los eventos letrados de la tabla anterior fueron expuestos al estudiante mediante guías de trabajo y/o presentaciones en Power Point. En las nueve clases observadas, durante el trabajo de campo, se registra predominantemente el uso de guías de trabajo. Estas guías se caracterizan por tener bastante texto escrito, en general, textos literarios, con letra pequeña que carecen de mediaciones escritas para la comprensión. En la sala de

clases son siempre leídas con la estrategia de lectura guiada por la docente. En ocasiones leen otros compañeros de Jean en voz alta, dirigidos por la profesora de lenguaje y, a veces, acompañados por la psicopedagoga. A continuación, la figura muestra un ejemplo de una guía de trabajo.

Figura 7

Guía de lectura 5to básico

"Uso del lenguaje figurado: La historia del Toro Fernando"

Nombre:	Curso:	Fecha:
---------	--------	--------

Objetivo del instrumento: Interpretar el uso del lenguaje figurado en cuento infantil.
Habilidades: Interpretar y sintetizar información del texto.

Lee atentamente la siguiente historia y completa las preguntas a continuación.

La historia del toro Fernando
Munro Leaf (Cuento infantil)

Había una vez en España un joven toro que se llamaba Fernando. Los otros becerritos que vivían con él en la dehesa corrían, brincaban y se daban topetazos, pero Fernando no hacía eso. A él le gustaba sentarse tranquilamente a oler las flores silvestres que crecían en el prado. Su lugar favorito era debajo de un alcornoco situado en la parte más alta de la dehesa desde donde podía contemplar las suaves colinas que se extendían hasta el horizonte. Este alcornoco en particular era su árbol preferido y el torito se pasaba el día bajo su sombra fresca, oliendo el dulce aroma de las flores silvestres.

A veces su madre se preocupaba por él porque creía que Fernando se sentía solo y triste.

—Fernando, hijo mío ¿Por qué no juegas con los otros toritos? — le preguntaba. Pero Fernando movía la cabeza, miraba fijamente a su madre y respondía.

—Preferiría quedarme aquí, a la sombra de mi alcornoco, donde puedo sentarme tranquilamente a oler el dulce aroma de las flores silvestres.

Su madre, que era una vaca comprensiva y moderna, se dio cuenta de que Fernando no se sentía solo y triste y lo dejó que se quedara bajo el alcornoco y fuera feliz.

Con el paso de los años Fernando creció y creció y creció hasta convertirse en un hermoso toro bravo. Los demás toros que habían crecido con él en la dehesa se pasaban el día jugando. Se embestían unos a otros y se daban cornadas y testarazos. Lo que más deseaban era ser escogidos para pelear en las corridas de toros de Madrid. Pero Fernando no quería eso. Él seguía gozando del dulce olor de las flores silvestres sentado tranquilamente bajo su alcornoco favorito.



Un día llegaron unos hombres muy serios y extraños para escoger al toro más grande y más bravo para las corridas de toros que se celebrarían en las fiestas populares de San Isidro en Madrid. Al verlos llegar, los toros empezaron a correr de acá para allá bufando y embestiendo, saltando y brincando con el pecho erguido hacia adelante para que los hombres creyeran que eran muy fuertes y bravos.

Fernando sabía que no lo iban a escoger y en realidad no le importaba. Así que tranquilamente fue a sentarse bajo la sombra de su alcornoco preferido. Pero no se fijó y, en vez de sentarse sobre la hierba tierna y fresca, se sentó sobre un abejorro. Bueno, si tú fueras un abejorro y un toro se sentara sobre ti, ¿qué harías? ¿Lo picarías, ¿verdad? Pues eso fue exactamente lo que hizo este abejorro.

¡Caramba! ¡Qué dolor! Fernando brincó y dio un bramido. Corrió en círculos resoplando, embestiendo y pateando la tierra como loco. Los hombres lo vieron y gritaron de júbilo. Este era el toro más grande y bravo de todos.

¡El mejor para las corridas! Entonces se lo llevaron en una carreta hacia la plaza de toros de Madrid donde se celebraría la gran corrida el día de San Isidro, el santo patrón de la capital.

¡Qué gran día! Las banderas ondeaban, la música de pasodoble sonaba...había un aire festivo y todas las mujeres llevaban bonitos vestidos de colores y flores en el cabello.

A las cinco en punto de la tarde empezó el espectáculo. El pasello se puso en marcha hacia el centro de la plaza. Primero salieron los banderilleros, con unos palos puntiagudos, adornados con cintas para pinchar al toro y enfierecerlo.

Después salieron los picadores montados en caballos flacos, llevando largas lanzas para picar al toro y enfierecerlo aún más. Luego salió el matador, el más arrogante de todos. Se creía muy guapo y saludó a todas las mujeres con amplios gestos y con aires de gran señor. Llevaba un traje de luces muy ajustado y la tradicional

montera negra que se sacó haciendo una profunda reverencia hacia el palco presidencial. Tenía una capa roja y una espada. Era el encargado de darle al toro la estocada final.

Por último, salió el toro. ¿Y a que no adivinas quién era? —Sí, era Fernando. Lo anunciaron como Fernando, el feroz. Los banderilleros y los picadores estaban asustados. El matador al ver la poderosa silueta negra de Fernando sobre la arena, se quedó paralizado de terror. Fernando trotó hacia el centro de la plaza, y todos aplaudieron porque pensaban que iba a pelear bravamente, a resoplar y a embestir fuertemente hacia el matador. Pero Fernando no lo hizo. Cuando llegó al centro de la arena y vio las flores que las hermosas señoritas llevaban en el cabello, todo lo que hizo fue sentarse tranquilamente a oler el dulce aroma. Por más que lo provocaron, Fernando no quiso embestir ni dar cornadas. Se quedó sentado en medio de la arena, disfrutando del olor de las flores. Los banderilleros estaban furiosos y los picadores estaban todavía más furiosos. Pero el matador estaba loco de rabia y se tiraba de los pelos haciendo unas muecas horribles porque no podía hacer alarde con su capa y su estoque para impresionar a las damas.

Así que no les quedó más remedio que devolver a Fernando a su madre. Y, según cuentan, allí está todavía, sentado tranquilamente bajo su alcornoco favorito, oliendo el dulce aroma de las flores silvestres... Y es muy feliz.

Vocabulario:

Banderilleros: Persona que clava las banderillas al toro.
Capa: Instrumento de torear de tela, con aspecto de capa de vestir.
Cornada: Herida producida con el cuerno
Dehesa: pastos donde se crían los toros de lucha.
Embestir: Cargar contra algo o alguien.
Estoque: Espada de matar.
Matador: El torero que mata al toro.
Plaza: lugar donde se efectúan las corridas de toros.

ii. Completa las siguientes actividades, según corresponda con el cuento anterior:

1) Encuentra las palabras empleadas en el vocabulario en la siguiente sopa de letras:

B	E	Z	O	D	C	W	F	M	F	Y	L	J	C	V
B	A	V	Z	L	O	B	P	U	T	S	A	Z	O	N
X	Z	N	F	J	Z	R	F	M	Q	Z	P	V	M	
I	A	G	D	N	U	H	O	T	U	F	A	V	W	X
U	L	E	Z	E	M	B	V	D	R	J	C	N	V	M
K	P	F	M	S	R	W	F	I	A	Y	X	Y	A	T
A	P	G	D	T	D	I	S	P	S	T	U	T	O	V
O	U	Z	O	Q	O	F	L	M	Y	H	A	J	R	L
W	Q	G	A	X	B	T	F	L	R	Z	F	M	I	C
U	S	F	X	U	Y	M	Z	K	R	X	U	O	T	V
L	U	A	N	E	D	P	G	C	A	O	T	F	S	F
W	L	T	A	S	E	H	E	D	Q	Z	S	I	E	K
P	M	C	S	M	O	H	P	Y	N	D	H	O	B	V
Q	M	K	C	O	R	N	A	D	A	X	U	Y	M	I
I	H	Z	O	T	U	J	C	G	S	Z	I	D	E	O

2) Menciona las características físicas y psicológicas que puedes reconocer en él, después de la lectura del texto:



Físicas:

Psicológicas:

La imagen muestra la guía completa de trabajo entregada por la docente de Jean a él y sus compañeros, en las actividades propuestas no hay oportunidades para que el estudiante pueda apelar a su experiencia o conocimientos previos. Como se observa, esta guía de trabajo tiende a ser prescriptiva y refleja una forma canónica de acercarse a la

literacidad, con el cuento como género discursivo. En la guía no se incorporan preguntas para traer a la clase elementos culturales y sociales de los estudiantes que podrían favorecer conexiones y una mayor comprensión del texto. La intención de la figura anterior es ejemplificar que las prácticas letradas escolares que Jean experimenta en el colegio en las 9 visitas realizadas por la investigadora se trabajó el género discursivo cuento. Solo en 2 ocasiones se abordaron otros géneros, como el artículo informativo. La tarea de la práctica implica leer comprensivamente un texto (como el del ejemplo anterior) para responder a tareas de comprensión lectora y desarrollar actividades referidas al código y al vocabulario, estas actividades se repiten en las guías de trabajo que contienen cuentos.

Durante la observación participante de las clases de lenguaje, se identificó que Jean nunca participaba de la lectura en voz alta de estas guías y durante el desarrollo de esta actividad, el estudiante se mantuvo en silencio, a veces siguiendo la lectura otras veces usando el celular a “escondidas” de la docente o las docentes del aula. En las entrevistas desarrolladas a Jean, se indagó en las razones por las cuales no participaba en estas lecturas y él respondió textualmente que “era malo leyendo, porque no sabe leer en español” (Jean, Entrevista 2). Sin embargo, durante algunas clases en que se practicaba este tipo de lectura, la investigadora identificó que, algunas veces, Jean seguía la lectura que la docente guiaba en voz alta, de forma silenciosa, y que en ciertas oportunidades él mismo -quien siempre se sentaba con otros dos compañeros de aula que son haitianos- interactuaba con sus pares y en conjunto iniciaban un proceso de lectura compartida. En este proceso entablaban interacciones verbales en creole, de modo que, entre estos estudiantes iban negociando la comprensión de la lectura que la docente guiaba en voz alta. Esta estrategia fue posible identificarla en 4 de las 9 visitas, en algunas ocasiones, como cuando el texto despierta el interés de estos estudiantes, los niños negocian entre

ellos espacios de colaboración que más que desplegar resistencia a prácticas letradas, elevan acciones de negociación y apropiación por su parte.

Por otra parte, respecto a la negativa de Jean de leer textos en voz alta en conjunto con todo el grupo de estudiantes del curso, la investigadora conversó con la profesora de Lenguaje de Jean y con la Psicopedagoga que apoya en el trabajo en aula en las clases de lenguaje. Tanto en entrevistas como en conversaciones informales registradas en las notas de campo durante la observación participante, las docentes consideran que Jean no sabe leer y que eso se asocia a su nacionalidad, al igual que sucede con otros estudiantes haitianos.

Extracto 6

Diálogo docente de lenguaje y entrevistadora

“[La conversación sucede mientras la investigadora acompaña a la profesora de lenguaje en el término de una clase de lenguaje].

Entrevistadora: ¿Por qué Jean no lee en voz alta?

Profesora “Francisca”: Porque yo pregunté a los que quieren leer, ya que es una actividad voluntaria y él me dijo que no quiere participar...La verdad es que los niños haitianos del curso no saben leer. Están muy descendidos en lectura, leen como niños de segundo básico. ...me cuesta mucho con ellos (...)” (Conversación con docente durante visita 4).

Este extracto muestra que, en el contexto escolar, Jean es considerado un estudiante que no sabe leer y por tanto no se le pide que haga esta actividad en la sala de clases. Tampoco hay registro de alguna situación en que la profesora otorgara a este estudiante alguna otra estrategia de apoyo, para que pueda ejercitar su lectura en voz alta en clases o fuera de ella.

Sin embargo, se registró que la psicopedagoga que entraba a dos clases de lenguaje a la semana apoyaba a Jean en su trabajo escolar en la asignatura, por medio de

mediaciones orales, tales como la verificación oral de la comprensión de la instrucción y la lectura en voz alta de los textos para que el estudiante respondiese de forma oral la guía de trabajo. La psicopedagoga de Jean, Marcela, confirmó a la investigadora en una entrevista que los estudiantes como Jean, al ser considerados no lectores, están integrados en el Programa PIE de la escuela. Lo anterior ilustra que Jean es considerado un estudiante con alguna necesidad educativa.

La lectura en voz alta es una actividad de la clase de lenguaje de Jean que también ocurre en su hogar. Esta situación, sumada a los hallazgos descritos en base a las guías de trabajo escolar, permiten describir concretamente que la literacidad escolar de Jean promueve un aprendizaje de la lengua más vinculado al conocimiento normativo de la lengua y menos comunicativo, con actividades donde los conocimientos lingüísticos y culturales que un estudiante trae desde su hogar tienen escasas oportunidades de conexión con las actividades escolares de literacidad.

Respecto a los propósitos, usos que engloban las prácticas letradas académicas en L2 de Jean en la escuela, se proceden a resumir, en la siguiente tabla, los principales datos compilados. Los principales eventos que medían las prácticas letradas académicas de Jean son:

Tabla 12

Resumen de los principales códigos de usos sociales que se identificaron en el análisis de las prácticas letradas escolares en L2 de Jean

Categorías	Códigos
Usos	Leer
	Escribir
	Comunicar
	Aprender
	Dar cuenta de lo aprendido

Los usos más recurrentes en la literacidad escolar de Jean en su colegio muestran que proveen al estudiante acceso a tareas principalmente de lectura y escritura, ya que las prácticas letradas escolares de Jean, observadas durante las visitas, consisten en leer textos literarios e informativos y demostrar comprensión a través de guías y en escribir un cuento con un proceso de escritura. Por otro lado, la oralidad se aborda escasamente en tareas de lenguaje principalmente asociado a objetivos de expresión oral y escucha comprensiva, ya que se observó en el trabajo de campo la ausencia de actividades específicas en el desarrollo de la comunicación oral, pese a la relevancia de este eje en la asignatura. En las clases de lenguaje se desarrollaron actividades de habla que no van más allá de la utilización del lenguaje en contextos cotidianos o de confianza y por esto, se estima que no es un área muy abordada en el aula de Jean. En las 9 visitas desarrolladas la comunicación oral como eje del área de Lenguaje y Comunicación no fue abordada con objetivos de aprendizaje explícitos. Aunque en las planificaciones de los dos meses de clases observados si se declara un objetivo de aprendizaje, vinculado al desarrollo de la expresión oral de opiniones y hechos. Adicionalmente, las actividades donde predomina el habla son tareas que se relacionan más con responder preguntas que la profesora hace o leer en voz alta en turnos.

En suma, se observaron clases en que la lectura y la escritura se llevan la centralidad y la omisión de la enseñanza formal de la oralidad como un eje más del subsector de lenguaje y comunicación. Por lo tanto, en el aula, la docente de Jean no provee suficientes espacios de aprendizaje dialógicos donde los estudiantes puedan experimentar la necesidad de hablar, es decir, las interacciones de habla en la sala de Jean no promueven intercambios dialógicos bidireccionales, donde se fomentan diálogos extendidos por parte de los estudiantes. Desde esta perspectiva es posible señalar que el aula de lenguaje de Jean porta la herencia una escuela tradicional que deja como vestigio

la concepción de que los estudiantes no deben hablar en clases, puesto que el diálogo entre ellos es percibido como una molestia para el docente (Vilá y Castellá, 2014).

Respecto a las tareas que se solicita a Jean en las actividades donde se usa la lectura y la escritura es posible señalar que el estudiante debe responder preguntas de comprensión y trabajar actividades de vocabulario, las preguntas a estas actividades la particularidad de las concepciones de la lengua que promueven las actividades mencionadas son más normativas, es decir, se relacionan con una visión puramente psicolingüística del lenguaje por lo que se ilustra el predominio de una literacidad escolar que está influenciada por disputas de poder que promueven la literacidad escolar por sobre otras más cercanas o motivantes para Jean. Esta literacidad académica está delimitada también por lineamientos institucionales. Ya que Jean ejecuta actividades como la llectura de textos literarios y no literarios en voz alta, siendo, la lectura una práctica letrada escolar frecuente, que nos ofrece luces y sombras respecto a las prácticas letradas escolares de Jean. Esta práctica se desarrolla en español, por medio de géneros discursivos que tienden a ser literarios o informativos, en soporte impreso y digital: presentaciones en diapositivas, videos de YouTube o una película, guías de trabajo y en ocasiones el texto escolar. El propósito social es leer textos frecuentemente identificando información explícita e implícita y trabajar vocabulario contextual y contenidos de manejo de la lengua.

Jean manifestó su desmotivación por esta práctica letrada ya que no le gusta leer textos voz alta de forma colectiva. En consecuencia, las clases de lenguaje están diseñadas con eventos letrados relacionados con las experiencias de vida de niños y niñas y los diversos contextos en los que se desenvuelven. Lo que permite señalar que no se asume la literacidad como una práctica social situada social y culturalmente y que la interacción y la construcción de conocimiento no permean sus tareas escolares. Entonces, este estudio etnográfico nos permite conocer que Jean, en su escuela, lee y escribe como un acto de

comunicación para pensar y aprender en una segunda lengua, con tareas propias de la literacidad escolar en lenguaje, asociado a modelos de enseñanza de la literacidad ideológicos, que se centran en la transmisión de conocimientos vinculados a la lengua, por medio de una literacidad académica.

Al respecto, durante las visitas a la escuela, la investigadora registró en varias clases prácticas letradas escolares que promueven el aprendizaje de reglas o normas propias del español y que para Jean resultan lejanas y poco significativas, pues se presentan como tareas descontextualizadas, que carecen de un propósito comunicativo auténtico, y, por lo tanto, no se conectan directamente con las formas regulares de leer y escribir con las que Jean interactúa en su entorno familiar. La figura que se muestra a continuación muestra ejemplos de materiales de clase que la profesora de lenguaje mostraba a Jean y su curso en sus clases para enseñar lenguaje.

Figura 8

Ejemplo de actividades de aprendizaje de normas puntuación

¿Cuándo se usa la coma?	¿Cuándo se usa el punto?
<p>Enumerar personas, cosas o animales:</p> <p>Ejemplo: Estábamos con José, Felipe y Constanza.</p> <p>Explicar algo:</p> <p>Camila, es mi amiga desde la infancia.</p> <p>Separar el sujeto de una oración:</p> <p>Tengo mucha hambre, Francisca. Vamos a comer un helado.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Punto seguido: se usa cuando se quiere escribir oraciones distintas, una seguida de la otra, pero dentro del mismo párrafo, es decir, después de un punto y seguido se escribe en la misma línea. Luego de su uso, debe ir una mayúscula. Punto aparte: este punto se utiliza cuando se quiere separar dos párrafos distintos con contenidos diferentes, es decir, nos señala el final de una oración. Es importante recordar que luego de él se utiliza mayúscula. Punto final: se utiliza cuando se concluye el tema del que se está hablando.

La figura anterior muestra tareas de la clase de lenguaje en que se enseña a los estudiantes normas de puntuación, sin un contexto de uso o un propósito comunicativo. Esta actividad se identificó al menos una vez a la semana en el trabajo de campo, siempre con apoyo de un Power Point, desarrollándose por medio una clase más bien expositiva, dada por la profesora, donde la lectura de la actividad en voz alta la realizaba la docente

para que los estudiantes, levantando la mano, respondieran a las preguntas formuladas para ver si conocen la regla. Esta descripción muestra una forma cultural de interactuar con la lectura y la escritura en la escuela que Jean describió en conversación con la investigadora como una actividad frecuente de lectura, con un propósito relacionado principalmente con la regulación de la conducta más que con el aprendizaje: “trabajar en clases y seguir las instrucciones”.

