

PRÁCTICAS DE LITERACIDAD VERNÁCULA: ETNOGRAFÍA DE UN ESTUDIANTE HAITIANO EN CHILE

CAROLINA GONZÁLEZ-CONTRERAS¹ 

MARÍA JESÚS ESPINOSA-AGUIRRE² 

JAVIERA FIGUEROA-MIRALLES² 

RESUMEN: Esta investigación busca caracterizar las prácticas letradas vernáculas de un estudiante haitiano en Chile. Con este objetivo se pretende visibilizar los géneros, recursos lingüísticos y estrategias comunicativas de estos grupos tradicionalmente discriminados en la escuela. Se realizó una etnografía con un niño haitiano de 11 años y su familia. Los hallazgos revelan que el estudiante utiliza la lectura y la escritura, así como estrategias lingüísticas y discursivas, en español y en creole, en una amplia gama de géneros, para poder comunicarse con diversos propósitos e interlocutores. Esto da cuenta de la riqueza cultural de las prácticas observadas, evidencia que contrarresta los discursos del déficit que permean el sistema educativo en relación con la población haitiana.

Palabras clave: Literacidad. Prácticas letradas migrantes. Multilingüismo. Etnografía Escolar.

PRACTICES OF VERNACULAR LITERACY: AN ETHNOGRAPHY OF A HAITIAN STUDENT IN CHILE

ABSTRACT: This research seeks to characterize the vernacular literacy practices of a Haitian student in Chile. With this objective we intend to make visible the genres, linguistic resources and communicative strategies of these groups, which are traditionally discriminated against in schools. We conducted an ethnography with an 11-year-old Haitian boy and his family. The findings reveal that the student uses writing and reading, as well as linguistic and discursive strategies, in Spanish and Creole and in a wide range of genres, in order to communicate with various purposes and interlocutors. This shows the cultural richness of the observed practices, evidence that counteracts the deficit discourses that permeate the educational system regarding the Haitian population.

Keywords: Literacy. Migrant literacy practices. Multilingualism. School ethnography.actions.

1. Universidad Adventista de Chile  – Facultad de Educación– Departamento de Educación Básica – Santiago, Chile.
E-mail: carolina.gonzalez@unach.cl

2. Universidad Diego Portales  – Facultad de Educación – Santiago, Chile. E-mail: maria.espinosaa@mail.udp.cl

3. Universidad Alberto Hurtado  – Facultad de Educación – Departamento de Pedagogía Inicial y Básica– Santiago, Chile.
E-mail: jafigueroa@uahurtado.cl

Editores de sección: Nilma Gomes  e Wilma Coelho 

Este artículo se basa en resultados de una tesis doctoral desarrollada en el marco del programa de Doctorado en Educación, financiada mediante una beca otorgada por las universidades Alberto Hurtado y Diego Portales, Santiago, Chile.

PRÁCTICAS DE ALFABETIZAÇÃO VERNÁCULA: ETNOGRAFIA DE UM ESTUDANTE HAITIANO NO CHILE

RESUMO: Esta pesquisa busca caracterizar as práticas letradas vernáculas de um estudante haitiano no Chile. Com este objetivo, pretende-se visibilizar os gêneros, recursos linguísticos e estratégias comunicativas desses grupos tradicionalmente discriminados na escola. Realizou-se uma etnografia com um menino haitiano de 11 anos e sua família. Os resultados revelam que o estudante utiliza a leitura e a escrita, assim como estratégias linguísticas e discursivas, em espanhol e em crioulo, em uma ampla gama de gêneros, para poder se comunicar com diversos propósitos e interlocutores. Isso dá conta da riqueza cultural das práticas observadas, evidência que contraria os discursos do déficit que permeiam o sistema educativo em relação à população haitiana.

Palavras-chave: Alfabetização. Práticas letradas migrantes. Multilinguismo. Etnografia escolar.

Introducción

La llegada masiva de población haitiana a Chile es un fenómeno reciente. Haití se encuentra en una situación socioeconómica compleja que ha llevado a muchos de sus ciudadanos a buscar mejores oportunidades en el extranjero (Toledo Vega; Cerda-Oñate; Lizasoain, 2022). La situación en Haití es precaria debido a la inestabilidad política, la pobreza extrema y los desastres naturales. Esto ha generado una falta de oportunidades educativas y laborales que ha impulsado la migración como estrategia de supervivencia (DeGraff, 2017). A pesar de que la migración puede ser una solución temporal para algunos, también presenta desafíos importantes para la integración de los migrantes en los países de acogida.

Uno de los desafíos refiere a las diferencias lingüísticas. Al respecto, es importante considerar que Haití es un país multilingüe con dos idiomas oficiales: francés y criollo haitiano (*kreyòl*). Si bien el francés es el idioma de la educación y el gobierno, solo un pequeño porcentaje de la población lo habla (Toledo Vega; Cerda-Oñate; Lizasoain, 2022). Esto podría explicar sus bajos resultados en lectura; ya que la educación se imparte principalmente en francés, mientras que el criollo haitiano, hablado por toda la población, está excluido del sistema escolar (DeGraff, 2017).

Otro desafío se relaciona con la falta de lineamientos emanados desde la política pública para enfrentar estos cambios demográficos, tal como ha constatado la investigación (Castillo et al., 2018; Pávez-Soto et al., 2019), especialmente en el ámbito de la enseñanza del lenguaje (Carrasco; Espinosa, 2022; Espinosa et al., 2020; Toledo Vega; Cerda-Oñate; Lizasoain, 2022). Al respecto, el aumento de inmigrantes no hispanoparlantes en Chile provenientes de Haití ha generado una nueva configuración social y cultural, especialmente en las escuelas públicas (Sumonte Rojas et al., 2018). 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, 2023). Sin embargo, en Chile no existe una política educativa que norme la enseñanza del español como segunda lengua en las escuelas chilenas (Toledo Vega; Cerda-Oñate; Lizasoain, 2022).

