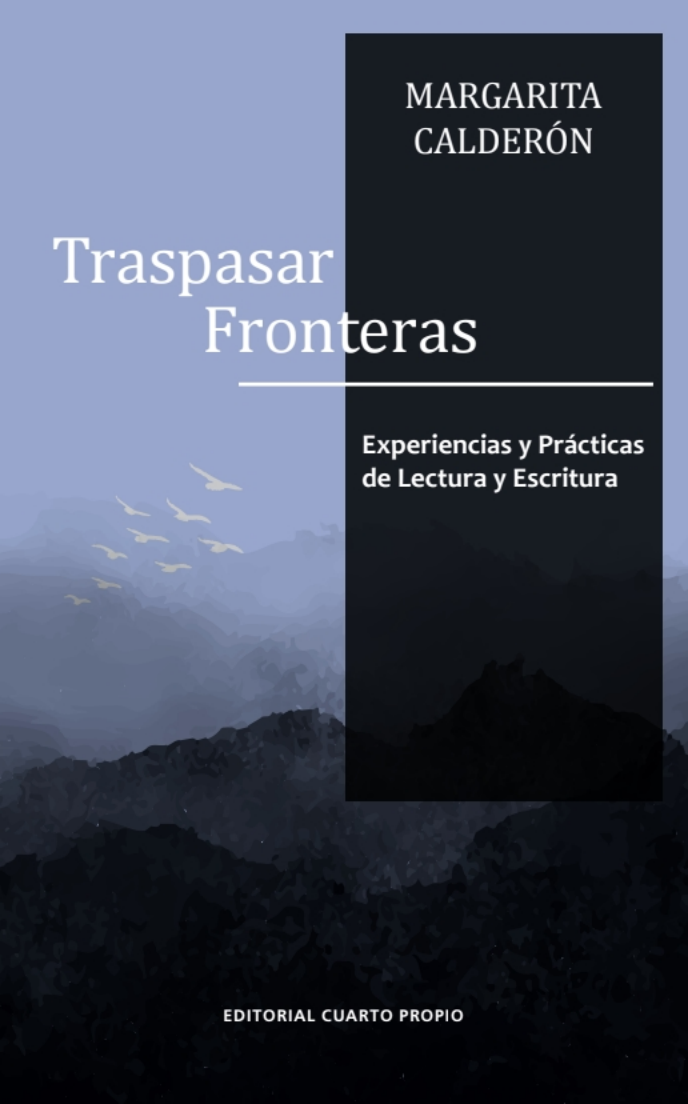
MARGARITA
CALDERÓN

Traspasar Fronteras

Experiencias y Prácticas de Lectura y Escritura



EDITORIAL CUARTO PROPIO

Ensayo

TRASPASAR FRONTERAS
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA



GIFID

PROYECTO ANILLO ATE220025

DESPATRIARCAR Y DESCOLONIZAR
DESDE EL SUR DE CHILE:
GÉNERO E INVESTIGACIÓN EN LA
FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

"Este libro fue sometido a evaluación de pares,
en su modalidad de Referato Externo".

TRASPASAR FRONTERAS
EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

© Margarita Calderón, 2025
Todos los derechos reservados

I.S.B.N.: 978-956-396-385-4

© Editorial Cuarto Propio
Valenzuela Castillo 990, Providencia.
www.cuartopropio.com

Diseño y diagramación interior: Alejandro Álvarez
Diseño de portada: Jorge Calderón López

Impresión: CIPOD

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE
1era edición, 1000 ejemplares, octubre 2025.

Queda prohibida la reproducción de este libro en Chile
y en el exterior sin autorización previa de la Editorial.

MARGARITA CALDERÓN

TRASPASAR FRONTERAS

EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA



Ensayo

EDITORIAL
CUARTOPROPIO

ÍNDICE

Prólogo 11

TRASPASAR FRONTERAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA 17
Introducción: Las fronteras de la lectura y escritura 19
La importancia de las creencias 21

I. LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIALES 25
Los Nuevos Estudios de Literacidad 26
La importancia del contexto 28
Los dominios de la lectura y escritura 34
Síntesis 36

II. PRÁCTICAS ESCOLARES 39
Enfoques dominantes para entender la lectura y escritura 40
Prácticas de información 45
Prácticas basadas en el currículum 48
Prácticas de evaluación 53
Evaluación de la lectura 55
Evaluación de la escritura 59
Síntesis 63