Estas prácticas tienden a ser próximas a una literacidad académica que adhiere a un modelo de destrezas de la enseñanza de la lectura y la escritura, que tiende a ser propuesta al estudiante haitiano por medio de artefactos letrados que se vinculan escasamente con su cultura de origen y su lengua materna. Además, no ofrecen ninguna mediación lingüística o cultural para que pueda asegurar el acceso a la comprensión los distintos artefactos letrados que median cada práctica letrada académica. Nunca se ofrece a los estudiantes de origen haitiano una guía o un texto en su idioma materno, siempre en español.

Escribir textos como una oportunidad de agencia

Una práctica que llamó la atención en la observación de clases de lenguaje fue la producción de un texto literario, donde hubo una secuencia de clases de lenguaje en las que a los estudiantes se les pidió desarrollar un *lapbook*⁶, creando un cuento por medio de las cuatro fases de la producción de un escrito y utilizando la estrategia de préstamo literario. También, fue posible identificar en esta secuencia el despliegue de un perfil más activo y participativo por parte del estudiante. Al escribir un texto completo, el rol de Jean en la participación en esta comunidad de práctica cambió, respecto a otras situaciones

⁶ Es un texto literario (que puede ser elaborado como un libro o como un afiche, el formato no es rígido) desplegable que propicia la interacción del lector con sus contenidos, busca simular un libro pop-up.

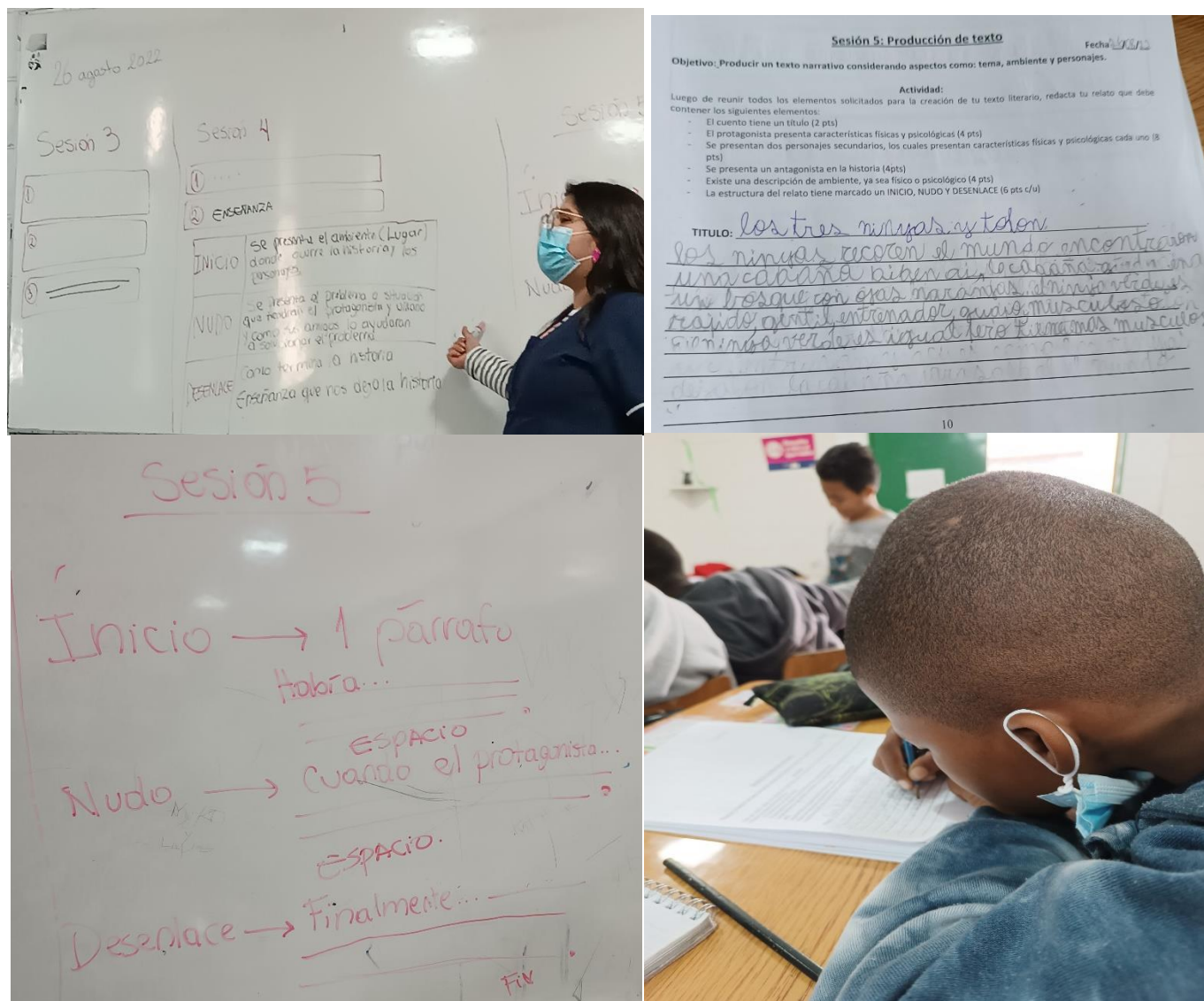
habituales observadas en el aula de lenguaje. En esta ocasión, Jean se posicionó como un sujeto que despliega estrategias de agencia en el proceso de apropiación de dicha práctica letrada académica (de escritura específicamente). Jean, ante esta actividad, mostró motivación por escribir, muy contrario a la actitud pasiva y de resistencia que se observaba cuando tenía que registrar algo en un cuaderno y responder por escrito una guía de trabajo. También, en este proceso, la profesora de lenguaje apoyó a Jean para que él pudiese leer y escribir con el fin de presentar un producto final escrito. Al respecto, se observó que la docente jugó un papel importante en la construcción de la literacidad académica de Jean en el marco de una tarea de escritura auténtica. Específicamente, la profesora ofreció andamiajes para cada uno de los subprocesos de la escritura.

Una tarea auténtica, desde una perspectiva sociocultural de la literacidad, implica que el género discursivo que se utiliza para abordar un proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de lenguaje tenga, por un lado, un propósito comunicativo social de la lectura y/o escritura y, por otra parte, que este género tenga una naturaleza lo más verosímil a los géneros discursivos que usan lectores o escritores en la vida cotidiana (Medina et al., 2015; Purcell – Gates., 2016). En esta tarea, la profesora entregó recursos que le permitieron a Jean aprender más profundamente sobre el género *lapbook*, a través de la escritura. De este modo la profesora diseñó y guio un proceso de escritura en fases. En la fase inicial, la profesora lideró un diálogo sobre lo que han aprendido de los cuentos, cuál es el propósito de estos textos, para llevar a los estudiantes y a Jean a planificar su texto (Ver figura 10). Gracias a este proceso de escritura, el estudiante se motivó mucho con la creación del *Lapbook*, aunque en el proceso la investigadora pudo observar clases en las que el estudiante era más resistente, a causa de una autoimagen de que “no sabe leer ni escribir”. De modo que a veces Jean, avanzaba en su escritura y necesitaba de otro que interactuará con él para darle seguridad y apoyo. Muchas veces la investigadora le apoyó

en su tarea, otras veces la profesora o la psicopedagoga. Los apoyos que Jean requería tenían que ver con la verificación de la ortografía de ciertas palabras o a veces con el apoyo de vocabulario para desarrollar las ideas de su cuento. En dos clases del proceso de escritura Jean en un inicio se mostró resistente a pedir ayuda, pero luego, con el apoyo y respaldo de un adulto, logró pedir ayuda en forma autodirigida. La Figura 10, permite ver como Jean escribía y borraba su texto en este proceso de escritura.

Figura 9

Ejemplo de actividades de la secuencia de producción de texto



En efecto, con ayuda de las docentes y la investigadora, este proceso fue siendo para Jean un espacio entretenido de creación y escritura, ya que él creó un cuento de Ninjas que lo llevó a experimentar un uso de la escritura que pocas veces había tenido en la escuela. En sus palabras, él manifestaba que no recordaba escribir un cuento en la escuela

porque siempre respondía guías o copiaba de la pizarra. Este tipo de práctica letrada permite ver que Jean sí puede desarrollar un perfil de estudiante más activo si las tareas que se le presentan responden a tareas con propósitos comunicativos auténticos e interesantes. Actividades como estas representan una oportunidad de aprendizaje para el estudiante, ya que las fases de relectura y edición le permitieron recibir mediación de sus profesoras de forma más recurrente, lo que lo llevó a disponer de ciertas acciones que agenciaban su aprendizaje para escribir, como el pedir que le lean su texto para ver si está correcto o el pedir que le escriban una determinada palabra porque no sabe cómo se escribe.

De modo global, respecto a las prácticas letradas académicas que Jean experimenta en su escuela, es posible señalar que algunas son prácticas distantes de las que él desarrolla en su entorno familiar que, como se ha mencionado anteriormente, tienden a ser principalmente digitales, multimodales y compuestas de eventos letrados cibernéticos. En contraparte, eventos letrados que permean las prácticas letradas de la institución escolar se realizan principalmente en torno a textos literarios, como el cuento y la leyenda, y también textos informativos como noticias impresas o en presentaciones de Power Point.

Se identificó una escasa conexión entre las prácticas letradas vernáculas y escolares. El problema que presenta la desconexión de las prácticas de Jean entre la escuela y la casa se debe a varios factores: no se lo invita a participar, no se recogen sus conocimientos previos, no se consideran sus prácticas vernáculas y las tareas suelen ser muy poco auténticas. Adicionalmente, Jean se siente poco seguro en sus dos lenguas, y eso afecta su autoconcepto y su disposición a participar. Por otro lado, se plantean prácticas letradas en las que la enseñanza del lenguaje no se sitúa desde un enfoque comunicativo, por tanto no se conectan con su patrimonio letrado y lingüístico y esto implica que Jean no

se motive o no trabaje y no genere los aprendizajes esperados de la asignatura en su trayectoria escolar.

Las prácticas letradas de Jean en Chile lo han llevado a desplegar ciertas acciones que le permiten ser un agente activo en el desarrollo de su literacidad, una literacidad híbrida en cuanto a los idiomas y a las tecnologías que usa. De este modo, con prácticas letradas del hogar y de la escuela, usa la lectura y la escritura en español por medio de diferentes eventos letrados, usando criollo haitiano y español, usando las tecnologías digitales, sin abandonar prácticas letradas tradicionales y ancladas en papel impreso, pero que sí denotan formas distintas de leer y escribir. Durante el trabajo de campo, la investigadora observó que Jean, a partir de sus necesidades, moviliza ciertas estrategias y conocimientos, de manera voluntaria en sus experiencias de lectura y escritura más personales. En la escuela, despliega estas estrategias principalmente en espacios de interacción con sus compañeros. Estas situaciones, donde el estudiante moviliza sus aprendizajes, se pueden reconocer agencia, donde el estudiante de forma autónoma y voluntaria trae a la escuela sus saberes de literacidad y los dispone para hacer cosas con la lectura y la escritura.

Estas prácticas letradas son gestionadas principalmente por Jean y si bien recibe apoyo en algunas ocasiones por parte de sus profesoras, el desarrollo de estas prácticas no es siempre es reforzado o andamiado por sus docentes. Además, en las clases de lenguaje, las actividades no siempre promueven la interacción entre los estudiantes ni la construcción del conocimiento letrado en base a prácticas sociales. A continuación, se da cuenta de cómo Jean despliega su agencia en ciertas situaciones en las que él vinculaba sus prácticas letradas vernáculas con las escolares en clases. Esta conversación surge en una entrevista en que la investigadora le consultó al estudiante por las formas en que él experimentaba la literacidad en su escuela.

Extracto 3

“La profesora nos pidió que escribiéramos en el lapbook un cuento parecido a los que hemos leído en las clases. Ella nos dijo escojan un cuento y personajes, y nos mostró una lista de ideas, yo no escogí ningún de esos de la lista, yo escogí un ninja porque es de un juego que a mí me gusta mucho de Roblox, de esos juegos que uso en mi casa”.

“También en la clase 2 la profe pidió que pensáramos en los personajes de nuestro cuento y yo me acordaba de los ninjas de cómo eran en el juego, de sus tarjetas de batalla” (Jean, entrevista 2).

En su relato, Jean resaltó la oportunidad que le ofreció la docente para seleccionar un tema de escritura que él pudo escoger para crear un lapbook y luego compartirlo con sus compañeros. Esto nos muestra que la motivación del estudiante con el aprendizaje de la escritura aumenta con la posibilidad de escoger el tema sobre el que escribir. También ilustra cómo Jean aprovecha sus intereses y conocimientos previos sobre un videojuego para desarrollar el cuento solicitado en clases. En otras palabras, la acción de Jean de escoger un tema y personaje de un videojuego es una oportunidad de aprendizaje que le permitió acceder a sus fondos de conocimiento para desempeñar la tarea de escritura de una forma más activa y motivada. La profesora de Jean también pudo ver en este aspecto una oportunidad y accedió a que incorporará este conocimiento en su texto escrito. Esta situación se podría replicar en otras actividades de lectura y escritura si los docentes exploraran las prácticas letradas vernáculas de sus estudiantes.

Respecto a las prácticas letradas que la docente de lenguaje de Jean proponía en sus clases a Jean y sus compañeros, fue posible encontrar eventos letrados muy propios de una literacidad académica. La investigadora, a partir de las observaciones de clases y la revisión de las planificaciones de clases, elaboró un registro de estos eventos, los que se detallan a continuación. La siguiente tabla enuncia los eventos letrados que se registraron

en las nueve visitas desarrolladas por la investigadora a Jean en su sala de clases durante las clases de lenguaje.

Tabla 13

Registro de eventos letrados de las prácticas letradas escolares que la docente de lenguaje ofrecía a sus estudiantes y a Jean

Eventos letrados

Video del mito de Ten Ten y Cai Cai Vilu
Cuento “La historia del Toro Fernando”
Película “Olé: el viaje de Ferdinand”
Extracto de novela: “Charlie y la fábrica de chocolates”
Texto informativo
Ppt uso de la “raya” como introductor de diálogo
Ppt Uso del punto y la coma
Ppt uso de c-s-z
Ppt acento diacrítico y dierético
Ppt Estructura del cuento
Ppt Características de personajes literarios

Como es posible visualizar a partir de la tabla anterior, los eventos que la docente implementaba en las prácticas letradas escolares giran en torno a géneros discursivos literarios, y la docente emplea tecnologías como el computador para proyectar los textos en diapositivas. También proyectó una película. Sin embargo, tiende a entregar contenidos de la asignatura propios de la gramática y la ortografía en las lecturas de estos textos literarios,

pero luego las profundiza como normas que proyecta en láminas de Power Point, como se ha mostrado en la Figura 10 (ver página 100) de este apartado. La descripción de estos eventos letrados tiene la intención de demostrar que, en el contexto del aula, la escuela como institución delimita y regula las características de prácticas letradas: y géneros discursivos para la experiencia de aprendizaje de literacidad escolar de Jean. Lo que puede limitar el proceso de aprendizaje de la literacidad de Jean en su escuela, a riesgo de que en las clases de lenguaje se perpetúe una noción de literacidad más centrada en habilidades y mucho más estandarizada, que limita la promoción de la literacidad como una práctica social, transformando a este proceso social en algo culturalmente hegemónico, ya que los estudiantes enfrentan la literacidad escolar con textos que pueden ser lejanos a su realidad y por consiguiente, terminan aprendiendo de forma mecánica, además de poco contextualizada, su uso y funciones.

Lo anterior preocupa pues en estudiantes como Jean, puede tener consecuencias en la trayectoria escolar, ampliando la brecha existente entre los individuos que pertenecen a la clase dominante y los que no pertenecen, alejándolos del lenguaje, sus diversos usos y textos, puesto que al enfrentarse a eventos letrados descontextualizados y enseñados por medio de modelos ideológicos, los estudiantes experimentan un sentimiento de distancia e intimidación que les impide identificarse con las prácticas letradas escolares y los aleja de su implicación en el proceso de aprendizaje que es mediado por dichas prácticas (Cassany, 2010; Zavala, 2004 y 2008; Purcell-Gates et al., 2006; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003).

Adicionalmente, en las clases, los estudiantes debían registrar en sus cuadernos los objetivos de aprendizaje que trabajarían en cada sesión, por tanto, los niños los copian en sus cuadernos. Algunos de esos objetivos los muestro en la siguiente tabla.

Tabla 14*Registro de objetivos de aprendizaje de las clases de lenguaje***Objetivos de aprendizajes de clases de lenguaje**

Apreciar obras de teatro, películas o representaciones: discutiendo aspectos relevantes de la historia; describiendo a los personajes según su manera de hablar y de comportarse.

Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando las reglas ortográficas aprendidas en años anteriores, además de: uso de c-s-z; raya para indicar diálogo; acento diacrítico y dierético; coma en frases explicativas.

Asistir habitualmente a la biblioteca para satisfacer diversos propósitos (seleccionar textos, investigar sobre un tema, informarse sobre actualidad, etc.), adecuando su comportamiento y cuidando el material para permitir el trabajo y la lectura de los demás.

Analizar aspectos relevantes de narraciones leídas para profundizar su comprensión: interpretando el lenguaje figurado presente en el texto; expresando opiniones sobre las actitudes y acciones de los personajes y fundamentándolas con ejemplos del texto; determinando las consecuencias de hechos o acciones; describiendo el ambiente y las costumbres representadas en el texto; explicando las características físicas y psicológicas de los personajes que son relevantes para el desarrollo de la historia; comparando textos de autores diferentes y justificando su preferencia por alguno.

La tabla anterior muestra los objetivos de aprendizaje que la docente proyectaba en las presentaciones de Power Point que usaba en sus clases. Estos objetivos son extraídos textualmente del currículo de la asignatura de lenguaje y abarcan diversas prácticas letradas. Sin embargo, en las clases, estas prácticas se terminan desglosando en diversas actividades que no necesariamente se articulan de forma sistemática y explícita con

propósitos comunicativos o sociales. Así, por ejemplo, para el objetivo: “Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando las reglas ortográficas aprendidas en años anteriores, además de: uso de c-s-z; raya para indicar diálogo; acento diacrítico y diéresis; coma en frases explicativas”, desarrollado en una clase observada Jean realiza algunos ejercicios de una guía de comprensión lectora donde debe escribir correctamente palabras con C-S-Z. Escribir palabras aisladas implica un ejercicio descontextualizado y poco auténtico.

Esta situación, puede ser explicada desde distintas aristas, desde la bajada del currículo a la escuela, desde la formación docente, desde el conocimiento pedagógico, etc. Sin embargo, en este estudio lo que problematiza este hallazgo es la necesidad de demostrar que situar la enseñanza del lenguaje en contextos de aulas multilingües bajo una perspectiva sociocultural de la literacidad implica que, para desarrollar tales objetivos de aprendizaje, en primer lugar, se debe propiciar un clima de aula con una naturaleza social a través del cual los niños y las niñas ocupen un lugar importante en las actividades de clase. En segundo lugar, las prácticas letradas que se implementan para abordar un proceso de enseñanza y aprendizaje en la asignatura deben perseguir un propósito comunicativo social y plantear tareas auténticas o verosímiles al momento de abordar la comprensión lectora, escritura o escucha de los géneros discursivos.