Un tercer desafío se refiere al acceso desigual a una educación de calidad en Chile. Algunas investigaciones han demostrado altos índices de fracaso escolar entre estudiantes de grupos culturales minoritarios y sectores 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 UNESCO (2020) señala 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, lo que pone en desventaja a los estudiantes cuyo idioma familiar es distinto al oficial, tal como sucede con los estudiantes haitianos en Chile. En consecuencia, se ha advertido la necesidad de desarrollar una respuesta institucional que enseñe español a los estudiantes no hispanoparlantes, a fin de proveer igualdad de oportunidades de aprendizaje (Servicio Jesuita Migrante, 2020).

Otro desafío que enfrentan los niños, niñas y jóvenes haitianos en el sistema escolar chileno se relaciona con la discriminación que sufren a causa de su origen afrodescendiente y su idioma (Jiménez Vargas et al., 2016; Joiko; Vásquez, 2016; Stefoni et al., 2016). En el ámbito pedagógico y didáctico, hay evidencia de que en las escuelas prevalecen prácticas de enseñanza homogéneas pese a la composición culturalmente heterogénea de las aulas (Beniscelli et al., 2019; Mora-Olate, 2019). En el contexto chileno, los docentes 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 provenientes de Haití y Bolivia, justamente países en que hay una gran diversidad lingüística (Gelber et al., 2021). Las bajas expectativas docentes se ligan con un paradigma del déficit, entendido como una perspectiva que se centra en las carencias de los estudiantes y omite el conocimiento que ellos despliegan al comunicarse en diversas situaciones escolares y cotidianas (Espinosa et al., 2020). Las perspectivas del déficit invisibilizan el patrimonio cultural y lingüístico de los estudiantes y no lo consideran como un insumo valioso para la enseñanza del lenguaje (Cummins, 2017).

Los estudios sobre literacidad han enfatizado la relevancia de estudiar las prácticas vernáculas de los distintos grupos humanos, como un modo de entender los conocimientos, habilidades y estrategias discursivas y lingüísticas que subyacen a dichas prácticas (Calderón López, 2015; Susperreguy et al., 2007; Thibaut; López, 2020). Sin embargo, se ha constatado que las investigaciones sobre literacidad en la juventud migrante abordan preferentemente a estudiantes latinos y asiáticos (Omogun; Skerrett, 2021), mientras que estudiantes migrantes de raza negra han sido una población escasamente explorada (Dávila, 2015). A esto se suma que los estudios se han centrado mayoritariamente en el contexto escolar, mientras que existe menos evidencia sobre las prácticas de literacidad que esta población despliega en sus contextos familiares y cotidianos fuera de la escuela. Así, este trabajo busca visibilizar los repertorios lingüísticos y discursivos de la población haitiana en Chile en contextos familiares, los cuales conforman un valioso fondo de conocimiento para el aprendizaje del lenguaje en la escuela (García; Kano, 2014). En consecuencia, se propone el siguiente objetivo de investigación: caracterizar las prácticas letradas más relevantes de un estudiante haitiano en Chile, en su entorno familiar, considerando el contexto, los propósitos y los conocimientos sociales y culturales que subyacen a estas prácticas.

Marco Teórico

Literacidad, prácticas letradas y fondos de conocimiento

La noción de literacidad se opone a concepciones más tradicionales de alfabetización -entendida como un conjunto de habilidades aisladas de los contextos de uso-. En cambio, se concibe como una práctica y una actividad humana que media la vida de los pueblos (Vygotsky, 1998). En tanto práctica social,

la literacidad es siempre situada en 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 (Perry, 2012; Zavala, 2008). Barton y Hamilton (2012) sostienen que la literacidad es un acto social y se localiza en las interacciones de las personas, por tanto, no se encuentra sólo impresa en un papel ni encapsulada en textos. La literacidad incluye todos los elementos del habla, comprensión auditiva, lectura, escritura, pensamiento crítico y los hábitos mentales que fomentan la participación ciudadana (Cassany, 2008). Por ello, el foco principal de esta corriente se ha centrado en comprender las formas en que las personas utilizan la literacidad en su vida cotidiana, de modo que su enseñanza sea significativa y relevante.

La noción de prácticas letradas compone la unidad base de análisis para una teoría social de la literacidad. Las prácticas letradas “son las formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita, en las cuales la gente encuentra inspiración para su vida” (Barton; Hamilton, 1998, p. 4). En otras palabras, las prácticas letradas son todo aquello que las personas hacen con la literacidad. De este modo, 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. Estas prácticas no son unidades observables de conducta, ya que también involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Barton; Hamilton, 2005). Dado que las prácticas letradas se encuentran modeladas por las instituciones sociales y por las estructuras de poder que las determinan, ciertas prácticas son más dominantes que otras (Wetzel et al., 2019; Zavala, 2008). Es así como existirán prácticas letradas propias de la institución y otras propias de ámbitos vernáculos. Las prácticas vernáculos son aquellas que las personas realizan en el hogar, su barrio u otros espacios cotidianos como la iglesia. En la escuela, estas prácticas tienden a ser excluidas y poco valoradas, pues el foco se suele poner únicamente en prácticas académicas hegemónicas (Perry, 2012).