III. PRÁCTICAS VERNÁCULAS 67
La lectura y escritura más allá de la cultura escolar 72
Percepciones y voces 76
Prácticas creativas 78
Prácticas lúdicas 80
Prácticas digitales 81
Síntesis 84

IV. PRÁCTICAS TRASPASAFRONTERAS 87
Prácticas religiosas 89
Prácticas de la escuela al hogar: Las tareas 91
Prácticas de resistencia: Del hogar a la escuela 98
Prácticas que llevan la comunidad a la escuela 101
Prácticas interculturales en las comunidades escolares 104
Oralidad y prácticas de lectura y escritura 111
Síntesis 116

CONCLUSIONES 123
¿Y el déficit en la lectura y escritura? 123
La importancia de las creencias y la voz 124
¿Y los recursos para practicar la lectura y la escritura? 127
Implicaciones para la práctica pedagógica y social de la lectura y escritura 129
Síntesis para un final 135
Referencias 137

Agradecimientos:

A mi familia: mi mamá, papá y hermanos y a mi hijo, porque sin su apoyo no habría podido escribir este libro.

Al proyecto Anillo ATE220025 "Despatriarcar y Descolonizar desde el sur de Chile: género e investigación en la Formación Inicial Docente", del cual este libro forma parte. Gracias por hacerme parte de esta otra forma de hacer academia.

Prólogo

Durante mi primer año como profesora sucedió algo que me desconcertó, cuando decidí hacer algunos cambios en la experiencia de la lectura domiciliaria. Para marzo ofrecí dos opciones de novelas infantiles para que niños y niñas pudieran escoger qué leer: *Los Cretinos*, de Roald Dahl, y *Las aventuras del Capitán Calzoncillos*, de Dav Pilkey. Estaba convencida de que ofrecer opciones podía ser el primer paso para generar vínculos más auténticos entre el texto y sus lectores. Preparé actividades lúdicas para presentar ambos libros: lectura en voz alta, disfraces y dramatizaciones. Cada uno de esos momentos fue una oportunidad para observar cómo el juego, la sorpresa y la interacción daban lugar a la motivación por la lectura. Durante las siguientes semanas pude observar cómo niñas y niños se sumergieron en esos relatos, muchos de ellos leyendo por primera vez un libro completo por gusto propio. Incluso, hubo algunos niños y niñas que leyeron ambas novelas.

Quise que esa misma lógica impregnara la evaluación. Al ver su entusiasmo por las historietas —que creaban espontáneamente en los recreos o en tiempos libres—, les propuse que, en parejas, mezclaran los personajes de ambos libros y construyeran una narrativa conjunta. Pensé que así podrían expresar su comprensión, su creatividad y su apropiación de las historias. Pero no anticipé esta decisión. Entonces, el día de la evaluación hubo una reacción de rechazo. Para mi sorpresa, las y los estudiantes hicieron una mini protesta en la que golpearon las mesas y a coro pedían una prueba. Exigieron una evaluación tradicional: "Para

eso estudiamos", dijeron. Me enfrenté, de forma abrupta, a una tensión profunda: la distancia entre las prácticas situadas de lectura y escritura y las prácticas escolares que están asentadas en la tradición. Mi propuesta, aunque estaba pensada desde la interacción con sus prácticas de literacidad, no dialogaba con las expectativas construidas por años de escolarización.

Para indagar, les pregunté qué significaba estudiar para una prueba de un libro. Algunos indicaban que hicieron resúmenes, otros hicieron un listado de los personajes y sus características, incluso había algunos que habían respondido un cuestionario con posibles preguntas que podían venir en la prueba. Al escucharles, entendí que se habían esforzado y preparado para algo completamente diferente y por ello, estaban frustrados. Para las familias y las y los estudiantes la lectura de un libro en el contexto escolar estaba totalmente distanciada de las prácticas de lectura literaria que se realizan en el hogar. Había un muro levantado que yo no había visto. Esa experiencia me mostró lo necesario que es observar las culturas escolares, reconocer las trayectorias lectoras de estudiantes y familias, e identificar las fronteras —a veces invisibles, pero persistentes— que separan a la escuela del mundo fuera de ella. Desde entonces, he intentado construir puentes, entre ambas esferas. Y es precisamente esa voluntad de tender puentes, más que de levantar murallas, la que recorre cada página de *Traspasar fronteras: Experiencias y prácticas de lectura y escritura*.

