

Escribir en L2 en la escuela chilena: Una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5^o básico¹

Writing in L2 in the Chilean school. A characterization of Spanish-language writing by students of Haitian origin in 5th grade

María Jesús Espinosa Aguirre

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES
CHILE
maria.espinosaa@mail.udp.cl

Javiera Figueroa Miralles

UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO
CHILE
jafigueroa@uahurtado.cl

Natalia Ávila Reyes

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE
CHILE
naavila@uc.cl

Recibido: 27-V-2020 / **Aceptado:** 21-IV-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342022000100037

Resumen

En la actualidad, muchos inmigrantes se han incorporado al sistema escolar chileno. Un grupo importante, de origen haitiano, tiene al español como segunda lengua (L2). Este estudio tiene por objetivo caracterizar el desempeño escrito de estudiantes de origen haitiano de 5^o básico, para aportar evidencias que informen propuestas didácticas y políticas de enseñanza de la escritura, desde una perspectiva de justicia e inclusión. Participaron 42 estudiantes, quienes elaboraron folletos sobre temas presentes en el currículo de Ciencias. Se doble codificaron los textos de acuerdo con un libro de códigos de fenómenos lingüísticos emergentes. Se identificaron principalmente problemas de codificación, fenómenos de sintaxis y fenómenos léxicos. Además, los textos fueron revisados junto con la muestra completa de cada curso, mediante una rúbrica holística centrada en habilidades complejas. Los resultados muestran variedad en los desempeños. Las correlaciones sugieren que quienes se desempeñan mejor en los aspectos comunicativos son quienes logran traspasar la dificultad de la codificación. Esto apunta a la necesidad de intervenir con enseñanza explícita para que los alumnos puedan automatizar el código escrito y elementos gramaticales del español. El artículo concluye con orientaciones para una enseñanza de la escritura que aborde los fenómenos descritos con una perspectiva lingüísticamente sensible y con un enfoque sociocultural, alejándose de la perspectiva del déficit. Se señalan desafíos para integrar la L1 y reivindicar recursos e identidades bilingües en el aula.

Palabras Clave: Alfabetización en L2, español como L2, didáctica de la escritura, escritura escolar, escritura e inmigración.

Abstract

Many immigrants have joined the Chilean school system. An important group, of Haitian origin, has Spanish as a second language (L2). This study aims to characterize the written performance of students of Haitian origin in 5th grade, in order to provide evidence to inform pedagogical practices and policies for teaching writing, from a perspective of justice and inclusion. Forty-two students participated and produced brochures on environmental issues present in the science curriculum. The texts were double-coded according to a code book of emerging linguistic phenomena. Mainly transcription problems, syntax phenomena and lexical phenomena were identified. In addition, the texts were rated along with the full sample of each course, through a holistic rubric focusing on higher order skills. The results show an array of performances. Correlations suggest that those who perform better in the communicative aspects are those who manage to overcome the difficulty of transcription. This highlights the need to intervene with explicit teaching so that students can automate the transcription processes and grammatical elements of Spanish. The article concludes with teaching guidelines that address the phenomena described with a linguistically sensitive perspective and with a socio-cultural approach, moving away from the deficit perspective. Challenges are pointed out to value the use of the L1 and bilingual resources and identities in the classroom.

Key Words: Literacy in L2, Spanish as L2, writing instruction, school writing, writing and immigration.

INTRODUCCIÓN

La población migrante en Chile representa un 6,6% de la población del país (INE, 2018). La escuela pública concentra una alta tasa de población migrante, que alcanza un 57% de la matrícula (Castillo, Santa Cruz & Vega, 2018). Estudios incipientes sobre la experiencia de estudiantes migrantes en Chile han observado diversas dificultades en escritura (Hernández, 2016), agudizadas por la brecha idiomática en estudiantes cuyo entorno familiar tiene al español como segunda lengua (Riedeman, 2017). Sin embargo, estas brechas no se han estudiado en profundidad con datos empíricos en Chile. Es posible que los estudiantes de origen haitiano experimenten otras dificultades adicionales a la adquisición de la L2. En efecto, si bien en Haití el 100% de la población haitiana es hablante de creole y solo un 5% habla francés fluidamente, la lengua de la escuela es el francés; además, el analfabetismo en el país ronda el 50% (DeGraff, 2017). Las comunidades del Caribe representan un caso paradigmático de marginalización lingüística, en el que las diferentes variedades de creole, que son las lenguas maternas de los hablantes, cargan con un estigma negativo. La palabra ‘creole’ es aún muchas veces usada de forma peyorativa y considerada como un dialecto oral, pese a que el francés criollo haitiano o *kreyòl* cuenta con un sistema ortográfico unificado (DeGraff, 2017; Milson Whyte, 2018; Milson Whyte, Oenbring & Jaquette, 2019).

En el contexto internacional, muchos países y organizaciones han avanzado en el desarrollo de políticas para promover el multilingüismo en contextos educativos de diversidad cultural. En Chile, las políticas lingüísticas para fomentar el aprendizaje de la lengua en contextos multilingües se han centrado especialmente en el aprendizaje de lenguas indígenas, iniciativas que no están exentas de problemas (Rother, 2017) y no necesariamente constituyen un ejemplo para una política multilingüe apropiada para la población migrante. Tampoco hay orientaciones para la formación inicial docente en alfabetización en español como L2 (Sumonte, Sanhueza, Friz & Morales, 2018), aunque existe un valioso aporte incipiente de propuestas didácticas para el aula escolar (Toledo, 2016).

Al respecto, en este estudio surgieron dos nudos críticos. El primero es la falta de políticas públicas orientadas a la diversidad lingüística creciente de las aulas chilenas, con especial atención a la interseccionalidad: los grupos migrantes cuya primera lengua es el creole haitiano constituyen un grupo social particularmente vulnerable, para quienes las variables lingüísticas (tanto en su L1 como en la L2), educativas, socioeconómicas y raciales se encuentran entrelazadas (Zavala, 2011). El segundo nudo crítico es la necesidad de apoyos formativos para los docentes, tanto en la formación inicial como continua, en relación con la atención a la diversidad lingüística y cultural. La literatura internacional señala la necesidad de incluir estrategias de respuesta 'lingüísticamente sensibles' en los futuros profesores (De Oliveira & Shoffner, 2016; McBee Orzulak, 2016). Para ello, es preciso contar con datos que permitan levantar conocimiento sistemático acerca de qué y cómo enseñar.

De este modo, el presente artículo pretende aportar con datos empíricos para el desarrollo de prácticas pedagógicas y políticas de enseñanza de la literacidad en un contexto de diversidad creciente, que incluye al multilingüismo de familias migrantes como un factor que genera enormes desafíos para asegurar un acceso equitativo al aprendizaje de todos los niños y niñas. Para ello, este trabajo tiene como objetivo caracterizar la producción escrita, en tareas auténticas de escritura escolar, de estudiantes migrantes de origen haitiano que tienen el español como L2. Esto permitirá sistematizar las características de los textos producidos por niños y niñas que están aprendiendo español, integrando conocimientos desde marcos tanto psicolingüísticos como sociolingüísticos, con el fin de orientar la toma de decisiones pedagógicas y políticas de enseñanza en contextos multilingües.

