



PRÁCTICAS LETRADAS ESCOLARES DE UN ESTUDIANTE HAITIANO EN CHILE

SCHOOL LITERACY PRACTICES OF A HAITIAN STUDENT IN CHILE

Carolina González-Contreras (*)

*Universidad Adventista de Chile
Chile*

Resumen

La creciente presencia de estudiantes haitianos en Chile y las dificultades que enfrentan en su integración escolar, este estudio caracterizó las prácticas letradas de un niño haitiano de 11 años para orientar la enseñanza del lenguaje. Se realizó un estudio de caso etnográfico en el ámbito escolar y familiar. Se constató que la escritura del "lapbook" vincula sus prácticas vernáculas y digitales con las escolares, impulsando su motivación y habilidades, y desafiando las concepciones de bajo rendimiento en alumnos haitianos. No obstante, la lectura en voz alta provoca desmotivación, reflejando la insuficiente atención a la diversidad lingüística y cultural. El "diálogo clandestino" en creole, empleado por Jean para superar las dificultades de comprensión, resalta su capacidad de acción y la necesidad de justicia sociolingüística. El estudio defiende una enseñanza inclusiva que valore el patrimonio lingüístico de los estudiantes y utilice estrategias como la escritura creativa para fomentar la literacidad, promoviendo así un aprendizaje equitativo y culturalmente pertinente.

Palabras clave: Literacidad; prácticas letradas; niñez; migración haitiana; etnografía.

Abstract

This article examines the challenges posed to the educational system, due to the increase of migration in Chile, specifically in the education of migrant students. The substantial increase in school and preschool enrollment of migrant students, evidenced by data from 2024 that records 276,414 migrant students out of a total of 3,631,025, demands special attention to inclusion and interculturality in a context of territorial and sociocultural heterogeneity. The massive arrival of the Haitian population, motivated by the complex socioeconomic situation in their country of origin, exacerbates these challenges.

The multidimensional challenges faced by Haitian students in Chile are centered on the linguistic difference, the lack of adequate public policies for teaching them Spanish, and unequal access to quality education. This situation is aggravated because, in Haiti, despite having French and Haitian Creole (Kreyòl) as official languages, French is used by a minority and Haitian Creole is excluded from the school system, which negatively affects educational outcomes.

In addition, Chile lacks clear public policies to address demographic changes and the teaching of Spanish as a second language, and unequal access to quality education is manifested in reading and writing learning difficulties, which is detrimental for minority and marginalized groups, especially students with a family language other than the official language, such as Haitians.

In addition, Haitian students face discrimination based on their Afro-descendant origin and language. Homogenous pedagogical practices in the classroom do not adequately consider cultural diversity. Teachers often attribute a behavioral or academic deficit to migrant students, influenced by a deficit paradigm that invisibilizes students' cultural and linguistic heritage, preventing its use as a resource for language teaching.

Although studies on literacy highlight the importance of analyzing home literacy practices, research on migrant youth has focused mainly on Latino and Asian students, neglecting the Afro-descendant migrant population. The interaction, language negotiation and construction of meaning in the classroom by migrant students are under-researched, but relevant to understanding power dynamics and opportunities for agency in learning.

(*) Autor para correspondencia:

Carolina González-Contreras
Camino Las Mariposas 11771, 3780000 Chillán,
Ñuble

Correo de contacto:
carolina.gonzalez@unach.cl

©2010, Perspectiva Educacional
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 01.10.2024
ACEPTADO: 18.03.2025
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.1-Art.1645

In this context, this study seeks to characterize the literate practices of Haitian students in Chile to guide language teaching. An ethnographic case study was conducted with a Haitian child, observing his school and family literate practices. The analysis reveals tensions in the student's school experience. Lapbook writing connects his vernacular and digital literacy practices with school ones, favoring his motivation and skill development. In contrast, reading aloud generates demotivation. The use of "clandestine dialogue" in Creole to overcome comprehension difficulties highlights learner agency and the need for sociolinguistic justice.

An element that stands out is the need for more inclusive language teaching that values students' linguistic heritage and literate practices. Strategies such as creative writing in formats like the "lapbook" promote motivation and the development of literacy. It is proposed that teachers use their students' literate practices to foster equitable and socioculturally sensitive learning.

Keywords: Literacy; literate practices; childhood; Haitian migration; ethnography.

1. Introducción

El panorama migratorio en Chile ha experimentado transformaciones significativas en los últimos años, incluyendo un aumento en la matrícula escolar y preescolar. En 2023, de un total de 3.631.025 estudiantes a nivel nacional, 276.414 corresponden a estudiantes migrantes (Agencia de la Calidad de la Educación, 2024). Esta realidad plantea desafíos importantes en términos de inclusión e interculturalidad, considerando la heterogeneidad territorial y sociocultural del país. La reciente llegada masiva de población haitiana a Chile, motivada por la compleja situación socioeconómica de su país de origen, plantea desafíos importantes para la integración de estos migrantes (Toledo et al., 2022). Haití enfrenta una situación precaria debido a la inestabilidad política, la pobreza extrema y los desastres naturales, lo que ha generado una falta de oportunidades educativas y laborales (DeGraff, 2017).

Uno de los desafíos más importantes es la diferencia lingüística. Haití es un país multilingüe con dos idiomas oficiales: francés y criollo haitiano (kreyòl) (Toledo et al., 2022). Aunque el francés es el idioma de la educación y el gobierno, solo un pequeño porcentaje de la población lo habla, lo que puede explicar los bajos resultados en lectura (DeGraff et al., 2022). La educación se imparte principalmente en francés, mientras que el criollo haitiano, hablado por la mayoría de la población, está excluido del sistema escolar (DeGraff, 2017).

Otro desafío es la falta de lineamientos en las políticas públicas chilenas para abordar estos cambios demográficos, especialmente en la enseñanza del lenguaje (Carrasco & Espinosa, 2022; Castillo et al., 2018; Espinosa et al., 2020; Pávez-Soto et al., 2019; Toledo et al., 2022). El aumento de inmigrantes no hispanoparlantes en Chile ha generado una nueva configuración social y cultural, especialmente en las escuelas públicas (Sumonte Rojas et al., 2018). Sin embargo, Chile no tiene una política educativa que regule la enseñanza del español como segunda lengua (Toledo et al., 2022). Un tercer desafío es el acceso desigual a una educación de calidad. Investigaciones han demostrado altos índices de fracaso escolar entre estudiantes de grupos minoritarios y marginados, debido a las dificultades para aprender a leer y escribir (Gelber et al., 2021; Omogun & Skerrett, 2021; Proctor et al., 2019; Zavala, 2019). La marginación de las lenguas minoritarias en la educación puede ser un factor relevante en estas dificultades. Un informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) indica que los niños de tercer año de primaria tienen tres veces más posibilidades de desarrollar una mejor comprensión lectora si hablan el idioma dominante en casa. Esto desfavorece a los estudiantes cuyo idioma familiar es distinto al oficial, como los estudiantes haitianos en Chile (UNESCO, 2020). Se ha reconocido la necesidad de desarrollar una respuesta institucional que enseñe español a los estudiantes no hispanoparlantes, para brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje (Servicio Jesuita a Migrantes, 2020).