Aquella experiencia temprana como docente me permitió constatar que las tensiones entre lo que sucede dentro y fuera del aula no son fortuitas ni superficiales, sino que obedecen a marcos culturales, expectativas institucionales y

creencias profundamente arraigadas sobre lo que significa enseñar y aprender a leer y escribir. Con el tiempo comprendí que esas creencias no sólo modelan nuestras decisiones pedagógicas, sino que también delimitan lo que se considera una práctica legítima de literacidad en el espacio escolar.

El texto que hoy tienen en sus manos permite adentrarse en esa complejidad con una mirada crítica, situada y, al mismo tiempo, profundamente esperanzadora. Desde un modelo sociocultural de la lectura y la escritura, se propone entender estas prácticas no como habilidades universales y neutras, sino como fenómenos históricos, relacionales y culturalmente mediados. Esta perspectiva nos obliga a abandonar concepciones homogéneas, y a reconocer que toda comunidad, todo hogar, todo estudiante, porta consigo un repertorio de prácticas, saberes y lenguajes que merecen ser escuchados, visibilizados y, sobre todo, ampliados desde la escuela.

No se trata de romantizar las prácticas extraescolares, ni de invalidar el conocimiento disciplinar que la escuela debe garantizar. Se trata, más bien, de establecer un diálogo genuino entre mundos que suelen estar separados: el de la escuela, con sus normativas, rituales y jerarquías; y el de la vida cotidiana, con sus formas espontáneas de leer, narrar, interpretar y escribir. A partir de ese diálogo, la enseñanza de la lectura y la escritura puede convertirse en una experiencia más situada, más justa y más significativa para todos los actores involucrados.

Una de las principales contribuciones de este texto es que pone en cuestión el discurso del déficit tan arraigado en nuestras instituciones escolares. Ese discurso, que cataloga a ciertos estudiantes como “no lectores” o

"no escritores", invisibiliza las múltiples formas en que niños, niñas y jóvenes se relacionan cotidianamente con la palabra escrita: escribiendo mensajes, creando canciones, leyendo señales, construyendo relatos orales, contando historias familiares, decodificando redes sociales o reinterpretando narrativas visuales. En contextos diversos y desiguales, todas y todos desarrollan alguna forma de literacidad. El problema no radica en la ausencia de práctica, sino en el no reconocimiento por parte de la escuela de esas formas de habitar la cultura escrita.

Por eso, uno de los principales desafíos que nos plantea este libro es el de ampliar nuestras categorías interpretativas. Comprender que enseñar lectura y escritura exige conocer las historias familiares, las rutinas del hogar, los contextos comunitarios. Implica abrir la puerta al reconocimiento de trayectorias lectoras no escolares, y asumir que toda intervención pedagógica es también una intervención cultural. No basta con enseñar contenidos. Es necesario reflexionar críticamente sobre qué miradas del lenguaje estamos reproduciendo, qué repertorios estamos legitimando y cuáles estamos excluyendo.

Cambiar la mirada, como se propone en estas páginas, no es un gesto superficial. Implica un giro profundo: abandonar la idea de que hay estudiantes que "no traen nada" o "no tienen hábitos lectores", para asumir, en cambio, que toda persona llega a la escuela con una biografía textual que puede ser punto de partida. Implica confiar en que la tarea de la escuela no es borrar ni reemplazar esos saberes, sino ampliarlos, conectarlos, resignificarlos. Desde esa perspectiva, el rol docente se redefine: ya no como transmisor de conocimientos, sino como mediador entre mundos, como alguien que hospeda lenguajes

diversos y habilita otras formas de nombrar y comprender el mundo.

En las aulas en que he trabajado, he visto cómo este cambio de enfoque transforma no solo la experiencia de las y los estudiantes, sino también la manera en que sus familias se vinculan con la escuela. Cuando la enseñanza de la lectura y la escritura se asume como una práctica situada y culturalmente sensible, se habilitan nuevas formas de participación, de compromiso y de construcción colectiva del saber.