Estrategias y recursos -discursivos, lingüísticos, culturales y afectivos- empleados en las prácticas letradas escolares

Respecto a las estrategias y recursos, fue posible identificar algunas estrategias que Jean despliega, de negociación y de acceso a fondos de conocimiento, por parte de Jean, para enfrentar las prácticas letradas escolares. La tabla que se muestra a continuación describe los principales elementos identificados en las prácticas letradas vernáculas que han permitido caracterizarlas:

Tabla 15

Principales estrategias, recursos y conocimientos de Jean en sus principales prácticas letradas escolares

<u>Estrategias y/o recursos</u>	<u>Conocimientos</u>
Pensar en voz alta	Conocimiento
Dictar por un texto literario	procedimental de
Preguntar cómo se escribe una palabra	producción de un texto
Leer y releer lo escrito en su cuaderno	Conocimientos de diversos géneros discursivos literario
	Intención comunicativa y propósito social de un texto literario
Leer y releer en voz alta	Conocimientos del núcleo
Parfrasear un texto leído	narrativo de un cuento literario
Comentar lo leído	
Generar preguntas	Conocer la caracterización
Discutir en torno a un tema	de personajes literarios
Leer en distintos idiomas	Conocimientos del código
Hacer conexiones	escrito en español
Escribir y reescribir	Conocimientos de diversos géneros discursivos literario
	Intención comunicativa y propósito social de un texto literario

La tabla anterior muestra cómo un estudiante migrante proveniente de Haití se convierte en un agente que emplea diversos recursos discursivos, lingüísticos, culturales y afectivos no sólo para enfrentar las tareas que las prácticas letradas escolares le presentan, sino también para aprender el idioma español. Es posible señalar que, a partir de los datos recogidos en este estudio, las prácticas letradas escolares de Jean son descritas con ejemplos que evidencian una experiencia letrada en su escuela con un fuerte foco en el desarrollo de una literacidad escolar descontextualizada del uso, con énfasis más normativo, movilizando conocimientos que se desprenden de objetivos de aprendizaje propios de las bases curriculares del área de lenguaje y comunicación y de textos escolares,

empleados por las profesoras de Jean, para enseñarle lenguaje en un idioma en el que no se siente completamente competente. Pese a contar con una psicopedagoga que le apoya en las clases de lenguaje, porque la escuela considera que no hablar español es una necesidad educativa especial, el estudiante debe agenciar de forma autónoma ciertas estrategias, actividades y recursos para enfrentar las clases de lenguaje en su aula. A su vez, Jean en estas prácticas letradas debe implementar estrategias principalmente autónomas para que pueda conectar su lengua y cultura haitiana con las prácticas de literacidad que impone la escuela.

Recomendaciones para la inclusión educativa y para la didáctica de la lengua en contextos multilingües

Con el fin de responder a los objetivos de esta investigación, en este apartado del manuscrito se procede a enunciar ciertas recomendaciones y principios que orienten, en primer lugar, la inclusión educativa de los estudiantes haitianos en el sistema escolar chileno. En segundo lugar, se esbozan recomendaciones y principios didácticos para enseñar literacidad desde una perspectiva sociocultural en contextos multilingües. con el objetivo de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes del contexto escolar, en especial a los estudiantes haitianos.

Una perspectiva sociocultural del aprendizaje

Posicionarse en una perspectiva sociocultural del aprendizaje implica entender que el aprendizaje y desarrollo mental de los seres humanos se entiende desde una teoría sociocultural (Purcell – Gates et al., 2016). Al respecto, Vygotsky (1978) sostiene que el funcionamiento mental humano es fundamentalmente un proceso mediado y organizado por el medio sociocultural, de este modo, las personas utilizan los artefactos culturales existentes y desarrollan aprendizajes a través de la mediación (Lantolf, et al., 2014). Por tanto, el aprendizaje es un proceso, tanto social como individual, donde la mediación se sitúa en el centro de la relación de aprendizaje. En esta relación el lenguaje es clave para mediar el aprendizaje, la perspectiva sociocultural del aprendizaje ha demostrado que el aprendizaje se construye sobre macro-niveles de aprendizaje comunitario que surgen en espacios sociales (Lantolf, et al., 2014). En la vida cotidiana, estos espacios se traducen en entornos culturales, lingüísticos e históricos como la familia.

Desde esta perspectiva teórica, el desarrollo del lenguaje ocurre a través de prácticas sociales (Barton, et al., 2005) que median la vida de los pueblos. Esto ha representado un cambio en el abordaje y desarrollo de la enseñanza y aprendizaje en

contextos socioculturales específicos, pues se entiende que los individuos se relacionan en sus entornos culturales por medio de procesos de apropiación y dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone (Vygotsky, 1978). Por tanto, la concepción de los estudiantes, desde esta perspectiva de aprendizaje, impone desafíos para los docentes y la tarea educativa, en primer lugar, porque posiciona al docente como un mediador, que reconoce que sus estudiantes llegan a la escuela con una comprensión base de la cultura letrada, que se desarrolla en sus propias comunidades de práctica, antes de iniciar su aprendizaje formal en la escuela (Purcell-Gates et al., 2004), dado que usan el lenguaje en sus comunidades. Por tanto, la función del formador es lograr continuidad entre los conocimientos culturales de quien se forma y los conocimientos que son objeto de formación en cualquier instancia educativa. En consecuencia, el rol del docente debe tener ciertas distinciones que favorezcan las oportunidades de aprendizajes de calidad y la inclusión de todos sus estudiantes.

Los docentes favorecen el aprendizaje activo de los estudiantes con una cultura del aula que promueve la comunicación, el respeto, el reconocimiento y la valoración

Los estudiantes nacen en un núcleo social que es su entorno social. En este espacio inician la socialización como miembros de una comunidad. La escuela les provee de un nuevo entorno que implica nuevas formas de socializar y una nueva cultura, por tanto, en esta nueva comunidad, los estudiantes deben desarrollar un aprendizaje que les permita interactuar. El docente es el responsable de ayudar a los estudiantes a construir una cultura en su aula como una comunidad de aprendizaje, dado que el aprendizaje en este espacio se desarrolla por medio de socialización con el lenguaje como mediador. El profesor debe promover prácticas sociales, valores, normas, actitudes, lo que implica conformar una cultura del aula: en conjunto con los miembros de un curso, que delimitan lo que sucederá en una clase.

El espacio del aula es un entorno en el que estudiantes y profesores comparten gran parte de las horas del día donde, además, converge todo el bagaje sociocultural que ya traen los estudiantes desde sus hogares. Por tanto, conciliar en un clima y cultura de aula los valores, prácticas y creencias de un curso, en conjunto y de forma colaborativa, permitirá a los estudiantes sentirse más parte del curso, y les permitirá tomar conciencia de que en su aula coexisten distintas culturas, idiomas y dialectos. Considerar un clima y cultura de aula desde una perspectiva sociocultural del aprendizaje no es lejano, pues se comprende el aprendizaje como un proceso social y en medio de una cultura. Si bien esta recomendación se asegura el reconocimiento, valoración y la tolerancia de la diversidad, es un gran paso para desarrollar la conciencia de los estudiantes.

Los docentes apoyan la construcción de conocimientos de sus estudiantes diseñando situaciones de aprendizaje

La perspectiva sociocultural del aprendizaje se opone a nociones más tradicionales de aprendizaje que contemplan la tarea educativa, como la transmisión de conocimientos, y contenidos prescritos en un método o currículo en forma homogénea para todos sus estudiantes. Por tanto, esta recomendación alude a la necesidad del docente de prestar atención al cúmulo de conocimientos y condiciones que traen sus estudiantes al aula para situar las preocupaciones pedagógicas en la creación de condiciones favorables para que los aprendices construyan, guíen y controlen su propia enseñanza y pensamiento en forma diversificada y adaptada a sus particulares ritmos de aprendizaje, a sus características culturales, a sus intereses y necesidades (Galdames y Walqui, 2011).

Entonces, el papel del profesor va más allá de escoger objetivos de aprendizaje, indicadores y actividades en un libro. Más bien el docente, en este proceso de la enseñanza, selecciona la situación de aprendizaje propicia para desarrollarlos, como un agente mediador de este proceso entre los estudiantes que aprenden y los contenidos de

conocimiento. La intervención del docente es un factor determinante en la calidad del proceso de enseñanza de los estudiantes, puesto que es quien ofrece “andamiajes” o ayudas eficientes para que cada uno de ellos, de acuerdo con sus propias características y conocimientos previos, pueda desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos.

En el marco de esta propuesta pedagógica y didáctica, la activación de los conocimientos y experiencias previas de estudiantes resulta crucial en relación con la calidad de los aprendizajes. Uno de los grandes obstáculos para acceder a oportunidades de aprendizaje reales en la escuela implica que el docente deje entrar en la sala a los estudiantes y su “maleta de conocimientos y artefactos culturales” que aportan la cultura familiar y comunitaria de los aprendices, lo que les permite comprender el mundo, reflexionar sobre sus valores, saberes y tradiciones culturales. Esta conciencia de su identidad cultural facilita el contacto con elementos de otras culturas, de manera reflexiva, crítica y valorizante (Galdames y Walqui, 2011).

Para diseñar estas situaciones de aprendizaje adaptadas a las necesidades, intereses, posibilidades y características culturales de los estudiantes, una de las preocupaciones de los educadores debe ser la selección de contenidos, materiales y actividades que impliquen un desafío, un reto e intelectual en las actividades de aprendizaje que se le propongan. Para ello es importante dar importancia a la acción de los estudiantes como fuerza creadora y dinamizadora de múltiples oportunidades para capitalizar ideas, preguntas e intereses de los estudiantes y que estas acciones desplegadas por dichos individuos representan espacios para que los docentes puedan apoyar y cultivar la agencia estudiantil en el aula. Lo anterior permite fortalecer contextos de aprendizaje donde las culturas, idiomas e intereses de los estudiantes están en primer plano y donde estudiantes y docentes co-construyen contextos de aprendizaje (Vaughn, 2020).

La apropiación de currículo escolar será un desafío para que el docente logre articular los diversos insumos curriculares con situaciones de aprendizaje que provean situaciones auténticas o verosímiles de esto. Por eso, el docente debe construir andamiajes pedagógicos que permitan que sus estudiantes sean capaces de funcionar más allá de sus posibilidades individuales, interactuando con sus compañeros, con sus docentes y con diversas herramientas didácticas. También, es importante que el docente piense en diversas estrategias que le permitan recolectar de sus estudiantes conocimientos y artefactos culturales para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes.

Enseñanza de la literacidad desde una perspectiva sociocultural en contextos multilingües

Los niños, niñas y jóvenes que llegan a la escuela ya han desarrollado, en el seno del hogar y en comunidad la capacidad de comunicarse a través de aquellas funciones necesarias para su supervivencia. Las capacidades básicas de expresión, pensamiento y creación no se agotan con este primer desarrollo del lenguaje, de competencias y destrezas. Galdames y Walqui (2014) señalan que para que los niños y niñas logren un desarrollo lingüístico óptimo, que les movilice más allá de las sólidas bases establecidas en sus primeros años y que al mismo tiempo les permita desarrollarse conceptual y académicamente, es necesario que les brindemos oportunidades numerosas y amplias para que utilicen sus capacidades lingüísticas y cognitivas en otras esferas que son parte de la vida escolar Sin embargo, tal y como señalan teóricos críticos (Moll et al., 1992; Purcell-Gates, 2013), la naturaleza de estos conocimientos que poseen los estudiantes, sobre todo cuando provienen de comunidades socialmente marginadas, es escasamente valorada e incluso se tiende a omitir en las escuelas (Purcell-Gates, 2013). Estos conocimientos han sido denominados como “fondos de conocimiento” y refieren a cuerpos de conocimientos y habilidades desarrollados culturalmente para el funcionamiento y

bienestar del individuo y/o su hogar (Moll et al., 1992). Este conjunto de conocimientos y habilidades incluye el conocimiento lingüístico de los estudiantes, por tanto, su repertorio de prácticas letradas, lo que podría utilizarse en el aprendizaje de una segunda lengua (García & Kano, 2014). Esta podría favorecer en la población escolar de origen minorizado, su rendimiento y trayectoria escolar, usando los valiosos recursos de estos fondos de conocimiento al servicio de la enseñanza de la literacidad.

Para que esta situación suceda en el seno escolar, el reconocimiento del patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes en sus escuelas en uno de los supuestos mínimos para proveer un aprendizaje de calidad en el desarrollo de competencias del lenguaje. Para enfrentar esta tarea, surge una perspectiva que se opone a la comprensión del bilingüismo desde una visión monoglósica que percibe a los bilingües como si tuvieran dos sistemas lingüísticos separados, que omiten las prácticas dinámicas y fluidas. Los individuos se comprometen para producir significado y comunicarse en los diversos entornos sociales (García, 2009; Zavala y Bráñez, 2017). Esta perspectiva se denomina pedagogía del translenguaje, y sostiene que las personas bilingües participan en múltiples prácticas discursivas, utilizando un repertorio lingüístico del que seleccionan estratégicamente las características para comunicar eficazmente y dar sentido de sus entornos bilingües (García, 2009). En este sentido, el translenguaje rechaza la idea del bilingüismo como la suma de dos lenguas distintas. (García & Kleyn, 2016).

La pedagogía del translenguaje (García & Kano, 2014) propone adaptar la enseñanza a los distintos tipos de estudiantes que habitan el aula multilingüe y utilizar conocimientos previos para que los estudiantes puedan dar sentido a los contenidos que se enseñan y al lenguaje utilizado en las clases; también enfatiza en la comprensión de la desigualdad lingüística que performa a la escuela para romper las jerarquías lingüísticas y aumentar el compromiso político social de los actores del proceso de enseñanza (García &

Kano, 2014). Asimismo, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, el aumento de la conciencia interlingüística y metalingüística de los aprendices, con el objetivo de reforzar su respuesta a las contingencias comunicativas que la situación en un aula multilingüe le demanda. Finalmente, la pedagogía del translenguaje favorece la flexibilidad interlingüística para que los estudiantes que utilicen las prácticas lingüísticas de forma competente favorezcan su identidad cultural.

Para implementar la pedagogía del translenguaje (García & Kano, 2014), los docentes deben desempeñar un papel activo para sentar las bases necesarias de la misma. García et al. (2016) aluden a tres elementos pedagógicos importantes que un educador debe tener en cuenta al adoptar pedagogía del translenguaje. En primer lugar, el rol del profesor. Esto implica desarrollar un posicionamiento en torno al bilingüismo en el que reconocen el bilingüismo como un recurso para las actividades de clase, junto con creer en la capacidad transformadora que ofrece el translenguaje para enseñar idiomas en las escuelas. En segundo lugar, el docente debe considerar la necesidad de invertir tiempo en diseñar y planificar la enseñanza. Esta sería una estructura importante para que la enseñanza suceda bajo lógicas colaborativas y centradas en el alumno, integrando diversos recursos multilingües y multimodales adecuados, estratégicamente seleccionados como andamiajes para sus estudiantes. En tercer lugar, García & Kano (2014) señalan que el docente debe desarrollar una consciente flexibilidad para modificar o adecuar la enseñanza y su planificación para responder contingentemente a las necesidades lingüísticas de cada uno de sus estudiantes.

El aspecto significativo del translenguaje como pedagogía es que no implementa las lenguas maternas de los alumnos tan solo como un andamiaje para desarrollar una segunda lengua, como lo hacen muchas pedagogías tradicionales de enseñanza de segundas lenguas, sino que operacionaliza el patrimonio lingüístico y cultural de la lengua

materna de los estudiantes para mantención y legitimación la misma (García & Kleyn, 2016). Lo ventajoso de esto es que este mismo recurso puede favorecer al amplio desarrollo de la lengua materna en favor del aprendizaje de la literacidad.

Las metas para el desarrollo de la lengua materna son cada vez más altas, ya que las necesidades comunicativas de los futuros ciudadanos son cada vez mayores. Estas exigencias implican que la enseñanza que la escuela provea a los alumnos tiene que ir más allá de nociones más tradicionales de alfabetización -entendida como un conjunto de habilidades aisladas de los contextos de uso- y más bien perseguir el desarrollo de competencias en literacidad, desde prácticas letradas situadas dentro de contextos sociales, incorporando las culturas, los idiomas, las identidades, la conciencia, las actitudes, los valores y los conocimientos, para desarrollar, producir e interpretar una variedad de textos, gráficos, visuales, electrónicos, danzas, entre muchos otros (Zavala, 2008).

Para tal meta, los docentes deben incentivar a sus estudiantes a comparar y contrastar ideas, a que solucionen problemas luego de haber comprendido e interpretado la información y la pregunta que se les plantea, a que relacionen nuevas ideas con otras encontradas con anterioridad, a que apliquen su nuevo conocimiento en la solución de problemas o en la producción de textos novedosos, etc. Por eso es importante que los educadores tengan una clara conciencia de los sentidos pedagógicos de las actividades propuestas. Una forma de desarrollar sentidos pedagógicos en las actividades propuestas podría ser la contextualización de los contenidos curriculares a partir de los fondos de conocimientos de los estudiantes. Esto permitiría capitalizar el conocimiento de los estudiantes, utilizar los conocimientos de las familias y aprovechar estos recursos para la enseñanza escolar, además de transformar el currículo en algo más relevante y auténtico (Valdés, et al., 2014).

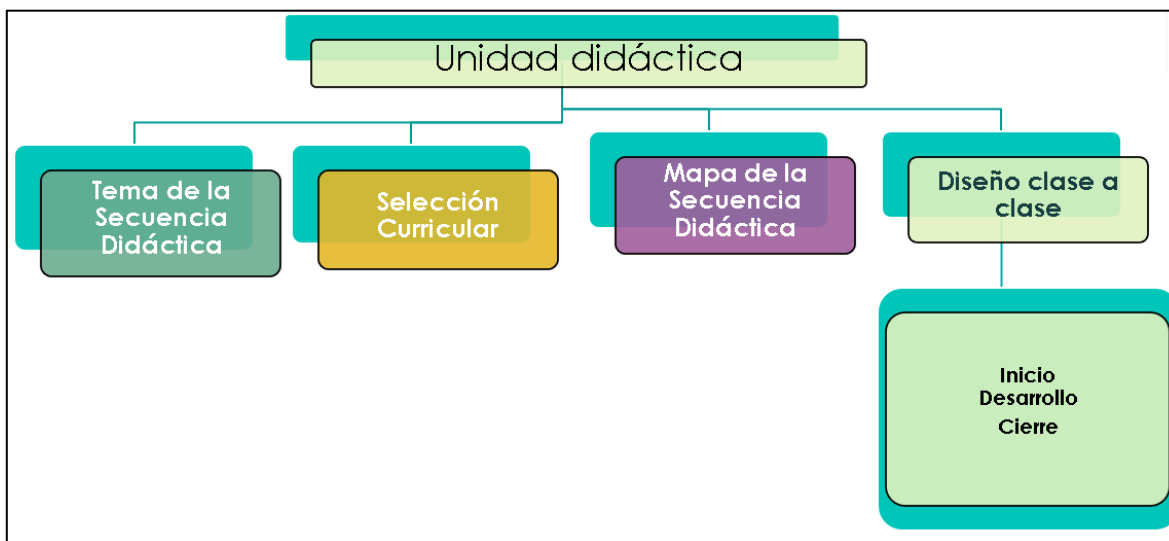
Recomendaciones: unidades didácticas para el desarrollo de la literacidad

Como insumo didáctico para desarrollar todos los elementos enunciados aquí, se propone el diseño de unidades didácticas. Planificar es una tarea fundamental en el quehacer pedagógico, ya que requiere la articulación de aspectos teóricos con metodologías diversas para el logro de aprendizajes seleccionados. Es una tarea que requiere de tiempo, objetivos claros, manejo de estrategias y actividades que permitan organizar de manera coherente lo que se quiere lograr con los estudiantes, como, por ejemplo: qué se aprenderá, para qué se aprenderá y cómo se aprenderá. Identificar los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales es relevante para el logro de los aprendizajes esperados. Las unidades didácticas en la didáctica del lenguaje representan un diseño detallado de clases para aproximadamente un mes. Se diseñan a partir de un tema que cruza toda la Unidad Didáctica, presentando actividades relacionadas con la vida de los estudiantes y con el objetivo de desarrollar contenidos específicos del currículo escolar, adaptándolos a las necesidades socioculturales de los estudiantes.