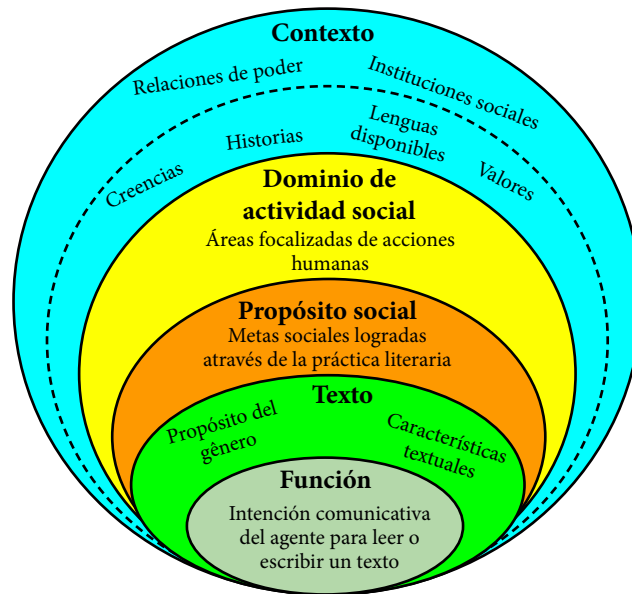
Como unidad de análisis de las prácticas letradas, se ha propuesto los eventos letrados, que se refieren a cualquier situación en la que un escrito forma parte integral de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos (Hamilton, 2005; Heath, 1983). Otro concepto subyacente de las prácticas letradas es el de artefacto letrado, es decir, objetos que constituyen el soporte que median la interacción a través del lenguaje escrito, tales como el libro impreso, el periódico, el grafiti, el volante, el computador, la tablet, entre muchos otros. Los artefactos letrados en sus diversos formatos, a lo largo de la historia, han permitido estudiar diversas culturas letradas, evidenciando las líneas y las huellas de las encarnaciones temporales de la escritura y el lenguaje oral (Pahl; Rowsell, 2013).

Purcell-Gates et al. (2011) sistematizaron el estudio de prácticas letradas en múltiples comunidades de estudiantes de origen sociocultural minorizado. Para esto, propusieron un Modelo de Práctica Letrada, que permite identificar las diversas dimensiones que dan forma a determinada práctica, desde la función comunicativa hasta el contexto sociocultural en el que se enmarca (Fig. 1).

Este modelo de práctica letrada ha favorecido la investigación sobre las prácticas letradas de estudiantes con origen social diverso. Una de las conclusiones a las que ha arribado la investigación se refiere a la escasa conexión entre las prácticas letradas del hogar y de la escuela en el caso de los estudiantes de lenguas minorizadas (Wetzel et al., 2019). Esta desconexión limita el aprendizaje de estos grupos, dado que se homogeneiza la enseñanza bajo una estructura académica rígida, que deja afuera las particularidades de las prácticas sociales de estas poblaciones, como su etnia, idioma, clase social y género (Wetzel et al., 2019). La investigación de las prácticas letradas enfatiza el aporte pedagógico que supone la inclusión de prácticas vernáculos en el desarrollo de la literacidad en la escuela al promover oportunidades reales de que en el aula se integren y amplíen los repertorios lingüísticos de los estudiantes. Así, a largo plazo, esta inclusión favorecería el dominio de conocimientos de mundo, mejoraría la comprensión y la expresión, y

Modelo de práctica letrada

Las áreas en verde representan un *evento letrado* observable, mientras que las áreas en otros colores representan aspectos inferidos de la *práctica letrada* más amplia, la cual contextualiza y forma el evento.



Fuente: Adaptado de Purcell-Gates et al. (2011).

Figura 1. Modelo de práctica letrada.

evitaría asimetrías de poder entre lenguas, culturas y prácticas letradas en el entorno escolar (Galdames; Walqui, 2011; Proctor et al., 2019).

La perspectiva de los fondos de conocimiento se erige como una tradición que permite poner en valor los cuerpos de conocimientos y habilidades existentes en los hogares y comunidades (Moll; Greenberg, 1993). Esta perspectiva considera a los conocimientos de las comunidades como recursos valiosos para la enseñanza (Moll et al., 1992). Esta noción se opone a la perspectiva del déficit, que considera que los estudiantes de contextos vulnerables estarían culturalmente desfavorecidos y, por lo tanto, presentarían carencias para el logro de los objetivos educativos. El conjunto de conocimientos y habilidades de una comunidad incluye el conocimiento lingüístico, por tanto, su repertorio de prácticas letradas. Esta noción implica el reconocimiento del patrimonio lingüístico y cultural de los estudiantes como una base necesaria para lograr un aprendizaje de calidad en el desarrollo de la literacidad (Zavala; Bráñez, 2017).

Multilingüismo, primera y segunda lengua

El vehículo primordial de la literacidad es la lengua. Cada lengua conforma un sistema comunicativo (Halliday, 1979), que cuenta con una estructura interna estabilizada en el tiempo y que funciona como generadora y producto de una cultura (Bronckart, 2007). La lengua se aprende en los distintos espacios de socialización: en la familia, en la escuela y en otros espacios de interacción social (Vygotsky, 1979). Ahora bien, el conocimiento lingüístico no es únicamente el sistema de signos o el código que compone la lengua, ni es tampoco mero saber conceptual o saber declarativo. Por el contrario, es un conjunto de normas, valores, representaciones y creencias, modos de hacer y estar en el mundo que está siempre enmarcado en contextos sociales, culturales, políticos e históricos (Blommaert, 2010).

El multilingüismo es un fenómeno que aparece en espacios sociales e individuales que han aprendido a ser y estar en el mundo en una intersección cultural, que supone la integración de conocimientos lingüísticos de diversas lenguas (García; Wei, 2014; Jiménez Vargas, 2017). La noción de multilingüismo se fundamenta en una visión holística y múltiple de las competencias lingüísticas y de la lengua, la identidad y la cultura.

Las nociones de primera y segunda lengua han sido relevantes en el desarrollo de las teorías sobre multilingüismo. La primera lengua (L1) corresponde al primer sistema lingüístico que aprende un individuo, generalmente en la interacción familiar, razón por la cual se suele homologar el concepto de L1 con lengua materna (Mizza, 2014). En tanto, el aprendizaje de una segunda lengua (L2) se comprende como el aprendizaje de una lengua diferente a la lengua materna (Buescher, 2023). Las diferencias en el aprendizaje de L1 y L2 se deberían a que el desarrollo de la L1 ocurriría naturalmente y sin ninguna instrucción formal, usualmente gracias a las interacciones cotidianas del núcleo familiar. En cambio, el aprendizaje de L2, la mayor parte del tiempo dependería en gran medida de las experiencias de aprendizaje en entornos más restringidos, asociados con el aula o algún otro entorno formal de aprendizaje (Buescher, 2023).