Finalmente, los niños, niñas y jóvenes haitianos enfrentan la discriminación por su origen afrodescendiente y su idioma (Jiménez et al., 2016; Joiko & Vásquez, 2016; Stefoni et al., 2016). En el ámbito pedagógico y didáctico, prevalecen prácticas de enseñanza homogéneas que no consideran la diversidad cultural de las aulas (Beniscelli et al., 2019; Mora-Olate, 2019). Los docentes chilenos suelen atribuir un déficit conductual o académico a la población migrante (Cerón et al., 2017; Pávez-Soto et al., 2019) y tienen bajas expectativas hacia los estudiantes de Haití y Bolivia, países con gran diversidad lingüística (Gelber et al., 2021). Estas bajas expectativas se asocian a un paradigma del déficit, que se centra en las carencias de los estudiantes y omite el conocimiento que despliegan en diversas situaciones (Espinosa et al., 2020). Las perspectivas del déficit invisibilizan el patrimonio cultural y lingüístico de los estudiantes, impidiendo su uso como insumo para la enseñanza del lenguaje (Cummins, 2017).

Si bien los estudios sobre literacidad destacan la importancia de analizar las prácticas de literacidad del hogar de los distintos grupos para comprender sus conocimientos y estrategias lingüísticas (Susperreguy et al., 2007; Thibaut & López, 2020), la investigación en literacidad de jóvenes migrantes se ha enfocado principalmente en estudiantes latinos y asiáticos, dejando de lado a la población migrante afrodescendiente (Dávila, 2015; Omogun & Skerrett, 2021). Asimismo, la mayoría de los estudios que abordan las prácticas letradas en el contexto escolar aportan escasa evidencia sobre cómo los estudiantes migrantes interactúan, negocian idiomas y construyen significados en el aula, conocimiento relevante para comprender las dinámicas de poder y las oportunidades de agencia en el aprendizaje (García, 2009). Esta perspectiva reconoce a los niños, niñas y jóvenes como sujetos sociales y políticos, capaces de transformar su realidad (Pávez-Soto, 2018; Pávez-Soto et al., 2019). Reconocer su agencia implica valorar sus capacidades para tomar decisiones y participar en la construcción de su aprendizaje, desafiando las estructuras adultocéntricas (Pávez-Soto & Sepúlveda, 2019). Los estudios etnográficos facilitan el conocimiento de su perspectiva sobre la literacidad, contribuyendo a una comprensión integral y a la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas.

En este contexto, el presente trabajo busca visibilizar los repertorios lingüísticos y discursivos de la población haitiana en Chile en el ámbito escolar, reconociendo su valor como fuente de conocimiento para el aprendizaje del lenguaje en la escuela (García & Kano, 2014). Para ello, se plantea el siguiente objetivo de investigación: caracterizar las prácticas letradas más relevantes de un estudiante haitiano en Chile, en su entorno escolar, considerando el contexto, los propósitos y los conocimientos sociales y culturales que subyacen a estas prácticas.

2. Marco teórico

La concepción de la literacidad ha evolucionado desde un enfoque tradicional centrado en habilidades aisladas de lectura y escritura hacia una perspectiva sociocultural que la entiende como una práctica social situada (Vygotsky, 1998). Este cambio de paradigma tiene implicaciones profundas para la enseñanza del lenguaje.

La literacidad se define como una práctica social compleja que media la vida de las personas, situada en contextos sociales específicos y enmarcada en un sistema simbólico que incluye la cultura, los idiomas, las identidades, las actitudes y los conocimientos (Barton & Hamilton, 2012; Perry, 2012; Zavala, 2008). La literacidad no se limita a la lectura y la escritura, sino que abarca todos los elementos del lenguaje oral y escrito, así como las habilidades cognitivas y los hábitos mentales que permiten la participación activa en la sociedad (Cassany, 2008).

2.1. Las prácticas letradas como unidad de análisis

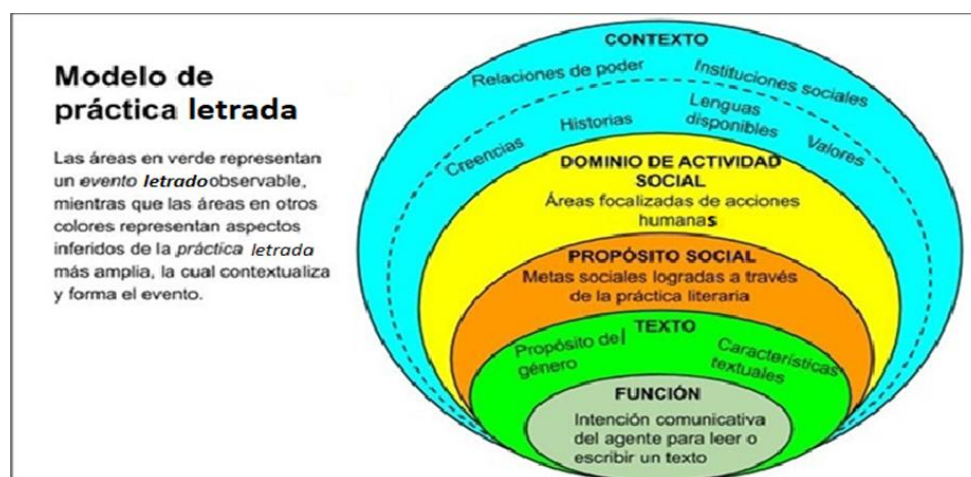
Para analizar la literacidad en acción, se utiliza el concepto de "prácticas letradas", que son las formas en que las personas usan la lectura y la escritura en contextos sociales específicos (Barton & Hamilton, 2012). Estas prácticas varían según el dominio social: se distinguen las prácticas letradas vernáculas, propias de contextos informales, de las prácticas letradas académicas, características de las instituciones educativas (Gee, 2004; Street, 2001).

Las prácticas letradas no se reducen a acciones observables, sino que involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Barton & Hamilton, 2005). Además, están influenciadas por las instituciones y las relaciones de poder, lo que implica que algunas prácticas letradas sean más dominantes que otras (Wetzel et al., 2019; Zavala, 2008). En la escuela, las prácticas letradas académicas suelen ser impuestas y valoradas, mientras que las prácticas vernáculas tienden a ser excluidas (Perry, 2012).

Purcell-Gates et al. (2011) propusieron un modelo para analizar las prácticas letradas que permite identificar las diversas dimensiones que las configuran.

Figura 1

Modelo de práctica letrada



Nota. De Purcell-Gates et al. (2011), p: 450.

Este modelo ha sido utilizado en investigaciones con estudiantes de diversos orígenes socioculturales, evidenciando la desconexión entre las prácticas letradas del hogar y la escuela en estudiantes de lenguas minorizadas (Wetzel et al., 2019).

Para comprender las prácticas letradas en profundidad, es necesario analizar los eventos y los artefactos letrados. Los eventos letrados son situaciones en las que la escritura forma parte integral de las interacciones y los procesos interpretativos (Hamilton, 2005; Heath, 1983). Los artefactos letrados son los objetos que median la interacción a través del lenguaje escrito (Pahl & Rowsell, 2013).

