

## ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA A ESTUDIANTES MIGRANTES: REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA UN AULA INCLUSIVA<sup>1</sup>

JAVIERA FIGUEROA\*

Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado

NATALIA ÁVILA\*\*

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

CAROLINA CASTILLO\*\*\*

Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

MARÍA JESÚS ESPINOSA\*\*\*\*

Facultad de Educación, Universidad Diego Portales

RESUMEN: El estudio aborda el nuevo contexto de las aulas escolares de Lenguaje en el marco de la creciente población migrante. El propósito de este artículo es ofrecer una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura a partir de los resultados de un análisis de las interacciones de aula en la asignatura de lenguaje en contextos de alta población migrante. Con esta propuesta se busca promover la adquisición del código y las habilidades superiores implicadas en la escritura con propósitos, mediante la reflexión sobre los usos de la lengua, para promover un aula intercultural. Se observaron tres aulas de 5° básico con alta población migrante y se realizó un análisis temático de los datos obtenidos. Los resultados indican que las interacciones de aula que promueven los docentes de las aulas observadas se centran en la gestión de los ambientes de aprendizaje para motivar la participación de los estudiantes y activar conocimientos previos, en desmedro de una reflexión sobre la lengua o sobre las diversas prácticas culturales de los estudiantes. Por ello, la secuencia didáctica que se propone se basa en los principios de la promoción de la interculturalidad en la clase de lenguaje mediante la creación de tareas auténticas que permitan dialogar en torno a las prácticas de lectura y escritura. Así, a lo largo de la secuencia se reflexiona sobre las convenciones lingüísticas y discursivas, lo que permite aumentar la

<sup>1</sup> Esta investigación fue financiada por ANID, Proyecto PIA CIE 160007.

\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Javiera Figueroa (jafigueroa@uahurtado.cl).

\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Natalia Ávila (naavila@uc.cl).

\*\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Carolina Castillo (carolina.castillo@uc.cl).

\*\*\*\* Para correspondencia, por favor dirigirse a María Jesús Espinosa (maria.espinosaa@mail.udp.cl).

motivación, valorar la diversidad de identidades y favorecer un proceso de enseñanza y aprendizaje con altas expectativas sobre todos los estudiantes. Finalmente, se discuten implicancias para la práctica educativa y para la formación docente, de modo de dar mayores oportunidades para la equidad y justicia social desde una perspectiva intercultural en las aulas de lenguaje.

**PALABRAS CLAVE:** Migración, aprendizaje del español como segunda lengua, interacciones de aula, reflexión metalingüística, estrategias didácticas.

*TEACHING WRITING TO MIGRANT STUDENTS:  
REFLECTIONS AND PROPOSALS FOR AN INCLUSIVE CLASSROOM*

*ABSTRACT: This study addresses the new context of language classrooms with increasing migrant school population. This article offers a pedagogical proposal for writing development based on an analysis of classroom interactions in the subject of language arts in contexts of a high migrant population. This proposal seeks to promote the acquisition of both low-level and higher-order skills involved in purposeful writing through reflection on the uses of language in order to promote an intercultural classroom. Three 5th-grade classrooms with a high percentage of migrant students were observed, and a thematic analysis of the data obtained was carried out. The results indicate that the classroom interactions promoted by the teachers in the classrooms observed focus on the management of learning environments to motivate student participation and activate previous knowledge, to the detriment of reflection on the students' language or the diverse cultural practices. Therefore, the proposed pedagogical sequence is based on promoting interculturality in the language arts class by creating authentic tasks that allow for dialogue around reading and writing practices. Thus, throughout the sequence, we reflect on linguistic and discursive conventions, which allow us to increase motivation, value the diversity of identities, and favor a teaching and learning process with high expectations for all students. Finally, implications for educational practice and teacher training are discussed to provide more significant opportunities for equity and social justice from an intercultural perspective in language classrooms.*

*KEYWORDS: Migration, learning Spanish as a second language, classroom interaction, metalinguistic reflection, pedagogical strategies.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los fenómenos migratorios en el contexto chileno son relativamente recientes, lo que ha impactado en los centros educativos de todo el país, con mayores concentraciones de niños y jóvenes migrantes en las escuelas públicas y subvencionadas (Córdova, Altamirano y Rojas, 2020; Román, 2021; Stefoni y Corvalán, 2019). Esto ha generado una distribución desigual de la población migrante (Córdova *et al.*, 2020), lo que se suma a la segregación por nivel socioeconómico característica del sistema educativo chileno (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2014).

Frente a este nuevo escenario, investigaciones recientes indican que en la comunidad educativa persisten sesgos, racismos y asistencialismo (Pavez-Soto, Ortiz López y Domaica Barrales, 2019; Stefoni y Corvalán, 2019), sobre todo con la población migrante haitiana (Pavez-Soto *et al.*, 2019). En ellas, se ha identificado que a los migrantes se les suele atribuir un déficit ya sea a nivel conductual o en la adquisición de conocimientos académicos (Cerón, Pérez Alvarado y Poblete, 2017; Pavez-Soto *et al.*, 2019). Este elemento se agudiza cuando la población migrante no tiene el español como primera lengua (Campos Bustos, 2019), para lo cual se advierte un vacío de estrategias didácticas específicas entre el profesorado (Campos Bustos, 2019; Román Soto, 2021 Pavez-Soto *et al.*, 2019).

Un análisis de los documentos de políticas educativas chilenas destinadas a promover la inclusión escolar de los y las estudiantes inmigrantes mostró que, si bien estas políticas asumen un enfoque de reconocimiento de estos grupos en el aula, las orientaciones y propuestas pedagógicas resultan insuficientes y muy generales para favorecer una real inclusión de estos estudiantes, sobre todo en el ámbito pedagógico (Carrasco y Espinosa, 2022). En efecto, las autoras señalan que uno de los principales desafíos observados se relaciona con la falta de información específica y teóricamente sustentada, en estos documentos, acerca de cómo propiciar el desarrollo lingüístico de los estudiantes, especialmente de aquellos cuya lengua materna no es español. Este diagnóstico concuerda con evidencia que indica que las estrategias de integración lingüística son intuitivas y se enfocan principalmente en la aceptación de los inmigrantes y en la convivencia (Campos Bustos, 2019; Espinosa Aguirre, Figueroa Miralles y Ávila Reyes, 2022). En efecto, no se integra una reflexión sobre la lengua para favorecer el aprendizaje de la segunda lengua, que es la lengua de la escuela, ni tampoco se fomenta una reflexión cultural sobre las distintas prácticas de literacidad. Es más, una de las estrategias empleadas en algunos casos es evitar el uso de la primera lengua en la escuela (Espinosa, *et al.* 2020) lo que perjudica tanto el aprendizaje como la integración de los estudiantes migrantes por la falta de acceso a sus recursos expresivos. Por tanto, el uso y el aprendizaje del español como segunda lengua es una temática desafiante para el profesorado, pero que indudablemente se debe abordar en la nueva composición del aula de lenguaje.

Campos Bustos (2019) indaga en las prácticas de integración lingüística de la escuela mediante encuestas y entrevistas con docentes desde prekínder hasta 8° básico. Sus resultados indican que el 56% del profesorado utiliza la oralidad como medio de enseñanza y aprendizaje, y aplica estrategias como la gestualidad, hablar más lento y enseñar de forma personalizada. Llama la atención que la lectura y la escritura como medio de aprendizaje son menos utilizadas dentro de las prácticas docentes, con un 29% y 15%, respectivamente. Ahora bien, con aquellos estudiantes que tienen menos manejo de la lengua, la oralidad se utiliza en un 89%, mientras que con los y las estudiantes que tienen mayor dominio, se trabaja mayormente con la lectura (Campos Bustos, 2019). En este sentido, llama la atención que la escritura sea una de las habilidades más desatendidas de las prácticas docentes, pues mediante esta habilidad compleja se movilizan aprendizajes de orden superior que suponen una habilitación para todas las disciplinas escolares (Andueza, 2016; Navarro y Revel Chion, 2013) y que se desarrolla a lo largo de toda la escolaridad (Bazerman, 2013).