Desde la sociolingüística, especialmente en su vertiente crítica, se ha destacado la necesidad de que la escuela establezca valoración y reconocimiento de la lengua materna de cualquier estudiante, de modo que la justicia sociolingüística sea resguardada, para romper con los estereotipos negativos asociados a las variaciones lingüísticas (Zavala, 2019). Esta necesidad de reconocimiento, sin embargo, en la práctica educativa se ha traducido en una visión restringida del bilingüismo. La historia del movimiento social por la inclusión de los estudiantes de lenguas minorizadas en Estados Unidos y Canadá permite comprender este fenómeno. Este movimiento basó sus demandas principalmente en la distinción entre el paradigma aditivo y el paradigma sustractivo del bilingüismo del lingüista canadiense William Lambert (García, 2014). El paradigma aditivo implica una experiencia inmersiva en la cual una segunda lengua se añade a una primera lengua de modo que ambas sean mantenidas y desarrolladas. El bilingüismo sustractivo, en cambio, implica que se deja de enseñar la primera lengua en la medida que se aprende una segunda (García, 2014). Ambos paradigmas comparten una distinción clara entre las lenguas de los hablantes bilingües.

Esta noción dual o dicotómica del bilingüismo, sin embargo, ha sido ampliamente problematizada. Ya en los 80's se discute el concepto de lengua materna, que puede significar cosas muy distintas según el hablante. Por ejemplo, para algunos, la lengua materna sería la primera lengua que se aprende; para otros, se refiere al idioma con el que un individuo se identifica o se siente más competente, y que no siempre coincide con la primera lengua aprendida (Skutnabb-Kangas, 1981). La perspectiva del translenguaje ha profundizado esta crítica. Al respecto, García (2014) señala que a medida que las poblaciones de lenguas minorizadas se vuelven multilingües y las poblaciones de lenguas dominantes incorporan prácticas de literacidad globales -como el uso del inglés como lengua franca-, ha crecido la tendencia a conceptualizar las prácticas multilingües como duales. Esta perspectiva deja de lado la amplia variación entre los hablantes bilingües, y restringe las posibilidades de construir una educación que refleje la fluidez en las prácticas lingüísticas propias del siglo XXI. En efecto, esta noción rígida y dual del bilingüismo no atiende a las prácticas sociales que constantemente mezclan las lenguas, o bien, fluyen de una a otra lengua según las necesidades comunicativas de los hablantes, lo que se ha denominado como translenguar (García; Kleifgen, 2019).

Diseño Metodológico

Se realizó un estudio de caso de tipo etnográfico, por sus cualidades para estudiar y describir un grupo o cultura (Merriam, 2009). En específico, se sigue la línea de investigación etnográfica en el campo de la literacidad propuesta por Purcell-Gates (2008), la que está centrada en el estudio de las prácticas letradas que las comunidades desarrollan en diversos dominios sociales. La etnografía se realizó en dos contextos diferentes: la escuela y el hogar. Sin embargo, en este trabajo se reportan los hallazgos relacionados con las prácticas vernáculas del hogar.

Participantes

Mediante muestreo intencional (Lewis, 2011), se invitó a participar a un estudiante haitiano, Jean (seudónimo), hombre, de 11 años, que en el año 2022 cursaba quinto grado de Educación Primaria en una escuela que recibe subvención del Estado. Dado que el caso se centra en el estudiante y sus prácticas de literacidad, la investigación integra a su familia como informantes clave que participan en estas prácticas. Jean vive en su hogar junto a su familia nuclear que se compone de la madre, el padre y su hermana mayor. Su madre Marie (seudónimo) tiene 39 años; su hermana Rose (seudónimo) es la hermana del medio, de un total de tres hermanos. El padre de Jean, Edmund (seudónimo), tiene 44 años. Toda la familia llegó a Chile en 2016, desde Gonayiv, una ciudad del departamento de Artibonito en Haití.

Recolección de datos

Se utilizaron tres métodos de recolección diferentes: entrevistas semiestructuradas, observación de eventos letrados y notas de campo de la investigadora principal, quien realizó observación participante en 9 visitas a la casa de Jean. Estos medios de recolección ya se han utilizado en la investigación de prácticas letradas (Nakutnyy; Sterzuk, 2018; Perry, 2007).

Análisis

Para analizar los datos se utilizó el modelo de Prácticas Letradas de Purcell–Gates et al. (2011), descrito en el marco teórico, del cual se desprendieron los códigos de análisis iniciales. Para construir los resultados, se realizó un procedimiento en seis pasos, siguiendo a Braun y Clarke (2006): (1) familiarización con los datos, grabaciones y fotografías; (2) generación de códigos emergentes; (3) búsqueda de temas específicos dentro de cada uno de los temas iniciales para enriquecer las descripciones; (4) re-codificación con los códigos definitivos, (5) interpretación de los temas obtenidos; (6) producción del reporte con Atlas. Ti®.

Las tres investigadoras delimitaron, a partir de códigos iniciales y emergentes, la matriz de análisis definitiva. Luego, la investigadora principal, junto a un ayudante de investigación, codificó el material con esta matriz (Tabla 1), considerando un 20% de doble codificación (paso 4). Se alcanzó una consistencia de 0.68, que se considera como una buena concordancia entre los codificadores (Hruschka et al., 2004).

A partir del análisis, se identificaron los dominios de la actividad social en que ocurrían estas prácticas, de modo de describirlas en profundidad, considerando el modelo de Purcell-Gates (2011). A continuación, se reportan aquellas prácticas en las que se obtuvo un alto grado de saturación, es decir, cuando, en el proceso de contraste con los demás códigos, no se identificaron nuevas relaciones (Bonilla-García; López-Suarez, 2016).