Se sugiere que la unidad didáctica se enmarque en un tema de interés para los aprendices, abierto al contexto en que se inserta la situación de aprendizaje, para expandir y desafiar los aprendizajes y conocimientos actuales de los estudiantes (Gaete – Moscoso, 2013). Gaete – Moscoso (2013) sugiere un esquema que permita estructurar la unidad didáctica. A continuación, se presenta:

Figura 10

Estructura base para diseñar una unidad didáctica



Como señala la figura anterior, Gaete – Moscoso (2013) ofrece una estructura que orientará la tarea de elaborar una unidad didáctica bajo la perspectiva sociocultural del aprendizaje. Un elemento inicial de dicha estructura o esquema es que la unidad didáctica tenga como marco un tema. Al respecto, la autora recomienda que el tema elegido se relacione con actitudes, valores, aspectos cognitivos a desarrollar mediante la lectura de textos que exploran diversas dimensiones del tema seleccionado. También se sugiere que el tema posea pertinencia cultural, institucional y psicológica, y que además refleje la “significatividad del aprendizaje”, es decir, es un proceso que conlleva la modificación de estructuras cognitivas o de aprendizaje mediante un tema interesante y desafiante para el estudiante, conectado con el contexto sociocultural.

Asimismo, Gaete – Moscoso (2013) plantea que el esquema de la unidad tenga una selección curricular. La selección curricular corresponde a la identificación de las informaciones curriculares que orientan la planificación de la Unidad didáctica. Estas permiten asegurar que el diseño del trabajo de aula esté en concordancia con las exigencias que el currículum nacional establece en cada uno de los niveles. Por su parte, el mapa de

la unidad permite monitorear lo que se realizará clase a clase, provee de una visión global a la unidad didáctica, se planea antes del desarrollo de la unidad y se ajusta después de la creación de esta. Finalmente, se encuentra en este esquema el diseño de la clase, que favorece la creación de las sesiones con sus respectivas actividades para cada momento de esta (inicio, desarrollo y cierre), con su respectivo propósito. El inicio correspondería a la activación del aprendizaje, el desarrollo tendría como propósito la construcción del aprendizaje y en el cierre se sistematizaría dicho aprendizaje, organizándolo dentro de una red conceptual específica al aprendizaje escolar (Gaete – Moscoso, 2013).

Con el fin de responder a los objetivos de esta investigación de enunciar ciertas recomendaciones y principios que orienten la inclusión educativa y la enseñanza de la literacidad desde una perspectiva sociocultural a los estudiantes haitianos en el sistema escolar chileno, a continuación, se representan los principales planteamientos pedagógicos y didácticos que sustentan esta propuesta, articulados en un marco teórico – metodológico.

Figura 11

Principales componentes de los planteamientos pedagógicos y didácticos para la inclusión educativa y la enseñanza de la literacidad desde una perspectiva sociocultural de los estudiantes haitianos en el sistema escolar chileno.



Tal como lo ilustra la figura, se utiliza la imagen de un paraguas para visibilizar que las orientaciones emanadas en este apartado de la tesis se articulan en una gran sombrilla, que representa la unidad didáctica, pues es el dispositivo en cuyo diseño se espera que converjan la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la enseñanza de la literacidad desde los estudios de las prácticas letradas y los diversos insumos que el CLPS de Purcell – Gates y su equipo han desarrollado, además de los fondos de conocimientos y la pedagogía del translenguaje.

Entonces para abordar la enseñanza del lenguaje como segunda lengua de estudiantes haitianos en Chile en la clase de lenguaje se propone a continuación una secuencia didáctica de 8 clases con la siguiente selección curricular.

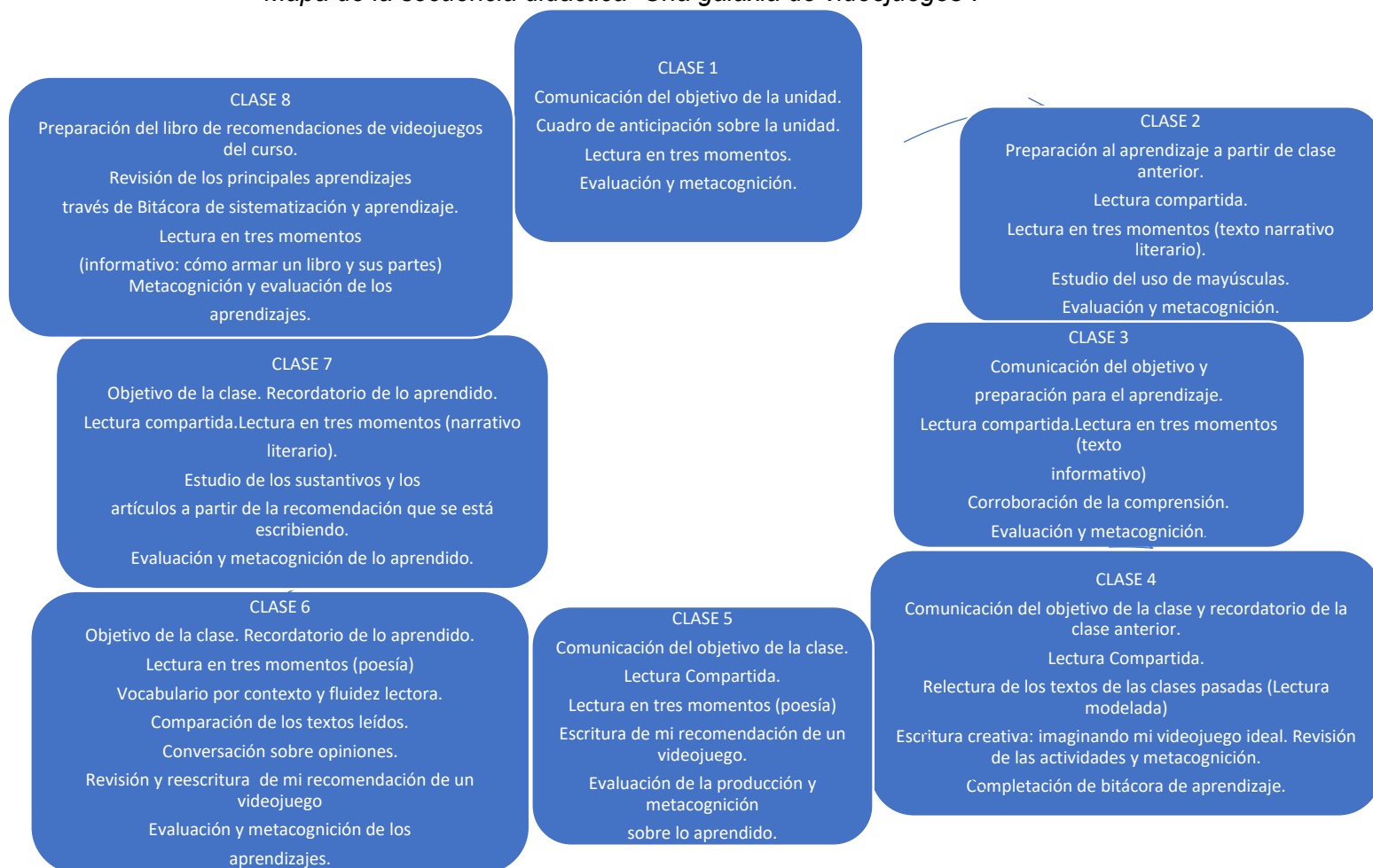
Tabla 16*Selección curricular de la secuencia didáctica*

Área de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación	
Nivel de aprendizaje: de 4to a 6to básico	
Nombre de la Unidad: Una galaxia de videojuegos	
Lectura	<p>OA 2: Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos • formular preguntas sobre lo leído y responderlas • releer lo que no fue comprendido • identificar las ideas más importantes de acuerdo con el propósito del lector • organizar la información en esquemas o mapas conceptuales <p>OA7: Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • determinando quién es el emisor, cuál es su propósito y a quién dirige el mensaje • evaluando si un texto entrega suficiente información para responder una determinada pregunta o cumplir un propósito <p>OA 9: Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.</p>
Escritura	<p>OA13: Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, cuentos, anécdotas, cartas, blogs, etc.</p> <p>OA15: Escribir con letra clara para que pueda ser leída por otros con facilidad.</p>
C. Oral	<p>OA 26: Dialogar para compartir y desarrollar ideas y buscar acuerdos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • manteniendo el foco en un tema • demostrando interés ante lo escuchado • fundamentando su postura • haciendo comentarios en los momentos adecuados • mostrando acuerdo o desacuerdo con respeto • aceptando sugerencias
--	--

Figura 12

Mapa de la secuencia didáctica “Una galaxia de videojuegos”.



Presentación de la Unidad

La unidad “Una galaxia de videojuegos”, aborda temas del conocimiento del universo y del mundo de los videojuegos, promoviendo el desarrollo de la imaginación y la fantasía mientras se fomentan y favorecen las competencias de comprensión lectora.

A través de la lectura de distintos tipos de textos, esta unidad busca que los estudiantes se sumerjan en el campo conceptual rico en informaciones, pero también favorecedor del pensamiento divergente. Las estrategias de comprensión están así abordadas dentro una temática divertida que busca captar la atención de los estudiantes.

El nombre de la unidad busca vincular el conocimiento del universo con el mundo de los videojuegos por lo que, probablemente, los estudiantes tendrán una cercanía con estas temáticas. Por ende, se podrá apoyar en ellas para introducir el trabajo de la unidad y en ello, invitar a los niños a preparar un trabajo de cierre que sea una forma de evidenciar el aprendizaje logrado.

Las actividades que realizarán los niños estarán centradas en la lectura de diversos textos, los cuales, teniendo diferentes funciones comunicativas, como entretener e informar, para que pueda reconocer en cada genero discursivo propósito comunicativo, tendrán la misma temática respecto del espacio, los planetas, el universo y la tierra, así como temáticas vinculadas a videojuegos contemporáneos a la edad de los estudiantes. Aquellos que versen sobre temáticas de videojuegos, serán engarzados creativamente.

Como producto final se espera que los estudiantes a lo largo de toda la secuencia elaboren un libro de recomendaciones de videojuegos del curso, en el cual se vayan registrando visualmente las distintas producciones de textos que los niños realizarán a partir del tema propuesto.

En detalle, las clases de esta unidad están planificadas para 90 minutos de clases (2 horas pedagógicas) y se estructuran en tres momentos didácticos (inicio, desarrollo y

cierre), los que permitirán a los niños trabajar con una activación de conocimientos previos, una construcción de un nuevo conocimiento y la sistematización de este. La unidad incluye actividades cotidianas, como la realización de la Lectura Compartida, y actividades específicas a los aprendizajes esperados de cada sesión.

En la “Tabla 17” se muestra la planificación de la propuesta didáctica, en la que se exponen los principios didácticos que justifican teóricamente esta propuesta.

Tabla 17

Principios didácticos y ejemplos de desarrollo en una secuencia didáctica

<p>Principio didáctico:</p> <p>Explorar las prácticas letradas de los estudiantes para acceder a sus conocimientos lingüísticos, letrados y culturales con el fin de usarlos como fondos de conocimiento. Para esto el/la docente debe indagar activamente temas o posibles conexiones personales relevantes en torno a los conocimientos de sus estudiantes y su cultura. Desde la tradición del estudio de las prácticas letradas, implica acceder a las prácticas sociales y culturales donde los estudiantes usan la literacidad en su día a día.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>Enseñar con prácticas letradas situadas a por medio de géneros discursivos, auténticos y/o verosímiles, que consideren una audiencia y una intención comunicativa.</p>	
---	--

A partir de este estudio, se ilustró la variedad de prácticas letradas que Jean utiliza en su hogar por medio de un artefacto letrado cotidiano: un teléfono celular. Este artefacto, permitiría mediar variadas prácticas letradas, por lo que se sugiere una secuencia didáctica que integre la lectura y escritura de diversos géneros discursivos en soporte digital como video cuentos, shorts de YouTube, o textos informativos en blogs, foros o aplicaciones de videojuegos para que los estudiantes accedan a textos auténticos sobre opiniones, recomendaciones e historias de los videojuegos que más les gustan y que tienen un potencial educativo. Para esto es importante que él o la docente pueda hacer una previa encuesta en la que los estudiantes señalen sus preferencias en esta materia y así se pueda planificar la enseñanza y los contenidos de los géneros discursivos en relación con sus preferencias. También se sugiere dar tareas de escritura creativa sobre temas vinculados a videojuegos, la implementación de actividades antes, durante y después de la lectura en que se desarrollen con preguntas dialógicas como ¿cuál sería tu videojuego ideal o soñado? A partir de esta pregunta se espera que los estudiantes puedan aprender a producir de forma oral nuevos géneros discursivos

como el de la recomendación. Se sugiere integrar tareas para los ejes de lectura, escritura y oralidad utilizando el teléfono celular como un recurso pedagógico, de este modo, para crear géneros discursivos orales, como la recomendación de un video juego y, por medio del celular se realiza el proceso de preparación y producción del género, con el propósito de recomendar un videojuego, puede enseñar a los estudiantes a usar herramientas de Google Docs como el dictado por voz, o la herramienta de dictar por voz de aplicaciones de chats como lo es WhatsApp.

Usando la escritura como una práctica letrada se favorecería el uso de dos o más idiomas en el trabajo colaborativo de los estudiantes. El uso sugerido de cada idioma está destinado a favorecer la producción de un género escrito en actividades como una lluvia de ideas en cualquier idioma y escritura en español.

Si los estudiantes se están preparando para una tarea escrita, pueden intercambiar ideas sobre esa tarea con sus compañeros. Esta conversación de lluvia de ideas puede realizarse en español y/o en el idioma del hogar.

El uso de ambos idiomas ayuda a los estudiantes no hispanoparlantes a compartir sus conocimientos previos sobre el tema y generar una lluvia de ideas

más completa para escribir. De modo que los estudiantes, sin barrera idiomática puedan:

- Construir conjuntamente un escrito en español, con discusión y negociación.
- Trabajar juntos para traducir los escritos de los demás (del idioma del hogar al español). Esto permite a los estudiantes examinar e indagar sobre la escritura y el uso del lenguaje de los demás.

Hacer que los estudiantes trabajen juntos para traducir piezas de sus propios escritos es una oportunidad maravillosa para entablar conversaciones auténticas sobre el lenguaje. Los estudiantes primero escriben en un idioma materno y luego aprovechan sus conocimientos del español (así como recursos como diccionarios, o traductores digitales como Google Translate) para traducirlo.

El género discursivo que se espera producir representa entonces un escrito en dos idiomas, lo que puede ser un excelente punto de partida para la comparación y el análisis de idiomas. La intervención del docente debe ser de apoyo y retroalimentación en función del género discursivo a usar y al propósito comunicativo, para tales fines, A medida que los estudiantes avanzan en una clase, el docente resguarda que sus alumnos participan en una variedad

<p>de tareas y patrones de interacción que implique diferentes tipos de lectura, escritura, conversación y escucha a fin de que los estudiantes participen en diferentes tipos de expresiones y relaciones, como rutinas de conversación específicas o movimientos de diálogo diseñados para profundizar el pensamiento y afrontar la tarea de crear el género discursivo.</p> <p>Todo lo anterior favorecerá que los estudiantes conecten los aprendizajes que traen de sus prácticas letradas vernáculas con las prácticas letradas escolares, de modo que cada uno de ellos, de acuerdo con sus propias características y conocimientos previos, pueda desarrollar nuevas capacidades, habilidades y conocimientos. Es importante recordar al docente que, desde una perspectiva de estudios de las prácticas letradas, se otorga gran relevancia a los estudiantes, como sujetos que tienen una fuerza creadora y dinamizadora de múltiples oportunidades para capitalizar ideas, preguntas e intereses y que estas acciones desplegadas por dichos individuos representan espacios para que los docentes puedan apoyar y cultivar la agencia estudiantil en el aula en favor del desarrollo y aprendizaje de la literacidad.</p>	
Principio didáctico:	

Utilizar la literacidad en diferentes contextos, con diversos propósitos y perspectivas, desarrollando literacidad crítica, favoreciendo mayores oportunidades de aprendizaje y posicionándose desde perspectivas didácticas que brindan mejores oportunidades de aprendizaje en contextos de aula donde asisten estudiantes cultural y lingüísticamente diversos.

Ejemplo:

La perspectiva sociocultural del aprendizaje se opone a nociones más tradicionales de aprendizaje que contemplan la tarea educativa, como la transmisión de conocimientos, y contenidos prescritos en un método o currículo en forma homogénea para todos sus estudiantes. Por tanto, esta recomendación alude a la necesidad del docente posicionarse didácticamente para enseñar literacidad en el aula. Esta secuencia emana de perspectivas socioculturales de la didáctica del lenguaje que ensamblan una colección de teorías relacionadas que dan un énfasis significativo a los contextos sociales y culturales en los que se practica la literacidad (Perry, 2012). El foco principal de este cuerpo teórico se ha centrado en comprender las formas en que las personas utilizan la literacidad en su vida cotidiana, de modo que la enseñanza de la

literacidad sea significativa y relevante, reconociendo e incorporando en la escuela las prácticas letradas que los estudiantes usan fuera de ella, con el fin de disminuir las brechas de logro para los estudiantes cuyas familias y las comunidades practican literacidades que difieren de las que imponen las instituciones como la escuela (Perry, 2009). De este modo, las prácticas letradas ofrecen una forma de conceptualizar el vínculo que existe entre los usos de la literacidad y las estructuras sociales en que están enraizadas en la vida de las personas.