Un análisis de los desempeños escritos de estudiantes de 5º básico derriba el mito de que los estudiantes migrantes tienen, en promedio, desempeños más bajos que sus pares chilenos (Gelber *et al.*, 2021). En efecto, los resultados muestran que hay una amplitud de desempeños, y muchos de los textos elaborados logran el propósito comunicativo que se les solicitaba. Sin embargo, aquellos textos que no lograban el propósito estaban posiblemente interferidos por barreras en la codificación escrita del español (Ávila, Espinosa y Figueroa, 2021). Estos resultados concuerdan con una descripción exhaustiva de los fenómenos de codificación que se presentan en la escritura de estudiantes haitianos de 5to básico, en los que interactúa el manejo del código escrito con un nivel inicial de conocimientos de la segunda lengua (Espinosa Aguirre *et al.*, 2022). Si bien se observa una variedad de desempeños, persisten dificultades con la automatización del código escrito, que se manifiesta a nivel del código (con fenómenos como la omisión de una letra, la sustitución de letras, la hipersegmentación e hiposegmentación de palabras) y de la gramática (en el uso de formas verbales e inconcordancias) (Espinosa Aguirre *et al.*, 2022), lo que es esperable en el contexto de adquisición de una segunda lengua.

Tal como se ha indicado, existen pocas propuestas concretas para el desarrollo de las habilidades comunicativas con foco en estudiantes migrantes. Toledo (2016) y Sumonte *et al.* (2022) han desarrollado propuestas para la enseñanza del español como segunda lengua (L2), enfocadas en la población adulta haitiana en contextos laborales para la inserción profesional y para favorecer su inclusión en la sociedad. Por su parte, Toledo y colaboradores (2020; 2021) realizan propuestas y orientaciones para la escuela desde el marco del español como lengua extranjera, lo que supone un apoyo complementario a la enseñanza en la asignatura de lenguaje. Este artículo, en cambio, propone una propuesta didáctica para el aula regular de lenguaje en enseñanza básica, con un énfasis en el desarrollo de habilidades escritas.

De este modo, el propósito de este artículo es ofrecer una propuesta didáctica para el desarrollo de la escritura a partir de dos fuentes: en primer lugar, un análisis de las interacciones de aula que se despliegan en contextos de alta población escolar migrante para indagar en las oportunidades y los desafíos que se generan en la clase de Lenguaje, considerando la función pedagógica y la función didáctica de dichas interacciones y, en segundo lugar, de la evidencia en torno a la escritura de migrantes en el nivel (Gelber *et al.*, 2021; Espinosa Aguirre *et al.*, 2022). Estas orientaciones se centran tanto en la adquisición del código y las habilidades superiores implicadas en la escritura con propósitos, mediante la reflexión sobre los usos de la lengua y en el marco de la promoción de un aula intercultural.

Es importante resaltar que esta propuesta didáctica se alinea con las bases curriculares vigentes (Espinosa y Concha, 2015; MINEDUC, 2012) dado que su marco es el enfoque comunicativo que promueve una integración de las habilidades comunicativas (Graham, 2020). En efecto, se forma mejores lectores y escritores si se integran las habilidades de lectura y escritura a partir de diversos propósitos comunicativos (Graham, 2020), por lo que es crucial levantar propuestas para el aula de lenguaje que tengan como centro la promoción de estrategias específicas para la integración de las habilidades y así favorecer el aprendizaje de los y las estudiantes.

En el siguiente apartado se presenta un marco teórico que sintetiza las posturas que fundamentan el presente trabajo. Se comienza por ofrecer un marco general sobre

las interacciones de aula y la reflexión metalingüística, dada su importancia global en el desarrollo de estrategias didácticas informadas para el desarrollo de la escritura. Luego, estos elementos se vinculan con el contexto específico de aulas multilingües y el desafío de la interculturalidad. Finalmente, se abordan aspectos específicos de la escritura tales como la adquisición del código y el modelo de proceso.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. *Interacciones de aula*

El estudio de las interacciones de aula tiene un fructífero desarrollo en las últimas décadas tanto a nivel internacional (p.e. Goble, Sandilos y Pianta, 2019) como nacional (p.e. Manghi, 2017; Manzi y García, 2016). En Chile, Manzi y García (2016) distinguen dos grandes dimensiones en el análisis de las interacciones: la dimensión socioemocional, que apunta al estudio del clima de aula y los aprendizajes socioafectivos; y la dimensión cognitiva, que aborda el análisis de las interacciones en situaciones de aprendizaje de las distintas áreas del currículum escolar. En esta misma línea, el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021) propone en dos de sus cuatro dominios del quehacer docente estas mismas dimensiones, a las que denomina creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. En este trabajo, recogiendo estas propuestas, las hemos denominado como función pedagógica y función didáctica de las interacciones, respectivamente.

La función pedagógica se refiere a la gestión de aula que busca favorecer las relaciones sociales positivas y la regulación del comportamiento de los y las estudiantes desde una perspectiva formativa más que desde la obediencia a la norma (CPEIP, 2021; Milicic y Aron, 2017). Un primer elemento a considerar es que la evidencia muestra que la mayoría del discurso en el aula suele estar destinado a la gestión del comportamiento, pero aun cuando se trata de un discurso con intencionalidad pedagógica, entre dos tercios y tres cuartos del habla se concentra en la o el docente (Martinic y Villalta, 2016; Wertsch, 1999). Por su parte, la función didáctica aborda las interacciones orientadas a promover el aprendizaje específico al interior de las disciplinas escolares (Mercer y Littleton, 2016). Al respecto, la forma de discurso que se observa más frecuentemente corresponde a una secuencia I-R-E: Iniciación, Respuesta, Evaluación, en la que el profesor somete a los estudiantes a “preguntas de examen” de las que se evalúa su corrección o incorrección (Nystrand, 1997; Veyrunes y San Martín, 2016). El principal problema de estas preguntas es que no otorgan roles epistémicos serios a los estudiantes y desaprovechan la interacción de aula como instancia de aprendizaje, pues suponen que los estudiantes ya han adquirido conocimientos que deben contestar correctamente. Por oposición, una interacción de aula de calidad supone el intercambio de secuencias significativas de diálogo con los estudiantes, donde sí importan sus conocimientos para la construcción conjunta del contenido de la clase (Wertsch, 1999).

Las interacciones de aula tienen un rol preponderante y decisivo en el aula de lenguaje, dada la importancia del diálogo y la reflexión sobre la lengua que conlleva esta área disciplinar. Esto ha sido demostrado por investigaciones que señalan su impacto sobre el aprendizaje de vocabulario (Ford-Connors y O'Connor, 2019), así como para el desarrollo de habilidades comunicativas complejas como la escritura (Myhill, Newman y Watson, 2020). Estudios recientes en el área de matemáticas en Chile dan cuenta de que estas interacciones se llevan a cabo de manera diferencial según el país de origen de los estudiantes migrantes en el aula (Ortega *et al.*, 2020), lo que hace suponer que esto se podría replicar en el aula de lenguaje.

## 2.2. Reflexión metalingüística para el desarrollo de las habilidades comunicativas

A lo largo de la enseñanza escolar, el currículum nacional de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (1° a 6° grado) y Lengua y Literatura (7° a 9° grado) plantea que los estudiantes deben adquirir conocimientos lingüísticos orientados a promover una reflexión sobre el lenguaje que favorezca un uso consciente y autorregulado para comunicarse en diversos contextos y con diferentes propósitos (MINEDUC, 2012; 2015). Para lograr esto, se requiere vincular los contenidos gramaticales con la reflexión metalingüística (Durán y Moya, 2022; Myhill, Jones y Wilson, 2016). Esto supone, desde una perspectiva sociocultural y vygotskiana, promover instancias de interacción -guiadas por el docente- para que el estudiantado observe, manipule y reflexione sobre diversos componentes de la lengua (Fontich, 2021). En línea con el enfoque comunicativo propuesto en el currículum, la reflexión metalingüística se favorece cuando se realiza en el marco de actividades comunicativas auténticas (Espinosa y Concha, 2015; MINEDUC, 2012), es decir, cuando el objeto de reflexión corresponde a la lengua en uso. Lo anterior supone una comprensión de la lengua como una práctica comunicativa arraigada en un contexto específico, en contraposición a considerarla como un sistema abstracto y constante (Medina, 2000).