La perspectiva sociocultural de la literacidad y el análisis de las prácticas letradas tienen importantes implicaciones para la didáctica del lenguaje. Demandan un enfoque que reconozca la diversidad de prácticas letradas que los estudiantes traen a la escuela, valorando e integrando las prácticas vernáculas como un recurso para el aprendizaje (Galdames & Walqui, 2011; Proctor et al., 2019).

2.2. Nuevos estudios de la literacidad con enfoque etnográfico

Los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL) promueven la inclusión de las prácticas letradas vernáculas en la escuela (Zavala, 2008). Considerar el lenguaje social de los estudiantes permite a los docentes identificar sus conocimientos previos y diseñar estrategias pedagógicas que los integren a los nuevos aprendizajes (Cassany, 2008; Scribner & Cole, 1981; Street, 1984; Zavala et al., 2004).

Integrar las prácticas vernáculas permite partir de lo que los estudiantes ya saben, aumentar su motivación y agencia, y permitirles apropiarse del lenguaje (Pérez & Cassany, 2018). El enfoque etnográfico en los NEL permite comprender la perspectiva de los estudiantes sobre la literacidad, destacando la importancia de su agencia (Vaughn et al., 2020; Zavala, 2011). La etnografía facilita el análisis de las prácticas letradas situadas, observando cómo los estudiantes interactúan con la lengua en diversos espacios (Blommaert, 2010; Vygotsky, 1998).

En contextos de diversidad cultural, la etnografía desarrollada por los NEL y sus respectivas variaciones metodológicas en el campo de la literacidad (estudios de caso etnográfico [Lewis, 2011; Rogers, 2003]), visibiliza las complejidades del aprendizaje de una nueva lengua y la necesidad de justicia sociolingüística (Toledo et al., 2022; Zavala, 2019). Ello implica valorar la lengua materna de los estudiantes para evitar la discriminación (Zavala, 2019). Esta corriente metodológica revela cómo los "contratos de comunicación" en el aula, incluyendo la negociación de la lengua y el uso de estrategias como el translenguaje (García, 2009), influyen en el desarrollo de la competencia multilingüe (Bono & Melo-Pfeifer, 2011; Coste et al., 1997).

Este enfoque se alinea con la concepción de las infancias como sujetos sociales y políticos, capaces de transformar su realidad (Pávez-Soto et al., 2019). Reconocer la agencia de los estudiantes implica valorar sus capacidades para tomar decisiones y participar en su aprendizaje (Pávez-Soto & Sepúlveda, 2019). La agencia es un componente crucial en el desarrollo de la literacidad, especialmente para estudiantes marginados socioculturalmente (Vaughn et al., 2020). Les permite tomar un rol activo en su aprendizaje, desafiar las estructuras de poder y ejercer control sobre sus propias prácticas letradas (Lewis & Wang, 2018). La agencia se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para elegir temas, géneros y estrategias de comunicación, así como para negociar significados y expresar sus ideas e intereses.

Reconocer y cultivar la agencia de los estudiantes es fundamental para una enseñanza de la literacidad que sea justa e inclusiva. Implica valorar sus conocimientos, experiencias y recursos lingüísticos y culturales, y crear espacios donde puedan ejercer su autonomía y participar activamente en la construcción de su aprendizaje.

2.3. Multilingüismo, primera y segunda lengua

La lengua es el vehículo primordial de la literacidad, funcionando como generadora y producto de una cultura (Bronckart, 2007; Halliday, 1979). Por eso, su relevancia es fundamental para los estudiantes haitianos y su aprendizaje escolar en Chile, ya que el conocimiento lingüístico no se limita al sistema de signos, sino que abarca normas, valores, representaciones y creencias (Blommaert, 2010).

El multilingüismo se basa en una visión holística de las competencias lingüísticas, la lengua, la identidad y la cultura (García & Wei, 2014; Jiménez, 2017). La primera lengua (L1) generalmente se adquiere en la interacción familiar, mientras que la segunda lengua (L2) se aprende en entornos más formales (Buescher, 2023; Mizza, 2014). La escuela debe valorar la lengua materna de los estudiantes para promover la justicia sociolingüística (Zavala, 2019). Sin embargo, las nociones tradicionales de bilingüismo, como la dualidad, han sido cuestionadas, ya que no reflejan la fluidez de las prácticas lingüísticas contemporáneas como el translenguaje (García, 2014; García & Kleifgen, 2020; Skutnabb-Kangas, 1981).

La sociolingüística crítica subraya la necesidad de que las escuelas valoren y reconozcan la lengua materna de cada estudiante para promover la justicia sociolingüística y eliminar los estereotipos negativos (Zavala, 2019). En la práctica educativa, esto se ha traducido en una visión restringida del bilingüismo, basada en la distinción entre el paradigma aditivo, donde se añaden lenguas, y el sustractivo, donde se reemplazan (García, 2014).

Esta visión dual del bilingüismo ha sido cuestionada, ya que no refleja la fluidez de las prácticas lingüísticas contemporáneas. El concepto de lengua materna puede variar según el hablante, y la perspectiva del translenguaje ha profundizado esta crítica, mostrando la mezcla de lenguas en las prácticas sociales (García, 2014; García & Kleifgen, 2020; Skutnabb-Kangas, 1981).

3. Metodología

Este estudio de caso etnográfico (Rogers, 2003) se centra en las prácticas letradas escolares del estudiante haitiano en su escuela, siguiendo la línea de investigación propuesta por Purcell-Gates (2008). El estudio se realizó en dos contextos: la escuela y el hogar, pero este trabajo se centra en los hallazgos del ámbito académico. El trabajo de campo incluyó entrevistas semiestructuradas a la profesora de Lenguaje y a la psicopedagoga del estudiante, así como observación participante en la escuela y el hogar. Se realizaron nueve visitas a cada contexto, con una duración promedio de 150 minutos por visita. Para la observación de clases, se adaptó una pauta de una investigación del equipo liderado por Purcell-Gates (2008). Adicionalmente, se usaron notas de campo y se recolectaron eventos letrados con fotografías.

3.1. Participantes

Mediante muestreo intencional (Lewis, 2011), se seleccionó a Jean (seudónimo), un estudiante haitiano de 11 años que cursaba quinto grado de Educación Primaria en una escuela subvencionada en 2022. El estudio se centra en Jean y sus prácticas de literacidad, incluyendo información sobre su contexto escolar y familiar.

Para comprender el contexto escolar de Jean, se incluyó a dos informantes clave: su profesora de Lenguaje y la psicopedagoga que trabaja con él en el aula (Francisca y Marcela, respectivamente –seudónimos–). Ambas docentes eran nuevas en la escuela y no tenían experiencia previa trabajando con estudiantes haitianos. Se recopiló información sobre sus perfiles y experiencias para contextualizar las interacciones de Jean en el aula y comprender cómo el entorno escolar influye en sus prácticas letradas.

3.2. Recepción de datos

Se utilizaron tres métodos de recolección de datos: entrevistas semiestructuradas, observación de eventos letrados y notas de campo de la investigadora principal, quien realizó observación participante en nueve visitas al hogar de Jean. Estos métodos se han utilizado en investigaciones previas sobre prácticas letradas (Nakutnyy & Sterzuk, 2018; Perry, 2007).