El estudio de caso aquí descrito nos permite reflexionar en torno a concepciones particulares de la literacidad vinculadas a formas particulares de pensamiento (Street, 1993). De este modo se ilustra en este estudio de caso que la docente de Jean promueve una enseñanza de la literacidad vinculada a la lengua como un conjunto de habilidades descontextualizadas. Por tanto, las clases de la profesora de lenguaje en ocasiones omiten los auténtico o verosímil de una tarea de literacidad que involucra a un género discursivo omitiendo su propósito comunicativo de uso, o su vínculo con la vida cotidiana de los estudiantes, por tanto, desvinculada del contexto social. Para evitar esta desconexión, se

sugiere preparar la enseñanza desde prácticas de enseñanza que fomentan el diálogo activo y la participación de los estudiantes en el aula. Este enfoque va más allá de simplemente transmitir información, y en su lugar busca formar conocimiento a través del compromiso de los participantes con procesos como la formulación de hipótesis, la exploración, el debate y la síntesis. Implementando estrategias de enseñanza que favorezcan el proceso de enseñanza de una segunda lengua, por tanto, traducir textos y/o materiales de clase como lecturas, extractos de libros, páginas webs, juegos o recursos didácticos representan una oportunidad real para que los estudiantes haitianos puedan acceder al aprendizaje, promoviendo andamiajes que les acercaran al aprendizaje del español como segunda lengua. En este sentido, trabajar con las familias sería un buen insumo para recoger conocimientos, artefactos y prácticas que permitan al profesor reconocer la experiencia de los estudiantes y sus familias como repertorios ricos y variados de herramientas didácticas. Al respecto, implementar estrategias de exploración y recolección de los conocimientos previos, del capital cultural y lingüístico y de prácticas letradas permitiría que los docentes

diseñen experiencias de aprendizaje con mayores oportunidades. Para esto, el docente podría diseñar un proyecto de aula, unidades didácticas o visitas familiares que le permitan acceder a los conocimientos previos de sus estudiantes. También podría solicitar el apoyo de padres, madres y/o apoderados para que le enseñen algún elemento específico de su cultura (historias, oficios, artefactos culturales significativos, etc.) (Galdames y Walqui, 2011).

Los educadores de estudiantes multilingües saben que estos estudiantes aportan a su salón de clases amplias experiencias con el lenguaje y el lenguajear.

En casa, utilizan el lenguaje para comunicarse con sus familias, pero fuera del hogar pueden experimentarlo de otras formas: impreso en carteles, escuchándolo en las calles o durante interacciones en línea. Cuando estos niños llegan a nuestras escuelas, traen consigo todas esas experiencias del uso del lenguaje. Nuestro trabajo, como educadores, incluye ayudarles a utilizar ese conocimiento y experiencia con el lenguaje en su aprendizaje, así como a ampliarlo para que sean capaces de adentrarse en nuevos espacios y lenguajes de maneras que todavía están por descubrirse.

Colaboración y debate como medio de acceso a “fondos de conocimiento”, es decir, a los cuerpos de conocimientos y habilidades desarrollados culturalmente para el funcionamiento y bienestar del individuo y/o su hogar (Moll et al., 1992). Este conjunto de conocimientos y habilidades incluye el conocimiento lingüístico de los estudiantes, por tanto, su repertorio de prácticas letradas, lo que podría utilizarse en el aprendizaje de una segunda lengua (García & Kano, 2014). A su vez, puede favorecer a la población escolar de origen cultural y lingüísticamente diverso, en su rendimiento y trayectoria escolar, dando la oportunidad de usar estos valiosos fondos de conocimiento al servicio de la enseñanza de la literacidad. Para que esta situación suceda en el seno escolar, el reconocimiento del patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes en sus escuelas en uno de los supuestos mínimos para proveer un aprendizaje de calidad en el desarrollo de competencias del lenguaje. La pedagogía del translenguaje (García & Kano, 2014) propone adaptar la enseñanza a los distintos tipos de estudiantes que habitan el aula multilingüe y utilizar conocimientos previos para que los estudiantes puedan dar sentido a los contenidos que se enseñan y al lenguaje utilizado en las clases; también enfatiza

en la comprensión de la desigualdad lingüística que performa a la escuela para romper las jerarquías lingüísticas y aumentar el compromiso político social de los actores del proceso de enseñanza (García & Kano, 2014).

Ejemplo: Para este principio se sugiere en esta secuencia didáctica, enseñar a través de una práctica de enseñanza transformadora que propicie la transferencia de conocimientos entre estudiantes y entre docentes y estudiantes. Por ejemplo, para el desarrollo del español como una segunda lengua en estudiantes haitianos, se sugiere el uso del teléfono celular con aplicaciones o un computador para acceder a internet para usar el traductor de idiomas de Google (<https://translate.google.cl/?hl=es>). Esta página web le permitirá traducir palabras, textos, sitios web e imágenes que estén en criollo haitiano o bien, traducirlas desde el español al criollo haitiano. La definición del translenguaje pedagógico consta de actividades planificadas por el profesor, utilizando diferentes idiomas, para el input y el output, u otras estrategias basadas sobre el uso de los recursos de todo el repertorio lingüístico del alumno (Cenoz & Gorter, 2021).

El translenguaje pedagógico se basa en cómo se produce el aprendizaje, y para ello, el conocimiento previo es esencial. El translenguaje pedagógico coloca al alumno en el centro del proceso de la enseñanza y el aprendizaje, utilizando el conocimiento previo como recurso. Desde esta perspectiva, el conocimiento previo se refiere, no sólo al vocabulario o a la gramática en diferentes idiomas, sino también al conocimiento de los aspectos pragmáticos y sociales, como las creencias y la conciencia metalingüística en el uso de idiomas (Cenoz & Gorter, 2021).

Las estrategias más sólidas, es decir más eficaces, tienen como objetivo mejorar la conciencia metalingüística mediante el análisis y la reflexión cuando se utilizan dos o más idiomas para la enseñanza en la misma clase (Cenoz & Gorter, 2021). Según Fuster (2022), una estrategia de aprendizaje de idiomas se define como acciones o técnicas elegidas intencionalmente y llevadas a cabo por el alumno para mejorar el rendimiento o resolver algún problema en una tarea lingüística. Insertar la traducción como un recurso, permitiría a los estudiantes aprovechar su repertorio lingüístico para enfrentar tareas de lenguaje, Integrar el uso del creole y el español, permitiendo que los estudiantes usen recursos expresivos de ambas

lenguas al desarrollar su competencia letrada, dando cabida al uso de otras lenguas en el aula y utilizarlas como recursos para lograr aprendizajes en español, en una lógica inclusiva que reivindique la diferencia entre las diversas lenguas que convergen en el aula.	
--	--

Esta investigación ilustra las diversas prácticas letradas que un estudiante haitiano tiene en su vida cotidiana en Chile, y también reporta que este emplea prácticas lingüísticas que mezclan el uso de idiomas para comunicarse. Por tanto, este estudio nos permite reconocer que el alumno emplea una creación estratégica de su literacidad por medio herramientas y procesos (Lewis & Solomon, 2018) para enfrentar procesos de aprendizaje de literacidad y de una segunda lengua. Es relevante tener conocimiento de las prácticas letradas de los estudiantes fuera de la escuela porque nos brindan información en torno a aspectos creativos y significativos de su literacidad en el día a día, y también nos permite reconocer la agencia de este niño más allá de una actividad en sí misma, más bien, como un fenómeno social que abarca medios de interacción donde se emplean conocimientos lingüísticos, letrados y culturales que también se negocian entre las personas con las que comparte comunidades y mundos sociales. La perspectiva sociocultural de la enseñanza de la literacidad nos muestra en este estudio, que existen posibilidades para que un docente pueda desplegar espacios co-construidos con sus estudiantes para favorecer su agencia estudiantil en el aprendizaje de la literacidad y de una segunda lengua por medio del translenguaje, la didáctica sociocultural del lenguaje y otros principios didácticos que posibilitarían el acceso, valoración y reconocimiento del lenguaje, patrimonio cultural y diversas prácticas letradas de nuestros estudiantes, reorientando la enseñanza en torno a

una concepción de la literacidad como una práctica letrada y haciendo la enseñanza del lenguaje más diversa e inclusiva.

Discusión

El objetivo principal de esta investigación ha sido analizar las prácticas letradas de un estudiante haitiano en Chile para contribuir con recomendaciones orientadas a la inclusión educativa de estos estudiantes y para informar a la didáctica de la lengua en contextos multilingües. En consecuencia, con la evidencia presentada, para Jean, estudiante haitiano que asiste a la escuela en Chile, leer y escribir no son meras habilidades de decodificación de un escrito y más bien se relacionan estrechamente con las prácticas letradas vernáculas o prácticas escolares. Lo que describen las evidencias del trabajo de campo permiten concordar con planteamientos de investigaciones referidas en este trabajo de investigación, respecto a que leer y escribir son prácticas que los estudiantes aprenden

en distintos entornos de la vida, donde aprenden a hacer cosas con la lectura y la escritura (Zavala, 2008).

Así, por ejemplo, se ha descrito que las prácticas letradas vernáculas de Jean le permiten acceder a eventos letrados que son generalmente digitales en Internet, donde el estudiante despliega usos y propósitos diversos, como entretenerse, comunicarse con amigos o familiares, aprender de su cultura y de la cultura chilena, participando activamente en diversas comunidades letradas, promoviendo oportunidades reales de que en el aula se integren y amplíen registros lingüísticos, familiares y académicos de estudiantes extranjeros, como Jean, en la realidad educacional chilena. De modo que, para Jean, leer en el celular representa una forma social y cultural para estar y aprender con otros en su vida fuera de la escuela. Asimismo, es posible señalar que Jean en su hogar experimenta una literacidad muy acorde con las nuevas tecnologías. Por esta razón, el estudiante ha adquirido de forma voluntaria conocimientos, herramientas y estrategias para construir literacidades nuevas en torno a su identidad letrada en Chile, por medio de la comprensión y la reflexión, lo que le permite reformular lo que ya sabe, demostrándonos por medio de la evidencia que vincular la literacidad y sus prácticas letradas con tecnología provee a Jean de nuevos aprendizajes de géneros discursivos, tanto sincrónicos (chat, videojuegos, redes sociales) como asincrónicos (navegar en la web, e-mail, foros de Roblox), que conviven con otros más tradicionales. Igualmente, su rol como estudiante no significa solo recibir información, sino también buscarla y analizarla.

Otro elemento que el trabajo de campo permitió identificar en torno a las prácticas letradas vernáculas de Jean fue que en el hogar, habitado por el estudiante haitiano y su familia, se observó una variada interacción con prácticas letradas vernáculas que utilizaban eventos letrados del género literario y lírico, y que Jean, junto con su hermana y su mamá, desplegaban ciertas agencias que les permitían usar su patrimonio lingüístico y cultural para

entretenerse, pero también para aprender literacidad e idiomas fuera de la escuela. De modo que la concepción de déficit en la que tienden a encasillar a las familias de una población minorizada, que usa escasamente la literacidad en espacios hogareños, se derriba en este estudio, ya que, con la evidencia de este estudio de caso, es posible objetar ciertos prejuicios en torno a los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos o de origen migrante, estos prejuicios plantean que los estudiantes minorizados no están expuestos a materiales de literacidad y que los padres no se preocupan por la educación de sus hijos (Lewis, 2014). Los hallazgos en este caso sugieren que el tipo y la cantidad de materiales y la cantidad de tiempo que padres e hijos participan en actividades relacionadas con la literacidad no son pocos.

En las prácticas letradas de Jean en la escuela, se identificó que los eventos letrados expuestos al estudiante en estas prácticas tienden a ofrecer géneros discursivos tradicionales de la escuela, como el cuento, la leyenda y las noticias. Por tanto, tiende a transmitir una literacidad académica, prescriptiva y que refleja una visión estática del género, pasando por alto elementos culturales y sociales que podrían favorecer conexiones y comprensión del estudiante. Esto, a su vez, permite demostrar que se le entregan escasas oportunidades en las prácticas letradas escolares para que el estudiante pueda apelar a su experiencia o conocimientos previos.

En los hallazgos, también se muestra que ante ciertas prácticas letradas escolares Jean despliega ciertas acciones agentivas, que le permiten negociar espacios de participación ante prácticas letradas recurrentes en la clase de lenguaje, como la lectura en voz alta. Si bien, Jean se niega a participar en esta actividad con la mayoría de su curso, en algunas ocasiones entabla un espacio de participación con sus pares de origen haitiano. También, interactuando entre ellos para desarrollar en conjunto un proceso de lectura compartida, donde entablaban interacciones verbales entre ellos en creole, de modo que

entre estos estudiantes van “negociando” la comprensión conjunta de la lectura que la docente guiaba en voz alta, pero solo entre estudiantes haitianos. En este ejemplo se muestra la presencia de agencia por parte de Jean, ya que con esta tarea los estudiantes haitianos desarrollaron un sentido de control de sus procesos de aprendizaje, colaborando entre ellos, aprendiendo así unos de otros en contextos sociales, creando comunidades de aprendizaje activas y sostenibles (Lewis, 2014).

Respecto a las prácticas escolares que la docente de Lenguaje de Jean desarrollaba en sus clases, durante el estudio se describió en los hallazgos que los propósitos sociales de los géneros discursivos más recurrentes en la literacidad escolar son propios de una literacidad escolar que está influenciada por disputas de poder y lineamientos institucionales. Al respecto, es posible señalar que los géneros discursivos que Jean lee en su escuela responden a objetivos de aprendizaje que el currículo de lenguaje solicita abordar. Esta información permite cuestionar cómo un insumo curricular muchas veces, desde su implementación, puede desplegar estructuras como libros de enseñanza que imponen tareas escolares en literacidad que se alejan de propósitos sociales auténticos o verosímiles. De este modo, aunque los estudiantes experimenten en su entorno familiar prácticas letradas vernáculas que ocurren a través de situaciones reales de comunicación en un contexto sociocultural situado, si el estudiante no tiene la oportunidad de conectar esta experiencia letrada de su hogar con las de la escuela, no se aprovecharán sus fondos de conocimientos en torno a este aspecto.

Respecto a las prácticas escolares de Jean, es posible sostener, a partir de los resultados del estudio, que estas presentan una fuerte inclinación hacia el modelo ideológico (Street, 1984), por tanto, promueven prácticas que tienden a ser próximas a una literacidad académica que en Chile se vincula bastante con el modelo de enseñanza de lenguaje centrado en destrezas (Galdames y Walqui, s/f). La profesora de lenguaje presenta

al estudiante haitiano artefactos letrados que se vinculan escasamente con su cultura de origen y su lengua materna y, además, no ofrecen ninguna mediación lingüística o cultural para que pueda asegurar el acceso a la comprensión de los distintos artefactos letrados que median cada práctica letrada académica. Nunca se ofrece a los estudiantes de origen haitiano una guía o un texto en su idioma materno, siempre en español, que en el caso de Jean es un bilingüismo dinámico, ya que usa permanentemente ambas lenguas. La desarticulación que se observa entre las prácticas letradas vernáculas y escolares en los resultados de este estudio de caso muestra pocos espacios de encuentro, que tienden a ser dispuestos por Jean. Esta desconexión concuerda con varios estudios de prácticas letradas de estudiantes migrantes (Nash et al., 2018; Omogun, & Skerrett, 2021;) y refugiados (Perry, 2007; Nakutnyy & Sterzuk, 2018) que advierten que el desencuentro entre prácticas letradas vernáculas y académicas en la escuela perpetúa una noción de literacidad más centrada en habilidades y mucho más estandarizada, que limita la promoción de una alfabetización como una práctica social, transformando a este proceso social en algo culturalmente hegemónico, ya que los estudiantes enfrentan la literacidad escolar con textos que pueden ser lejanos a su realidad y por consiguiente, terminan aprendiendo de forma mecánica, además de poco contextualizada, su uso y funciones.

Lo anterior tiene consecuencias en la trayectoria escolar de los estudiantes, ya que amplía la brecha existente entre los individuos que pertenecen a la clase dominante y los que no pertenecen, alejándolos del lenguaje, sus diversos usos y textos, puesto que al enfrentarse a eventos letrados descontextualizados y enseñados por medio de modelos ideológicos, los estudiantes experimentan un sentimiento de distancia e intimidación que les impide identificarse con las prácticas letradas escolares y los aleja de su implicación en el proceso de aprendizaje que es mediado por dichas prácticas (Cassany, 2010; Zavala, 2004 y 2008; Purcell-Gates et al., 2006; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003).

En concreto, la distancia de las prácticas letradas que Jean experimenta en su escuela sitúa a Jean en una situación de desventaja en comparación con estudiantes con otras características en cuanto a cultura e idioma y, posiblemente, predisponga que en su trayectoria escolar obtenga bajo rendimiento escolar, dado que estas prácticas letradas pueden reducir su motivación e implicaciones de esta práctica, posicionándolo como un sujeto que despliega resistencia en el proceso de apropiación de la literacidad en el aula.

Respecto a la experiencia de Jean con el idioma de Chile dentro de los resultados del estudio muestra cómo el estudiante, de forma autónoma, emplea el translenguaje como una estrategia que le permite transferir habilidades comunicacionales entre lengua materna y español, que en este caso es el español. También, se pudo demostrar en los hallazgos que, en prácticas letradas del hogar, Jean despliega acciones que agencia el aprendizaje de idiomas con su hermana y su madre.

También, es posible señalar que las prácticas letradas de Jean lo han movilizado a apropiarse de una segunda lengua y su funcionamiento, como por ejemplo en sus grupos de WhatsApp o en la sala de clases. También fue posible, en el estudio, describir cómo Jean, en su experiencia con el español en la escuela, ha aprendido nuevas formas de leer y escribir, junto con formas del lenguaje y pensamiento. Jean, como sujeto, es capaz de desarrollar diversas literacidades que se vinculan con las comunidades letradas en las que participa, como su hogar y su colegio. En cada comunidad aprende sus diferentes discursos, desarrollando distintos roles como lectores y escritores, usando diversas formas de hablar, escuchar, leer y escribir.

También, a la luz de los resultados, es posible delimitar ciertos elementos básicos que la escuela podría tomar e integrar para apoyar el aprendizaje del lenguaje y del español como lengua con la que aprenden en la escuela de estudiantes haitianos en Chile. Un primer elemento básico integrable en la escuela

es el reconocimiento y valoración de la lengua materna de estudiantes como Jean. Un segundo aspecto es promover estrategias de exploración y recolección de los conocimientos previos, del capital cultural y lingüístico y de prácticas letradas vernáculas para favorecer la inclusión educativa y para la enseñanza de la lengua en contextos multilingües en Chile, tales como leer adoptando el uso estratégico del idioma materno y del español, leyendo de distintas formas (grupos de lectura guiada, clubes de lectura, círculos de literatura, etc.), donde los estudiantes discutan y respondan de manera colaborativa a un texto que hayan leído con sus compañeros. Normalmente este trabajo se realiza en un español en las clases de lenguaje que se recopilaron de Jean. En un aula multilingüe, el trabajo en grupo también puede realizarse en un idioma: ya sea español o el idioma materno, dependiendo de la actividad y del idioma de ellos integrantes del grupo, si hay varios estudiantes haitianos en el grupo, pueden leer primero el texto en su idioma materno y luego en español, el leer dos veces y primero en su lengua materna puede ofrecer mejores oportunidades de comprensión, que el leer el texto únicamente en español .

Aunque este estudio no puede ser replicable, dada su especificidad sociocultural, sí puede orientar, entregar recursos o herramientas “probables” en la enseñanza del lenguaje. Sin embargo, tal y como señalan teóricos críticos (Moll et al., 1992; Purcell-Gates, 2013), la naturaleza de estos conocimientos que poseen los estudiantes de comunidades socialmente marginadas a través de constructos como la lengua, la clase, el género y/o la raza, es escasamente valorado e incluso se tiende a omitir en las escuelas (Purcell-Gates, 2013). Esta devaluación de la cultura, la lengua y el conocimiento de niños, niñas y jóvenes de origen haitiano debe documentarse y problematizarse dadas las consecuencias que pueden tener en las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes haitianos en su trayectoria escolar. Asimismo, en coherencia con el enfoque sociocultural de la

didáctica de la literacidad al que este estudio se adscribió, se pudo constatar que Jean desarrolla una participación en la cultura escrita fuera y dentro del aula, desempeñando diversos roles en sus comunidades letradas, desplegando recursos, conocimientos, valores y actitudes, además de acciones de agencia y resistencia. El actuar de Jean en sus comunidades letradas también demuestra que leer y escribir no son habilidades sino prácticas sociales porque responden a diversas necesidades de Jean como lector y escritor en un determinado momento histórico en Chile.