Las preguntas que atraviesan este libro no son abstractas: ¿Dónde están las prácticas de lectura y escritura? ¿Qué sentido tienen en la vida de los y las estudiantes? ¿Cómo podemos construir propuestas pedagógicas que dialoguen con esas experiencias, sin perder profundidad ni complejidad? ¿Cómo desestabilizar la frontera entre lo escolar y lo no escolar, sin caer en la ilusión de que todo vale o todo es equivalente?

Este libro recuerda que enseñar a leer y escribir es, ante todo, un acto ético y político. Que implica tomar decisiones constantemente: sobre qué textos acercamos a nuestros estudiantes, qué modelos de lenguaje legitimamos, qué formas de interpretación promovemos, qué vínculos propiciamos entre la palabra y la vida.

En ese sentido, *Traspasar fronteras* es también una invitación a ampliar nuestra noción de escuela. A pensarla no como un espacio cerrado sobre sí mismo, sino como parte de un entramado mayor, donde las prácticas de lectura y escritura escolares se nutren de lo que ocurre en los hogares, en las comunidades, en los territorios. La escuela no puede

permanecer ajena a esas realidades. Por el contrario, debe abrirse, vincularse, dialogar con ellas. Por eso, mi deseo es que llegue un momento en que sea difícil distinguir qué está dentro y qué está fuera de la escuela, porque ambas dimensiones se habrán imbricado en un proyecto común.

Ma. Graciela Veas Ripoll
Profesora de enseñanza básica
y formadora de docentes

TRASPASAR FRONTERAS EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA[1]

1 La edición y publicación de esta obra, ha sido financiado por el proyecto de Investigación Asociativa ANILLO
"Depatriarchalize and decolonize from the south of Chile: gender and research in initial teacher training", ATE 220025/ANID.

Introducción
Las fronteras de la lectura y escritura

Este libro explora las complejidades y tensiones que atraviesan las prácticas de lectura y escritura en diversos contextos educativos, sociales y culturales. A lo largo de sus capítulos, se examinan las múltiples dimensiones que influyen en estas prácticas —como la oralidad, el capital lingüístico y las relaciones de poder—, mostrando cómo estas se entrelazan para crear espacios tanto de inclusión como de exclusión.

Desde el aula hasta el hogar, pasando por la comunidad y los encuentros interculturales, cada sección intenta ofrecer una mirada profunda sobre el papel que desempeña el lenguaje en la reproducción de jerarquías sociales y culturales. Lejos de concebirse como habilidades meramente técnicas, la lectura y la escritura son prácticas cargadas de significados sociales, históricos y políticos, que condicionan el acceso a la participación plena en la vida social.

El lenguaje no es neutral: distribuye de manera desigual los recursos y legitima ciertas formas de hablar, leer y escribir en detrimento de otras (Blommaert, 2005; Gumperz, 1982). En este sentido, se hace necesario comprender que la competencia lingüística, como advierten Bourdieu y Wacquant (1992), no es simplemente una habilidad técnica. No todas las formas de expresión son igualmente valoradas, y no todos los hablantes tienen las mismas oportunidades de ser escuchados. Esta desigualdad se refleja en el acceso a prácticas lingüísticas dominantes, como la lectura

y la escritura académica, que están fuertemente marcadas por relaciones de poder (Bourdieu, 1982).

El capital cultural y lingüístico se manifiesta en el dominio de ciertos discursos privilegiados —aquellos que circulan con autoridad en la educación formal, la academia o el mercado laboral—, los cuales no están distribuidos equitativamente. Quienes no acceden a estos discursos enfrentan barreras estructurales que limitan su participación social. Así, las prácticas de lectura y escritura pueden reforzar las inequidades, especialmente cuando ciertos grupos quedan al margen del acceso a los géneros discursivos valorados por las estructuras sociales hegemónicas.

En mi experiencia personal como estudiante universitaria y asistente de investigación, viví de manera directa las barreras de acceso a la ciudad letrada. A pesar de contar con un capital lingüístico, mi distancia con las prácticas académicas formales se hizo evidente en distintos momentos. Uno de ellos fue mi participación en un proyecto editorial de gran envergadura, que me permitió adquirir herramientas valiosas en investigación y escritura, pero que también evidenció los límites simbólicos que restringen la autoría y el reconocimiento académico. Los rechazos en las revistas académicas, las dificultades con la escritura y lectura académica son experiencias que son parte del proceso y desarrollo de los usos sociales de la literacidad en contextos específicos.