Para lograrlo, en primer lugar, se discuten ideas y nociones en torno al bilingüismo, para enmarcar en una perspectiva crítica las descripciones ofrecidas en este estudio. Adicionalmente, se problematiza el proceso de escritura en el contexto del aprendizaje de una L2. En segundo lugar, se especifican los métodos de obtención de las muestras de escritura y se ofrecen resultados descriptivos de los desempeños y fenómenos lingüísticos observados. Finalmente, se orienta el uso de estos resultados para

informar prácticas y políticas de enseñanza lingüísticamente sensibles para mejorar las experiencias de aprendizaje en el nuevo contexto de diversidad lingüística de la escuela chilena.

1. Marco teórico

1.1. Educación multilingüe y multicultural

Lejos de lo que podría señalar una noción de sentido común, la educación bilingüe no corresponde a un mero proceso de enseñanza de competencia en una segunda lengua: los factores sociales, políticos y económicos son inseparables y, en efecto, la educación bilingüe sufre de los efectos de la jerarquización social de las lenguas. Así, un bilingüismo de lenguas dominantes no es percibido socialmente como una desventaja; pero sí lo es cuando una de las lenguas corresponde a una lengua minorizada, es decir, una lengua de un grupo históricamente marginalizado –indígenas, colonizados o migrantes–. Esto genera consecuencias adicionales, como por ejemplo, la inexistencia de materiales de estudio oficiales para los hablantes de lenguas minorizadas (García & Lin, 2017).

Acaso por lo relativamente reciente del fenómeno migratorio no hispanohablante en el país, la escuela chilena no posee programas educativos bilingües para el creole haitiano y, en cierto sentido, se asume una hipótesis de ‘inmersión’, según la cual, el estudiante –al estar inmerso en una educación exclusivamente en L2– puede adquirir mejor la lengua y por consecuencia, la literacidad. Esta hipótesis, también llamada “de máxima exposición”, asume que la exposición a L1 en la escuela generaría interferencias y afectaría el aprendizaje de la L2 (Cummins, 2000). En efecto, la experiencia educativa chilena ofrece una inmersión lingüística en el español a los estudiantes hablantes de creole, pero no hay instancias específicas y curricularmente organizadas de instrucción explícita del español como L2 (Espinosa, Moyano, Oyarzún & Ávila. 2020).

Una hipótesis alternativa, denominada ‘de interdependencia’, plantea que la adquisición de habilidades lingüísticas en una L2 se encuentra ligada al desarrollo de estas habilidades en L1. Por tanto, la L1 puede funcionar como un mediador del aprendizaje de la literacidad (Cummins, 2000). Por otra parte, desde concepciones más sociolingüísticas, la naturaleza del lenguaje como práctica social desdibuja las fronteras de las L1 y L2 como códigos discretos, entendiendo que los estudiantes, en sus prácticas, perfectamente pueden incluir mecanismos de préstamo, transferencia o mezclas, como el *code-mixing* o el *code switching*, integrando recursos de ambas lenguas en su desarrollo letrado (Zavala, 2018). Así, si se asume la hipótesis de la interdependencia, se puede esperar que el desarrollo de prácticas letradas en general, independientemente de la(s) lengua(s), impacte en la adquisición del español en el contexto escolar.

En relación con las hipótesis anteriores, los datos tienden a mostrar que, a lo largo de los años, los bilingües exhiben un desempeño escolar más bajo al encontrarse en espacios educativos exclusivamente en L2, mientras que el desarrollo de las dos lenguas tiene efectos positivos (Bartlett & García, 2011; Cummins, 2017). Más aún, el uso de la L1 para apoyar la enseñanza no parece exhibir ningún efecto negativo (Cummins, 2000). Estos datos sugieren que el uso de recursos combinados de enseñanza en L1/L2 podría ser particularmente beneficioso para desarrollar, por ejemplo, la literacidad en la L2. En Chile no se han documentado programas de enseñanza con este enfoque, aunque existen prácticas autogestionadas de integración de instructores o paradocentes en las escuelas, como se observó en las visitas realizadas en este estudio.

1.2. Proceso de escritura y L2

Existe consenso en torno a que la autorregulación propia de los escritores expertos involucra ciertos prerrequisitos del desarrollo, asociados a las habilidades básicas de escritura: generación de contenido, recuperación del léxico, procesamiento sintáctico y codificación –o transcripción– (Berninger, 1999; McCutchen, 2000; Borzone & Diuk, 2003). Esta correlación se explica por el rol que cumple la memoria operativa, o memoria de trabajo (MT), en el proceso de producción escrita.

De acuerdo con el modelo de proceso de escritura de Hayes (2000), la MT cumple un papel central en la regulación del proceso de composición: este recurso cognitivo almacena temporalmente la información para ejecutar las tareas conscientes, como la toma de decisiones y resolución de problemas. Dado que la MT tiene una capacidad limitada (Baddeley, 1986), el escritor no puede dedicar la misma atención a todos los subprocesos involucrados en la escritura (Byrnes & Wasik, 2009). Por este motivo, la automatización de la codificación es una habilidad básica relevante en la escritura, pues libera carga de la MT para orientarla a otros aspectos complejos, como la atención a la audiencia, al género y al propósito (McCutchen, 2011).

En el caso de la escritura en L2, la investigación reconoce que los escritores enfrentan más obstáculos que al escribir en L1. En parte, esta dificultad se debe a que las habilidades básicas de escritura (recuperación del léxico, formulación gramatical y codificación) dependen, en gran medida, de la disponibilidad y accesibilidad a los recursos lingüísticos. Así, un escritor de L2 suele prestar mucha atención consciente a cuestiones específicas del lenguaje, usualmente de alcance local; mientras que un escritor de L1 dispone, en general, de estos conocimientos de manera más automática (Schoonen, Snellings, Stevenson & Van Gelderen, 2009). Por ello, se ha argumentado que el desarrollo de las habilidades en L1 puede favorecer la escritura en L2. Existe evidencia de que el conocimiento metalingüístico en L1 puede usarse para preparar y favorecer el despliegue de las habilidades básicas de escritura en L2 (Schoonen et al.,

2009), así como el dominio de estrategias de escritura en L1 puede compensar la falta de conocimiento lingüístico de la L2 (Cummins, 2000).

2. Marco metodológico

En el contexto de un estudio mayor sobre escritura auténtica, se aplicó una tarea de escritura en estudiantes de 5° grado (N= 367), en un total de 9 escuelas municipales en tres comunas de Santiago de Chile, con alta población migrante (49,1% del total de la muestra).

Un total de 37 textos fueron escritos por estudiantes migrantes de origen haitiano, identificados ya sea por su propia nacionalidad o la de la madre (9,6% de la muestra). Se agregaron a la muestra 5 textos producidos por estudiantes con estas características en los pilotos iniciales del estudio. La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la institución patrocinante. Todos los participantes completaron asentimientos informados.

2.1. Tarea de escritura

La tarea de escritura propuesta plantea la situación comunicativa de una campaña de prevención sobre los efectos del uso del plástico en el mar, para la que los estudiantes debían escribir un díptico. Se aplicó en forma grupal con una duración de 90 minutos. Antes de escribir, una facilitadora mostró a los estudiantes un ejemplo sobre otro tema, para modelar el género. Posteriormente, se les entregó una infografía para activar conocimientos sobre el tema, la que se discutió y comentó con los alumnos. También se les otorgó espacio para que planificaran o hicieran un borrador y se les recordó que debían revisar sus textos antes de entregar. La intención de esta mediación inicial fue nivelar las diferencias de conocimientos sobre género y tópico, así como también promover el uso de estrategias de proceso.