El análisis de las prácticas cotidianas de Jean permitió observar que, en su contexto familiar y cotidiano, utiliza una amplia gama de géneros, estrategias lingüísticas y discursivas, así como recursos de ambos idiomas, para poder comunicarse. En específico, se observó la interacción en torno a géneros discursivos tales como chats de redes sociales, juegos en línea, videocuentos, series, canciones y narraciones bíblicas. En estas interacciones, Jean usa la lectura y la escritura de manera constante y estratégica: escribe y reescribe en chats, lee subtítulos, traduce mensajes de WhatsApp, busca contenido en YouTube, tradea en Roblox, lee la Biblia y los cantos del culto. Un hallazgo relevante se refiere al uso de estrategias de translenguaje tales como dictar y traducir, empleando flexiblemente recursos de ambos idiomas en la interacción, con el propósito de facilitar la comunicación entre los miembros de la familia, o colaborar en los intercambios con interlocutores que están fuera del núcleo familiar.

Estas prácticas y estrategias constituyen fondos de conocimiento que la escuela puede aprovechar para desarrollar aprendizajes de literacidad escolar desde una perspectiva sociocultural crítica que reconozca los saberes de los sujetos y, así, disminuya las brechas sociales que se generan a causa de la asimetría de estatus lingüístico que suele darse en los contextos escolares (Zavala, 2019). Sin embargo, los resultados también muestran que los fondos de conocimientos no están igualmente distribuidos entre los

miembros de una misma comunidad. Por ejemplo, Jean y su hermana no tienen un mismo nivel de apropiación del creole haitiano. Esto implica la importancia de ser cautos a la hora de generalizar los fondos de conocimiento a toda la población de una comunidad, pues asumir que estudiantes de origen haitiano dominan el creole como primera lengua puede ser tan perjudicial para su proceso formativo como desconocer la riqueza de su repertorio lingüístico y cultural.

En torno a los hallazgos que este estudio ha arrojado a las prácticas letradas vernáculas y escolares de Jean, se han identificado una serie de agencias autónomas, principalmente desplegadas por el estudiante. Al respecto, es importante señalar que las actividades que Jean extiende en sus prácticas letradas le permiten empoderarse, lo que en estudios sobre prácticas letradas de estudiantes con origen minorizado definen como objetivo principal para favorecer el aprendizaje (Lewis & Wang, 2018).

Un último hallazgo relevante de este estudio fue identificar actividades y estrategias en las que Jean empleaba el translenguaje de forma autónoma, tanto solo como acompañado por su hermana. El translenguaje permitió a Jean usar su patrimonio lingüístico en sus prácticas letradas y también le permitió enfrentar actividades de aprendizaje escolar con la literacidad académica. La implicancia de este hallazgo podría aportar en el aprendizaje del español como la lengua con la que aprenden los estudiantes en la escuela con características similares a Jean. Por otra parte, los hallazgos aportan evidencias a favor de una noción flexible y dinámica del bilingüismo, opuesta a visiones tradicionales -aditivas o sustractivas- que se centran en los límites y diferencias entre las lenguas (García, 2014). Tal como se desprende de las prácticas de Jean, los límites entre español y creole son difusos en sus prácticas, pues él emplea recursos de ambos idiomas de manera flexible según las situaciones comunicativas y sus interlocutores. En específico, más que observar una mezcla de códigos en sus enunciados, lo que se desprende de la

manera en la que Jean se comunica es un despliegue de habilidades receptivas en creole -al ver YouTube, al comunicarse con su madre y abuela o al asistir a la iglesia- pero habilidades productivas en español -al dictar en WhatsApp o al hablarle a su madre-, dado que se siente más competente en este idioma. Este hallazgo señala la importancia de reconocer que la primera lengua no siempre es la lengua familiar de un individuo, sino que puede ser aquella con la que el sujeto se siente más cómodo (Skutnabb-Kangas, 1981). Así, este caso etnográfico ilustra de qué modo un sujeto bilingüe recurre estratégicamente a todo su repertorio lingüístico y discursivo para comunicarse, lo que constituye un aporte a la teoría del translenguaje.

Puesto que este estudio permite ilustrar los repertorios lingüísticos, florecen y facilitan las prácticas letradas que Jean experimenta en Chile

Para comunicar lo que entiende del mundo y de sí mismo, este hallazgo permite visualizar el potencial de la pedagogía del translenguaje (García & Kano, 2014), ya que las transferencias y mixes de idiomas que realiza Jean en este estudio enriquecen las capacidades metalingüísticas y la conciencia interlingüística del estudiante mientras aprende español. También, este hallazgo nos invita a valorar y explorar los fondos de conocimientos de nuestros estudiantes, de los cuales proceden estos repertorios de patrimonios lingüísticos y culturales.

Finalmente, esta investigación presenta una aproximación novedosa y pertinente para construir conocimiento desde los actores protagónicos del proceso de enseñanza y aprendizaje: los estudiantes. Los hallazgos de esta investigación nos permiten dar voz a estos actores para conocer cómo opera su agencia en el uso de la lectura y la escritura en Chile. Los hallazgos aquí expuestos concuerdan con los planteamientos de los NEL y del trabajo desarrollado por CLPS, lo que lleva a insistir en la necesidad de considerar los

fondos de conocimiento sobre literacidad como un recurso facilitador del aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto escolar chileno.

Limitaciones de esta investigación

La principal limitación de este estudio es que, al ser un estudio de caso etnográfico único, sus hallazgos no son replicables a la totalidad de estudiantes haitianos en el sistema escolar chileno. Sin embargo, sí ilustran, como una tradición teórica y metodológica, cómo los CLPS brindan oportunidades de investigación educativa en torno a la literacidad y el aprendizaje del español como segunda lengua. Esto a su vez, limita los ámbitos en los que se observaron las prácticas vernáculas, lo cual deja fuera otras posibles prácticas, géneros y estrategias que constituyen más fondos de conocimiento de Jean y su familia. Ahora bien, los hallazgos permiten dar cuenta de la riqueza cultural que se desprenden de las prácticas de literacidad observadas, evidencia que contrarresta los discursos del déficit que permean nuestro sistema educativo en relación con la población haitiana (AUTOR, 2020; Cerón et al., 2017; Pavez-Soto et al., 2019). Finalmente, una proyección que se deriva de esta etnografía se relaciona con estudiar de qué manera se puede favorecer que los docentes conozcan y utilicen estos fondos de conocimiento, en específico, las estrategias de translenguaje, en contextos formales de educación para facilitar el aprendizaje de la literacidad escolar en contextos multilingües. Así, se podrá configurar una enseñanza de la literacidad socioculturalmente sensible, que reconozca los patrimonios lingüísticos y culturales de todos sus estudiantes.

Conclusiones

Este estudio aporta con información empírica al campo de la didáctica del lenguaje desde una perspectiva sociocultural respecto a la experiencia de un estudiante de origen haitiano con la literacidad y sus prácticas letradas en Chile. Si bien, este estudio representa un solo caso, aporta con evidencia que permite ilustrar como desde metodologías de investigación como las implementadas por los Nuevos Estudios de la Literacidad (Barton y Hamilton ,2012; Gee, 2004; Street, 2001) y desde el proyecto CLPS (Purcell – Gates et al., 2016) es posible mostrar que comunidades diversas cultural y lingüísticamente desarrollan ricas y diversas experiencias con la literacidad en entornos distintos a la escuela y que esta evidencia tiene el potencial de implementarse al servicio de la enseñanza de la literacidad con una perspectiva culturalmente sensible.

La evidencia del caso de Jean en este estudio ilustra que las prácticas letradas vernáculas están arraigadas en las experiencias cotidianas del estudiante en su escuela y en su hogar, pero específicamente permite identificar prácticas letradas vernáculas que dan cuenta del papel central de la literacidad para este niño en su vida fuera de la escuela por tanto las diversas prácticas letradas de Jean implican el uso de la lectura y la escritura cotidianamente. Este insumo empírico permite justificar con diversos motivos por los que han de incluirse las prácticas letradas vernáculas en la escuela (Zavala, 2008). En primer lugar, porque la lengua materna de Jean representa un insumo clave en la enseñanza de la literacidad escolar. Ya que permitiría a los docentes conocer lo que el estudiante ya sabe y trae a la escuela, explorar las prácticas letradas vernáculas de los estudiantes que pertenecen a grupos minorizados en la población escolar es una vía concreta para desarrollar actividades didácticas en la enseñanza del lenguaje en la escuela y así, contextualizar los contenidos curriculares a partir de los fondos de conocimientos de los

estudiantes. Esto permitiría capitalizar el conocimiento de los estudiantes, utilizar los conocimientos de las familias y aprovechar estos recursos para la enseñanza escolar, además de transformar el currículo de lenguaje en algo más relevante y auténtico (Figueroa et al., 2021).

Esta investigación también ilustra que la naturaleza de los conocimientos que Jean trae a la escuela es escasamente valorada e incluso se tiende a omitir en su escuela (Purcell-Gates, 2013). También es posible constatar en este estudio que este conjunto de conocimientos y habilidades incluye el conocimiento lingüístico de los estudiantes, por tanto, su repertorio de prácticas letradas, lo que podría utilizarse en el aprendizaje de una segunda lengua (García & Kano, 2014). Esta podría favorecer en la población escolar de origen minorizado, su rendimiento y trayectoria escolar, usando los valiosos recursos de estos fondos de conocimiento al servicio de la enseñanza de la literacidad.

La evidencia del caso de Jean da a conocer que el niño despliega diversas estrategias y recursos, principalmente estrategias de agencia, de negociación y de acceso a fondos de conocimiento, para enfrentar las prácticas letradas escolares. Estas estrategias ejemplifican situaciones en las que Jean emplea estrategias autogestionadas para desarrollar prácticas letradas en diversas situaciones de su vida cotidiana, y representa un hallazgo relevante para el campo de la didáctica del lenguaje, ya que permite mostrar que la agencia estudiantil incide en el proceso de aprendizaje de la literacidad (Vaughn et al., 2018) y también en el aprendizaje de una segunda lengua (Lewis, 2018). También muestra que la agencia del Jean no sólo tiene que ver con motivación, interés y compromiso, sino también con la interacción con otras personas en el aprendizaje de la literacidad, e ilustra la capacidad del estudiante para tener ideas, tener intenciones, influir y actuar en el contexto del aprendizaje. Esta evidencia empírica del estudio derriba la visión de que el estudiante se sitúa en una posición de distancia e indiferencia en los entornos donde usa la literacidad,

y le permiten implicarse en su proceso de aprendizaje (Vaughn et al., 2018). Para el campo escolar esta información es relevante ya que desmitifica la percepción que se tiene de los estudiantes haitianos en Chile, quienes son reconocidos por docentes y compañeros de aula como personas de lengua y color diferente, que no saben español y que tienen bajo desempeño escolar (Toledo et al., 2021). Más bien problematiza esta percepción y nos invita a reflexionar desde la didáctica del lenguaje y el que hacer docente respecto a cómo la preparación de la enseñanza en el aula omite y desaprovecha el repertorio lingüístico y letrado de este estudiante, lo que no resguarda sus derechos humanos y lingüísticos (Skutnabb-Kangas, 2012).

Este argumento es central para promover un giro didáctico en el campo de la enseñanza del lenguaje en aulas donde existe alta población haitiana, para resguardar la construcción de identidades diversas y permeadas por la pluralidad de la sociedad y que permita el desarrollo de la inclusión de los estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno. Permear estas perspectivas en los recursos de aprendizaje, como el libro de texto o el programa de estudios, favorecería que todos los actores se comprometan con las nuevas prácticas y los nuevos discursos. Entonces, resulta indispensable integrar esta perspectiva en la formación docente para que la enseñanza del lenguaje promueva prácticas de enseñanza sobre la base de fondos de conocimientos lingüísticos, letrados, culturales e identitarios (Figueroa et al., 2023)

Así mismo, esta investigación nos permite problematizar las situaciones de enseñanza de literacidad que Jean experimenta en la escuela y los espacios reales de participación en el aprendizaje que se le otorgan. Si bien, en toda situación de aprendizaje, existe un “contrato de comunicación” en el que, explícita o tácitamente, se establecen normas de interacción que regulan las interacciones (Melo-Pfeifer, 2017). Este contrato no se diferencia mucho de los mecanismos que rigen la organización de todas las

interacciones sociales, pero en contextos de aprendizaje, el acuerdo que se establece, en cuanto al propósito de la interacción, es el que regula la participación de todos los sujetos vinculados en el proceso de aprendizaje (Bono y Melo-Pfeifer, 2011). Desde la experiencia de Jean en este estudio es relevante traer a discusión que, en el aula, este estudiante tiene escasas oportunidades reales de usar su lengua materna al servicio de su aprendizaje, e incluso de su comunicación. Si se diera la oportunidad en la escuela a los estudiantes de origen haitiano de usar su lengua materna y de compartir sus conocimientos lingüísticos y letrados con su comunidad de aprendizaje se estarían abriendo las puertas no solo a él, sino a todos los estudiantes, para desarrollar una competencia multilingüe, otorgando la capacidad de utilizar dos o más lenguas en la interacción intercultural, independientemente del dominio que tengan los hablantes de los idiomas en juego (Coste, Moore y Zárte, 1997).

Tanto el despliegue activo de Jean en su aprendizaje de la literacidad como el uso permitido de lenguas maternas en el aula representan múltiples oportunidades para capitalizar ideas, preguntas e intereses de los estudiantes y representan espacios para que los docentes puedan apoyar y cultivar la agencia estudiantil en el aula. De esta manera, la agencia en la escuela se extendería más allá de los individuos que persiguen sus intereses para fortalecer contextos de aprendizaje donde las culturas, idiomas e intereses de los estudiantes están en primer plano y donde estudiantes y docentes co-construyen contextos de aprendizaje (Vaughn, 2020).

Sin duda este estudio permite describir el protagonismo de Jean o la capacidad de influir y crear oportunidades en el contexto de aprendizaje por medio de sus intenciones, decisiones, y acciones (Vaughn et al., 2018). Al respecto, este estudio aporta a los hallazgos de informan que la agencia de los estudiantes en el aprendizaje de la literacidad surge como una respuesta a prácticas letradas escolares, ya que en estas los individuos, no tienen

libertad de elección, ya que son impuestas, sin embargo, nada les impide resistirlas o transgredirlas, esto, se atribuye a una “capacidad socioculturalmente mediada que tienen los individuos para actuar y elegir en el marco de los efectos de las fuerzas ideológicas que han construido su subjetividad” (Zavala, 2011, p. 52).

Finalmente, reconocer los fondos de conocimiento de los estudiantes de lenguas minorizadas no supone negar que esta población enfrenta una barrera idiomática que puede ser un obstáculo para el acceso a la educación (Gelber et al., 2021). Si bien esta investigación no profundiza en este aspecto, ofrece algunas pistas acerca de los conocimientos que pueden ser valorados y aprovechados en la escuela para enfrentar esas barreras.

Por otra parte, los hallazgos aportan evidencias a favor de una noción flexible y dinámica del bilingüismo, opuesta a visiones tradicionales -aditivas o sustractivas- que se centran en los límites y diferencias entre las lenguas (García, 2014). Tal como se desprende de las prácticas de Jean, los límites entre español y creole son difusos en sus prácticas, pues él emplea recursos de ambos idiomas de manera flexible según las situaciones comunicativas y sus interlocutores. En específico, más que observar una mezcla de códigos en sus enunciados, lo que se desprende de la manera en la que Jean se comunica es un despliegue de habilidades receptivas en creole -al ver YouTube, al comunicarse con su madre y abuela o al asistir a la iglesia- pero habilidades productivas en español -al dictar en WhatsApp o al hablarle a su madre-, dado que se siente más competente en este idioma. Este hallazgo señala la importancia de reconocer que la primera lengua no siempre es la lengua familiar de un individuo, sino que puede ser aquella con la que el sujeto se siente más cómodo (Skutnabb-Kangas, 1981). Así, este caso etnográfico ilustra de qué modo un sujeto bilingüe recurre estratégicamente a todo su repertorio lingüístico y discursivo para comunicarse, lo que constituye un aporte a la teoría del translenguaje.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2022). SIMCE. Resultados educativos 2022. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PPT+Regional+Simce+2022_13_Metropolitana.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación; Servicio Jesuita a Migrantes; Estudios y Consultorías Focus (2019). Interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes. *Mineduc* <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14363>
- Barrios-Valenzuela, L. A., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y educadores*, 17(3), 405-426.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2005). Literacy practices. In In Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivanič (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. (pp. 25-32). Routledge.
- Bahamondes, R., Flores, C., & Llopis, M. (2021). Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanoparlantes en las comunidades educativas. *Mineduc*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18403/GUIA-METODOLOGICA-PARA-LA-COMUNICACION-INTERCULTURAL.pdf?sequence=1>
- Bemporad, C. y Vorger, C. (2014). “Dessine-moi ton plurilinguisme”. Analyse de dessins entre symbolization et réflexivité. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 24, 122-140. http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_complet.pdf
- Beniscelli, L., Riedemann, A., & Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423.

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Bono, M., y Melo-Pfeifer, S. (2011). Language negotiation in multilingual learning environments. *International Journal of Bilingualism*, 15(3), 291-309.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Miño y Dávila Editores.
- Bruner, J. S. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Campos-Bustos, J. L. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.
- Carrasco, V. & Espinosa, M. J. (2022). Políticas para la interculturalidad y la inclusión educativa de estudiantes migrantes en Chile. En Centro Saberes Docentes (Ed.), *Investigación emergente. Desafíos educativos presentes y futuros* (1ª. Ed. 192 pp.). Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- Castellotti, V. (2010). Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-1).
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49.
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. C. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29–39.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., y Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'éducation. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Ed. du Conseil de l'Europe.