Resultados

A continuación, se describen cuatro prácticas vernáculas identificadas durante las observaciones: participar del culto religioso, jugar en línea, ver series y cuentos en YouTube, y hablar por WhatsApp. Estas prácticas han sido agrupadas en tres dominios de actividad social: la comunidad religiosa, los pares y el núcleo familiar.

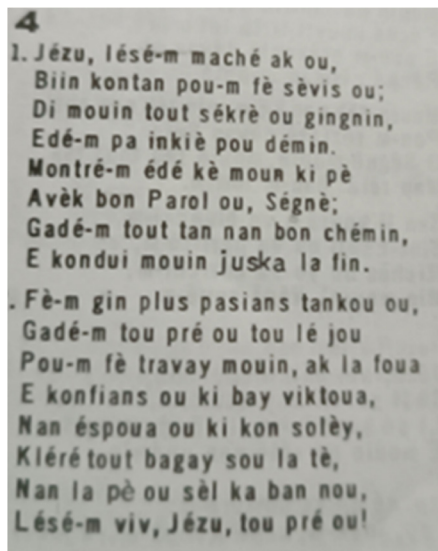
Tabla 1. Códigos de prácticas letradas vernáculas.

Definición		Códigos
Artefactos letrados	Objetos que dan acceso a la práctica letrada	Libro de cuentos
		Teléfono celular
		Televisión
		Libro de cantos de la Iglesia
		Diario de escritura personal
Géneros discursivos	Textos en distintos soportes que median la práctica letrada y que se caracterizan por formas de organización convencionales	Videos
		Noticias
		Telenovelas
		Series
		Cortos de YouTube
		Cuentos en YouTube
		Videojuegos
		Redes sociales: Facebook e Instagram
		Chats de WhatsApp
		Diario de vida
		Cantos bíblicos
Propósitos	Propósitos sociales de la práctica letrada	Historias bíblicas
		Narraciones orales
		Reflexionar
		Informarse
		Entretenerse
		Socializar
Valores	Creencias y valores que se desprenden de las prácticas letradas	Alabar a Dios
		Conocer la historia de su país
		Resiliencia
		Compromiso
Idiomas	Idiomas en que se desarrollan las prácticas letradas	Tolerancia
		Esperanza
Estrategias	Estrategias que despliega el estudiante haitiano en las prácticas letradas	Español
		Creole
		Dictar
		Preguntar y pedir ayuda
		Usar traductores de IA
Recursos comunicativos	Recursos lingüísticos y discursivos utilizados en la práctica letrada	Negociar significados
		Poner subtítulos a los videos
		Recursos lingüísticos
		Recursos discursivos
		Recursos culturales

Fuente: Elaborado por las autoras.

Culto religioso en la iglesia: conexión con la comunidad haitiana

Una práctica letrada relevante en el caso de la familia de Jean es el culto religioso, que se manifiesta en géneros discursivos como el canto y los textos bíblicos, en artefactos letrados impresos (Fig. 2).



Fuente: Elaborado por los autores.

Figura 2. Texto de Canto preferido de Jean de su iglesia.

Estas prácticas se desarrollan en creole, los días domingo en la iglesia, a la que Jean asiste en compañía de su hermana, su papá y, cuando no trabaja, su mamá. Los propósitos sociales de estas prácticas giran en torno al aprendizaje sobre la vida de Jesús, alabar a Dios y reconocer valores cristianos que forman parte de la identidad de la comunidad haitiana que asiste al culto. Marie, la madre de Jean, manifiesta que para ella es una prioridad que sus hijos vayan a la iglesia; y los niños, Jean y su hermana, destacan este espacio como oportunidad de aprendizaje valórico. Jean indica que aprende sobre Jesús y manifiesta que las canciones, en especial una, le brindan seguridad y lo reconfortan. En efecto, la canción favorita de Jean pertenece al repertorio de prácticas del culto religioso, y su hermana Rose a veces se la canta en su casa para calmarlo cuando tiene pesadillas o se siente triste o enfermo:

Jean: los domingos vamos a la iglesia. Me gusta siempre, vamos los domingos. Todos los domingos, con mi papá, mi mamá cuando no trabaja.

I: ¿qué hacen en la iglesia?

Jean: Vamos al salón

I: ¿qué hacen en ese salón?

Jean: cuentan historias y algunas canciones de Jesús. Nos hacen responder preguntas. Nos hacen practicar canciones para luego cantarlas al frente en el escenario. Nos cuentan también historias de la Biblia. Y nos preguntan para saber más cosas. Nos cuentan historias y al final nos preguntan para ver si aprendimos.

I: ¿qué canciones te gustan?

Jean: canto una canción de Jesús para que me guarde más cerca de él. Canto siempre, todas las noches.

El culto religioso y sus prácticas letradas brindan a Jean una conexión con la lengua de su familia y de su país de origen, ya que todas las prácticas vinculadas a este dominio son en creole. En este espacio, Jean relata que se apoya en compañeros de su iglesia para comprender las lecturas y enseñanzas que se transmiten en este idioma. Para esto, hace preguntas y pide para traducir algunos pasajes al español:

I: y entonces, ¿cómo lo haces en la iglesia si no estás en el mismo grupo que tu hermana?

Jean: al principio no tenía amigos, pero luego tuve un amigo y él me ayudó.

I: ¿Cómo te ayudó? ¿Qué hacía?

Jean: Las cosas que le decía, yo le decía algo y él me decía que significa y él me decía lo que yo no entendía, pa' mostrarme como se dicen cosas (...)