3.3. Análisis de datos

El análisis se basó en el modelo de Prácticas Letradas de Purcell-Gates et al. (2011), utilizando un procedimiento de análisis temático en seis pasos (Braun & Clarke, 2006): (1) familiarización con los datos; (2) generación de códigos emergentes; (3) búsqueda de temas específicos; (4) recodificación; (5) interpretación de temas, y (6) elaboración del reporte con Atlas.ti®.

Tres investigadoras delimitaron la matriz de análisis definitiva a partir de códigos iniciales y emergentes. La investigadora principal y un ayudante codificaron el material con esta matriz (Tabla 1), con un 20% de doble codificación. La matriz de análisis se construyó a partir de códigos iniciales y emergentes, y se utilizó para codificar el material del estudio, alcanzando una consistencia de 0.68 entre codificadores (Hruschka et al., 2004). Esta matriz se enfocó en las prácticas letradas observadas en el contexto escolar de Jean.

Tabla 1

Códigos de Prácticas Letradas Escolares

	Definición	Códigos
Artefactos letrados	Objetos que dan acceso a la práctica letrada	Texto escolar Guía de trabajo escolar Computador Sitios web

Géneros discursivos	Textos en distintos soportes que median la práctica letrada y que se caracterizan por formas de organización convencionales	Cuento Leyenda Noticia Recomendación Descripción Instrucciones Texto informativo Reglas Videos explicativos de YouTube
Propósitos	Propósitos sociales de la práctica letrada	Comprender Reflexionar Informarse Entretenerse Socializar Conocer reglas de ortografía y gramática
Valores	Creencias y valores que se desprenden de las prácticas letradas	Resiliencia Compromiso Tolerancia Esperanza Desesperanza Incapacidad
Idiomas	Idiomas en que se desarrollan las prácticas letradas	Español Creole
Estrategias	Estrategias que despliega el estudiante haitiano en las prácticas letradas	Pensar en voz alta Crear y dictar un cuento Copiar/Transcribir Preguntar cómo se escribe una palabra Leer y releer lo escrito Leer y releer en voz alta Parfrasear un texto leído Comentar lo leído Generar preguntas Discutir en torno a un tema Leer en creole

			Hablar en creole
			Hacer conexiones
			Escribir y reescribir
			Comparar palabras escritas
Recursos comunicativos	Recursos lingüísticos y discursivos utilizados en la práctica letrada		Recursos lingüísticos Recursos discursivos Recursos culturales

El análisis permitió identificar los dominios de la actividad social donde se manifestaban las prácticas estudiadas. Para describirlas en profundidad, se utilizó el modelo de Purcell-Gates et al., (2011). Los resultados se centran en aquellas prácticas que alcanzaron un alto grado de saturación, lo que indica que no surgieron nuevas relaciones al compararlas con los demás códigos (Bonilla-García & López-Suarez, 2016).

4. Resultados

En el análisis de las prácticas letradas de Jean en la escuela se observó que la motivación de Jean hacia estas variaba. A continuación, se describen dos prácticas que ilustran dicha variación: la escritura de un cuento en formato "lapbook", que generó alta motivación, y la lectura en voz alta de textos literarios y no literarios, hacia la cual mostró desmotivación.

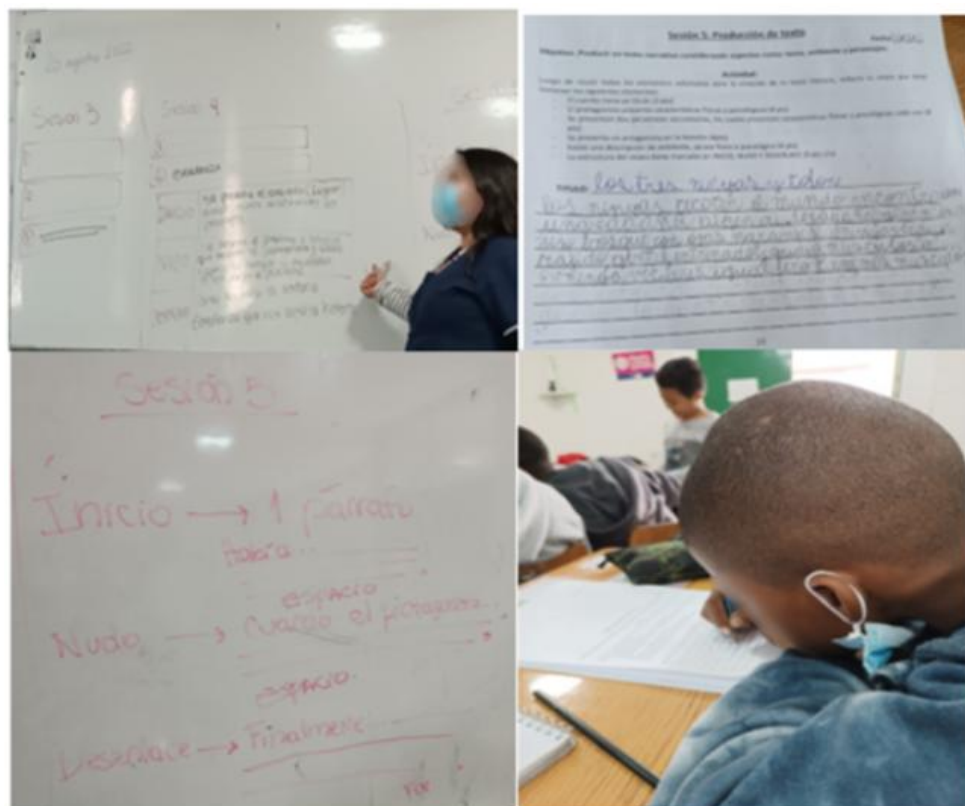
La motivación y desmotivación de Jean en estas prácticas se analizan a partir de la agencia que despliega. La agencia es un componente crucial en el desarrollo de la literacidad, especialmente para estudiantes marginados socioculturalmente (Vaughn et al., 2020). Les permite tomar un rol activo en su aprendizaje, desafiar las estructuras de poder y ejercer control sobre sus propias prácticas letradas (Lewis & Wang, 2018). La agencia se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para elegir temas, géneros y estrategias de comunicación, así como para negociar significados y expresar sus ideas e intereses.

4.1. Escritura de un cuento en formato "lapbook"

Esta práctica letrada muestra a la escritura como una oportunidad para desarrollar aprendizajes de literacidad escolar desde una perspectiva sociocultural crítica. Es una práctica letrada relevante en el caso de Jean debido a la motivación que desencadenó en él mientras realizaba esta tarea escolar, que se manifiesta en géneros discursivos como el cuento y los textos literarios, en artefactos letrados impresos (Figura 2).

Figura 2

Fotos del proceso de producción del lapbook



Nota. Fotografías del trabajo de campo.