2.2. Análisis

Para el análisis de los aspectos relacionados con las habilidades básicas de escritura descritas en la última sección del marco teórico, los 42 textos de la muestra fueron doblemente codificados considerando tres nodos axiales: codificación, sintaxis y léxico. Dentro de cada nodo se incluyeron los fenómenos emergentes, lo que dio origen al siguiente esquema de codificación:

Tabla 1. Esquema de codificación.

Nodo	Descripción
Codificación	Fenómenos asociados a la transcripción de sonidos en grafemas.
Adición	Se añade una letra que no corresponde.
Hipersegmentación	Se separa una palabra en dos a través de un espacio. Por ejemplo: in portante
Hiposegmentación	Se funden dos palabras o más en una, pues se omite el espacio que delimita cada palabra. Por ejemplo: nosealimentan dela basura
Omisión	Se omite una letra que debería estar y que afecta la lectura fluida (no es un error de ortografía). No se consideran las omisiones de morfemas que implican errores gramaticales, por ejemplo, quitar la r final de un infinitivo o la s de un plural.
Ortografía inventada	Correspondencia sonido grafema solo en algunas letras de la palabra. Se agregan o faltan varios grafemas, lo que hace que la palabra sea difícil de descifrar. Por ejemplo: si aro (cigarro), tenbies (también), qemqr (quemar).
Palabra ilegible	No es posible descifrar la palabra, porque se encuentra borronada.
Sustitución	Se cambia una letra por otra. Fenómenos encontrados: a por o, c por g, c por q, c por s, cc por s, d por b, e por o, e por s, g por d, g por q, i por e, i por o, j por f, j por y, k por qu, l por c, l por r, l por t, l por y, m por n, n por l, n por m, n por ñ, n por s, n por y, ni por ñ, ñ por n, o por a, o por e, o por u, o por ue, p por b, p por c, q por c, r por l, r por n, t por l, u por o.
Léxico	Se confunde el significado de una palabra. Por ejemplo: hay que promover echarle plástico al agua.
Sintaxis	
Error forma verbal	Omisiones o adiciones de morfemas verbales, o errores de conjugación. Por ejemplo: persona gramatical, tiempo o modo verbal equivocado.
Inconcordancia	Entre sustantivo y sus determinantes. Se distingue entre inconcordancia de género y de número.
Otros sintaxis	Otros problemas locales que afectan la sintaxis, como por ejemplo, falta de nexos al interior de una oración: botar cosas basura; o confusión en la función de una palabra: hay que usar bolsas reciclajes.

Los textos también fueron evaluados con una rúbrica holística de seis niveles de desempeño, centrada en habilidades complejas de escritura, como satisfacción del propósito comunicativo, desarrollo de las ideas y organización discursiva. Esta fue desarrollada especialmente para la tarea por las investigadoras, utilizando muestras de escritura obtenidas como *benchmarks*. Se construyó un manual de codificación y se capacitó a dos correctoras.

Los tres primeros niveles de desempeño (1 a 3) dan cuenta de textos que no cumplen el propósito comunicativo, mientras que los tres siguientes (4 a 6) describen textos que sí cumplen con este propósito. Como referencia, un puntaje de 6 corresponde a un texto que informa y previene sobre la contaminación por plásticos en el mar, tiene un desarrollo acabado y coherente de ideas, es gramatical y presenta signos de puntuación que apoyan la lectura. El puntaje 1, en cambio, describe textos que no resuelven el propósito comunicativo de informar o prevenir sobre la contaminación por plásticos en el mar, es muy breve y sus ideas no se vinculan entre sí

para formar un texto, o bien, presenta problemas de codificación tan graves que impiden reconstruir el sentido global.

El proceso de corrección se realizó sobre las 367 muestras del estudio mayor y sobre los 5 textos agregados del estudio piloto. Se consideraron tres fases de corrección: entrenamiento de calibración, corrección fraccionada en 22 subsets con ajustes intermedios de calibración y deliberación de puntaje final en caso de doble codificación. En este proceso de corrección se contemplaron tres códigos adicionales para los textos en blanco, en creole o con escritura inventada (trazos que imitan letras y palabras). Se alcanzó una confiabilidad promedio de $\kappa=0.90$ (kappa ponderado) para el 30% de doble codificación, un acuerdo óptimo.

Para determinar relaciones entre la calidad de los textos según la rúbrica y los fenómenos codificados, se construyó un índice para controlar la frecuencia de fenómenos en razón de la cantidad de palabras del texto. Este se calculó como una proporción cada 100 palabras. Adicionalmente, se hizo un análisis descriptivo de los fenómenos codificados y un análisis correlacional, utilizando el coeficiente de correlación de Spearman entre las variables estudiadas. El proceso de codificación por tipo de fenómeno y por nivel de rúbrica se realizó con ayuda del software NVivo 12. Los análisis estadísticos se realizaron en SPSS 25.

3. Resultados

3.1. Variedad de desempeños

En primer lugar, al poner en relación los desempeños generales con los desempeños de los estudiantes cuya lengua materna no es el español, se observa que estos son bastantes similares, pues los estudiantes en la muestra completa de las 9 escuelas (N=367) obtienen un puntaje promedio de 3.30 puntos en la rúbrica, y los estudiantes de L2 (N= 42) obtienen 3.03.

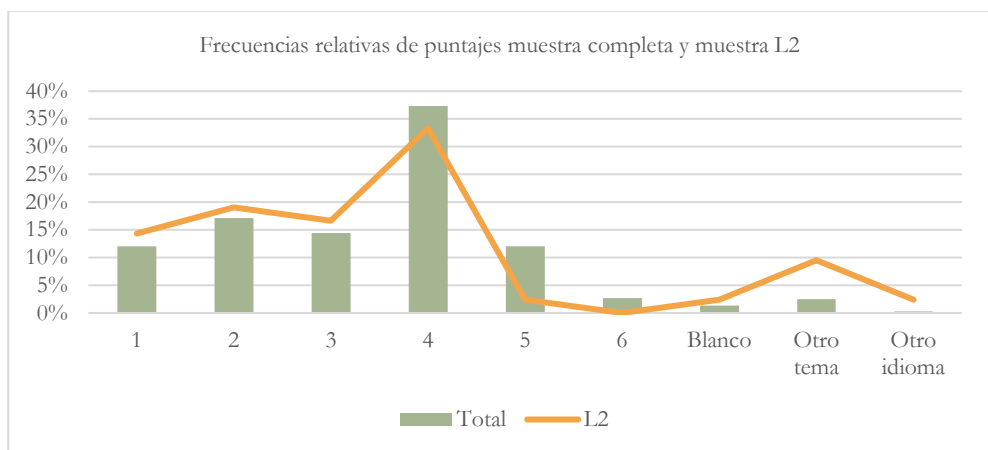


Gráfico 1. Comparación muestra completa y L2.

Otro aspecto relevante es la existencia de variedades de desempeños posibles en la muestra. En efecto, de los 42 textos analizados en este estudio, 21 obtienen un puntaje entre 1 y 3, es decir, no logran cumplir el propósito comunicativo encomendado, mientras que 15 textos sí lo logran (puntajes entre 4 y 5). Si bien estos resultados no son representativos, sí permiten mostrar zonas de desarrollo próximo de los estudiantes inmigrantes haitianos, quienes pueden alcanzar desempeños de alto nivel. A pesar de la barrera lingüística que supone escribir en L2, estos estudiantes son capaces de desplegar habilidades complejas de escritura para crear textos que cumplen con un propósito comunicativo definido.