Juego en línea: recreación, amistad y socialización

Otra práctica letrada significativa para Jean es jugar Roblox en el celular. Esta plataforma constituye una práctica frecuente que se observó en todas las visitas etnográficas realizadas a su casa. Roblox funciona como una red social que requiere descargar una aplicación en la que se accede a múltiples videojuegos y crear una cuenta con contraseña y correo electrónico de un apoderado como medio de verificación. En el universo de Roblox, los participantes se sumergen en entornos tridimensionales, donde pueden realizar diversas actividades como descubrir mundos, crear objetos, recolectar recursos y materiales, participar en minijuegos, interactuar con otros jugadores y participar en enfrentamientos. Los participantes tienen la capacidad de personalizar y animar sus avatares virtuales mediante la incorporación de diversos elementos. Pueden diseñar sus propias prendas y también adquirir e intercambiar objetos, muchos de los cuales se obtienen a través de compra con dinero real o suscripción.

Hoy, jueves, cuando logré entrar en casa de Jean, él estaba jugando por celular con sus compañeros de colegio, Jeffry e Isaac (seudónimos). 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:

I: ¿Con quién estás jugando?

Jean: con mis amigos haitianos.

I: ¿qué juego juegan?

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

(En ese instante él habla a la llamada en creole, grita y ríe en voz alta. Jean corta la llamada).

Nota de campo

Esta práctica requiere interactuar con múltiples géneros discursivos, multimodales y escritos, que implican lectura y escritura; por ejemplo: mensajes de los juegos, blog, instrucciones breves e intercambios escritos con otros jugadores mediante el chat. Al jugar en línea, los participantes hablan en chats con los otros jugadores para intercambiar cosas, como mascotas o accesorios. A este intercambio se le denomina en la jerga del juego *tradeo* o *tradear*. Para ello, Jean emplea la escritura digital por medio del teclado de su celular, donde dicta, lee, corrige y escribe para cumplir sus propósitos: intercambiar cosas, personalizar su avatar, avanzar en los juegos, negociar, reclamar, animar, discutir, pedir ayuda. Para escribir,

en diversas visitas se observó que Jean primero dictaba y luego leía lo dictado y, dependiendo de si el texto le parecía correcto o no, procedía a enviarlo o a corregirlo nuevamente, repitiendo el procedimiento las veces necesarias.

Además del chat de la aplicación Roblox, Jean utiliza WhatsApp para comunicarse con sus amigos durante el juego. De este modo, emplea dos plataformas digitales simultáneamente, que le ofrecen distintos recursos de comunicación. En WhatsApp, por ejemplo, además del mensaje escrito, emplea audios, emojis, *stickers* e imágenes. Durante las visitas a Jean se pudo constatar que él es bastante consciente de que en la escritura digital puede expresar sus emociones, para lo cual aprovecha esos recursos multimodales:

Jean: Tenemos grupos [de WhatsApp] de amigos, por juegos. Hay uno que es de fútbol y nos enviamos memes y cosas así para expresarnos.

En esta práctica letrada, Jean tiende a ser estratégico en cuanto a la elección del idioma que usa, dependiendo de sus interlocutores en el juego. Por ejemplo, si estaba jugando con compañeros de curso no haitianos, Jean usaba el español; en cambio, cuando jugaba con su hermana o sus compañeros de curso haitianos usaba el creole. Sin embargo, Jean manifiesta sentirse más cómodo hablando español que creole haitiano, pues se autopercibe como un hablante con bajo dominio del creole:

I: ¿Es difícil hablar español para ti?

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.

Finalmente, junto con ser una práctica de recreación cotidiana, Roblox representa un espacio de socialización importante con amigos, ya que Jean no suele visitarlos ni invitarlos a su casa:

I: ¿invitas amigos a la casa?

N: No, ellos se juntan, pero yo no. Un amigo mío se fue a la casa de otro pero no me gusta. Prefiero hablar con él por el celular.

En síntesis, el juego de Roblox es una práctica que cumple un doble propósito: entretenerse y socializar con sus amigos. A través del juego, Jean construye una identidad digital mediante recursos variados, del lenguaje escrito y multimodal. En esta práctica, además, utiliza flexiblemente recursos lingüísticos del español y del creole, en relación con sus interlocutores.

Prácticas letradas en el núcleo familiar: bilingüismo

Otra práctica letrada significativa para Jean es ver series y cuentos en YouTube. El uso de esta red social constituye una práctica frecuente que se observó en casi la totalidad de las visitas etnográficas:

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.

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:

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].

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. Adicionalmente, al igual que en la práctica del juego de Roblox, este extracto permite visualizar que Jean no se considera a sí mismo un hablante competente del creole haitiano, en comparación con su hermana.

Esta situación se evidencia nuevamente cuando 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:

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.

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:

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 escribes 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].

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:

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.

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.

Discusión y Conclusiones

El análisis de las prácticas cotidianas de Jean permitió observar que, en su contexto familiar y cotidiano, el multilingüismo se manifiesta a través del uso de una amplia gama de géneros, estrategias

lingüísticas y discursivas, así como recursos de ambos idiomas, para facilitar su comunicación. 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. Asimismo, 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- y 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.

La principal limitación de este estudio se refiere a lo restringido de los ámbitos en los que se observaron las prácticas vernáculos, 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 (Cerón et al., 2017; Espinosa et al., 2020; Pávez-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.

Conflicto de intereses

Nada que declarar

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: González-Contreras C; **Curación de datos:** González-Contreras C; **Análisis formal:** González-Contreras C; Espinosa-Aguirre MJ; Figueroa-Miralles J; **Adquisición de financiación:** González-Contreras C; **Investigación:** González-Contreras C; **Metodología:** González-Contreras C; **Administración del proyecto:** González-Contreras C; **Redacción – Revisión y edición:** González-Contreras C; Espinosa-Aguirre MJ; Figueroa-Miralles J; **Aprobación final:** González-Contreras C.

Disponibilidad de Datos de Investigación

Los datos estarán disponibles previa solicitud.

Financiamiento

No se aplica.

Agradecimientos

La autora principal expresa su profundo agradecimiento a Francisca del Río por su acompañamiento riguroso y generoso como directora de mi tesis doctoral, cuya guía y orientación han sido clave en el desarrollo de esta investigación.