Adicionalmente, contribuciones más actualizadas en didáctica de la lengua plantean la necesidad de superar el nivel de la oración como límite para la reflexión metalingüística (Durán y Moya, 2022); en cambio, se debe proveer oportunidades para reflexionar sobre las convenciones lingüísticas y discursivas que enmarcan la interacción en géneros discursivos específicos (Camps *et al.*, 2000; Didactext, 2003; Espinosa y Concha, 2015; Zayas, 2012).

A la luz de los estudios de didáctica de la lengua que destacan el rol de la reflexión metalingüística en el desarrollo de las competencias comunicativas, se desprenden algunos principios para orientar el diseño, implementación y evaluación de los procesos formativos en la asignatura:

- Organizar explícitamente en la planificación anual el conocimiento que será foco de la reflexión metalingüística (Durán y Moya, 2022; Hugo y Meneses, 2021).
- Planificar actividades comunicativas auténticas que sirvan como marco para promover la reflexión metalingüística (Espinosa y Concha, 2015; Fontich, 2021; Medina, 2000).

- Analizar las convenciones lingüísticas y discursivas del género discursivo sobre el cual se está trabajando, y reflexionar sobre los efectos de sentido y las funciones de estas convenciones, en relación con el propósito comunicativo que se busca lograr (Camps *et al.*, 2000; Espinosa y Concha, 2015; Hugo y Meneses, 2021; Zayas, 2012).
- Complementar la reflexión implícita que se produzca en la interacción entre estudiantes, con conocimiento explícito sobre la lengua, que facilite tanto la comunicación sobre el objeto de reflexión, como el análisis consciente de los recursos de la lengua (Durán y Moya, 2022; Fontich, 2021; Hugo y Meneses, 2021; Myhill *et al.*, 2016).

### 2.3. Reflexión metalingüística en contextos multilingües e interculturales

Además de los beneficios para el desarrollo de las competencias comunicativas que conlleva la reflexión metalingüística en el caso de hablantes nativos es posible identificar beneficios para el aprendizaje de una segunda lengua, lo cual es especialmente relevante en el contexto de aulas multilingües. Por ejemplo, existe evidencia de que la reflexión metalingüística se relaciona con mejoras en la comprensión de lectura en estudiantes multilingües (Amirjalili y Jabbari, 2018; Kuo y Anderson, 2006) y que predice el desempeño en el aprendizaje de una segunda lengua (Roehr-Brackin y Tellier, 2019).

Adicionalmente, promover la reflexión metalingüística en las aulas constituye una oportunidad para valorar explícitamente la lengua materna de los estudiantes y legitimar sus identidades lingüísticas (Zavala, 2015), lo que redundaría en una mayor inclusión y justicia lingüística para los estudiantes inmigrantes (Gelber *et al.*, 2021) que aquella que suelen experimentar en el sistema escolar chileno (Cerón *et al.*, 2017; Pavez-Soto *et al.*, 2019; Stefoni y Corvalán, 2019). Estos beneficios, sin embargo, requieren de una aproximación a la enseñanza de la lengua que se aleje de la perspectiva del déficit (Bartlett y García, 2011; Cummins, 2017) y que valore la lengua materna y las prácticas de literacidad vernáculas de los estudiantes, sobre todo al utilizarlas como fuente de recursos para el aprendizaje (Assaf, 2014; Espinosa Aguirre *et al.*, 2022; McBee Orzulak, 2016).

Enseñar lenguaje en aulas multilingües implica reconocer el doble desafío que enfrentan los estudiantes que están escolarizándose en una segunda lengua. Este desafío ha sido tradicionalmente definido en dos niveles de habilidades: comunicativas básicas o BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), para comunicarse con sus docentes y compañeros en los contextos no académicos, y, por otro lado, conocimientos de lenguaje académico o CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), para desempeñarse con éxito en las tareas escolares, cuyo lenguaje es más complejo y difiere de los usos cotidianos del idioma (Cummins, 2000). En la actualidad, estas categorías han sido gradualmente puestas en entredicho, debido a su carácter dicotómico y porque podrían perpetuar estereotipos raciolingüísticos basados en la idea de déficits cognitivos (Flores, Phuong y Venegas, 2020). Así, desde una perspectiva de justicia lingüística, se requiere que los docentes sean sensibles a los desafíos lingüísticos que experimentan sus estudiantes al aprender en un segundo

idioma (McBee Orzulak, 2016; Walqui y Galdames, s/a) y al mismo tiempo que enseñen explícitamente los recursos de la lengua escolar. Al respecto, el concepto de *translenguar* o *translanguaging* (Canagarajah, 2011), desarrollado en el marco de las teorías socioculturales y descrito en profundidad por García y Kleifgen (2019), emerge como un enfoque que tiene el potencial de facilitar el desarrollo de la literacidad y de la reflexión metalingüística en estudiantes multilingües. Desde el punto de vista de la didáctica, *translenguar* supone desnaturalizar los límites estrictos entre las lenguas -por ejemplo, a través de estrategias como préstamos y mezclas entre lenguas- para construir y analizar significados en el marco de actividades comunicativas auténticas (García y Kleifgen, 2019).

Adicionalmente, en aulas multilingües resulta de crucial importancia avanzar hacia un enfoque intercultural. A diferencia de la multiculturalidad, que supone el mero reconocimiento del otro, un enfoque intercultural supone la creación activa de espacios dialógicos intencionados, que de otra forma no estarían allí (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). En este punto es donde el tipo de interacción promovido en el aula cobra especial importancia, pues “la interculturalidad supone (...) la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes” (Stefoni *et al.*, 2016: 160). El diálogo emerge entonces como principal estrategia del encuentro con la diversidad, entendiendo que la escuela por sí sola no basta para generar cambios sociales respecto a la diversidad cultural, pero sí representa un punto de partida generativo.

#### 2.4. Aprendizaje del código escrito por medio de tareas comunicativas

Un punto clave a la hora de trabajar habilidades de escritura en el marco de un modelo comunicativo de la lengua es el adecuado desarrollo de habilidades de bajo nivel que representan un prerrequisito para la generación de escritura, y por supuesto, para el despliegue de habilidades escritas expertas tales como planear o adaptar el contenido de un texto a propósitos y audiencias (McCutchen, 2011). Esto resulta particularmente sensible cuando se trata de estudiantes migrantes que tienen el español (u otra lengua predominante en la escuela) como segunda lengua, ya que se cruzan factores de diferente naturaleza que pueden haber afectado la adquisición de estas habilidades, ya sea por tener un bajo nivel de escolarización en el país de origen o de haber estado ausente de la escolarización temprana debido al trayecto migratorio (Espinosa Aguirre *et al.*, 2022). La falta de un enfoque de enseñanza del español como segunda lengua en la escuela puede incrementar las dificultades, al no enseñarse de manera explícita las convenciones de transcripción de los sonidos del español en ningún espacio curricular. Existe abundante evidencia de que los escritores aprendices se ven afectados y limitados por la falta de habilidades fluidas de generación de texto, en particular lo que se ha denominado transcripción, o la asociación entre un sonido de la lengua oral y su transformación en un símbolo escrito por medio de habilidades psicomotoras específicas (Berninger *et al.*, 1992; McCutchen, 2011). En teoría, esta demanda decrece con los años y permite liberar recursos cognitivos, los que a su vez hacen posible el desarrollo de habilidades de escritura más complejas, que incluyen la capacidad de reflexionar en torno a las producciones escritas.