Las prácticas de escritura académica —como redactar un capítulo de libro o un artículo para una revista especializada— son géneros altamente especializados que exigen no solo conocimiento, sino también pertenencia a comunidades discursivas específicas. El acceso a estos

espacios depende de trayectorias sociales que no siempre están abiertas para todos. Por eso, uno de los propósitos fundamentales de este libro es contribuir a democratizar ese acceso, visibilizando las tensiones que lo atraviesan y proponiendo caminos para ampliar la participación en los dominios letrados.

Los entornos letrados son espacios culturales que se construyen en base a las prácticas y las características de los sujetos y contextos. Las lecturas y escrituras que aquí se presentan atraviesan fronteras de saberes, contextos y experiencias. Invitan a reconocer que, aunque el acceso a los bienes lingüísticos está marcado por profundas desigualdades, todos poseemos un capital lingüístico y cultural que merece ser valorado y potenciado. Esta obra apuesta por el reconocimiento de esas diferencias y por la construcción de espacios donde el conocimiento se comparta, se dialogue y se transforme con el fin de promover la participación plena en la sociedad.

La importancia de las creencias

La distinción entre creencias y percepciones es de carácter epistémico, lo que significa que se refiere al modo en que las personas construyen y validan el conocimiento sobre el mundo que las rodea (Smith, 2001). Las percepciones se vinculan con la experiencia inmediata y sensorial de la realidad; sin embargo, esta experiencia no implica necesariamente que se traduzca en una creencia. Es decir, una persona puede percibir una situación de determinada manera sin que ello implique que la considere verdadera o válida en un sentido más profundo. Como argumenta Smith, las creencias no pueden ser observadas de forma directa: solo es posible acceder a ellas de manera indirecta, a través

de la interpretación de las percepciones que las personas expresan verbal o conductualmente.

En el contexto de la investigación que he desarrollado, las percepciones expresadas por los estudiantes y profesores no solo dan cuenta de cómo experimentan su realidad escolar y cultural, sino que también constituyen una vía de acceso para comprender sus creencias más profundas sobre la lectura, la escritura y su lugar en el mundo. Por lo tanto, las creencias que se describen en este texto deben entenderse como narrativas construidas a partir de percepciones, las cuales ofrecen pistas valiosas para interpretar los significados que los estudiantes atribuyen a sus prácticas letradas.

En el campo de la educación, las creencias son especialmente relevantes porque moldean los pensamientos y los comportamientos instruccionales resultantes, los cuales, a su vez, pueden contribuir a los resultados del alumnado (Rubie-Davies et al., 2012). En relación con las creencias de los docentes, esta distinción tiene una larga tradición vinculada al impacto que dichas creencias tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. En 1966, Rosenthal y Jacobson realizaron un estudio en el que informaron a algunos docentes que el coeficiente intelectual (CI) de sus estudiantes aumentaría de forma notable en los meses siguientes. Los resultados mostraron que, efectivamente, el CI de los estudiantes aumentó, lo que pone en evidencia la relevancia de las creencias de los docentes y cómo estas pueden afectar los logros de sus estudiantes (Rosenthal & Jacobson, 1968). Este efecto se denominó el "efecto Pigmalión" (Babad, 1993), y también está relacionado con las expectativas, y cómo ciertas características del alumnado influyen en la manera en que los docentes interactúan con ellos (Rubie-Davies et al., 2012). La apariencia física, el

nivel socioeconómico y el género son algunas de las características que informan las expectativas docentes hacia sus estudiantes.

Debido al impacto que las creencias tienen en la enseñanza, algunos estudios se han centrado en cómo transformarlas. Sin embargo, se ha señalado que dichas creencias son difíciles de modificar (Nuttin, 1974; Pintrich et al., 1993). Estudios más recientes explican que ciertas variables relacionadas con la organización escolar podrían tener un impacto positivo en las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes (Sebastian et al., 2016; Leithwood et al., 2020; Kraft et al., 2018).

Los argumentos desarrollados por esta línea de trabajo destacan la importancia de que los docentes tomen conciencia del impacto que sus creencias tienen sobre el aprendizaje del alumnado. Asimismo, también existe una relación entre las creencias del profesorado y las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos. Esta relación ha sido estudiada por varios investigadores (Eccles & Wigfield, 1985; Jussim & Eccles, 1992; Woods, 2009). Existe una relación entre las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y las expectativas que los docentes tienen sobre ellos (Rubie-Davies, 2006).