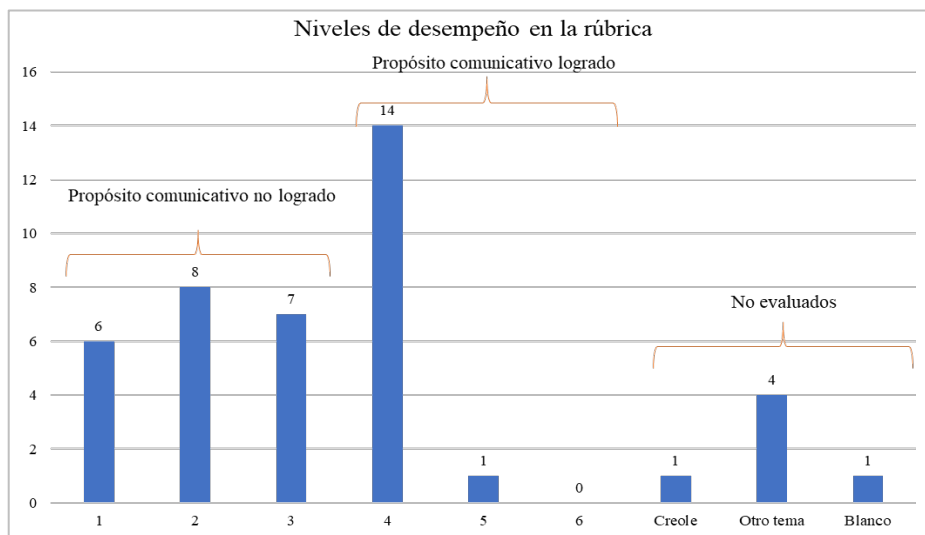


Gráfico 2. Niveles de desempeño muestra L2.

3.2. Fenómenos recurrentes en L2

Este set de resultados da cuenta de la cantidad y naturaleza de fenómenos lingüísticos codificados en el análisis textual. Un primer hallazgo que llama la atención es que la menor parte de ellos corresponde al nivel léxico (8), y en segundo lugar el de sintaxis (167), con una abrumadora presencia de fenómenos de codificación (322), es decir, interferencias en la transcripción de sonidos en grafemas. A esto se suma que muchos de los fragmentos codificados como fenómenos de sintaxis (ver Tabla 1) pueden corresponder a fenómenos de codificación, como por ejemplo, los morfemas finales de las formas verbales (ej: *bota[r]*).

Se realizó un análisis correlacional de los diferentes fenómenos encontrados en cada texto con los niveles de desempeño alcanzados. Como muestra la Tabla 2, se encontró una correlación negativa significativa entre el índice de fenómenos de codificación y los niveles de la rúbrica, lo que indica que cuando un texto obtiene un mayor nivel en la rúbrica, también presenta una menor cantidad de fenómenos de

codificación. Asimismo, el gráfico 3 muestra cómo los textos que alcanzaron un mejor desempeño en la rúbrica (nivel 5) presentan una drástica reducción en el tipo y en la frecuencia de los fenómenos.

Tabla 2. Correlaciones entre la rúbrica y los tipos de fenómenos.

	Rúbrica	Índice Léxico	Índice Sintaxis	Índice Codificación
Rúbrica	-	0,27	-0,14	-,388**
Índice Léxico	0,27	-	0,13	-0,28
Índice Sintaxis	-0,14	0,13	-	0,31
Índice Codificación	-,388**	-0,28	0,31	-

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

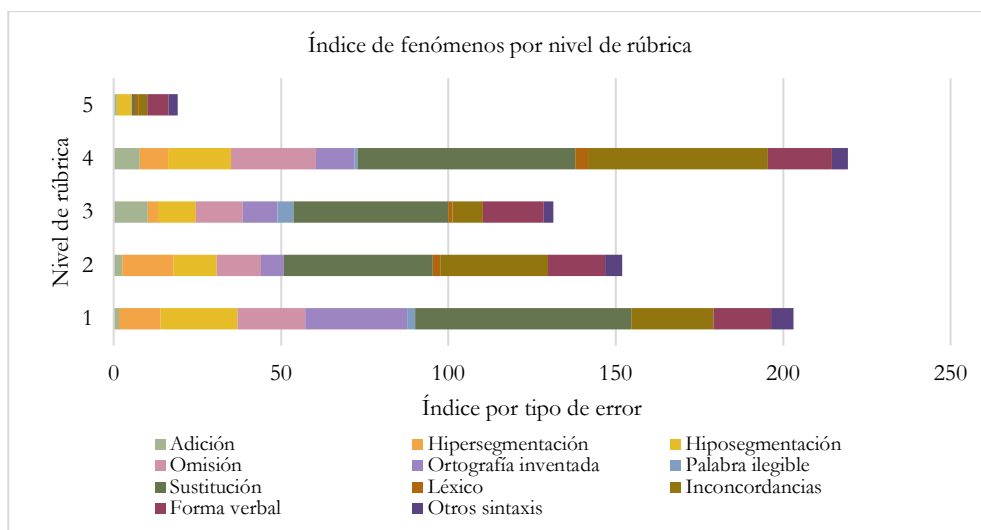


Gráfico 3. Distribución de fenómenos por niveles de la rúbrica.

3.2.1. Codificación

En el análisis de los textos, se encontraron los siguientes fenómenos de codificación: sustitución, adición y omisión de letras, hiposegmentación e hipersegmentación, ortografía inventada y palabras ilegibles (descritos en la Tabla 1).

Tabla 3. Fenómenos de codificación.

Fenómenos de codificación	Textos	Nº de ocurrencias
Adición	9	18
Hipersegmentación	14	25
Hiposegmentación	20	43
Omisión	27	48
Ortografía inventada	17	41
Palabra ilegible	4	5
Sustitución	29	142
Total		322

3.2.1.1. Sustituciones más frecuentes

En términos de ocurrencia, la sustitución más frecuente es el intercambio de r por l (ej: *basula*), y el fenómeno inverso de sustitución de r por l (ej: *prástico*). Una primera hipótesis es que la conciencia del sonido /r/ es menor al no existir en el creole de Haití (Huinca, Llanquimán, Orellana & Román, 2018). Una segunda hipótesis se refiere a la influencia del lambdacismo típico del español caribeño. Este fenómeno consiste en la [articulación](#) de una [consonante](#), generalmente la -r implosiva o final, como [l] (Núñez Cedeño et al., 1986 en Domínguez, 2000).

El segundo lugar de ocurrencia lo ocupa la sustitución n por m. Esto probablemente se deba a la similitud gráfica entre ambos grafemas, lo que puede ser indicativo del escaso desarrollo del conocimiento de las grafías del alfabeto en español o, incluso, poca práctica de las destrezas asociadas a la escritura en letra ligada, de uso muy extendido en el sistema escolar chileno.