De este modo, las habilidades asociadas con la fluidez de la transcripción, esto es, el dominio del código escrito, emergen como un prerrequisito para el desarrollo de la escritura. Esto plantea importantes desafíos cuando los estudiantes no se encuentran en una etapa inicial de la escolaridad, ya que se deben adaptar las estrategias de enseñanza del código al nivel y edad de los estudiantes. Berninger y colegas, por ejemplo, enfatizan en que la enseñanza de las habilidades de desarrollo de orden inferior deben combinarse con el modelo de proceso al enseñar escritura (Berninger *et al.*, 1992). Otras propuestas señalan la importancia de estrategias como el modelamiento y la escritura compartida para facilitar la adquisición de la codificación y decodificación por medio de la lectura y escritura de textos auténticos, y no mediante palabras u oraciones aisladas (Ávila, Espinosa y Figueroa, 2021). En el presente trabajo adscribimos a este modelo y señalamos la importancia de asegurar adecuadas habilidades de transcripción en el marco de actividades de escritura auténticas, que presenten géneros, propósitos comunicativos y audiencias definidas.

### 2.5. *El proceso de escritura*

La literatura sobre buenas prácticas para la enseñanza de la escritura coincide en dar relevancia al proceso (MacArthur, 2018; McKeown y FitzPatrick, 2018), en oposición a poner el foco de la enseñanza y de la evaluación únicamente en el producto escrito. Esto permitiría que los estudiantes aprendan estrategias de planificación y revisión necesarias para escribir de manera autorregulada, tal como lo hacen los escritores expertos (Scardamalia y Bereiter, 1992). A la luz de esta evidencia, el currículum de lenguaje en Chile propone que las actividades de aprendizaje de la escritura se aborden desde el enfoque de proceso (Espinosa y Concha, 2015; MINEDUC, 2012), lo cual se condice con la inclusión de objetivos de aprendizaje de estrategias de planificación y revisión desde 2do básico en adelante.

Hyland (2003), en su crítica al enfoque de proceso, identificó algunos riesgos de poner un foco excesivo en procesos cognitivos que son, en muchos casos, implícitos para los estudiantes. Al respecto, el autor afirma que no considerar explícitamente la manera en que los escritores toman decisiones en atención a la situación comunicativa y a la comunidad discursiva a la que apelan, implica limitar las posibilidades de aprendizaje de aquellos estudiantes cuyas culturas lingüísticas difieren de la cultura escolar. Para evitar este problema, sería necesario atender a dos aspectos fundamentales durante las actividades de escritura. En primer lugar, no basta con que el docente solicite a los estudiantes que planifiquen y revisen sus textos, y actúe únicamente como un mediador que responde a la escritura de su alumnado (Hyland, 2003). En contraste, resulta necesario enseñar explícitamente estrategias concretas del proceso, a través del método de transferencia progresiva de la responsabilidad (Ávila *et al.*, 2020). Este método supone que el docente nombra, explica y modela una estrategia de planificación o de revisión frente a sus estudiantes, verbalizando cómo toma las decisiones para planificar o para revisar su texto, en atención a la situación comunicativa de la tarea. Luego, se practica la estrategia en conjunto y con guía del docente, de modo que los estudiantes tengan la oportunidad de ejercitar, reflexionar y resolver dudas, para que luego puedan emplear la estrategia de forma autónoma y transferirla a otros contextos. En segundo lugar, además de enseñar estrategias de manera explícita y en el marco de

situaciones comunicativas concretas, resulta imperativo proveer a los estudiantes de conocimiento explícito acerca de los recursos lingüísticos y discursivos que pueden emplear para escribir su tarea, considerando las condiciones que impone la situación comunicativa (Hyland, 2003). Este aprendizaje, justamente, es lo que se busca lograr a través de la reflexión metalingüística.

### 3. METODOLOGÍA

El presente trabajo reporta la creación de una propuesta didáctica para la escritura en contextos multilingües en torno a dos fuentes de datos de un mismo estudio mayor: el análisis de interacciones de aulas multilingües de lenguaje y la evidencia acumulada sobre escritura de estudiantes multilingües en Chile. Para obtener el primer conjunto de datos, se grabaron clases de lenguaje de 5° básico en distintos establecimientos de Santiago de Chile para indagar oportunidades y desafíos en las interacciones de aula de contextos multiculturales y multilingües. Para la segunda fuente de datos, se recogen los resultados de dos estudios anteriores de este mismo proyecto, que analizaron muestras escritas de 322 estudiantes de 5° básico de aulas de alta composición migrante (49,6% de la muestra) y de 42 estudiantes hablantes de una lengua distinta al español, según se reporta en los estudios de Gelber y otros (2021) y Espinosa Aguirre y otros (2022), respectivamente. La presente sección detalla el trabajo empírico realizado para el análisis de interacciones de aula.

#### 3.1. Muestra

Se consideraron establecimientos educacionales municipales de diferentes comunas de Santiago, con alto índice de vulnerabilidad<sup>2</sup>, con bajo nivel de desempeño<sup>3</sup> y con una alta proporción de estudiantes migrantes<sup>4</sup>. Finalmente, se consideraron aulas de 5° básico donde se estuviera realizando una tarea de escritura, así definida por el o la docente participante. La muestra se compuso por un total de 3 observaciones de aula, detalladas en la Tabla 1.

<sup>2</sup> El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), medida obtenida por la Junta Nacional de Auxilio escolar y Becas (JUNAEB), mide la situación de vulnerabilidad de los establecimientos. Porcentajes mayores indican mayores niveles de vulnerabilidad. Los establecimientos seleccionados en la muestra poseen porcentajes de vulnerabilidad superiores a 65%.

<sup>3</sup> Según una evaluación integral que forma parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chilena, los establecimientos educacionales con nivel de desempeño medio-bajo son aquellos cuyos estudiantes obtienen resultados por debajo de lo esperado.

<sup>4</sup> Las comunas de Santiago y Recoleta están entre las que poseen mayores porcentajes de matrícula extranjera en la Región Metropolitana de Santiago. Ambas poseen un porcentaje sobre 15%.

<b>Escuela</b>	<b>Comuna</b>	<b>Composición del aula</b>	<b>Nivel de desempeño</b>	<b>Índice de Vulnerabilidad</b>
Escuela 1	Santiago	no mixta	medio-bajo	67%
Escuela 2	Recoleta	mixta	medio-bajo	75%
Escuela 3	Santiago	mixta	medio-bajo	65%

Tabla 1. *Características de la muestra*

### 3.2. *Recolección de datos*

Se realizaron tres observaciones de aula, específicamente, se efectuó una grabación por cada aula. Cada instancia tuvo una duración de dos horas pedagógicas (90 minutos). Las observaciones fueron grabadas con una cámara delantera (enfocando al curso) y una cámara trasera (enfocando al/la docente). A su vez, se realizó un mapeo de la sala de clases identificando a cada estudiante. Las grabaciones fueron realizadas por un investigador en terreno que se posicionó en el fondo del aula con el fin de no entorpecer el desarrollo de la clase. Cada una de las grabaciones fue transcrita para su posterior análisis en el software Atlas ti.

El levantamiento de información consideró tres aspectos éticos prioritarios: la autorización del director/a del establecimiento educacional, el consentimiento de los apoderados y el asentimiento de los y las estudiantes. Todos los consentimientos y asentimientos fueron aprobados por el comité de ética de la Universidad Católica y los datos transcritos utilizan pseudónimos. Debido a que la recolección de datos involucra la participación de menores de edad en contextos vulnerables, los datos fueron almacenados en equipos institucionales y el acceso a ellos fue restringido solamente a los miembros del equipo del estudio. Asimismo, en el caso de investigadores(as) externos (as) al equipo de estudio, se contó con la firma de acuerdos de confidencialidad.