Aunque la escritura del "lapbook" se realiza en español, Jean utiliza el creole como herramienta para completar la tarea. Un lapbook consiste en crear un cuento con una estructura que simula un libro pop-up, tiene como propósito narrar una historia con secuencia de eventos, personajes y ambiente. Jean desarrolla esta práctica letrada durante cinco sesiones que suceden en la clase de Lenguaje; durante estas sesiones de trabajo Jean tuvo momentos en los que trabajaba de forma personal, otros en los que trabajaba apoyado por alguna profesora en el aula (profesora de Lenguaje o profesora del Equipo PIE), también, otros en que era apoyado por la investigadora y otros en que solicitaba ayuda a sus compañeros de curso de origen haitiano. Para Jean, esta práctica letrada escolar representa una oportunidad de aprendizaje que disfruta y que ha generado un cambio positivo en su actitud hacia la escritura.

Esta práctica letrada es significativa para Jean porque su profesora le dio la oportunidad de escoger un personaje y una temática de un juego de ninjas, que él ha sacado de un videojuego que juega en su celular a través de una aplicación llamada Roblox.

La elección de Jean de un tema y personaje de un videojuego para la escritura de un cuento en formato "lapbook" ilustra cómo el acceso a sus fondos de conocimiento (Moll et al., 1992) promueve un aprendizaje más activo y motivado.

I: ¿Por qué te motiva tanto escribir esta historia?

Jean: La profesora nos pidió que escribiéramos en el lapbook un cuento parecido a los leídos [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 (...). También en la clase [de Lenguaje] 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 y eso escribí (...).
(Entrevista a estudiante)

En esta práctica letrada, Jean interactúa con un género discursivo literario escrito y con géneros multimodales propios de los videojuegos, movilizando conocimientos de su literacidad digital para crear su cuento.

El aprendizaje de Jean en torno a la práctica de escribir una historia en la escuela se ve fuertemente influenciado por el entorno social vernáculo, que el niño construye a partir de las interacciones y experiencias en diversos espacios, incluyendo los digitales que tiene en su hogar. En esta investigación Jean nos muestra cómo moviliza conocimientos de su literacidad digital en Roblox, donde juega y crea diariamente en un videojuego, para enriquecer su práctica letrada escolar. Al combinar recursos de ambos mundos, la producción del texto se convierte en un espacio donde Jean refuerza su desempeño en el aula con su literacidad digital.

La experiencia motivada de Jean evidencia cómo las tareas comunicativas auténticas, las relaciones interpersonales y las experiencias de literacidad digital contribuyen a cuestionar las ideologías dominantes sobre el bajo desempeño escolar en Lenguaje de los estudiantes haitianos en Chile. Al realizar su tarea, Jean moviliza recursos lingüísticos en español y criollo haitiano, discursivos y culturales, adquiridos en los videojuegos y en la escuela, para narrar una historia con personajes, trama y desenlace.

La experiencia de Jean al narrar una historia con personajes, trama y desenlace, movilizando recursos lingüísticos en español y creole, discursivos y culturales, adquiridos tanto en los videojuegos como en la escuela, ilustra cómo las prácticas letradas trascienden los contextos formales de aprendizaje.

Este caso cuestiona las ideologías dominantes sobre el bajo desempeño escolar en Lenguaje de los estudiantes haitianos en Chile, evidenciando que las tareas comunicativas auténticas, las

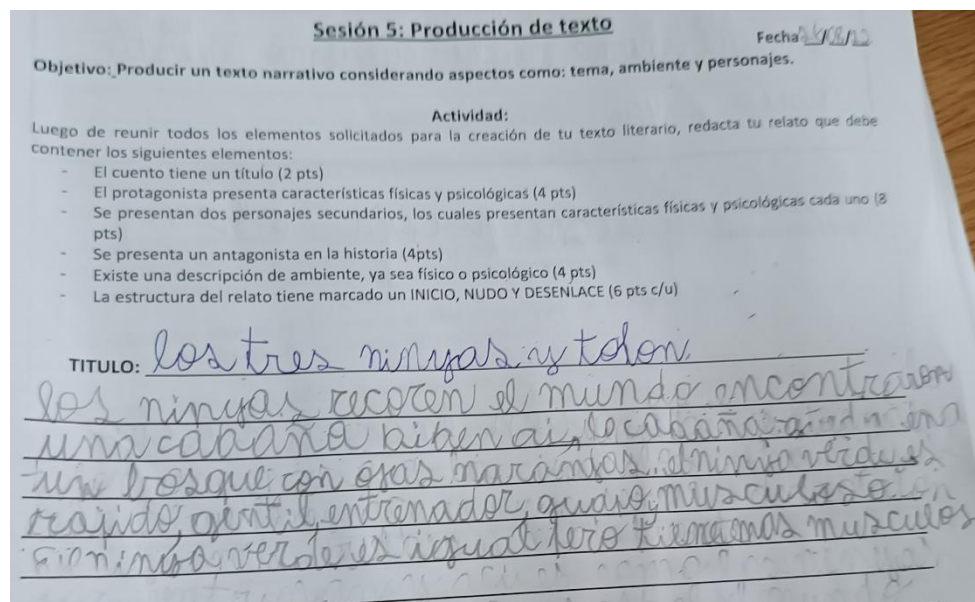
relaciones interpersonales y las experiencias de literacidad digital pueden contribuir a un aprendizaje significativo (Lewis & Solomon, 2019). Al elaborar su texto, Jean no solo moviliza recursos lingüísticos y discursivos, sino que también desafía las perspectivas deficitarias de sus profesoras de Lenguaje sobre su capacidad para aprender y participar de la clase.

Profesora "Francisca": (...) 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 (...). (Nota de campo)

Durante el proceso de creación del texto escrito, Jean emplea la lectura y la escritura de manera estratégica en sus interacciones escolares en las clases de Lenguaje, utilizando el creole para solicitar ayuda a sus compañeros haitianos y el español para comunicarse con las docentes o la investigadora. Esta capacidad de adaptar su lenguaje a diferentes contextos e interlocutores evidencia su competencia comunicativa y su agencia en el proceso de aprendizaje.

Figura 3

Fotos del proceso final de producción del lapbook



Nota. Fotografías del trabajo de campo.

Además del registro escrito en la guía de trabajo de la elaboración de su cuento, Jean utiliza la copia o transcripción para escribir correctamente palabras que quiere usar en su escritura. De este modo, acude a distintos interlocutores simultáneamente que le ofrecen distintos apoyos en su tarea. Con las profesoras e investigadora hace preguntas en español sobre palabras en las que debe usar correctamente la letra c, s y/o z, con sus compañeros hace consultas del tipo más

aclaratorias en criollo haitiano como por ejemplo si había se escribe con o sin la letra h. Además del lenguaje verbal, también usa la escritura de palabras en trozos de papel o en hojas para mostrar a las profesoras o investigadora si la palabra que desea escribir está correcta. Durante las visitas a Jean se pudo constatar que él es bastante consciente de que la escritura y reescritura permiten mejorar sus ideas y ortografía, para lo cual aprovecha esos recursos lingüísticos y discursivos.

4.2. Lectura de textos literarios y no literarios en voz alta: la lectura como una práctica letrada escolar frecuente; luces y sombras

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 informativos o de recomendaciones de una película, guías de trabajo y en ocasiones el texto escolar. El propósito social de esta práctica letrada es leer textos frecuentemente identificando información explícita e implícita. 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 en voz alta de forma colectiva.