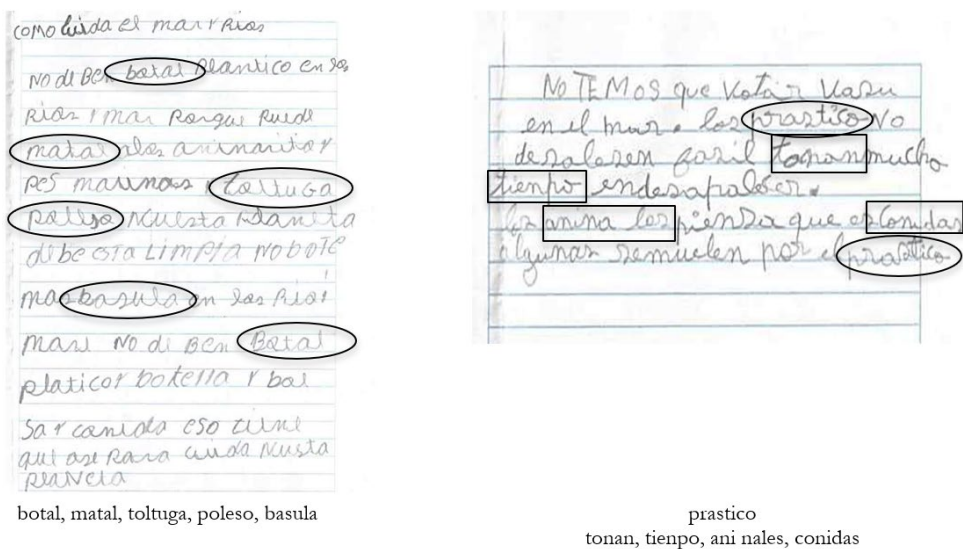


Figura 1. Ejemplos de fenómenos de sustitución más frecuentes.

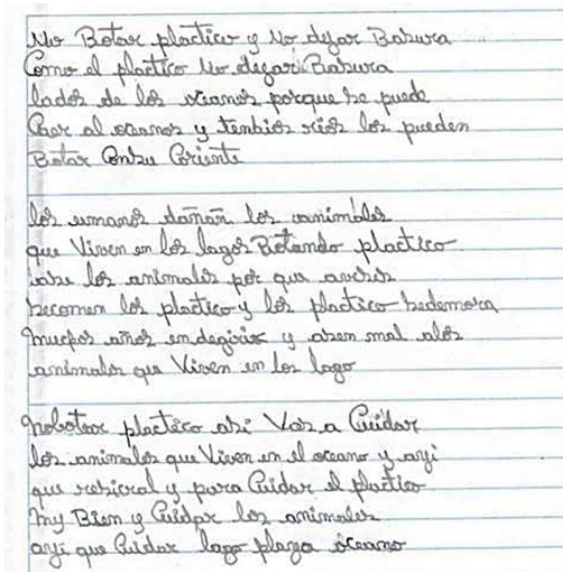
3.2.1.2. Omisión

Existen varias hipótesis sobre la omisión de las letras en la escritura de L2 que dependen de los ejemplos específicos. Una de estas es la sobrecarga en la memoria de trabajo, como en: pede (puede), sobe (sobre), nuesto (nuestro), resicar (reciclar). Otra hipótesis es la falta de conciencia de los sonidos finales de las palabras, en especial, los plurales (ej: los animale) y algunos infinitivos (hay que bota). Sin embargo, estos últimos se codificaron en la muestra como fenómenos de sintaxis, ya que afectan la concordancia entre los elementos de una oración, lo que será referido más adelante. Por otro lado, hay algunos errores que se pueden deber a una falta de conocimientos

ortográficos más que a problemas de asociaciones fónicas, como en siaro (cigarro), seguimos (seguimos), corriente (corriente), botela (botella).

3.2.1.3. Hiposegmentación

La hiposegmentación es el tercer fenómeno en orden de ocurrencia, lo que se puede deber a un escaso desarrollo de la conciencia de palabra. Ahora bien, es importante recordar que este fenómeno también ocurre sistemáticamente en los estudiantes que están aprendiendo a escribir en L1 (Alegría & Díaz, 2017) y en esta muestra en particular pudo observarse transversalmente, independientemente de la lengua de origen. Si bien es común asociar este fenómeno al uso de la letra imprenta, en esta muestra ocurre también en textos escritos con letra ligada, como se observa en el ejemplo.



secomen, sedemora, endigerir, alos, nobotar.

Figura 2. Ejemplo de fenómeno de hiposegmentación.

3.2.2. Sintaxis

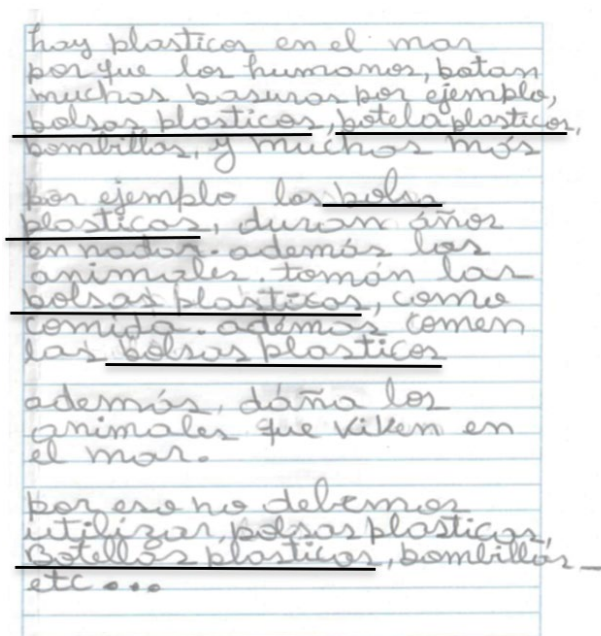
En el análisis de los textos, se encontraron los siguientes fenómenos de sintaxis: errores en la forma verbal, inconcordancias entre sustantivos y sus determinantes y otros errores de sintaxis, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Fenómenos de sintaxis.

Fenómenos de sintaxis	Textos	Nº de ocurrencias
Forma verbal	20	60
Inconcordancia	31	88
Otros sintaxis	14	19
Total		167

3.2.2.1. Inconcordancia

El fenómeno de sintaxis más frecuente identificado en la muestra es la inconcordancia de género y/o de número entre algunos sustantivos y sus determinantes, ya sea artículos o adjetivos, como se muestra en el ejemplo.



bolsas plasticos, botela plasticos, bolsa plasticos,
bolsas plásticos (dos veces), Botellas plasticos

Figura 3. Ejemplo de texto con inconcordancias de género y de número.

3.2.2.2. Forma verbal

En la muestra se identificaron dos tipos de errores en el uso de los verbos. Por un lado, se identificó la pérdida de la r final en infinitivos. Si bien este fenómeno es una omisión de un grafema, afecta a la construcción de la oración, y podría deberse tanto a un fenómeno de conciencia fonológica por la posición final como a un problema de conjugación.

Por otro lado, se observó que la conjugación de tiempos y modos presenta dificultades, sobre todo en los tiempos y modos verbales menos frecuentes, como el subjuntivo. Estas dificultades, sin embargo, no son sistemáticas en la muestra.

porque las personas los usan los
bolsas y los deja en la playa y en
el agua los peces se mueren y se
contamina el océano la tierra
no deja fogata en el bosque y
tampoco nos deja los vidrios y plásticos
en el ambiente, son botar basura
porque los animales no tienen
donde vivir y no tiene que comer
y las aguas se contaminan y los
peces no saben nada entran
en la agua se contaminan y
se mueren.

Fenómenos de conjugación: las personas los deja[n],
y no tiene[n] que comer, las aguas se contamine[an], los
peces [...] se contamine[an] y se muere[an]
Infinitivos: no deja[r], no saben nada[r]

Esté año vamos a reciclar todos las bolsitas
plásticas en el mar, en los ríos, en la playa y en
la calle y también reciclaremos los botellas de serbe
sa para que no provoquen incendios forestales
En nuestra escuela enseñamos a reciclar con la
profesora a reciclar para que no contaminamos el
planeta y para que no mueren las plantas los
árboles etc.
A mí me gusta reciclar como tanto a mi familia
que le gusta reciclar si no comprometemos
todos a cuidar el planeta no estaríamos res
fríos y no estaríamos

Uso de indicativo en lugar de subjuntivo:
para que no contaminamos el planeta y para que
no mueren las plantas

Figura 4. Ejemplos de fenómenos en el uso de la forma verbal.