Referencias

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. (Eds.). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. Londres: Routledge, 2005. p. 25-32. <https://doi.org/10.4324/9780203984963-10>

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 2012.

BENISCELLI, L.; RIEDEMANN, A.; STANG, F. Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 50, p. 393-423, 2019. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>

- BONILLA-GARCÍA, M. Á.; LÓPEZ-SUÁREZ, A. D. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. **Cinta de Moebio**, Santiago, n. 57, p. 305-315, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- BRONCKART, J. P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2007.
- BUESCHER, K. **Second Language Literacy Pedagogy: A Sociocultural Theory Perspective**. v. 162. Bristol: Channel View Publications, 2023.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- CALDERÓN LÓPEZ, M. Producción escrita y literacidad familiar. **Literatura y Lingüística**, Santiago, n. 32, p. 259-282, 2015. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112015000200014>
- CASTILLO, D.; CRUZ-GRAU, E. S.; VEGA, A. Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. **Calidad en la Educación**, n. 49, p. 18-49, 2018. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- CASSANY, D. **Prácticas letradas contemporáneas**. México: Ríos de tinta, 2008.
- CARRASCO, V.; ESPINOSA, M. J. Políticas para la interculturalidad y la inclusión educativa de estudiantes migrantes en Chile. In: CENTRO SABERES DOCENTES (Ed.). **Investigación emergente: Desafíos educativos presentes y futuros**. Chile: Sello Editorial Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, 2022. p. 155-173.
- CERÓN, L.; PÉREZ ALVARADO, M.; POBLETE, R. 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**, Santiago, v. 11, n. 2, p. 233-246, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- CUMMINS, J. Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 87, n. 3, p. 404-425, 2017. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- DÁVILA, L. T. Diaspora literacies: An exploration of what reading means to young African immigrant women. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 58, n. 8, p. 641-649, 2015. <https://doi.org/10.1002/jaal.414>
- DEGRAFF, M. Mother-tongue books in Haiti: The power of Kreyòl in learning to read and in reading to learn. **Prospects**, v. 46, n. 3, p. 435-464, 2017. <https://doi.org/10.1007/s11125-017-9389-6>
- ESPINOSA, M. J.; MOYANO, C.; OYARZÚN, J.; ÁVILA, N. Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación. **Debates de Justicia Educacional**, n. 8, 2020.
- FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. 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**, Uberlândia, v. 8, n. 3, p. 16-45, 2014. <https://doi.org/10.14393/DLesp-v8n3a2014-3>
- GALDAMES, V.; WALQUI, A. **Enseñanza de castellano como segunda lengua**. Guatemala: Serviprensa S.A., 2011.
- GARCÍA, O. Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In: RUBDY, R.; ALSAGOFF, L. (Eds.). **The global-local interface and hybridity: Exploring language and identity**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 100-118. <https://doi.org/10.21832/9781783090860-007>

- GARCÍA, O.; KANO, N. Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in the US. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (Eds.). **The Multilingual Turn in Languages Education: Benefits for Individuals and Societies**. Bristol: Multilingual Matters, 2014. p. 258–277. <https://doi.org/10.21832/9781783092246-018>
- GARCÍA, O.; KLEIFGEN, J. A. Translanguaging and literacies. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. 4, p. 553-571, 2019. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- GELBER, D. et al. Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas Chilenas: El Caso de la Escritura. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, n. 74, p. 1-27, 2021. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- HALLIDAY, M. A. K. Differences between spoken and written language: Some implications for literacy teaching. In: **Proc. 4th Australian Reading Conference**, Adelaide, Australia, 1979. v. 2, p. 37-52.
- HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511841057>
- HRUSCHKA, D. et al. Reliability in Coding Open-Ended Data: Lessons Learned from HIV Behavioral Research. **Field Methods**, v. 16, n. 3, p. 307-331, 2004. <https://doi.org/10.1177/1525822X04266540>
- JIMÉNEZ, C. J. R. 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, v. 9, p. 104-139, 2017.
- JIMÉNEZ VARGAS, F. et al. Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. **Psicoperspectivas**, Vina del Mar, v. 16, n. 1, p. 105-116, 2016. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue1-fulltext-940>
- JOIKO, S.; VÁSQUEZ, A. 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**, Santiago, n. 45, p. 132-173, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- LEWIS, T. Y. Family digital literacies: A case of awareness, agency, and apprenticeship of one African American family. In: DUNSTON, P. J.; GAMBRELL, L. B.; HEADLY, K.; KING FULLERTON, S.; STECKER, P. M. (Eds.). **60th Literacy Research Association Yearbook**. Illinois: Literacy Research Association, 2011. p. 432-446.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A guide to design and implementation**. San Francisco: Jossey-Bass/Wiley, 2009.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). Centro De Estudios. **Tendencias longitudinales de la matrícula escolar 2018-2022**. Apuntes 26. Santiago: MINEDUC, 2023.
- MIZZA, D. The first language (L1) or mother tongue model vs. the second language (L2) model of literacy instruction. **Journal of Education and Human Development**, v. 3, n. 3, p. 101-109, 2014. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n3a8>
- MOLL, L. C. et al. Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. **Theory into Practice**, v. 31, n. 2, p. 132-141, 1992. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- MOLL, L.; GREENBERG, J. Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. In: MOLL, L. (Comp.). **Vygotsky y la Educación: Connotaciones y Aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en Educación**. Buenos Aires: Aique, 1993. p. 371-402.