Estas prácticas implican la escucha comprensiva y también la lectura de textos extensos (ver Figura 4) por parte de Jean que siempre están escritos en español y no tienen ningún apoyo visual o aclaración en creole. En efecto, al realizar esta actividad en la sala de clases, Jean sostiene una participación pasiva, explicitando a la profesora su voluntad de no participar de ella. En algunas de las clases en que se observó esta práctica letrada, Jean dialogaba de forma “clandestina” con sus compañeros de origen haitiano en creole, en voz baja, evitando hacer intervenciones en voz alta y en español durante la lectura en voz alta que realizaba un compañero o compañera hispanoparlante.

Figura 4

Ejemplo de Guía de lectura del curso de Jean

"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
Muro Leaf (Cuento infantil)

Había una vez en España un joven toro que se llamaba Fernando. Los otros becerros 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 alcornoque situado en la parte más alta de la dehesa desde donde podía contemplar las suaves colinas que se extendían hasta el horizonte. Este alcornoque en particular era su árbol preferido y el toro 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 toros? - le preguntaba. Pero Fernando movía la cabeza, miraba fijamente a su madre y respondía:
 -Prefiero quedarme aquí, a la sombra de mi alcornoque, 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 alcornoque 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 esrogados 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 alcornoque 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 alcornoque 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 sentaría sobre ti, ¿qué harías, ¿verdad? Pues eso fue exactamente lo que hizo este abejorro.

¡Carraaa! ¡Qué dolor! Fernando brinó 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 paseillo se puso en marcha hacia el centro de la plaza. Primero salieron los banderilleros, con unos paños puntiagudos, adornados con cintas para pinchar al toro y enfurecerlo.

Después salieron los picadores montados en caballos fisco, llevando largas lancas para picar al toro y enfurecerlo 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

moñera 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 toro. 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 alcornoque favorito, oliendo el dulce aroma de las flores silvestres... y es muy feliz.

Vocabulario:

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

Físicas:

Psicológicas:



Nota. Fotografías del trabajo de campo.

Ante esta práctica letrada escolar, Jean manifiesta explícitamente las razones para no participar en ella:

I: ¿Por qué no participas de la clase cuando hay que leer en voz alta?

Jean: La profesora nos pide, pero yo no quiero, soy malo leyendo porque no sé leer en español. (Entrevista a estudiante)

En esta práctica letrada, la docente "Francisca" ofrece variedad de géneros discursivos y soportes, y permite la participación voluntaria. Sin embargo, su enseñanza de Lenguaje se centra en la lectura en voz alta, con géneros discursivos en soporte impreso y digital. Si bien la práctica destaca por la frecuencia y relevancia de la lectura de géneros discursivos, presenta limitaciones debido a la reiteración de una única estrategia didáctica, especialmente considerando la exclusión de estudiantes con bajo desempeño lector. La agencia de Jean ante esta práctica letrada se ve descendida al enfrentar prácticas de enseñanza que culturalmente son homogéneas y le ofrecen escasa conexión con su patrimonio lingüístico letrado y con sus prácticas letradas vernáculas. Durante la observación de la práctica letrada en el aula, se evidencia que la homogeneidad en las estrategias didácticas genera bajas expectativas en torno

al desempeño lector de estudiantes lingüísticamente minorizados como Jean por parte de su profesora de Lenguaje, además, en el caso descrito, la reiteración de la lectura en voz alta, a pesar de la exclusión de estudiantes con dificultades lectoras, perpetúa desigualdades en cuanto a oportunidades de aprendizaje equitativas en el aula.

La autopercepción de Jean sobre su desempeño en la lectura en voz alta contrasta con su percepción como hablante de español, ya que considera que se expresa mejor en español que en criollo haitiano.

I: ¿Es difícil hablar español para tí?

Jean: Normal, ya no tengo problemas. A hablar aprendí en kínder. A leer un poco lo aprendí a leer en primero, en segundo (...) leía un poco más rápido, y así.

I: Y, ayer, cuándo leyó Isaac en español en voz alta [en la escuela], ¿cómo te sentiste?

Jean: Siento que algunas veces puedo leer como él, pero me da vergüenza (...).

I: Y en creole, ¿cómo te sientes?, ¿sabes leer y escribir en creole?

Jean: Mal. No sé escribir en creole. Solo sé leer un poco, lo leo en español y si comprendo en creole ahí sé qué significa. (Entrevista a estudiante)

En su conjunto, esta práctica letrada muestra la necesidad de implementar experiencias de aprendizaje más significativas y auténticas en torno a la lectura en voz alta para que se reconozca y atienda la diversidad de los estudiantes inmigrantes, garantizando su derecho a una educación de calidad. Por tanto, esta práctica letrada evidencia sombras en torno a la perpetuación de una estrategia didáctica, pese a la exclusión de estudiantes no hispanoparlantes, ya que Jean y sus compañeros haitianos tienen escasa participación en esta práctica letrada escolar.

Este hallazgo subraya la necesidad urgente de enfocar la enseñanza del lenguaje en aulas multilingües desde una perspectiva sociocultural de la literacidad. Para lograrlo, es fundamental, en primer lugar, promover el aprendizaje del lenguaje a través de prácticas letradas de carácter social, en las que los niños y las niñas tengan un rol protagónico en las actividades de clase. Y 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.

Durante la observación de esta práctica letrada, Jean demostró poca motivación; adicionalmente, le costaba entender ciertas normas o reglas de gramática y ortografía que su profesora Francisca le enseñaba a partir de las prácticas de lectura de textos en voz alta.

La práctica letrada de leer textos en voz alta presenta actividades de profundización de la lectura con foco en el manejo de la lengua. En este aspecto, la profesora Francisca emplea actividades de clase que promueven el aprendizaje de reglas o normas propias de la lengua y que resultan poco útiles, por presentarse alejadas de un contexto de uso, lo que limita la conexión de este conocimiento con las formas regulares de leer y escribir (ver Figura 5). Finalmente, esta práctica problematiza el modo en que prácticas didácticas homogéneas pueden proveer bajas expectativas en torno al desempeño lector de estudiantes lingüísticamente minorizados en el aula.

Figura 5

Ejemplos de actividades de clase con reglas del manejo de la lengua

¿Cuándo se usa la coma?	¿Cuándo se usa el punto?	Ubiquemos las comas, según correspondan en los siguientes casos:
<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. 	<ol style="list-style-type: none"> Hoy comeremos aceitunas naranja manzana y tomate Estábamos con José Santiago Camilo y Fernando . El pollo buena fuente de proteína, Mientras la torta se enfriaba mi padre me contó lo que yo tenía que hacer. Mi mamá papá hermana y yo fuimos de vacaciones a la playa. Después del postre Jaime me invitó a ir a su casa al día siguiente por la mañana. Tengo demasiada hambre no podre esperar a la casa a comer.

Nota. Fotografías del trabajo de campo.