3.2.2.3. Otros errores de sintaxis

En la muestra se identificaron algunos errores de sintaxis, variados aunque poco sistemáticos, que afectan la construcción oracional. El más frecuente de estos problemas es el uso de nexos para unir elementos dentro de la oración, ya sea porque faltan ('no dejar basura lados de los océanos', 'si seguimos botando cosas basura', 'no solo en el océano, si también en ríos y lagos', 'puedan vivir en paz sin nada les pase') o porque se añaden nexos que no corresponden ('no tirar las basuras y porque y después los animales los comen'). En segundo lugar, se encontraron casos de falta o confusión en el uso de preposiciones ('eso no va ir bien para nosotros', 'si se bota el plástico del mar', 'había un niño llamado Benaider que en quería reciclar').

Los siguientes fenómenos son casos aislados que no se pueden sistematizar a partir de esta muestra, pero que pueden ser valiosos de estudiar para la enseñanza del español como L2. Uno corresponde al uso de una palabra con otra función gramatical:

‘hay que usar bolsas reciclajes’. En este ejemplo, se confunde un sustantivo (reciclaje) con un adjetivo de la misma raíz (reciclable). También se encontró un caso de duplicación de artículos en dos fragmentos de un mismo texto: ‘no contaminar los los bosques [...] y no contaminen los las mariposas’. Estos errores probablemente se deben a la sobrecarga de la memoria de trabajo o carencia de estrategias de revisión, pues en el resto del texto el uso de los artículos es correcto. Adicionalmente, se identificó un texto en el que se introduce una oración condicional a través de la conjunción ‘sí’, sin completar la oración principal: ‘si las personas no ensuciaron el océano’. En otro texto, se omitió el verbo de una oración: ‘no incendios frente de un árbol’. También se identificó un caso de confusión en el nexos ‘tanto como’: ‘me gusta reciclar como tanto mi familia’.

Por último, se encontró un texto en el que, en una misma oración, se presentan problemas sintácticos de diverso tipo: ‘cuando tú o veo otra persona está botando una bolsa o una botella de plástico tú tienes que decir la no’. Se puede observar que hay confusión en el agente del verbo ver. Además, falta el pronombre relativo ‘que’ antes de la cláusula ‘está botando’ y, finalmente, hay confusión en el uso de ‘la no’, donde correspondería un pronombre relativo (‘que’) o un adverbio (‘ya’).

3.3.3. Léxico

En la muestra se encontraron pocos casos de confusión semántica (8 ocurrencias en 7 textos). Esto parece indicar que la apropiación léxica es uno de los aprendizajes más rápidos de los estudiantes que se insertan en contextos escolares cuya lengua de instrucción difiere de su lengua materna. A continuación, se transcriben todos los ejemplos encontrados:

- ‘las bolsa plásticas duran años en nadar’ (desaparecer)
- ‘los plásticos se demoran muchos años en digerir’ (desaparecer/degradarse)
- ‘este año vamos a reciclar todas las bolsas plásticas en el mar’ (recoger)
- ‘son botar basura’ (no)
- ‘los peces no saben nadar’ (pueden)
- ‘hay que promover echarle plástico y basura al agua’ (prevenir)
- ‘no poner fuego frente de un auto’ (hacer)
- ‘los plásticos en el mar son causas que cuando las personas van a la playa y dejan bolsas’. Este ejemplo denota una confusión semántica en torno a la palabra ‘causas’ que se combina con un problema de orden sintáctico. Es posible que esta confusión se deba a que en la instrucción se solicitó a los estudiantes describir las causas y los efectos de la contaminación por plástico en el mar. En el ejemplo, la confusión sería entre estos dos términos, propios de los textos académicos y menos comunes en el lenguaje cotidiano.

La mayoría de los ejemplos identificados en la categoría de confusión semántica corresponden a vocabulario académico (Nagy & Townsend, 2012). Este fenómeno aparece solo en los niveles más altos alcanzados en la rúbrica (3, 4 y 5), por lo que es posible inferir que la confusión semántica se asocia a usos más especializados del lenguaje, es decir, cuando los estudiantes ya pueden codificar y toman riesgos al usar un registro especializado. Además, su impacto sobre la calidad del texto es moderado. En otras palabras, la adquisición del código parece interferir más en la calidad de los textos que el léxico.

En suma, el objetivo de este trabajo era caracterizar la producción escrita de estudiantes migrantes de origen haitiano que tienen el español como L2. Al respecto, es posible señalar que los fenómenos observados indican que, pese a las barreras lingüísticas, un grupo de niños puede exhibir un alto desempeño comunicativo; los problemas que presentan en la escritura no suelen ser de léxico, y estos últimos ocurren cuando los estudiantes toman riesgos y se mueven a un registro académico. Por último, hay una alta prevalencia de fenómenos de codificación en la muestra, que se correlacionan negativamente con el desempeño comunicativo y discursivo.

4. Discusión

Antes de interpretar estos hallazgos, es necesario ponerlos en perspectiva para no reproducir una mirada normativista, que reduzca estos fenómenos como errores a corregir. En primer lugar, es importante explicitar que en este estudio la rúbrica es utilizada como una forma de caracterizar el desempeño en aspectos comunicativos, pero no pretende evaluar el desempeño escrito, menos aún comparativamente. Para Cummins (2000), es un error aplicar estándares de proficiencia de una L1 dominante a los aprendices de una L2 en contexto escolar, idea que suscribimos. Pese a ello, los estudiantes en la muestra completa de las 9 escuelas (N=367) obtienen un puntaje promedio de 3.30 puntos en la rúbrica, no particularmente lejano del 3.03 que obtiene el total de niños y niñas de la muestra analizada en este estudio. Huelga decir que los problemas de codificación fueron recurrentes también en la muestra completa del estudio, y que también afectarían el desempeño escrito en la L1. Por otro lado, siempre es necesario estimar el efecto de la falta de habilidades de revisión y otros mecanismos de autorregulación, los que son difíciles de adquirir y requieren de una mediación por parte de los profesores. Estudios sobre la ortografía de niños en Chile, sugieren que una gran cantidad de errores podrían subsanarse con el desarrollo de habilidades de revisión (Sotomayor, Gómez, Jéldrez, Bedwell, Domínguez & Ávila, 2016).

Uno de los motivos por el que es preciso ceñirse a estándares diferentes a la hora de evaluar el desempeño de niños y niñas aprendices de una L2 en el sistema escolar es que gran parte de los fenómenos aquí descritos pueden pertenecer a una literacidad en español en desarrollo, en proceso de adquisición y presentar rasgos propios de la

codificación en la L1, que es el creole haitiano. Las conclusiones a continuación intentan ofrecer caminos para utilizar de mejor forma la información ofrecida por este conjunto de datos.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten extraer algunas conclusiones útiles para orientar, desde un enfoque sociocultural, la enseñanza de la escritura a estudiantes de español como L2, específicamente estudiantes de origen haitiano que se han incorporado recientemente a las escuelas chilenas.