- CSAH (2022). Proyecto Educativo Institucional. CSAH, Chile.
- Compton-Lilly, C. (2003). Reading families: The literate lives of urban children. *Teachers College Press*.
- Compton-Lilly, C., Rogers, R., & Lewis, T. Y. (2012). Analyzing diversity epistemologies: An integrative critical literature review of family literacy scholarship. *Reading Research Quarterly*.
- Compton-Lilly, C., Rogers, R., & Lewis, T. Y. (2012). Analyzing epistemological considerations related to diversity: An integrative critical literature review of family literacy scholarship. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 33-60.
- Chik, A. y Melo-Pfeifer, S. (2020). ¿Cómo se ve la conciencia del lenguaje? Metodologías visuales en el aprendizaje de idiomas y la investigación docente (2000-2018). *Conciencia del lenguaje*, 1-17.
- Concha, S., & Espinoza, M. J. (2019). Plan Nacional de Escritura. Fundamentación para la política. *Ministerio de Educación*, Chile.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585-592.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.
- Dávila, L. T. (2015). Diaspora literacies: An exploration of what reading means to young African immigrant women. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 641–649.
- DeGraff, M. (2016). Mother tongue books in Haiti: The power of Kreyòl in learning to read and in reading to learn. *Prospects*. 46. 435-464.
- del Río Hernández, M. F., Susperreguy, M. I., Salinas, V., Córdova, K., & Marín, A. (2023) El aprendizaje matemático en el hogar durante la pandemia de covid-19 desde la

- perspectiva de las madres: diferentes escenarios de acuerdo con el nivel socioeconómico. *Calidad en la Educación*, (57).
- Dyson, A. H. (2003). " Welcome to the jam": Popular culture, school literacy, and the making of childhoods. *Harvard Educational Review*, 73(3), 328-361.
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (2005). *On the case* (Vol. 76). Teachers College Press.
- Edwards, P. A. (2004). *Children's literacy development: Making it happen through school, family, and community involvement*. Allyn & Bacon.
- Escamilla, K. (2006). Semilingualism applied to the literacy behaviors of Spanish-speaking emerging bilinguals: Bi-illiteracy or emerging biliteracy? *Teachers College Record*, 108(11), 2329-2353.
- Espinosa, M., & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de lenguaje y comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 325–344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200019>
- Espinosa M.J., Moyano C., Oyarzun J.D., Ávila N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación (Debates de Justicia Educacional, N° 8). *Centro Justicia Educacional*. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>
- Figueroa, J., Ávila, N., Castillo, C., & Espinosa, J. (2023). Enseñanza de la escritura a estudiantes migrantes: reflexiones y propuestas para un aula inclusiva. *Lenguas Modernas*, (61).
- Figueroa, J., Romero, P., Alarcón, P., & Sieveking, G. (2022). Aprendiendo a leer ya escribir en tiempos de pandemia: estudio exploratorio de cápsulas videograbadas de libre acceso. *Pensamiento educativo*, 59(1), 1-17.

- Flores, C., y Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito " Língua de Herança" na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Linguagem*, 8(3), 16-45.
- Gaete Moscoso, R. (2013). Elaborando una unidad didáctica. *Cuadernos de Educación*. Universidad Alberto Hurtado
- Galdames, F. V. (1990). Bilingüismo y Lectura. *Jornal da Alfabetizadora*, 6(31).
- Galdames, V. y Walqui, A. (2011). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Serviprensa S.A.
- García, O. (2005). Positioning heritage languages in the United States. *The Modern Language Journal*, 89(4), 601-605.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kano, N. (2014) Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in the US. In J. Conteh and G. Meier (eds). *The Multilingual Turn in Languages Education: Benefits for Individuals and Societies* (pp. 258–277). Multilingual Matters.
- García, O. & Kleyn, T. (2016). Translanguaging theory in education. In O. García and T. Kleyn (eds). *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments* (pp. 9–33). Routledge.
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Pallgrave MacMillan.
- García, O. & Wei, L. (2015) Translanguaging, bilingualism and bilingual education. In W.E. Wright, S. Boun, and O. García (eds). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 223–240). John Wiley & Sons.

- Gee, J.P. (1994). Orality and literacy: From *the Savage Mind to Ways with Words*. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice* (pp. 168–192). Clevedon, Multilingual Matters.
- Gee, J. P. (2004). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Gee J. (2014) Decontextualized Language: A Problem, Not a Solution. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 9-23,
- Geertz, C. (1994). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. In M. Martin & L. Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(17).
- González-Contreras, C. y Gaete-Moscoso, R. (30 de agosto de 2021). La esperanza de una Constitución plurilingüe. *El Mostrador*
<https://m.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2021/08/30/la-esperanza-de-una-constitucion-plurilingue/>
- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa Aguirre, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., & Castillo González, C. (2021). Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas Chilenas: El Caso de la Escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29.
- González, N. (2005). Beyond Culture: The Hybridity of Funds of Knowledge. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms* (pp. 29–46). Lawrence Erlbaum.
- González, N., Moll, L. C., Tenery, M. F., Rivera, A., Rendon, P., González, R., & Amanti, C. (1995). Funds of knowledge for teaching in latino households. *Urban Education*, 29(4), 443–470. <https://doi.org/10.1177/0042085995029004005>

- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (Eds.). (2006). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Routledge.
- Halliday, M. A. (1979). Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching. In *Proc. 4th Australian reading conference, Adelaide, Australia, 1979* (Vol. 2, pp. 37-52).
- Hamilton, M. (2005). Expanding the new literacy studies. In Barton, D.; M. Hamilton; R. Ivanič (eds.). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. (pp. 34-50). Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge university Press.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula". *Estudios Pedagógicos*. XLII (2), 151-169. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art09.pdf>
- Hyers, L. L. (2018). *Diary methods*. Oxford University Press.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education*, 32(1), 241-267.
- Jewitt, C., & Kress, G. (2003). A multimodal approach to research in education. *Trentham Books in association with the Open University*.
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., y Hernández Yáñez, M. (2016). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 419-441.

- Jiménez, C. J. R. (2017). La competencia en comunicación lingüística y el plurilingüismo en la Formación Profesional del Sistema Educativo: Una aproximación a la metodología AICLE/CLIL en Formación y Orientación Laboral. *MULTIárea. Revista de didáctica*, (9), 104-139.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173.
- Kalman, J., & Street, B. V. (2013). *Literacy and numeracy in Latin America: Local perspectives and beyond*. Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 52(1), 84-94.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies*. McGraw-Hill Education.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2014). Sociocultural theory and second language development. In B. van Patten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 207-226). New York: Routledge.
- Lewis, C., & del Valle, A. (2009). Literacy and identity: Implications for research and practice. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp.307–322). Guilford.
- Lewis, T. Y. (2014). Affinity spaces, apprenticeships, and agency: Exploring blogging engagements in family spaces. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(1), 71-81.

- Lewis Ellison, T. (2017). Digital participation, agency, and choice: An African American youth's digital storytelling about Minecraft. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(1), 25-35.
- Lewis Ellison, T., Robinson, B., & Qiu, T. (2020). Examining African American girls' literate intersectional identities through journal entries and discussions about STEM. *Written Communication*, 37(1), 3-40.
- Lewis Ellison, T., & Wang, H. (2018). Resisting and redirecting: Agentive practices within an African American parent-child dyad during digital storytelling. *Journal of Literacy Research*, 50(1) 52-73.
- Lindholm-Leary, K., y Genesee, F. (2010). Alternative educational programs for English learners. *Improving education for English learners: Research-based approaches*, 323-382.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras: teoría y práctica de la educación lingüística*. Paidós.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass/Wiley.
- Moje, E. B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading research quarterly*, 44 (4), 415-437.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-41.
- Lewis, C., & del Valle, A. (2009). Literacy and identity: Implications for research and practice. In L. Christenbury, R. Bomer, & P. Smagorinsky (Eds.), *Handbook of adolescent literacy research* (pp.307–322). Guilford.

- Lewis Ellison, T. (2016). Artifacts as stories: Understanding families, digital literacies, and storied lives. *Journal of adolescent & adult literacy*, 59(5), 511-513.
- Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*, 15(1), 47-60.
- Medina Morales, L., Valdivia Barrios, A., Gaete Moscoso, R., & Galdames Franco, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198.
- Ministerio de Educación de Chile, Agencia de la Calidad de la Educación (2018). *Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017: Los Desafíos de Educar para la Inclusión y la Diversidad*
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). Apuntes 16. Variación de la matrícula preliminar. *Biblioteca digital Mineduc*
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17496>
- Moje, E. B., & Luke, A. (2009). Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading research quarterly*, 44 (4), 415-437.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), 132-141.
- Mora-Olate, M.L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis, Revista Latinoamericana*. 49. 231-257.
- Mora-Olate, M.L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*. XVI. (1). 83-102.

- Nakutnyy, K. & Sterzuk, A. (2018). Sociocultural Literacy Practices of a Sudanese Mother and Son in Canada. In Shapiro, S., Farrelly, R., & Curry, M. J. (Eds.). (2018). *Educating refugee-background students: Critical issues and dynamic contexts*. Multilingual Matters.
- Nash, K., Panther, L., & Arce-Boardman, A. (2018). La historia de mi nombre: A culturally sustaining early literacy practice. *The Reading Teacher*, 71(5), 605-609.
- New London Group (1996) 'A pedagogy of multiliteracies: designing social future', in *Harvard Educational Review*, 66, 1, pp 60-92.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano* (1a). Paidós.
- Omogun, L., & Skerrett, A. (2021). From Haiti to Detroit Through Black Immigrant Languages and Literacies. *Journal of Literacy Research*, 53(3), 406-429.
- Pahl, K. y Rowsell J. (2005). *Literacy and education. Understanding the New Literacy Studies in the classroom*. Sage.
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2013). Artifactual literacies. In *New methods of literacy research* (pp. 179-192). Routledge.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420.
- Payrató Giménez, L. (2016). Multimodalidad y lengua oral: enseñando las fronteras del lenguaje. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*.

- Perry, K. (2007). Family & community: Tools Sudanese refugees use to navigate diverse literacy landscapes. In G. Li (Chair), *African refugees at America's crossroads: Issues of literacy, identity, and educational needs*. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- Perry, K. H. (2009). Genres, contexts, and literacy practices: Literacy brokering among Sudanese refugee families. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 256-276.
- Perry, K. H. (2012). What Is Literacy? --A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other people's words: The cycle of low literacy*. Harvard University Press.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading research quarterly*, 31(4), 406-428.
- Purcell-Gates, V. (2008). Constructions of deficit: Families and children on the margins (Working Paper #24). Retrieved from *Cultural Practices of Literacy Study website*: <http://cpls.educ.ubc.ca/content/pdfs/ConstructionDifferenceAERA2008.pdf>
- Purcell-Gates, V. (2013). Literacy worlds of children of migrant farmworker communities participating in a Migrant Head Start program. *Research in the Teaching of English*, 68-97.
- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Martineau, J. A. (2007). Learning to read and write genre-specific text: Roles of authentic experience and explicit teaching. *Reading research quarterly*, 42(1), 8-45. (pp. 221-240). Routledge.

- Purcell-Gates, V., Duke, N. K., & Stouffer, J. (2016). In Gitomer, D., & Bell, C. (Eds.). *Teaching literacy: Reading. Handbook of research on teaching*, pp. 1217-1267.
- Purcell-Gates, V. P., Jacobson, E., & Degener, S. (2004). *Print literacy development: Uniting cognitive and social practice theories*. Harvard University Press.
- Purcell-Gates, V., Melzi, G., Najafi, B., & Orellana, M. F. (2011). Building literacy instruction from children's sociocultural worlds. *Child Development Perspectives*, 5(1), 22-27.
- Purcell-Gates, V., Perry, K. H., & Briseño, A. (2011a). Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. *Research in the Teaching of English*, 45(4) 439-458.
- Purcell-Gates, V., Perry, K., Briseño, A., & Mazak, C. (2011b). Hablemos de agencia: apropiación y resistencia en las prácticas de lectoescritura de niñ@s y jóvenes. MILSTEIN, Diana, CLEMENTE, Ángeles, DANTAS-WHITNEY, María Alba, GUERRERO, Lucy y HIGGINS, Michael. *En Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*, 29-50.
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., Jones, R. L., & Hartranft, A. M. (2019). Teaching Bilingual Learners: Effects of a Language-Based Reading Intervention on Academic Language and Reading Comprehension in Grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*.
- Proctor, C. P., Silverman, R. D., Harring, J. R., Jones, R. L., & Hartranft, A. M. (2019). Teaching Bilingual Learners: Effects of a Language-Based Reading Intervention on Academic Language and Reading Comprehension in Grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*.

- Reyes, I., & Esteban-Guitart, M. (2013). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-cultural Comparative Analysis. *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture*, 155-171.
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42).
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Rogers, R. (2003). *A critical discourse analysis of family literacy practices: Power in and out of print*. Routledge.
- Rowell, J., Kress, G., & Street, B. (2013). Visual optics: Interpreting body art, three ways. *Visual Communication*, 12(1), 97-122
- Sen, A. (1999). *La libertad individual como compromiso social (2a)*. Ediciones Abya-Yala.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. In *Journal of Human Development* (Vol. 9). Harvard University Press.
- Scollon, R. (2001). Action and text: Towards an integrated understanding of the place of text in social (inter) action, mediation discourse analysis and the problem of social action. In Wodak, R & Meyer, M. (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 139–183). London, England: Sage
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). Unpackaging literacy. *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* 1, 71-87.

- Servicio Jesuita a Migrantes (2023). Migración en Chile. Análisis de SJM a partir de base de datos del SIGE 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 y 2022 *Ministerio de Educación*. <https://www.migracionenchile.cl/educacion/>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182.
- Stefoni, C., y Corvalán, J. (2020). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. doi:10.4067/S0718-07052019000300201
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Routledge.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 81-107.
- Street, B. (2005). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5, 77-91.
- Street, B. V., & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book for students*. Routledge.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., & Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (35), 68-79.
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Heinemann.

- Thorne, S. L. (2013). Digital literacies. *Framing languages and literacies: Socially situated views and perspectives*, 192-218.
- Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K., & Lizasoain, A. (2022). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Boletín de filología*, 57(1), 449-473.
- UNESCO (2016). If you don't understand, how can you learn. *Policy Paper 24*. UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243713E.pdf>.
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Francia: Educación 2030
- UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO.
- Valdés, G., Kibler, A., & Walqui, A. (2014). Changes in the expertise of ESL professionals: Knowledge and action in an era of new standards. *TESOL International Association*.
- Valdés A. y Veloso, B. (2019). Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia: Resumen Ejecutivo [Archivo PDF]. UNICEF https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118.
- Vaughn, M., Jang, B. G., Sotirovska, V., & Cooper-Novack, G. (2020). Student agency in literacy: A systematic review of the literature. *Reading Psychology*, 41(7), 712-734.
- Vilá, M. y Castellá, J. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase: Aprender a hablar en público*. Barcelona.

- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasik, B. H., & Van Horn, B. (2012). The role of family literacy in society. In Wasik, B. H. (Ed.). (2012). *Handbook of family literacy*, 2, 3-17.
- Wasik, B. H. (Ed.). (2012). *Handbook of family literacy*. Routledge.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y Comunidad en los Andes Peruanos*. Pontificia Universidad Católica del Perú-Universidad del Pacífico.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (47), 71-79.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359.
- Zavala, V., & Bráñez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 61-84.
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (2004). *Escritura y sociedad*. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Universidad del Pacífico

Anexos

ANEXO 1



COMITÉ DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN (CEI-UDP)

Acta de Aprobación Ética de Proyecto de Investigación

016-2022

Número

Fecha de aprobación: 06 de mayo de 2022

Título de investigación: la Prácticas letradas de estudiantes haitianos en Chile

Investigador/res **Carolina González**

Institución: Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

Fuente de Tesis Doctoral

Financiamiento:

Miembros del CEI-UDP que participaron en la reunión de aprobación:

Sr. Claudio Martínez, Facultad de Psicología, UDP. Presidente. Sra. Francisca del Río, Facultad de Educación, UDP

Sr. Claudio Fuentes, Facultad de Derecho, UDP.

Sra. Constanza San Martín, Facultad de Educación, UDP. Sra. María Paz González, Representante de la comunidad.

Documentación revisada:

- Tesis Doctoral
- Autorización Director/a
- Consentimiento informado madre/padre/tutor (español y creole)

Para otorgar la presente Acta de Aprobación, el comité deliberó evaluando los siguientes aspectos éticos:

Fundamentación ética de la aprobación:

1.- Valor Social: Investigación con alto valor social que considera el contexto educativo actual y los desafíos de generar oportunidades de aprendizaje para todas las personas

2.- Validez Científica: Adecuada a los objetivos de la investigación

3.- Discriminación arbitraria de los participantes: No se observa

4.- Razón riesgo/beneficio: A favor de los beneficios

5.- Conflictos de interés: No hay

6.- Consentimiento Informado: Adecuados a los estándares éticos, lo que incluye adecuación cultural de los mismos.

7.- Protección de los derechos de las personas: De acuerdo con lo señalado en el proyecto y luego de la revisión y corrección de los documentos éticos presentados, las personas participantes están debidamente protegidas.



CONCLUSIÓN:

El comité de ética en investigación de la Universidad Diego Portales, estima que el proyecto garantiza en todos sus procedimientos y metodologías, el respeto a los DDHH, y en el tratamiento de los datos obtenidos, su confidencialidad, y el respeto a la autonomía de los participantes, por lo que se le otorga la aprobación fundamentada del proyecto.

Por lo tanto, **considerado la ausencia de objeciones éticas, este Comité considera en forma unánime que no hay impedimento para la realización del estudio propuesto** (se anexa y es parte de esta acta, los documentos de Consentimiento Informado debidamente timbrados).

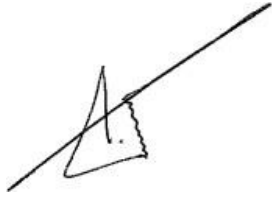
En caso de duda se le solicita contactarse con el CEI- UDP.

Se recuerda al Investigador que este documento de Consentimiento timbrado es el que debe utilizar durante la investigación. Asimismo, se le solicita en toda futura correspondencia, hacer referencia al Código asignado a su proyecto (**016-2022**). Para facilitar la correcta implementación de los aspectos éticos de su proyecto, se incluyen recomendaciones para el seguimiento.

Este Comité adhiere los postulados contenidos en la Declaración de Helsinki 2013, y cumple con las leyes chilenas 20.120 (Ley de Investigación), 19.628 (protección de la vida privada o protección de datos de carácter personal) y con la Ley 20.584 (Ley de derechos y deberes de los pacientes), además de las normas institucionales de la Universidad Diego Portales.

06 de mayo de 2022

Claudio Martínez Guzmán

A handwritten signature in black ink, consisting of a series of loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Presidente Comité Ética

Fecha



Título Proyecto: Prácticas letradas de estudiantes haitianos en Chile Investigador Responsable: Carolina González Contreras

Facultad: Educación UDP

Financiamiento: Beca interna Doctorado en Educación UAH-UDP

**Autorización del
Director/a**

A continuación, le presentamos la información necesaria para que usted tome la decisión de autorizar o no la participación de su escuela en la presente investigación.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN: El objetivo de esta investigación es describir los usos que los estudiantes haitianos y sus familias le dan a la alfabetización y cuáles son los principales textos y soportes que usan.

PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN: para conocer la alfabetización de los estudiantes y sus familias se les solicitará que puedan ir contando a diario todas las actividades y textos en los que se vincula la lectura y la escritura dentro de la convivencia familiar. La investigación implica observar clases de lenguaje, entrevistar un/a docente de lenguaje de los estudiantes haitianos. Por su parte, los estudiantes haitianos y sus familias deben responder una encuesta familiar impresa sobre el uso de la lectura y la escritura, y los estudiantes deben completar un diario digital sobre lectura y escritura en sus tiempos no escolares. Los espacios para desarrollar esta investigación en la escuela se acomodarán a los que disponga la institución escolar.

BENEFICIOS: Esta investigación pretende producir un beneficio público: la generación de evidencia científica sobre las prácticas letradas de los estudiantes haitianos en Chile, que contribuya a la didáctica del lenguaje y al desarrollo de literacidad en aulas donde asisten estudiantes plurilingües. La institución se beneficiará al recibir un reporte sobre las prácticas letradas de los estudiantes haitianos y algunas recomendaciones pedagógicas y didácticas para implementar esos conocimientos de los estudiantes en el aprendizaje escolar.