5. Discusión y conclusiones

Este estudio de caso etnográfico ha explorado las prácticas letradas de Jean, un estudiante haitiano de quinto año de educación básica en Chile, con el objetivo de caracterizar dichas prácticas en el entorno escolar. A través de la observación participante, entrevistas y análisis de artefactos letrados, se ha buscado comprender cómo Jean interactúa con la lengua escrita en la escuela y cómo moviliza sus recursos en el proceso de aprendizaje.

El análisis de las prácticas letradas de Jean revela una serie de tensiones y contradicciones en su experiencia escolar. Por un lado, se observa su motivación y compromiso en la tarea de escritura del "lapbook", donde moviliza sus aprendizajes previos, incluyendo los obtenidos en prácticas letradas vernáculas de su hogar y de su literacidad digital, para crear una historia original. Este caso cuestiona las ideologías dominantes sobre el bajo desempeño escolar en Lenguaje de los estudiantes haitianos en Chile (Toledo et al., 2022), evidenciando su capacidad para aprender y participar en la cultura escolar.

Por otro lado, la práctica de lectura en voz alta muestra las dificultades que Jean enfrenta en un contexto de enseñanza homogéneo que no considera su diversidad lingüística y cultural. La falta de estrategias didácticas culturalmente relevantes y la reiteración de la lectura en voz alta, a pesar de la exclusión de estudiantes con dificultades lectoras, perpetúan las desigualdades en el aula y generan bajas expectativas sobre el desempeño de Jean.

En esta práctica, Jean recurre a una estrategia de "diálogo clandestino" con sus compañeros de origen haitiano, utilizando el creole para sortear las dificultades de comprensión. Esta estrategia, que se da en un contexto de interacción entre pares, le permite a Jean construir significados y negociar la comprensión de los textos, evidenciando su capacidad de agencia para sortear las barreras idiomáticas y acceder al conocimiento.

Este hallazgo se relaciona con las ideas sobre el lenguaje como barrera idiomática y la necesidad de justicia sociolingüística. Por un lado, el "diálogo clandestino" de Jean visibiliza las barreras que enfrentan los estudiantes migrantes para acceder a una educación equitativa en un sistema que no reconoce ni valora su diversidad lingüística y cultural. Por otro lado, la capacidad de Jean para utilizar el creole como recurso para el aprendizaje muestra la importancia de promover la justicia sociolingüística en el aula, reconociendo y valorando las lenguas maternas de los estudiantes.

Esta investigación, al igual que otras, evidencia las dificultades de los estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno (Beniscelli et al., 2019; Carrasco & Espinosa, 2022; Espinosa et al., 2020; Gelber et al., 2021; Mora-Olate, 2019; Toledo et al., 2022) y la falta de una política educativa intercultural integral (Stefoni & Corvalán, 2020). Los resultados resaltan la importancia de cultivar la agencia estudiantil en el aula y de implementar prácticas pedagógicas inclusivas que valoren la diversidad (Barton & Hamilton, 2012; Zavala, 2008).

Lo anterior se alinea con la literatura que evidencia las dificultades de los estudiantes migrantes y la necesidad de promover la justicia sociolingüística y la agencia estudiantil. Tanto el despliegue activo de Jean en su aprendizaje como el uso del creole representan oportunidades para capitalizar las ideas, preguntas e intereses de los estudiantes, apoyando la coconstrucción de contextos de aprendizaje culturalmente diversos (Vaughn, 2020).

El presente estudio aporta evidencia sobre la agencia estudiantil como respuesta a las prácticas letradas escolares. A pesar de la naturaleza impuesta de estas prácticas, los estudiantes pueden resistirlas o transgredirlas, ejerciendo su capacidad para actuar y elegir (Zavala, 2011). La agencia de Jean se manifiesta en su capacidad para movilizar sus propios recursos lingüísticos y culturales para participar en las prácticas letradas escolares.

Es crucial implementar prácticas pedagógicas inclusivas que valoren la diversidad y promuevan la participación activa de los estudiantes (Barton & Hamilton, 2012; Pávez-Soto et al., 2019;

Zavala, 2008). Este trabajo evidencia la importancia de considerar las prácticas letradas de los estudiantes migrantes, reconociendo sus recursos como fuente de aprendizaje. La didáctica de la clase participativa utilizada reconoce la capacidad de los estudiantes para transformar su realidad (Lewis et al., 2016).

El análisis de caso etnográfico realizado permite observar la importancia de las literacidades digitales para comprender las prácticas de aula que benefician a estudiantes de minorías étnicas (Omogun & Skerrett, 2021). Jean utiliza los recursos provenientes de su literacidad digital para construir su propia narrativa y desafiar las narrativas dominantes que lo limitan, utilizando sus conocimientos y experiencias en el mundo digital para enriquecer sus prácticas letradas escolares (Lewis et al., 2016).

En conclusión, la investigación y el estudio de las literacidades desde una perspectiva sociocultural crítica permiten comprender las complejas formas en que los estudiantes de minorías étnicas se involucran en proyectos de literacidad escolar. Si bien este trabajo se centró en un número limitado de ámbitos, los hallazgos revelan la riqueza cultural de dichas prácticas, contrarrestando los discursos del déficit que prevalecen en el sistema educativo chileno (Cerón et al., 2017; Espinosa et al., 2020; Pávez-Soto et al., 2019).

Debido a su diseño de estudio de caso con un único participante, los resultados de esta investigación tienen una aplicabilidad limitada a otros contextos. Además, el estudio se centró exclusivamente en las prácticas letradas dentro del entorno escolar, lo que impide extraer conclusiones sobre las prácticas letradas en el hogar.

A partir de la metodología de este estudio, se propone facilitar que los docentes conozcan y utilicen las prácticas letradas de sus estudiantes en contextos formales de educación. Ello contribuiría a configurar una enseñanza de la literacidad socioculturalmente sensible, que reconozca y valore los patrimonios lingüísticos y culturales de todos los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje más inclusivo y equitativo.

6. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Resultados Educativos 2023 SIMCE*.
<https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/03/Entrega-Resultados-Nacionales-Slmce-2023-FINAL-1.pdf>
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Reading and writing in one community*. Routledge.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2005). Literacy practices. En Barton, D., Hamilton, M., & Ivanic, R. (Eds.). (2000). *Situated Literacies: Theorising Reading and Writing in Context* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203984963>
- Barton, D., & Hamilton, M. (2012). *Local literacies: Reading and writing in one community*. Routledge.
- Ivanic, R. (2005). *Situated literacies: theorising reading and writing in context*. Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Bonilla-García, M. Á., & López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57), 305-315.
- Bono, M., & Melo-Pfeifer, S. (2011). Language negotiation in multilingual learning environments. *International Journal of Bilingualism*, 15(3), 291-309. <https://doi.org/10.1177/1367006910379299>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas*. Miño y Dávila Editores.
- Buescher, K. (2023). *Second Language Literacy Pedagogy: A Sociocultural Theory Perspective* (Vol. 162). Channel View Publications.