### 3.3. *Análisis de los datos*

Se analizaron los datos a través de un análisis temático en seis etapas (Braun y Clarke, 2006): a) familiarización con la data, en la que se realizó una lectura exhaustiva de los datos en conjunto con las grabaciones; b) generación de códigos iniciales, lo que implicó codificar todo el conjunto de los datos identificando las características importantes que podían contribuir a responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué características tienen las interacciones de aula para enseñar escritura en aulas multilingües y con alta población migrante?; c) generación de temas iniciales, lo que implicó examinar los códigos y datos para generar temas potenciales; d) revisión de los temas, para delimitar aquellos que respondieran a los objetivos de este trabajo; e) interpretación de los temas y, f) escritura, donde se entreteje la narrativa analítica, los datos y la literatura académica existente. Finalmente, luego de la última fase, a partir de los hallazgos se identificaron desafíos y oportunidades para la enseñanza de la lengua en aulas multilingües. Estos desafíos y oportunidades se combinaron con los principios didácticos recogidos en el marco teórico para dar forma a la propuesta didáctica que se presenta en el tercer apartado de resultados de este artículo.

#### 4. RESULTADOS

La presente sección organiza los resultados en tres apartados: resultados del análisis de las interacciones de aula en contextos multilingües, el reporte de las evidencias previas sobre escritura de estudiantes de 5° básico y, finalmente, la propuesta didáctica emergida de estas dos fuentes.

##### *4.1. Interacciones de aula en contextos multilingües*

A partir del análisis realizado, es posible caracterizar las interacciones que se producen en el aula, considerando quién la inicia. A continuación, se describen en primer lugar las interacciones iniciadas por los docentes y se caracterizan según sus principales funciones: pedagógica o didáctica. En segundo lugar, se describen las interacciones iniciadas por los estudiantes, considerando sus propósitos.

Respecto a las interacciones iniciadas por los docentes, se observó que desde la función pedagógica, priman dos grandes propósitos. Primero la gestión del aula, en términos de administración de los turnos de habla y regulación del comportamiento, y segundo, la promoción de la motivación y la confianza para favorecer la participación en el proceso de enseñanza. Con respecto a la gestión de aula, los docentes inician interacciones para solicitar silencio y concentración en la tarea, como, por ejemplo: “Manuel, cuando uno trabaja en silencio es cuando más se concentra, así que por favor en silencio trabajando y así no desconcentramos a los demás” (Observación 3), o “Paula, aquí adelante la escuchamos con respeto” (Observación 2). Sumado a lo anterior, se identificó una constante reafirmación de las respuestas que contribuye a la seguridad del estudiantado al momento de realizar sus intervenciones: “Valeria, diga lo que iba a decir, dígallo con personalidad; si nos equivocamos no importa, dígallo” (Observación 2), así como felicitar y validar sus respuestas: “lo estás haciendo excelente, te felicito compañera” (Observación 1); “Es una narración, sí, perfecto” (Observación 3).

Desde la función didáctica se pueden identificar cuatro propósitos frecuentes de las interacciones observadas en las tres aulas: 1) activar conocimientos previos de los estudiantes, 2) entregar contenidos, 3) promover la generación de ideas durante la tarea de escritura, e 4) identificar lo aprendido al cierre de la clase. Para activar los conocimientos previos, los docentes observados proponen preguntas dirigidas a todo el grupo para recordar contenidos de clases anteriores, por ejemplo: “¿Qué recuerdan del género narrativo?” (Observación 2).

Adicionalmente, se observó que los docentes durante el desarrollo de la clase entregan explícitamente contenido a los estudiantes a través de exposiciones: “La novela puede tener dos o tres tramas, y puede tener hartos personajes, seis, siete, diez personajes. En cambio, el cuento tiene muy pocos personajes, dos o tres, tiene solamente una trama que resolver y generalmente es un ambiente físico a lo más dos ambientes físicos, pero nada más” (Observación 3).

Para la generación de ideas, se observan interacciones orientadas a dar confianza para que los estudiantes se atrevan a escribir, especialmente frente al bloqueo inicial propio de las actividades de escritura escolar: “Piensa que el escribir tiene que ser como un proceso y tú estás disfrutando lo que tú estás escribiendo porque habla de

ti, no habla de nadie más, a ti no te pasa lo mismo que a la Pilar, no te pasa lo mismo que al Martín, cuando lee un libro, es tan personal corazón que no puede estar malo, así que lánzate” (Observación 1); “¿Qué título encaja con lo que tú quieres? Todo vale, porque es una creación de uno, entonces todo vale, todo sirve” (Observación 2).

Llama la atención que de las tres aulas observadas, solo en una se identificó una interacción referida a la diversidad lingüística del grupo. En este caso, el propósito de la intervención docente era prestar un apoyo didáctico para que el estudiante acudiera a su conocimiento de su lengua materna para desarrollar sus ideas por escrito: “Si usted quiere me lo escribe en creole. [...] Escríbalo en su idioma ¿ok? explícale, compañera, que lo puede escribir en su idioma. Dígale. Muy bien, muchas gracias” (Observación 1).

Por último, los docentes observados inician interacciones al cierre de la clase a través de preguntas orientadas a que los estudiantes identifiquen lo aprendido: “¿Qué aprendimos hoy día? ¿Todo el texto poético? ¿Todos los textos poéticos? Solo uno, ¿cómo se llamaba?” (Observación 1). Estos ejemplos indican que en el cierre de la clase no se reflexiona sobre aspectos específicos de la escritura, como las dificultades recurrentes en este tipo de tareas.

Respecto a las interacciones iniciadas por los estudiantes, se observó que estas cumplen dos propósitos principales: 1) plantear dudas sobre las instrucciones: “Profe ¿Qué se tiene que hacer acá?” (Observación 1); y 2) leer fragmentos escritos de sus textos. Ahora bien, se observó que la mayoría de las veces los estudiantes no inician las interacciones, sino que participaron respondiendo a las preguntas iniciadas por el docente. Más aún, no se observaron interacciones para hacer preguntas o profundizar sobre el contenido aprendido ni sobre la lengua.

A partir de estos hallazgos se identifican oportunidades y desafíos para la enseñanza del lenguaje en contextos multilingües. En cuanto a las oportunidades, se destaca que los docentes utilizan estrategias que promueven la confianza y la motivación de los estudiantes para generar buenos ambientes de aprendizaje. De todas formas, se puede potenciar esta dimensión con aquellos estudiantes que participan con menos frecuencia, dado su desconocimiento del idioma escolar para que puedan intervenir y comunicarse en el aula. Para esto, es posible planificar estrategias de traducción tales como el uso de la tecnología y el apoyo entre pares.

Otra oportunidad que se puede desprender de los datos refiere a la activación de los conocimientos previos. En efecto, esta estrategia ya está instalada en las aulas, lo que es una buena manera de construir los nuevos aprendizajes a partir de lo que los estudiantes ya saben. Sin embargo, en el contexto específico de aulas multilingües, esta instancia podría enriquecerse al recoger y valorar los conocimientos lingüísticos y culturales de los estudiantes, así como sus prácticas vernáculas de lectura y escritura.

En relación con los desafíos, a partir de los hallazgos se identificaron tres. En primer lugar, las interacciones descritas corresponden a un patrón I-R-E, lo que limita las oportunidades para que los estudiantes expandan su discurso en el aula. Este hallazgo plantea la necesidad de realizar interacciones que favorezcan el despliegue de las competencias comunicativas de los estudiantes, por ejemplo, mediante invitaciones a desarrollar sus ideas, a dar ejemplos, a complementar lo dicho por un compañero o compañera, o a fundamentar sus respuestas. En segundo lugar, llama la atención

que en estas tres observaciones, los estudiantes en ningún momento plantearon interrogantes acerca del lenguaje o sobre el contenido que estaban aprendiendo. Esto demuestra que es necesario hacer un esfuerzo para posicionarlos como agentes activos de su aprendizaje. Por ejemplo, el docente puede modelar preguntas, puede pedir a cada estudiante que escriba una pregunta relacionada con lo que se está aprendiendo, y puede hacer conexiones explícitas con la lengua de los estudiantes para que los estudiantes profundicen en ellas.

Por último, solo se observó una interacción referida a un apoyo frente al desconocimiento de la segunda lengua. Este es un hallazgo importante dado el carácter multilingüe de estas aulas, y se observa que esto supone un desafío para promover una real inclusión de estos estudiantes mediante estrategias que favorezcan sus competencias lingüísticas y comunicativas. Nos parece que este tipo de interacciones debieran ampliarse y profundizarse para generar reflexiones metalingüísticas que redunden en una apropiación de la lengua y un diálogo intercultural.