En primer lugar, si bien los resultados incluyen una descripción exhaustiva de algunos fenómenos recurrentes identificados en la muestra que pueden considerarse como ‘problemas’ de escritura, los textos analizados demuestran diversas habilidades en el desarrollo de ideas y en el uso de recursos discursivos que logran, en muchos casos, el propósito comunicativo solicitado. Por lo tanto, una primera consideración es tomar distancia de un discurso del déficit asociado al bilingüismo (Zavala, 2019) a la hora de abordar la enseñanza de la escritura. En efecto, los fenómenos descritos dan cuenta de necesidades específicas propias del aprendizaje de la escritura en una L2, reconociendo que los estudiantes traen a la sala conocimientos y habilidades en su lengua materna, que pueden ser aprovechados en el aprendizaje.

Con respecto a los fenómenos particulares descritos, se observa que estos estudiantes han adquirido relativamente rápido el léxico, contrario al sentido común que sobredimensiona la importancia del vocabulario en la adquisición de lenguas. En este sentido, desarrollar habilidades lingüísticas y discursivas implica atender a cuestiones más complejas de la lengua. Por otro lado, el tipo de palabras en las que los estudiantes demuestran tener más confusión corresponde a léxico propio del lenguaje académico, que se diferencia sustantivamente del lenguaje coloquial (Figuroa, Meneses & Chandía, 2019; Meneses, Uccelli, Santelices, Ruiz, Acevedo & Figuroa, 2018). Este resultado suma evidencia a la afirmación de varios autores (Cummins, 2000; Proctor, Silverman, Haring, Jones & Hartranft, 2019) de que las habilidades básicas de lenguaje (BICS: *basic interpersonal communicative skills*) no bastan para desarrollar las habilidades de lenguaje académico (CALP *cognitive academic language proficiency*), necesarias para garantizar el aprendizaje y éxito escolar. En consecuencia, se reafirma la necesidad de una enseñanza explícita que tome en cuenta la identidad bilingüe de los estudiantes haitianos en Chile.

En segundo lugar, los resultados permiten inferir que el fenómeno más recurrente en la escritura en español como L2 de estudiantes de origen haitiano corresponde a problemas de codificación, al igual que ocurre en otros contextos de aprendizaje de L2 (Schoonen et al., 2009). Esto indica que es necesario intervenir con enseñanza explícita para que los alumnos puedan automatizar el código escrito del español. Los

datos confirman que los estudiantes que logran traspasar la dificultad de la codificación se desempeñan mejor en los aspectos comunicativos. De todos modos, considerando que algunos textos que obtienen buenos desempeños en la rúbrica también presentan, aunque en menor medida, problemas de codificación, es pertinente suponer que el nivel de conocimiento del código no necesariamente refleja el nivel de desarrollo de las habilidades discursivas de un estudiante.

Por último, en la muestra de escritura de los estudiantes haitianos fue posible identificar algunos textos sofisticados, que se ajustan a las demandas del género, demuestran consideración de la audiencia y desarrollan y organizan las ideas. Sin embargo, en estos textos persisten algunos problemas aislados de sintaxis, especialmente en la elaboración de oraciones complejas. Estos resultados permiten inferir que estos estudiantes han desarrollado conocimientos y habilidades de escritura de alto nivel, aun cuando requieran apoyo en aspectos micro de la escritura, como la automatización del código, la incorporación de léxico académico y la construcción de oraciones complejas. Tal como señala Cummins (2000), es posible que esas habilidades de alto nivel les ayuden a compensar su falta de dominio de la codificación en L1.

A la luz de los resultados de este estudio es posible identificar dos áreas que requieren enseñanza sistemática para contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes de español como L2 que cursan segundo ciclo básico: codificación y gramática. Las siguientes orientaciones surgen como una propuesta de apoyo pedagógico a la escritura de estudiantes migrantes bilingües, y para fortalecer la formación inicial y continua de profesores de lenguaje (L1) que sepan responder a la creciente diversidad lingüística (De Oliveira & Schoffner, 2016).

De acuerdo con el enfoque comunicativo vigente en el currículum chileno (Espinosa & Concha, 2015), las habilidades de codificación deben enmarcarse en situaciones auténticas y de alta demanda cognitiva, en que los estudiantes ejerciten produciendo textos completos y pertinentes a su edad y contexto. En otras palabras, debe evitarse la escritura de palabras y oraciones descontextualizadas, porque es desmotivante y ha demostrado ser poco efectiva para el desarrollo de la literacidad. Esto implica que las intervenciones en estos niveles escolares deben ser coherentes con un modelo equilibrado (Schwartz, 2011) de modo que el código se aprenda a la par con las habilidades de producción textual. Por tanto, la enseñanza debiera tomar distancia de los modelos de destreza, comunes en el nivel inicial, que se centran exclusivamente en el aprendizaje del código (Edwards, 2015) y apuntar a tareas auténticas con finalidades comunicativas, como se ha mostrado en este estudio que los aprendices son capaces de realizar.

Por otro lado, en relación con los problemas gramaticales detectados en el análisis, se sugiere una enseñanza explícita de la L2 con una aproximación funcional a la

gramática. De acuerdo con el corpus, se hace necesario trabajar las conjugaciones verbales y la concordancia. Para esto, lejos de una enseñanza normativa o descriptivista de la gramática se requiere el desarrollo de habilidades metalingüísticas, por ejemplo, mediante el análisis de oraciones escritas en diversos tiempos verbales en un texto, y la reflexión explícita acerca de cómo cambia el significado (Schleppegrell, 2013). Muchos problemas gramaticales de los aprendices de una segunda lengua se deben a diferencias en las características de la flexión verbal entre ambas lenguas, y la observación de estas diferencias también puede facilitar la adquisición de la L2. Por último, las llamadas palabras funcionales, que incluyen clases como los pronombres, artículos y preposiciones, pueden tener un importante rol en reducir los problemas de hipo e hipersegmentación. Desarrollar conciencia metalingüística acerca de estas unidades y sus funciones comunicativas (por ejemplo, en la lectura de un texto identificar las diferencias de sentido entre el uso del artículo definido o indefinido), puede facilitar la adquisición del código mediante la reflexión sintáctica (Schoonen et al., 2009).

Una estrategia acorde con las orientaciones recién mencionadas para la enseñanza de la codificación y la gramática, y coherente con los principios del constructivismo es el modelo de transferencia progresiva de la responsabilidad en la enseñanza de la lectoescritura. Este propone que el docente asume en un principio la responsabilidad de la tarea y poco a poco va retirando los andamiajes a medida que el estudiante va alcanzando sus zonas de desarrollo próximo (Solís, Suzuki & Baeza, 2016). Para la enseñanza de la codificación y la gramática, esta estrategia implica tres fases: el modelamiento de la lectura y la escritura con propósitos auténticos, la lectura y escritura compartida y finalmente la práctica independiente. La lectura modelada implica leer textos en conjunto destacando elementos de codificación, gramaticales o léxicos que se desee intencionar, haciendo partícipes a los estudiantes en su identificación. En la escritura, el docente modela la elaboración de un texto enfatizando en voz alta los elementos del código o de gramática que desea trabajar, con atención al propósito comunicativo del texto. Posteriormente, lectura y escritura compartida suponen una mayor intervención del estudiante, quien también lee segmentos e identifica significados, o bien, dicta a la docente sus ideas para la elaboración de un texto en conjunto y ella discute los elementos del código o la gramática que sean más problemáticos, recibiendo instrucciones o incluso compartiendo el plumón con los participantes. La secuencia termina con actividades de lectura o escritura independiente, con instrucciones claras y apoyo docente, en tareas auténticas y con propósitos comunicativos concretos.