MORA-OLATE, M. L. Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° básico: distancias y proximidades. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 1, p. 83-102, 2019. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>

NAKUTNYY, K.; STERZUK, A. Sociocultural Literacy Practices of a Sudanese Mother and Son in Canada. In: SHAPIRO, S.; FARRELLY, R.; CURRY, M. J. (Eds.). **Educating refugee-background students: Critical issues and dynamic contexts**. Bristol: Multilingual Matters, 2018. p. 82-91. <https://doi.org/10.2307/jj.22730534.12>

OMOGUN, L.; SKERRETT, A. From Haiti to Detroit Through Black Immigrant Languages and Literacies. **Journal of Literacy Research**, v. 53, n. 3, p. 406-429, 2021. <https://doi.org/10.1177/1086296X211031279>

PAHL, K.; ROWSELL, J. Artifactual literacies. In: ALBERS, P.; HOLBROOK, T.; FLINT, A. (Eds.). **New methods of literacy research**. Londres: Routledge, 2013. p. 179-192. <https://doi.org/10.4324/9780203104682-13>

PÁVEZSOTO, I.; ORTIZ LÓPEZ, J. E.; DOMAICA BARRALES, A. Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 45, n. 3, p. 163183, 2019. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>

PERRY, K. H. What Is Literacy? A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. **Journal of Language and Literacy Education**, v. 8, n. 1, p. 50-71, 2012.

PERRY, K. H. Family & community: Tools Sudanese refugees use to navigate diverse literacy landscapes. In: LI, G. (Chair). African refugees at America's crossroads: Issues of literacy, identity, and educational needs. Simpósio apresentado no encontro da American Educational Research Association, **Anais[...]** Chicago, Illinois, 2007.

PURCELL-GATES, V.; PERRY, K. H.; BRISEÑO, A. Analyzing literacy practice: Grounded theory to model. **Research in the Teaching of English**, v. 45, n. 4, p. 439-458, 2011. <https://doi.org/10.58680/rte201115256>

PURCELL-GATES, V. **Constructions of deficit: Families and children on the margins**. (Working Paper n. 24). 2008. Disponível em: <http://cpls.educ.ubc.ca/content/pdfs/ConstructionDifferenceAERA2008.pdf>. Acesso en: 9 jul. 2025.

PROCTOR, C. P. et al. Teaching Bilingual Learners: Effects of a Language-Based Reading Intervention on Academic Language and Reading Comprehension in Grades 4 and 5. **Reading Research Quarterly**, v. 55, n. 2, p. 1-28, 2019. <https://doi.org/10.1002/rrq.258>

SERVICIO JESUITA A MIGRANTES. **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, 2023.

SERVICIO JESUITA A MIGRANTES. **Memoria anual 2020**. Santiago: Servicio Jesuita a Migrantes, 2021. Disponible en: <https://sjme.org/docs/memoria-sjm-2020/>. Acesso en: 9 jul. 2025.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not: The education of minorities**. v. 7. Bristol: Multilingual Matters, 1981.

STEFONI, C.; STANG, F.; RIEDEMANN, A. Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. **Estudios internacionales**, Santiago, v. 48, n. 185, p. 153-182, 2016. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

- SUMONTE ROJAS, V. et al. Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. **Diálogo Andino**, Arica, n. 57, p. 61-71, 2018. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812018000300061>
- SUSPERREGUY, M. I. et al. Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 39, n. 2, p. 239-251, 2007. <https://doi.org/10.14349/rlp.v39i2.433>
- THIBAUT, P.; LOPEZ, M. C. Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046217025>
- TOLEDO VEGA, G.; CERDA-OÑATE, K.; LIZASOAIN, A. 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**, Santiago, v. 57, n. 1, p. 449-473, 2022. <https://doi.org/10.4067/S0718-93032022000100449>
- UNESCO. **Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020** – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. UNESCO, 2020.
- VYGOTSKY, L. S. **Collected works**. Nueva York: Plenum, 1998.
- WETZEL, M. M. et al. Preparing teachers with sociocultural knowledge in literacy: A literature review. **Journal of Literacy Research**, v. 51, n. 2, p. 138-157, 2019. <https://doi.org/10.1177/1086296X19833575>
- ZAVALA, V. La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. **Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura**, n. 47, p. 71-79, 2008.
- ZAVALA, V.; BRAÑEZ, R. Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. **Revista Peruana de Investigación Educativa**, v. 9, n. 9, p. 61-84, 2017. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.58>
- ZAVALA, V. Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. **Íkala**, Revista de Lenguaje y Cultura, Medellín v. 24, n. 2, p. 343-359, 2019. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Sobre las Autoras

CAROLINA GONZÁLEZ CONTRERAS es Profesora de Educación Básica, Licenciada en Educación y Magíster en Pedagogía por la Universidad Alberto Hurtado, donde también obtuvo el grado de Doctora en Educación en conjunto con la Universidad Diego Portales. Posee experiencia en enseñanza escolar y universitaria, y actualmente se desempeña como docente en programas de pre y posgrado en distintas instituciones, incluyendo los magísteres en Didáctica de la Lengua (UAH) y en Educación (UNACH). Sus áreas de investigación abordan la didáctica del lenguaje y la literacidad desde una perspectiva sociocultural, con foco en el multilingüismo, el translenguaje y la pedagogía culturalmente sensible.

MARÍA JESÚS ESPINOSA AGUIRRE es Licenciada en Letras con mención en Lingüística y Literatura Hispánicas, y Magíster en Literatura por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Educación por el programa conjunto de las universidades Diego Portales y Alberto Hurtado. Su trabajo se centra en la didáctica de la lengua y la escritura. Es académica de la Universidad Diego Portales y participa en programas de posgrado en la Universidad Alberto Hurtado. Integra el claustro del Doctorado en Educación (UDP-UAH), en la línea de investigación sobre currículum, enseñanza y aprendizaje.

JAVIERA FIGUEROA MIRALLES es Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura por la Universidad de Chile, Profesora de Lenguaje y Comunicación por la Universidad Alberto Hurtado, Magíster y Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como Directora del Magíster en Didáctica del Lenguaje y la Literacidad y como académica de la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado. Su línea de investigación se sitúa en el ámbito del currículum, la enseñanza y el aprendizaje, con especial interés en la lingüística educacional basada en la literacidad, la escritura en contextos escolares, el desarrollo del lenguaje y el lenguaje académico.

Recibido: 23 feb. 2024

Aceptado: 07 jun. 2025