#### *4.2. Evidencia sobre la escritura de estudiantes de 5° básico en Chile*

Gelber *et al.* (2021) muestran que estudiantes, tanto chilenos como migrantes, tienen desempeños diversos cuando se les solicita escribir un folleto sobre la contaminación de los plásticos en el mar. En el caso de los estudiantes migrantes, se generan dos subgrupos a partir de los desempeños: un grupo que logra el propósito comunicativo, compuesto por estudiantes venezolanos, colombianos y peruanos; y otro grupo, que tiene desempeños más bajos, compuestos de estudiantes haitianos, bolivianos y de República Dominicana. Estos resultados permiten concluir que el desarrollo de la competencia escrita en el aula de lenguaje está interferida por el dominio del código, pues este subgrupo corresponde a aquellos estudiantes que, por sus países de origen, tienen una lengua materna distinta del español (o podrían tenerla, en el caso de Bolivia).

Estos hallazgos se precisan cuando se caracteriza la escritura de estudiantes haitianos de 5° básico (Espinosa Aguirre *et al.*, 2022). Aquí se concluye que las principales dificultades de los y las estudiantes se concentran en los fenómenos de codificación, específicamente, en la sustitución de fonemas. Uno de los fenómenos más frecuentes tiene relación con “el intercambio de r por l (ej: basula), y el fenómeno inverso de sustitución de r por l (ej: prástico)” (Espinosa Aguirre *et al.*, 2022: 47). A pesar de estas dificultades, en las muestras estudiadas se identificó estudiantes de origen haitiano que alcanzaban altos desempeños (Espinosa Aguirre *et al.*, 2022), lo que demuestra que estos estudiantes, habiendo superado la barrera de la codificación en un segundo idioma, pueden desplegar habilidades de alto nivel cognitivo al escribir.

#### *4.3. Propuesta didáctica para trabajar en contextos multilingües*

A partir de las oportunidades y los desafíos descritos en los apartados anteriores, se construyó una propuesta didáctica que integra las habilidades comunicativas de acuerdo con el enfoque comunicativo (MINEDUC, 2012). Para construir esta propuesta se puso foco en la escritura con el propósito de desarrollar la adquisición del código y las habilidades más complejas de la escritura, mediante una reflexión sobre los usos de la lengua en un contexto multilingüe, de manera de utilizar la interacción en el aula con fines distintos de la gestión pedagógica y avanzar hacia usos didácticos

centrados en el uso de la lengua en escritos auténticos. En la Tabla 2 se muestra la planificación de la propuesta didáctica, en la que se exponen los principios didácticos que justifican teóricamente esta propuesta, y a su vez, se identifican los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollarán explícitamente durante el desarrollo de la secuencia. Esta secuencia está diseñada para segundo ciclo, desde 5º a 8º, por lo que se puede ajustar de acuerdo con los requerimientos de cada nivel educativo.

Principio didáctico	Ejemplo
Tarea auténtica: seleccionar un género discursivo, una audiencia y un tema de interés como marco para el desarrollo de las habilidades comunicativas.	- Géneros: reportaje - Audiencia: familia y compañeros de curso - Tema: influencias musicales
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se desarrollarán explícitamente en la secuencia.</li> <li>- Asegurar que se consideran oportunidades para, mediante interacciones significativas:</li> <li>- Rescatar y valorar el conocimiento previo lingüístico y cultural de los estudiantes.</li> <li>- Desarrollar conocimiento discursivo y lingüístico mediante una reflexión metalingüística</li> <li>- Desarrollar conocimiento sobre el código escrito.</li> </ul>	<p><b>Contenidos actitudinales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer y valorar el patrimonio musical propio y de los compañeros como elementos clave de sus culturas</li> </ul> <p><b>Contenidos conceptuales:</b></p> <p>Lectura y escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género discursivo: Reportaje</li> <li>- Vocabulario temático (sobre la música)</li> <li>- Conectores</li> <li>- Correspondencia grafema-fonema /r/ y /l/</li> </ul> <p>Oralidad:</p> <p>Vocabulario temático (sobre la música)</p> <p><b>Contenidos procedimentales:</b></p> <p>Lectura:</p> <p>Análisis del género e identificación de ideas principales<sup>5</sup></p> <p>Escritura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Generación y organización del contenido</li> <li>- Registro y atención a la audiencia.</li> <li>- Revisión de la correspondencia grafema-fonema</li> </ul> <p>Oralidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diálogo sobre el patrimonio musical</li> </ul>

Tabla 2. *Planificación de la secuencia didáctica*

Nota: los colores utilizados explicitan las relaciones entre los principios didácticos y los contenidos abordados.

<sup>5</sup> Este análisis contempla una reflexión sobre las convenciones culturales, la audiencia, las convenciones discursivas y lingüísticas, así como la revisión crítica de la estructura de este género discursivo.

Para la implementación de la secuencia se proponen cuatro fases que abordan las habilidades comunicativas de manera integrada, con foco en la escritura. En la primera fase, “Motivación y acercamiento del tema”, se plantea una pregunta generativa para abordar los distintos aspectos identitarios y culturales, conectando con temas de interés de los y las estudiantes. En la segunda fase, “Desarrollo de conocimiento discursivo y lingüístico” se proponen distintas actividades para que los estudiantes construyan y desarrollen activamente sus conocimientos sobre la lengua con el andamiaje del docente. En la tercera fase, “Escritura y autorregulación” se trabaja el proceso de escritura con foco en la enseñanza explícita de estrategias de planificación y revisión, incentivando una reflexión metalingüística. En la cuarta fase, “Difusión”, se propone una instancia para compartir los textos escritos por los estudiantes, relevando el propósito auténtico de la actividad de escritura y dando oportunidad explícita para que los estudiantes de L2 se expresen en esta instancia. Este momento de la secuencia es fundamental para integrar y valorar los saberes y aprendizajes de la comunidad multilingüe que conforma el aula. En la tabla 3 se describen los principios y ejemplos concretos para implementar esta secuencia.

Fase	Principio	Ejemplo
1. Motivación y acercamiento del tema	Plantear pregunta generativa que suscite interés en el tema y en la actividad  Mediar diálogo en torno a la pregunta generativa que asegure la participación de todos.  Proponer instancias explícitas de valoración de la lengua y la cultura de los diversos grupos que rescaten las intervenciones de los estudiantes.  Utilizar estrategias de translenguar como préstamos y mezcla de idiomas para favorecer la participación de estudiantes de L2.	Pregunta generativa: ¿Cuáles son tus influencias musicales?  - Identificar vocabulario clave del tema y hacer conexiones con las lenguas de los estudiantes (por ejemplo, instrumentos, géneros musicales) - Discutir en grupos pequeños sobre las influencias musicales - Valorar la diversidad de influencias musicales del grupo mediante un plenario e identificar elementos comunes de las culturas y las lenguas - Plantear preguntas dirigidas a estudiantes de L2 y permitirles utilizar préstamos y mezcla de idiomas para expresarse.
	Proponer estrategias de ampliación de conocimiento en torno al tema	- Entrevistas a la familia - Traer ejemplos de playlist - Investigación en internet sobre artista o banda seleccionada