En lo que respecta a la alfabetización, el efecto de las creencias en las expectativas de docentes y estudiantes ha mostrado que las percepciones de los estudiantes están influenciadas por las de los docentes, las cuales, a su vez, están modeladas por un discurso del déficit en torno a la alfabetización (Miller & Satchwell; 2006, 136). Aunque el estudio se centra en la educación postobligatoria, resalta la importancia de transformar las creencias docentes sobre la alfabetización

para promover una visión de esta como práctica social: "las bajas expectativas de los docentes respecto al alumnado a menudo derivan de un discurso de la alfabetización basado en habilidades. Un discurso que conciba la alfabetización como una práctica social puede generar una visión completamente diferente sobre las capacidades de los estudiantes" (148). Este enfoque no solo limita el potencial de los estudiantes, sino que también informa las expectativas del profesorado, perpetuando prácticas educativas que refuerzan la desigualdad. Las investigaciones citadas en el texto demuestran que cuando los docentes operan bajo este marco, sus expectativas tienden a ser más bajas, lo que influye negativamente en el rendimiento y en la autoimagen del alumnado.

Para hacer frente a esta visión, se propone un cambio hacia un modelo sociocultural de la lectura y escritura, que la entiende como una práctica situada, diversa y relacional. Este modelo reconoce que todos los estudiantes poseen saberes previos, lenguajes y prácticas significativas, y que el rol de la escuela es partir de ellas para ampliar sus repertorios culturales. Cambiar la mirada desde un discurso del déficit hacia una pedagogía basada en el reconocimiento, la agencia y la justicia social implica un giro profundo en las creencias tanto de docentes como de estudiantes y familias.

En este contexto, esta obra está dirigida a docentes, investigadores y estudiantes interesados en comprender cómo las desigualdades en el acceso al capital lingüístico y cultural afectan las trayectorias educativas y las oportunidades sociales. Al entrelazar reflexiones teóricas con experiencias personales y casos concretos, el libro ofrece herramientas para transformar las prácticas educativas y fomentar una mayor equidad en el acceso a los bienes culturales y lingüísticos.

I. LA LECTURA Y ESCRITURA COMO PRÁCTICAS SOCIALES

Además de los aspectos cognitivos involucrados en la enseñanza y adquisición de la lectura y escritura, existen aspectos contextuales que permiten entender la lectura y escritura como prácticas sociales (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984). Desde una perspectiva sociocultural, la lectura y escritura son prácticas situadas que ocurren en interacciones concretas que involucran lo local con las herramientas y prácticas históricas. La lectura y escritura se entienden así, como prácticas sociales posicionadas en determinados contextos que les otorgan valor.

La unidad de análisis de la alfabetización desde una perspectiva social son las prácticas de literacidad, que se refieren a cualquier situación en la que la lectura y escritura tenga un papel que desempeñar. Este concepto fue introducido por primera vez en 1981 por Scribner y Cole, como una forma de enfatizar la lectura y escritura como un "conjunto de prácticas socialmente organizadas" (Scribner & Cole, 1981, 236). La literacidad incluye: "patrones comunes en el uso de la lectura y la escritura en una situación particular" (Barton, 2007, 36). Estas prácticas son culturales, y por lo tanto involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales y también incluyen la conciencia, las construcciones y los discursos de la lectura y escritura que tienen las personas (Barton & Hamilton, 2000, 7).

Las prácticas de literacidad son un fenómeno complejo e "incluyen el significado social y cultural más amplio que los participantes atribuyen a un evento de alfabetización

particular" (Reder & Davila, 2005, 175). Estas prácticas son un constructo abstracto donde lo social y lo singular trabajan juntos en un flujo dialéctico. Por otra parte, los eventos de literacidad se refieren a "cualquier ocasión en la que un texto escrito es parte integral de la naturaleza de las interacciones de los participantes y de sus procesos interpretativos" (Heath, 1982, 93).