Las orientaciones propuestas se basan en un concepto sociocultural de la literacidad, que cruza evidencias psico y sociolingüísticas sobre el aprendizaje de la escritura. Sin embargo, están pensadas para las aulas chilenas, en las que rara vez se incluyen aspectos interculturales y, mucho menos, de la L1 como mediación para el

desarrollo escrito. Dado que leer y escribir son prácticas que reflejan contextos sociales y culturales específicos (Gee, 2014), la creciente diversidad lingüística de nuestras aulas debiera aprovecharse para la comparación de costumbres, tradiciones y valores que subyacen a los textos analizados. De igual modo, se debiera discutir las convenciones lingüísticas y discursivas propias de las prácticas de los estudiantes, para ponerlas en diálogo con las prácticas de escritura propias del contexto escolar. En suma, traer la diversidad de culturas de los estudiantes al aula permitiría aumentar la motivación, junto con valorar su identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Todo ello contribuiría a transmitir una alta expectativa sobre su capacidad de aprender, lo que favorece una enseñanza que se basa en los principios de equidad y justicia social.

Finalmente, asumir la condición bilingüe de estos alumnos es un principio básico para la equidad, ya que supone alejarse de una perspectiva del déficit que se centra en las carencias del lenguaje (McBee Orzulak, 2016). Por el contrario, se basa en una perspectiva aditiva que considera que los estudiantes traen al aula una gran cantidad de información, conocimientos previos y una herencia lingüística que se enriquece en el proceso de aprendizaje (Gutiérrez, 2008; Assaf, 2014; Cummins, 2017) y que puede tener espacio en el desarrollo escrito en L2, lo que se ha denominado una enseñanza lingüísticamente sensible. El próximo paso a explorar, entonces, en el desarrollo de una pedagogía de la escritura en la escuela chilena, corresponde a la incorporación de prácticas letradas en L1 en el espacio escolar (historias familiares, diarios, canciones, proverbios u otros); así como al uso de recursos expresivos de la L1 en la construcción de la voz escritora en L2.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, M. & Díaz, C. (2017). ¿Se escribe junto o separado? Evolución en el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 50(93), 3-25.
- Assaf, L. C. (2014). Supporting English language learners' writing abilities: Exploring third spaces. *The Middle Grades Research Journal*, 9(1), 1-17.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Nueva York: Clarendon Press; Oxford University Press.
- Bartlett, L. & García, O. (2011). *Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Berninger, V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112.

- Borzzone, A. M. & Diuk, B. (2003). La escritura de textos en niños pequeños: Conocimiento ortográfico y producción textual. *Cultura y Educación*, 15(1), 17-27.
- Byrnes, J. & Wasik, B. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. Nueva York: The Guilford Press.
- Castillo, D., Santa Cruz, E. & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2017). Teaching minoritized students: Are additive approaches legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404-425.
- DeGraff, M. (2017). Mother-tongue books in Haiti: The power of Kreyòl in learning to read and in reading to learn. *Prospects*, 46, 435-464.
- De Oliveira, L. C. & Shoffner, M. (2016). Addressing the needs of English language learners in an English education methods course. En L. C. de Oliveira & M. Shoffner (Eds.), *Teaching English Language Arts to English Language Learners. Preparing Pre-service and In-service teachers* (pp. 9-34). Londres: Palgrave Macmillan.
- Domínguez, M. (2000). *Los problemas del español del Caribe (Hispanico) (Insular) y la identidad* [en línea]. Disponible en: <https://bit.ly/38eep36>
- Edwards, V. (2015). Literacy in bilingual and multilingual education. En W. Wright, S. Boun & O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 75-91). Oxford: Black Wiley.
- Espinosa, M. J. & Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 325-344.
- 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 Educacional*, 8.
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.

- Figueroa, J., Meneses, A. & Chandía, E. (2019). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(99), 31-54.
- García, O. & Lin A. (2017). Extending understandings of bilingual and multilingual education. En O. García, A. Lin & S. May (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, 3rd ed. (pp. 1-20). Cham: Springer.
- Gee J. (2014) Decontextualized language: A problem, not a solution. *International Multilingual Research Journal*, 8(1), 9-23.
- Gutiérrez, K. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *International Literacy Association*, 43(2), 148-164.
- Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes. Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169.
- Huinca, N., Llanquimán, E., Orellana, D. & Román, D. (2018). *Dificultades fonéticas de los haitianos que aprenden español en Chile. El caso de los sonidos róticos*. Ponencia presentada en la XXVI Jornada de jóvenes investigadores AUGM, Universidad Nacional de Cuyo, Cuyo, Argentina.
- Instituto Nacional de Estadísticas INE (2018). *Síntesis resultados Censo 2017* [en línea]. Disponible en: <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Limpo, T., Alves, R. A. & Connelly, V. (2017). Examining the transcription-writing link: Effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26-36.
- McBee Orzulak, M. J. (2016). Positive positions: Preparing teachers to respond to the writing of English Language Learners. En L. C. de Oliveira & M. Shoffner (Eds.), *Teaching English Language Arts to English Language Learners. Preparing Pre-service and In-service teachers* (pp. 127-146). Londres: Palgrave Macmillan.
- McCutchen, D. (2000). Knowledge, processing, and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35(1), 13-23.

- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing- relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M., Ruiz, M., Acevedo, D. & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223-247.
- Milson-Whyte, V. (2018). Caribbean Creole-speaking cultures, language, and identity. En J. I. Lontas & M. DelliCarpini (Eds.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1-7). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Milson-Whyte, V., Oenbring, R. & Jaquette, B. (2019). *Creole composition. Academic writing and rhetoric in the Anglophone Caribbean*. Anderson, South Carolina: Parlor Press.
- Nagy, W. & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
- Proctor, P., Silverman, D., Harring, R., Jones, L. & Hartranft, 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(0), 95-122.
- Riedemann, A. (2017). Alumnos migrantes en escuelas chilenas: Una mirada a las nuevas desigualdades del sistema educativo. En A. Vera (Ed.), *Malestar social y desigualdades en Chile Actual* (pp. 20-45). Santiago de Chile: CISOC, UAH.
- Rother, T. (2017). Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.
- Schleppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, 63(SUPPL. 1), 153-170.
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M. & Van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. En R. Manchón (Ed.), *Writing in Foreign Language Contexts. Learning, Teaching, and Research* (pp. 77-101). Bristol: Multilingual Matters.
- Schwartz, S. (2011). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones UC.

- Solís, M., Suzuki, E. & Baeza, P. (2016). *Enseñar a leer y escribir en educación inicial*. Santiago: Ediciones UC.
- Sotomayor, C., Gómez, G., Jéldrez, E., Bedwell, P., Domínguez, A. & Ávila, N. (2016). Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile. *Onomázein*, 34, 381-425.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M. & Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile. Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 35, 68-79.
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.
- Zavala, V. (2011). Racialization of the bilingual student in higher education: A case from the Peruvian Andes. *Linguistics and Education*, 22(4), 393-405.
- Zavala, V. (2018). Language as social practice: Deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), 1313-1338.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala*, 24(2), 343-359.

AGRADECIMIENTOS

Las autoras quisieran agradecer a Ernesto Treviño, investigador principal de la línea de Inclusión Pedagógica del Centro de Justicia Educacional, por su generosidad, apoyo y confianza en el desarrollo del proyecto “*De la escritura reproductiva a la escritura epistémica: claves para formar escritores competentes en la escuela*”.

NOTA

¹ Esta investigación fue financiada por ANID (Proyecto PIA CIE 160007).