<p>2. Desarrollo de conocimiento discursivo y lingüístico</p>	<p>Leer ejemplos del género que tendrán que escribir los estudiantes y modelar el análisis de sus elementos centrales.</p> <p>Enseñar explícitamente un elemento del código escrito a partir de la lectura de un texto real.</p> <p>Desarrollar una reflexión metalingüística sobre un recurso específico (sus funciones y efectos de sentido) utilizado en un texto leído.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura compartida de un reportaje sobre una banda musical.</li> <li>- Identificación de ideas centrales del reportaje: transferencia progresiva de la responsabilidad</li> <li>- Análisis de los elementos centrales del reportaje: organización, uso de citas, uso de imágenes, registro.</li> <li>- Enseñanza explícita de correspondencia fonema grafema en palabras del texto leído que tengan /r/ y /l/</li> <li>- Reflexión metalingüística sobre el uso de conectores y sus funciones en el texto leído.</li> </ul>
<p>3. Escritura y autorregulación</p>	<p>Enseñar explícitamente a seleccionar y organizar la información del texto a través del modelamiento.</p> <p>Dar instancias para escribir en el aula que permitan monitorear y retroalimentar el proceso de escritura.</p> <p>Enseñar explícitamente a revisar, modelando la revisión mediante interacciones de acuerdo con los focos enseñados en la secuencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelaje de la planificación mediante organizador gráfico.</li> <li>- Escritura independiente en el aula</li> <li>- Revisión compartida de un reportaje en el pizarrón (o proyectado) con foco en dos ámbitos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) correspondencia fonema grafema en palabras del texto escrito que tengan /r/ y /l/, independientemente de que no contengan errores.</li> <li>b) reflexión metalingüística sobre el uso de conectores y sus funciones en el texto escrito, a partir de su presencia o ausencia.</li> </ul> </li> <li>- Revisión colaborativa entre pares con foco en los dos ámbitos anteriores.</li> </ul>
<p>4. Difusión</p>	<p>Proponer una instancia en la que los trabajos de los estudiantes sean compartidos más allá de la lectura del docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartir los reportajes en alguna plataforma digital (Instagram, padlet, jamboard u otro).</li> <li>- Presentar los reportajes en un evento escolar (como el día de la cultura, el día de la música, ceremonia de entrega de notas, etc.)</li> <li>- Plantear preguntas dirigidas a estudiante de L2 y permitirles utilizar préstamos y mezcla de idiomas para expresarse.</li> </ul>

Tabla 3. Implementación de la secuencia didáctica mediante cuatro fases

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo permiten mostrar que prácticamente no hay interacciones referidas a la diversidad lingüística del grupo, ni a los problemas de codificación, pese a la constitución de las aulas y a la evidencia existente de la prevalencia de estas dificultades (Espinosa Aguirre *et al.*, 2022). En efecto, no se presentan interacciones relacionadas con el uso de los recursos de lenguaje al servicio de la escritura en general para lograr diversos propósitos comunicativos, sino más bien en torno a la adquisición de contenidos conceptuales, por lo que los desafíos en el aula de lenguaje son diversos. Un aspecto que ya pareciera estar instalado entre los docentes es la activación de conocimientos previos, sin embargo, estos no se vinculan con la experiencia cultural ni lingüística de los y las estudiantes, por lo que hay una concreta oportunidad de mejoramiento en este ámbito.

Otra oportunidad de mejora es la promoción de interacciones de aula que vayan más allá del patrón IRE de modo de potenciar las habilidades comunicativas y de escritura en los y las estudiantes (Myhill *et al.*, 2020) para así fomentar los aprendizajes y habilidades clave de la asignatura de lenguaje (MINEDUC, 2012; 2015). En este sentido, es importante resaltar que los estudiantes en las interacciones observadas tampoco profundizan en los distintos aspectos de la lengua, ya sea en contexto de L2 o para utilizarla al servicio de la escritura, por lo que las interacciones en el aula de lenguaje debieran transitar hacia una reflexión metalingüística que permita promover una mayor apropiación de los procesos de escritura así como favorecer una mayor calidad en la elaboración de los textos (Hugo y Meneses, 2021), y permitir en todo momento la utilización de estrategias para *translenguar* de modo de construir significados en el marco de actividades comunicativas auténticas (García y Kleifgen, 2019).

En relación con estos hallazgos, la secuencia didáctica que se presenta busca subsanar estos aspectos, al proponer un modelo que beneficiaría a niños hispanohablantes y hablantes no nativos del español al enfatizar en los siguientes aspectos: a) tematiza aspectos desafiantes para el aprendizaje de la codificación. Por ejemplo, se trabaja en el contexto de una tarea auténtica (la creación de un reportaje) a partir de la confusión entre r/l como uno de los problemas propios de hablantes de creole; b) enfatizar en la importancia de trabajar con los conocimientos previos de las y los estudiantes como un espacio de encuentro entre las diversas culturas y prácticas de literacidad de los y las estudiantes; c) intenciona de manera explícita interacciones de aula que promuevan una reflexión metalingüística sobre diversos recursos de la lengua (como los recursos de conexión) tanto en la lectura como en la escritura, lo que además promueve la integración de las habilidades comunicativas (Graham, 2020), y permite utilizar la lengua para *translenguar* (García y Kleifgen, 2019) y así aprender desde la diversidad y riqueza de los idiomas.

Por último, para concluir, creemos que es necesario relevar las implicancias para la formación inicial y continua de docentes en relación con la promoción de las aulas interculturales. Sleeter y equipo (2016) proponen cuatro dimensiones o principios para la formación docente. Por una parte, los autores indican que es necesario situar a las familias y comunidades migrantes dentro de un análisis de inequidades estructurales, que es pertinente de relevar para erradicar las representaciones negativas de la

comunidad educativa a partir de sesgos de raza y asistencialismo (Pavez- Soto *et al.*, 2019; Stefoni y Corvalán, 2019). Por otra parte, Sleeter y equipo (2016) plantean la necesidad de desarrollar relaciones de reciprocidad entre los estudiantes, las familias y las comunidades de modo de generar redes de colaboración en las comunidades educativas. Asimismo, resulta indispensable que los docentes enseñen con altas expectativas académicas, construyendo sobre la cultura, el idioma, la experiencia e identidad de sus estudiantes para responder a la diversidad lingüística (McBee Orzulak, 2016). Finalmente, es pertinente crear y enseñar un currículo inclusivo que integre a niños y niñas migrantes, de modo que se aborde explícitamente cuestiones de equidad y poder (Sleeter, Montecinos y Jiménez, 2016). En este sentido, creemos que la formación docente debe hacerse cargo de estos temas relevantes en contextos de aulas multilingües. Así, una clase de lenguaje con perspectiva intercultural se debe centrar en el aprendizaje de la lengua como una base para la promoción de mayor justicia y equidad social.

## 6. REFERENCIAS

- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. 2019. Estudio de inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC\\_InclusionmigrantesFINALWEB.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_InclusionmigrantesFINALWEB.pdf)
- ANDUEZA, A. 2016. La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasiexperimento en la clase de ciencias. *Revista complutense de educación*, 27(2): 653-668.
- ÁVILA, N., ESPINOSA, M. J. Y FIGUEROA, J. 2020. Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para Justicia Educativa*. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/03/practicas-n6.pdf>
- ÁVILA, N., ESPINOSA, M. J. Y FIGUEROA, J. 2021. Oportunidades para aprender a escribir: Enseñanza del código a estudiantes de segundo ciclo. Serie *Prácticas para Justicia Educativa*, 13. Disponible en: <https://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2023/03/practicas-n13.pdf>
- AMIRJALILI, F. Y JABBARI, A. 2018. The impact of morphological instruction on morphological awareness and reading comprehension of EFL learners. *Cogent Education* 5(1).
- ASSAF, L. C. 2014. Supporting English language learners' writing abilities: Exploring third spaces. *The Middle Grades Research Journal*, 9(1): 1-17.
- BARTLETT, L. Y GARCÍA, O. 2011. *Additive schooling in subtractive times: Bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- BAZERMAN, C. 2013. Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4): 421-441.
- BERNINGER, V., YATES, C., CARTWRIGHT, A., RUTBERG, J., REMY, E. Y ABBOTT, R. 1992. Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3): 257-280.
- BRAUN, V. Y CLARKE, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101.
- CAMPOS-BUSTOS, J. 2019. Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación* 43(1): 433-450.