RIESGOS: Dada las características de esta investigación no se prevén riesgos asociados. Aun así, si en el desarrollo de este proceso surge algún inconveniente o tiene alguna consulta que hacer, no dude en preguntar al responsable de esta.



COSTOS: Todos los costos asociados a la realización de las entrevistas son responsabilidad de la investigación y están contemplado en su presupuesto. Ni los participantes ni la institución deberán pagar por participar en este estudio.

CONFIDENCIALIDAD DE LA INFORMACIÓN. La información obtenida a través de las entrevistas se mantendrá en forma confidencial. Las futuras publicaciones académicas que contemplen el uso de estos datos se referirán a ellos sin precisar el nombre, así como ninguna información personal de los profesionales entrevistados ni tampoco del lugar dónde se realizó la investigación. Las grabaciones, filmaciones y documentos serán almacenadas por 5 años en dependencias de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, bajo la custodia del Investigador Responsable, Carolina Isabel González Contreras. Al término de este período, serán anonimizadas y destruidas de manera segura.

VOLUNTARIEDAD: Esta autorización es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho a retirar la autorización para que participe el establecimiento que usted dirige, en el momento que lo estime conveniente, sin mediar explicación alguna.

PREGUNTAS: Si tiene preguntas acerca de esta investigación puede contactar a la Investigadora Responsable, Sra. Carolina González Contreras, al teléfono +569 87860307; correo electrónico carolina.gonzalez@mail.udp.cl.

Esta investigación ha sido revisada y aprobada por el comité de ética de la Universidad Diego Portales. Si usted tiene alguna duda, pregunta o reclamo, o si considera que sus derechos no han sido respetados, puede contactar al Comité de Ética en Investigación de la Universidad Diego Portales (comitedeetica@mail.udp.cl) dirección: Manuel Rodríguez Sur 415.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO.

Se me ha explicado el propósito de esta investigación, los procedimientos, los beneficios y los derechos que me asisten y se me ha precisado que puedo retirar esta autorización en el momento que lo desee.

- Firmo este documento voluntariamente, sin ser forzado a hacerlo.
- No estoy renunciando a ningún derecho que me asista.
- Se me ha informado que tengo el derecho a reevaluar esta autorización según mi parecer.
- Entonces, yo _____
(Nombre y firma)
- Director (a) _____
(Nombre de)



Firma del director(a)

Firma investigador (a) responsable

Santiago, ____, _____, 2022.

Al momento de la firma, se me entrega una copia firmada de este documento, mientras que una segunda copia queda en poder del Investigador Responsable.



Título Proyecto: Prácticas letradas de estudiantes haitianos en Chile

Investigador Responsable: Carolina González Contreras

Facultad: Educación

Financiamiento: Beca interna Doctorado en Educación UAH-UDP

Carta Compromiso Ético Transcriptores y Traductores

Yo _____,
RUT _____, en mi rol de transcriptor/a-traductor/a en el estudio denominado "Prácticas letradas de estudiantes haitianos en Chile" me comprometo a respetar todos los resguardos éticos que mi labor implica.

Entiendo que la información transcrita o editada es confidencial. Por lo tanto, me comprometo a cuidar el material de las grabaciones de audio y video que debo transcribir o editar, es decir:

- Me comprometo a no reproducir las grabaciones y/o la información contenida en ella en ninguna otra instancia;
- Me comprometo a no alterar, manipular ni lucrar con el material audiovisual a mi cargo;
- Me comprometo a borrar y eliminar de mi computador el archivo transcrito o editado a los dos meses de ser entregado al equipo de investigación; y
- Me comprometo a informar a los responsables del estudio si conozco o creo conocer a alguno de los participantes y a abstenerme de transcribir o editar dicho material.

Sí, he leído y entiendo el compromiso solicitado y estoy de acuerdo con asumirlo y respetarlo.

Nombre Transcriptor(a)/traductor(a)

Firma

Nombre Investigador(a) Responsable

Firma

Fecha:

(Dos copias)



ANEXO 2



Cuestionario de Literacidad Familiar

A continuación, le solicitamos responder esta encuesta para conocer cuáles son los usos de la lectura y la escritura que tienen en su familia. Esperamos que ustedes como familia nos puedan contar las formas en que cada integrante utiliza la lectura y la escritura en su vida cotidiana.

1. Solicitamos entregar los siguientes datos del grupo familiar

Nombre completo	Sexo	Edad	Años de escolaridad	Idiomas que habla	Relación con el estudiante

Por pilotaje se sugiere hacer una observación participante y a partir de las situaciones observadas adaptar las preguntas del cuestionario.

Se esbozan preguntas que se podrían realizar en la entrevista con la madre/padre/adulto responsable del estudiante

2. Contar al adulto con ayuda del mediador lo que significan literacidad y prácticas letradas en la tesis.

3. Le solicitamos por favor responder a partir de los usos que los integrantes de la familia del estudiante le dan en la vida diaria a la lectura y la escritura.

¿Quién lee en la familia? Por favor señalar cada uno de los miembros del grupo familiar que lee (no incluir al estudiante).

Cuando hacen x actividad en el hogar: ¿Quién lee en voz alta? Por qué, indagar sobre la experiencia del estudiante y del adulto en esa determinada situación de lectura en la familia...

¿En qué momentos del día leen las personas de su familia? Describa cada uno de los momentos en que persona de la familia lee. Puede señalar toda actividad que cada persona realice e implique leer.

¿Les gusta leer? A quiénes en la familia les agrada leer.

¿En qué momentos del día disfrutan leer?

¿En qué lugares leen en el día a día?

¿Para qué leen en el día a día? Por ejemplo, indique las actividades del día en que deben leer y qué tipo de cosas deben leer (puede mencionar ejemplos cotidianos como por ejemplo al comprar un producto en el almacén o supermercado, dar ejemplo de actividades cotidianas que sean pertinentes al entorno social y cultural de la familia.)

¿Qué leen en el día a día? (Mencione por favor las cosas que leen en su familia en el día a día, por favor cuénteme aquellas cosas que deben leer en el día a día. Estas cosas pueden ser cosas que lean por gusto o por otros motivos, como por ejemplo por su trabajo, por la escuela de su hijo(a), por el cuidado de la salud, por una necesidad de transporte, etc.

¿En qué idioma(s) prefieren leer los integrantes de esta familia? ¿Por qué? Señale el o los idiomas que usa cada persona de su familia para leer.

4. Participación de los estudiantes del hogar en las actividades asociadas a la lectura en el contexto familiar

¿El/La estudiante lee en su casa? Señale también los momentos del día en que lee el estudiante.

¿Qué textos lee el/la estudiante? Liste por favor todo lo que el estudiante lee en su día a día.

¿Por qué motivos lee el estudiante en su día a día? Liste todos los motivos por lo que lee en el día.

¿Usa el estudiante un dispositivo tecnológico para leer (celular, computador, Tablet u otro)?
¿Cuál? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Usa el estudiante algún sitio web y/o aplicación para leer ¿Cuál? ¿Cuáles? ¿Por qué?

¿Alguna persona de la familia le lee al estudiante?, ¿Quién lo hace?, ¿Cuándo lo hace?

5. Acceso a materiales de lectura y escritura en el hogar

¿Qué tipo de material de escritura hay disponible en el hogar? Describa todo tipo de material que se encuentre en casa.

¿Quién/quienes los utiliza/n?

¿Qué tipo de material de lectura hay en el hogar? Describa todo tipo de material que se encuentre en casa.

¿Quién/quienes los utiliza/n?

Piden libros o los arriendan en algún lugar (se puede dar de ejemplo la biblioteca municipal o la de la escuela), Dónde, cómo, por qué...

Esto lo debe recopilar la investigadora por medio de la observación y los encuentros con la familia.

*Las preguntas son referencias para guiar temas de conversación, puede que se agreguen preguntas o temas que surjan de la observación de la investigadora.

Entradas y/o Preguntas Para Entrevistas y Observación del Estudiante.

Queremos conocer qué lees y escribes y como usas la lectura y escritura día a día. Por eso te voy a realizar varias preguntas. Te invitamos a responder cada una de las preguntas del diario.

Fecha: _____

1. Nombra la actividad en la que usaste la lectura y/o escritura en este día:
Hoy leí para....

Hoy escribí para...
2. ¿Para qué usaste la lectura y/o la escritura en esta actividad?
3. Describe la actividad:
¿Qué hiciste?
4. Las personas que participaron en esta actividad son...
5. Cuéntame cómo es aprender español en la escuela. ¿Te gusta? ¿Qué te resulta fácil/difícil? ¿Cómo te sientes en la escuela?
6. ¿Cómo crees que aprender a leer y escribir en inglés te ayudará en el futuro?
7. ¿Cuál es tu primer idioma?
8. ¿Sabes leer en ese idioma?
9. ¿Sabes escribir en ese idioma?
10. ¿Qué le resulta difícil de aprender el español (lectura, escritura, etc.)?
11. ¿Qué le ayudaría a aprender mejor el español? ¿Qué le pareció útil cuando lo estabas aprendiendo? Cuéntame sobre este momento de tu vida.
12. Háblame de tus amigos y familia haitiana aquí en Chile...

*Las preguntas son referencias para guiar temas de conversación, puede que se agreguen preguntas o temas que surjan de la observación de la investigadora.

Entrevista Semiestructurada Estudiantes

(Sujeta a modificaciones a partir de la recogida de datos)

1. Nombre del estudiante: _____
2. Fecha de nacimiento: _____
3. Edad: _____
4. Curso en el que está en el año 2022: _____
4. Colegio al que asiste: _____
5. Años que lleva viviendo en Chile: _____
6. Idioma materno: _____
7. ¿Cuál es el idioma que prefieres usar? _____
9. Años de escolaridad en Haití: _____

Preguntas para entrevista semiestructurada

DIMENSIÓN	Guía/preguntas para la recogida
Prácticas letradas vernáculos	<p>A partir del cuestionario se desarrollarán las preguntas:</p> <p>I. ¿qué te gusta leer y no tiene que ver con la escuela?</p> <p>Para cada texto mencionado, indague información sobre el porqué (propósito de la lectura), el contexto social (a qué dominio de la vida diaria se asocia esta práctica). ¿Qué tipo de cosas escribes que no son de la escuela?</p> <p>Para cada texto mencionado, indague información sobre el porqué (propósito de la escritura), el contexto social (a qué dominio de la vida diaria se asocia esta práctica). ¿en qué actividades del día te gusta usar la lectura?</p> <p>II. ¿por qué? III. ¿para qué? IV. ¿con quién/es? ¿en qué lugar/es te acomoda/gusta leer? (indagar si este lugar es presencial o virtual, qué características tiene...).</p>

	<p>¿en qué actividades del día te gusta usar la escritura?</p> <p>V. ¿por qué? VI. ¿para qué? ¿en qué lugar/es te acomoda/gusta leer)</p>
Prácticas letradas académicas	<p>A partir de la observación participante se desarrollarán las preguntas:</p> <p>¿qué lees en la escuela/ o en la clase? ¿te gusta leer esas cosas en la escuela? ¿no te gusta leer esas cosas en la escuela? ¿por qué? ¿En qué idioma te toca leer en la escuela? ¿cómo te va con ese idioma? ¿cómo te sientes leyendo en ese idioma? ¿por qué? Indagar sobre la experiencia de leer en una segunda lengua en la escuela Para cada texto mencionado, indague información sobre el porqué (propósito de la lectura), el contexto social (a qué dominio de la vida diaria se asocia esta práctica). ¿qué escribes en la escuela/ o en la clase? ¿te gusta escribir esas cosas en la escuela? ¿no te gusta escribir esas cosas en la escuela?</p> <p>I. Para cada texto mencionado, indague información sobre el porqué (propósito de la lectura), el contexto social (a qué dominio de la vida diaria se asocia esta práctica).</p> <p>II. ¿en qué actividades diarias de la escuela te gusta más usar la lectura?</p> <p>III. ¿en qué lugar/es te hacen leer en la escuela? (indagar si este lugar es presencial o virtual, qué características tiene...indagar si esos lugares los pueden escoger o son impuestos).</p> <p>IV. ¿por qué? V. ¿para qué? VI. ¿qué actividades diarias te gusta más usar la escritura en la escuela? VII. ¿por qué? VIII. ¿para qué? IX. ¿con quién/es? X. ¿en qué lugar se desarrolla? (indagar si este lugar es presencial o virtual).</p>

	<p>XI. ¿en qué lugar/es te hacen escribir en la escuela? (indagar si este lugar es presencial o virtual, qué características tiene...indagar si esos lugares los pueden escoger o son impuestos).</p> <p>XII. Indagar si estas experiencias cambian al hacerlo en otros espacios de la escuela, o en otros dispositivos distintos a un cuaderno, por ejemplo....</p>
--	--

Maqueta Entrevista Semiestructurada Docentes (sujeta a modificaciones a partir de la recogida de datos)

1. Nombre del/la docente: _____
2. Género: _____
3. Edad: _____
4. Años de experiencia laboral: _____
5. Años que trabaja en la escuela: _____
6. Años que ha trabajado con estudiantes haitianos: _____

Preguntas para entrevista semiestructurada

Dimensión	Pregunta	Pregunta de sondeo/ profundización
Prácticas letradas en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela	¿Cómo enseña a leer y escribir a sus estudiantes haitianos? Me podría describir una clase en la que les hayas enseñado algo respecto a la lectura o la escritura por favor.	Indagar sobre las actividades que desarrolla, los materiales que usa, los propósitos del uso, quién los diseña, cómo se organiza la enseñanza.
	¿Qué aprendizajes diría usted que lograron sus estudiantes con sus clases en lectura y escritura? ¿Cuáles no?	¿Por qué dice que lograron esto o lo otro? ¿En qué le caben dudas de lo que lograron? ¿Por qué no lograron aprendizaje? Indagar en causas
	¿Cuáles actividades de lectura resultan más motivantes para sus estudiantes haitianos? Me podría describir una actividad por favor.	Indagar sobre las actividades que desarrolla, los materiales que usa, los propósitos del uso, quién los diseña.
	¿Cuáles actividades de lectura resultan menos motivantes para tus estudiantes haitianos? Me podría describir una actividad por favor.	Indagar para que se describa la actividad.
	¿Cuáles actividades de escritura resultan más motivantes para sus estudiantes haitianos? Me podría describir una actividad por favor.	Indagar para que se describa la actividad.
	¿Cuáles actividades de escritura resultan menos motivantes para sus	Indagar para que se describa la actividad.

Dimensión	Pregunta	Pregunta de sondeo/ profundización
	estudiantes haitianos? Me podría describir una actividad por favor.	
	Me podría contar sobre el rol de la familia de los estudiantes haitianos en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. ¿Cómo fue?, Me podría dar algunos ejemplos.	¿Cómo involucra a la familia de los estudiantes en este proceso? ¿Se siente apoyado/a por la familia?
	En caso de haber utilizado material y/o recursos para enseñar a leer y escribir: ¿Qué materiales o recursos usa? Me podría dar ejemplos de los materiales y recursos utilizados. ¿Por qué usó este material?	Me podría contar cómo elegiste el material. ¿Usaste algún o algunos criterios de selección? ¿Por qué? Pedir que detalle los materiales que usaron en y que detalle las razones de esta decisión.
	¿Participaron otras personas en este proceso de enseñanza? ¿Por qué participaron? ¿Qué implicancias tuvo su participación para el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes haitianos?	Indagar sobre otros actores que apoyan la enseñanza del español en la escuela.
	¿Recibió ayuda adicional para enseñar a leer y escribir a los estudiantes haitianos? Me podrías describir esos apoyos por favor.	Indagar para que se responda.
	¿De qué manera evalúas los materiales utilizados en la enseñanza?, ¿con qué criterios los evalúas?	Solicitar que detallen criterios.
	¿Cuál cree que es el aporte de cada uno de ellos para tu quehacer en la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura?	Indagar para que se responda.
	Solo en caso de no haberlo desarrollado con las otras preguntas ¿Qué otras cosas desean mencionar respecto a su experiencia en la enseñanza de la lectura y la escritura de los estudiantes haitianos en su aula?	

Pauta para Observación de Clases

Clase:	
Fecha:	
Duración de la clase:	
Indicadores	Registro
Objetivo de la clase	
Uso de la lectura (describa todo uso de la lectura que se desarrolle en la clase)	
Uso de la escritura (describa todo uso de la escritura que se desarrolle en la clase)	
Textos usados para la clase por el/la docente	
Formato de los textos	
Propósito del uso de los textos usados en la clase	
Participación de los estudiantes haitianos en la clase (describa todo lo que observe y se vincule con el uso de la lectura y la escritura)	
Interacción del docente con los estudiantes haitianos durante la clase (describa todo lo que observe y se vincule con el uso de la lectura y la escritura)	
Registre toda situación de la clase que considere necesaria reportar que se vincule con el uso de la lectura y la escritura	
Textos usados para la clase por el/la estudiante haitiano/a	
Formato de los textos	
Propósito del uso de los textos usados en la clase	

ANEXO 3

Resumen Memo Analítico prácticas letradas de un estudiante haitiano en Chile

Tema	Categoría	Códigos
Prácticas letradas vernáculas	Prácticas letradas vernáculas	Reflexión personal
		Noticias
		Telenovelas
		Series
		Shorts de YouTube
		Video cuentos cortos
		Videojuegos
		Redes sociales
		Chats
		Diario de vida
		Historias bíblicas
		Narraciones familiares de Haití
		Usos
	Aprender	
	Entretenerse o recrearse en su tiempo libre en casa	
	Comunicarse	
	Investigar	
	Características de las PL vernáculas	Digitales
		Impresas
		Multimodales
		Autónomas
		Colaborativas
		Impuestas
		Individuales
		Evaluadas
		Rígidas
	Flexibles	
	Propósito social	Reflexionar personalmente
		Informar
		Entretener
Participar en una comunidad letrada		
Interactuar dialógicamente con otros		
Alabar		
Dominios	Conocer la historia de su país	
	Personal	
	Social	
	Espiritual	
	Familiar	
Agencia	Académico	
	Resistencia	
	Apropiación	

Prácticas letradas académicas en L2	Prácticas letradas académicas	Libros	184
		Película	
		Cuentos	
		Novela	
		Leyendas	
		Fichas de lectura	
		Objetivos de aprendizaje	
		Guías de trabajo escolar	
		Presentaciones en power point	
		Lapbook	
		Normas de puntuación y acentuación	
		Reglas ortográficas	
		Descripciones físicas y psicológicas de personajes	
		Usos	Leer
	Escribir		
	Comunicar		
	Aprender		
	Dar cuenta de lo aprendido		
	Características de las PL académicas	Digitales	
		Impresas	
		Multimodales	
		Autónomas	
		Colaborativas	
		Impuestas	
		Individuales	
		Evaluadas	
		Rígidas	
Audiencia			
Propósitos			
Normas			
Actitudes			
Preferencias			
Necesidades			
Propósito social	Aprender		
	Informar		
	Compartir		
	Participar en una comunidad letrada		
	Interactuar dialógicamente con otros		
Dominios	Escolar		
Agencia	Resistencia		
	Apropiación		
Prácticas letradas híbridas	Patrones de estas prácticas letradas	Disposición	
		Vinculación	
		Limitaciones	
		Actitudes	
		Emociones	
		Agencia	
		Comparaciones	
		Reflexiones	
		Roles	
		Identidad	