- 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., pp. 155-173). Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/1314/submission/proof/157/>
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de tinta.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., & 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. https://www.researchgate.net/profile/Daniele-Moore-2/publication/272353128_Compétence_plurilingue_et-_pluriculturelle_Vers_un_Cadre_Europeen_Commune_de_referencement_et_l'apprentissage_des_langues_vivantes/links/54e26cc30cf2c3e7d2d3a246/Competence-plurilingue-et-pluriculturelle-Vers-un-Cadre-Europeen-Commune-de-referencement-pour-l'enseignement-et-l'apprentissage-des-langues-vivantes.pdf
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425. <http://dx.doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- 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. <https://doi.org/10.1002/jaal.414>

- DeGraff, M. (2017). Mother-tongue books in Haiti: The power of Kreyòl in learning to read and in reading to learn. *Prospects*, 46(3), 435-464. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9389-6>
- DeGraff, M., Frager, W. S., & Miller, H. (2022). Language Policy in Haitian Education. *Journal of Haitian Studies*, 28(2), 33-95. <https://doi.org/10.1353/jhs.2022.a901944>
- Espinosa, M. J., Moyano, C., Oyarzún, J., & Ávila, N. (2020). Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación. *Debates de Justicia Educativa*, 8, 1-6. <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>
- Galdames, V., & Walqui, A. (2011). *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Serviprensa S. A. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/-cgeib_00026.pdf
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. (2014). Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. En R. Rubdy, & L. Alsagoff (Eds.), *The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity* (pp. 100-118). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090860-007>
- García, O., & Kano, N. (2014). Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in the US. En J. Conteh, & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Benefits for individuals and societies* (pp. 258-277). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading research quarterly*, 55(4), 553-571.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging, language, bilingualism and education*. Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9781137385765_4
- Gee, J. P. (2004). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203005675>

- 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(74). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- Halliday, M. A. (1979). Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching. En J. Elkins, G. Page, & B. O'Connor (Eds.), *Proceedings of the 4th Australian reading conference* (Vol. 2, pp. 37-52). Australian Reading Association.
- Hamilton, M. (2005). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. En D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanič (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- Hruschka, D. J., Schwartz, D., St. John, D. C., Picone-Decaro, E., Jenkins, R. A., & Carey, J. W. (2004). Reliability in coding open-ended data: Lessons learned from HIV behavioral research. *Field methods*, 16(3), 307-331. <https://doi.org/10.1177/1525822-X04266540>
- 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.
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., & 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. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>.

- Lewis, T. Y. (2011). Family digital literacies: A case of awareness, agency, and apprenticeship of one African American family. En P. J. Dunston, & L. B. Gambrell (Eds.), *60th literacy research association yearbook* (pp. 432-446). Literacy Research Association, Inc.
- Lewis, T., Nogueroń-Liu, S., & Solomon, M. (2016). Co-constructing Place, Space, and Race: African American and Latinx Participants and Researchers' Representations of Digital Literacy Research in the South. *Journal of Literacy and Technology*, 17(3), 62-81. https://literacyandtechnology.org/wp-content/uploads/2023/09/jlt_v16_3_ellison_liu_solomon.pdf
- Lewis, 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.
- Lewis, T., & Solomon, M. (2019). Counter-storytelling vs. deficit thinking around African American children and families, digital literacies, race, and the digital divide. *Research in the Teaching of English*, 53(3), 223-244.
- Mizza, D. (2014). The first language (L1) or mother tongue model vs. the second language (L2) model of literacy instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 101-109. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n3a8>
- Moll, L. (1992). Bilingual classroom studies and community analysis: Some recent trends. *Educational researcher*, 21(2), 20-24.
- 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*, 45(1), 83-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100083>
- Nakutnyy, K., & Sterzuk, A. (2018). Sociocultural Literacy Practices of a Sudanese Mother and Son in Canada. En S. Shapiro, R. Farrelly, & M. J. Curry (Eds.), *Educating refugee-background students: Critical issues and dynamic contexts* (pp. 82-91). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099986-010>

- Omogun, L., & Skerrett, A. (2021). From Haiti to Detroit Through Black Immigrant Languages and Literacies. *Journal of Literacy Research*, 53(3), 406-429. <https://doi.org/10.1177/1086296X211031279>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (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. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Pahl, K., & Rowsell, J. (2013). Artifactual literacies. En *New methods of literacy research* (pp. 179-192). Routledge. <https://doi.org/10.4135/9781446247518.n15>
- Pávez-Soto, I. (2018). Violencias contra las infancias migrantes en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migraciones Internacionales*, 9(35), 155-184. <https://doi.org/10.17428/rmi.v9i35.423>
- Pávez-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. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez-_v44n7.pdf
- Pérez, M., & Cassany, D. (2018). Escribir y compartir: prácticas escritas e identidad de los adolescentes en Instagram. *Aula de encuentro*, 2(20), 75-94. <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.5>
- Perry, K. (2007). Family & community: Tools Sudanese refugees use to navigate diverse literacy landscapes. En 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. <https://www.uky.edu/cpls/sites/www.uky.edu.cpls/files/ctools/14PerryFamilyCommunity.pdf>
- Perry, K. H. (2012). What Is Literacy? --A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/What-is-Literacy_KPerry.pdf

- 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, 55*(1), 95-122. <https://doi.org/10.1002/rrq.258>
- Purcell-Gates, V. (2008). Constructions of deficit: Families and children on the margins. In *AERA Annual Meeting*.
- Purcell-Gates, V., Perry, K. H., & Briseño, A. (2011). Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. *Research in the Teaching of English, 45*(4) 439-458. <https://doi.org/10.58680/rte201115256>
- Rogers, R. (2003). *A critical discourse analysis of family literacy practices: Power in and out of print*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410607690>
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). Unpackaging literacy. *Writing: The nature, development, and teaching of written communication 1*, 71-87.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. <https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2020/06/Informe-2-Educaci%C3%B3n-2020.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago), 48*(185), 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, B. (2001). *Literacy and Development. Ethnographic Perspectives*. Routledge.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities* (Vol. 7). Multilingual Matters.
- Sumonte Rojas, V., Sanhueza-Henríquez, S., Friz-Carillo, M., & Morales-Mendoza, K. R. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino, (57)*, 61-71.
- Susperreguy, M. I., Strasser, K., Lissi, M. R., & Mendive, S. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista*

- Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251. <https://doi.org/10.14349-/rlp.v39i2.433>
- Thibaut, P., & López, M. C. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. *Educação e Pesquisa*, 46, e217025. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217025>
- Toledo, 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000100449>
- Vaughn, M. (2020). What is student agency and why is it needed now more than ever? *Theory Into Practice*, 59(2), 109-118. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702393>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783142>
- Vygotsky, L. S. (1998). *Collected works*. Plenum.
- Wetzel, M. M., Vlach, S. K., Svrcek, N. S., Steinitz, E., Omogun, L., Salmerón, C., Batista-Morales, N., Taylor, L. A., & Villarreal, D. (2019). Preparing teachers with sociocultural knowledge in literacy: A literature review. *Journal of Literacy Research*, 51(2), 138-157. <https://doi.org/10.1177/1086296X19833575>
- 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. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos comillas*, 1(56), 52-66.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>
- Zavala, V., Niño-Murcia, M., & Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico. https://www.academia.edu/download/38129255/Escritura_y_Sociedad.pdf