- CAMPS, A., GUASCH, O., MILIAN, M. Y RIBAS, T. 2000. Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. En A. Camps y M. Milian (Eds.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*: 135-162. Homo Sapiens.
- CANAGARAJAH, S. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1): 1-28.
- CARRASCO, V. Y ESPINOSA, M. J. 2022. Políticas para la interculturalidad y la inclusión educativa de estudiantes migrantes en Chile. En Centro de Saberes Docentes (Ed.) *Investigación emergente: desafíos educativos presentes y futuros*. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.
- CERÓN, L., PÉREZ ALVARADO, M., Y POBLETE, R. 2017. Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11(2): 233-246.
- CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO, EXPERIMENTACIÓN E INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS (CPEIP). 2021. *Marco para la Buena Enseñanza*.
- CÓRDOVA, C., ALTAMIRANO, C. Y ROJAS, K. 2020. Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 14(1): 87-108.
- CUMMINS, J. 2000. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. 2017. Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review* 87(3): 404-425.
- DIDACTEXT. 2003. Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 15: 77-104.
- DURÁN, A. Y MOYA, P. 2022. Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente. *Sophia Austral*, 28(2).
- ESPINOSA, M. J. Y 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 AGUIRRE, M. J., FIGUEROA, J. Y ÁVILA REYES, N. 2022. Escribir en L2 en la escuela chilena: una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5° básico. *Revista Signos* 55(108): 37-60.
- ESPINOSA M. J., MOYANO, C., OYARZÚN, J. D. Y ÁVILA, N. 2020. Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación *Debates de Justicia Educacional*, N° 8. Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>
- FLORES, N., PHUONG, J. Y VENEGAS, K. M. 2020. "Technically an EL": The Production of Raciolinguistic Categories in a Dual Language School. *TESOL Quarterly* 54(3): 629-651.
- FONTICH, X. 2021. Consideraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de la primera lengua en la escuela. *RILCE* 37(2): 567-589.
- FORD-CONNORS, E. Y O'CONNOR, C. 2019. Classroom conversations as support for vocabulary learning. En V. Grøver, P. Uccelli, M. Rowe y E. Lieven (Eds). *Learning through language during the middle school and early adolescent years*: 135-146. Cambridge University Press.
- GARCÍA, O. Y KLEIFGEN, J. A. 2019. Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly* 55(4) 553-571.

- GELBER, D., ÁVILA REYES, N., ESPINOSA AGUIRRE, M. J., ESCRIBANO, R., FIGUEROA MIRALLES, J. Y CASTILLO GONZÁLEZ, C. 2021. Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 29(74).
- GRAHAM, S. 2020. The sciences of reading and writing must become more fully integrated. *Reading Research Quarterly* 55(1): 35–44.
- GOBLE, P., SANDILOS, L. Y PIANTA, R. 2019. Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology* 73: 101-113.
- HUGO, E. Y MENESES, A. 2021. Reflexión metalingüística en 11 y escritura. Revisión de investigaciones en contextos escolares. *Literatura y Lingüística* 44: 315- 344.
- HYLAND, K. 2003. Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of second language writing* 12(1): 17-29.
- KUO, L., Y ANDERSON, R. 2006. Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist* 41(3).
- MACARTHUR, C. 2018. Evaluation and revision. En S. Graham, C. MacArthur y M. Hebert (Eds.) *Best practices in writing instruction* (third edition). The Guilford Press.
- MANGHI, D. (ED.). 2017. *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- MARTINIC, S. Y VILLALTA, M. 2016. La jornada escolar completa y organización del tiempo en la sala de clases de educación básica. En J. Manzi y M. R. García (Eds.) *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*: 317-348. Ediciones UC.
- MANZI, J. Y GARCÍA, M. R. 2016. *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. Ediciones UC.
- MCBEE ORZULAK, M. J. 2016. Positive positions: Preparing teachers to respond to the writing of English Language Learners. En L. C. de Oliveira y M. Shoffner (Eds.) *Teaching English Language Arts to English Language Learners. Preparing Preservice and In-service teachers*: 127-146. Palgrave Macmillan.
- 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 Research on Writing* 3: 51-68.
- MCKEOWN, D. Y FITZPATRICK, E. 2018. Planning. En S. Graham, C. MacArthur y M. Hebert (Eds.) *Best practices in writing instruction* (third edition). The Guilford Press.
- MEDINA, L. 2000. Gramadínámica: una propuesta teórico metodológica para estimular competencia comunicativa a partir de la gramática. *Onómazein* 5: 295–299.
- MERCER, N. Y LITTLETON, K. 2016. ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo? En J. Manzi y M. R. García (Eds.) *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*. Ediciones UC.
- MILICIC, N. Y ARON, A. M. 2017. *Clima social escolar y desarrollo personal*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- MYHILL, D., JONES, S. Y WILSON, A. 2016. Writing conversations: fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education* 31(1): 23–44.
- MYHILL, D., NEWMAN, R. Y WATSON, A. 2020. Going meta: Dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy* 43(1): 5-16.

- MINEDUC. 2012. *Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación: 1° a 6° básico*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.
- MINEDUC. 2015. *Bases Curriculares de Lengua y Literatura: 7° básico a 2° medio*. Ministerio de Educación: Santiago de Chile.
- NAVARRO, F. Y REVEL CHION, A. 2013. *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Paidós.
- NYSTRAND, M. 1997. *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College.
- ORTEGA, L., BODA, Z., TREVIÑO, E., ARRIAGADA, V., GELBER, D. Y ESCRIBANO, R. 2020. The centrality of immigrant students within teacher-student interaction networks: A relational approach to educational inclusion. *Teaching and Teacher Education* 95: 103126.
- PAVEZ SOTO, I., ORTIZ LÓPEZ, J. Y DOMAICA BARRALES, A. 2019. Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos* 45(3): 163-183.
- ROEHR-BRACKIN, K. Y TELLIER, A. 2019. The role of language-analytic ability in children's instructed second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 41(5): 1111-1131.
- ROMÁN SOTO, D. 2021. Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 15(1): 157-172.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. 1992. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* 15(58): 43-64.
- SLEETER, C., MONTECINOS, C. Y JIMÉNEZ, F. 2016. Preparing Teachers for Social Justice in the Context of Education Policies that Deepen Class Segregation in Schools: The Case of Chile. En J. Lampert, B. Burnett (eds.). *Teacher Education for High Poverty Schools*. Education, Equity, Economy 2.
- STEFONI, C. Y CORVALAN, J. 2019. Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos* 45(3): 201-215.
- STEFONI, C., STANG, F. Y RIEDEMANN, A. 2016. Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185: 153-182.
- SUMONTE, V., SANHUEZA, S., URRUTIA, A. Y HERNÁNDEZ DEL CAMPO, M. 2022. Caracterización de la población migrante adulta no hispanoparlante en Chile como base para una propuesta de planificación de una segunda lengua. *Revista de lingüística teórica y aplicada* 60(1): 153-177.
- 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.
- TOLEDO, G., QUILODRÁN, F. Y SILVA, J. 2021. Enseñar español para el fomento de aulas multiculturales: propuesta para nivel básico. *Prácticas para Justicia Educacional*, 15.
- TOLEDO, G., QUILODRÁN, F., OLIVARES, M. Y SILVA, J. 2020. Perspectivas actuales para el fomento del aula transcultural en Chile. *Nueva Revista del Pacífico* 73: 164-185.
- VALENZUELA, J. P., BELLEI, C. Y DE LOS RÍOS, D. 2014. Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system. *The case of Chile. Journal of Education Policy* 29(2): 217-241.
- VEYRUNES, P. Y SAN MARTÍN, J. 2016. Analizar las interacciones en el aula durante la clase dialogada: ¿Qué implicancias existen para la formación de profesores? En J. Manzi y M. R. García (Eds). *Abriendo las puertas del aula: Transformación de las prácticas docentes*: 93-124. Ediciones UC.

WALQUI, A. Y GALDAMES, V. s/a. *Enseñanza de castellano como segunda lengua*. Publicación de los proyectos PINSEIB y PROEIB Andes, en colaboración con InWEnt (Capacity Building International). Disponible en: <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8804>

WERTSCH, J. 1999. *La mente en acción*. Aique Grupo Editor.

ZAVALA V. 2015. "It will emerge if they grow fond of it": Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education* 32: 16-26.

ZAYAS, F. 2012. Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación* 59: 63–85.