La predominancia de ciertos tipos de lectura y escritura por sobre otros (por ejemplo, la diferencia entre leer un libro de literatura complementaria y leer las instrucciones de un videojuego o escribir en el chat de Facebook y escribir una carta) involucra las relaciones de poder y las instituciones sociales que sostienen la lectura (Bloome & Green, 1991; Lahire, 1993). En este sentido, una conceptualización compleja de la lectura y escritura debe involucrar el reconocimiento de factores contextuales como la comunidad, historia familiar, características del trabajo de los padres, las rutinas en el hogar, la conexión con otras instituciones y las percepciones de los padres hacia la lectoescritura y la escolaridad (Goldenberg et al., 2005). Así mismo, el aprendizaje de la lectura y la escritura ocurre en la vida cotidiana y en las prácticas e interacciones entre personas (Papen, 2007). La escritura no solo se restringe al conocimiento de los sistemas de escritura, por el contrario, comprenden la escritura como el desarrollo y el uso del lenguaje escrito en la sociedad y en eventos culturales auténticos (Cassany, 2006; Kalman, 2005).

Los Nuevos Estudios de Literacidad

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NLS por su sigla en inglés) proponen una "noción histórica integrada" (Barton, 2007, 33), desafiando así las concepciones puramente

cognitivas de la lectura y la escritura (Barton, 2001). Estas concepciones cognitivas están relacionadas con una visión estándar de la lectura y escritura que "trabaja con el supuesto de que la propia alfabetización -de forma autónoma- tendrá efectos sobre otras prácticas sociales y cognitivas" (Street, 2003, 77). Por otro lado, los investigadores de la NLS se han comprometido con un enfoque sociocultural de la alfabetización, que implica que la lectura y la escritura siempre están inmersas en un contexto social más amplio (Barton, 2007; Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1996; Heath, 1983; Papen, 2007). En este enfoque, la alfabetización se entiende como una práctica social (Street, 1984); por lo tanto, existen múltiples lecturas y escrituras o literacidades, y el predominio de una sobre otra depende de una posición ideológica que hace referencia a las relaciones de poder y a las instituciones sociales que las sustentan (Barton & Hamilton, 2000).

En los discursos públicos, la alfabetización es "tanto el propósito como el producto de la escolarización" (Cook-Gumperz, 2006, 16). Las concepciones escolares de la alfabetización implican que la lectura y la escritura están estratificadas y pueden encapsularse en procesos estandarizados. Además, la alfabetización escolar se diferencia de los usos cotidianos de la lectura y la escritura. Este enfoque conceptualiza la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades que pueden desarrollarse sin un contexto (Barton, 2007; Street, 1984).

Esta conceptualización suele adoptarse en la educación escolar, especialmente en Chile, donde el sistema educativo fomenta la competencia entre las escuelas y la evidencia que las escuelas presentan para respaldar su proyecto se basa principalmente en evaluaciones. Sin embargo, en Chile se

sabe poco sobre las prácticas de lectura y escritura de los niños en el hogar y cómo estas pueden apoyar su aprendizaje en la escuela. Esta afirmación es particularmente relevante en contextos vulnerados.

La importancia del contexto

Si la lectura y la escritura son prácticas sociales, es imperativo considerar las características del contexto en el que se desarrollan. Las investigaciones a las que hace referencia este libro se enmarcan principalmente en entornos vulnerados, donde el acceso a la lectura y la escritura está condicionado por factores socioeconómicos y culturales. Las condiciones materiales de los contextos de las personas participantes y la amplia gama de influencias que conforman su mundo son una parte relevante de cómo enfrentan y comprenden el mundo y, por lo tanto, la alfabetización. Las condiciones materiales en las que existen las personas participantes impactan en los recursos de los que disponen (tanto simbólicos como materiales) para practicar la lectura y la escritura. Como ha señalado Kalman (2005), "Este conjunto de relaciones, conocimientos y acciones constituye las rutas de acceso y modalidades de apropiación para el aprendizaje y uso de la lectura y la escritura" (71). El acceso y la disponibilidad de estos distintos recursos son una distinción importante para este estudio; el acceso que las personas tienen a determinados recursos y su disponibilidad provienen del contexto y los antecedentes de cada persona. Según Kalman:

> La disponibilidad se refiere a la presencia física de materiales impresos, la infraestructura necesaria para su distribución (bibliotecas, puestos de periódicos, oficinas de correos, etc.); el acceso se refiere a las oportunidades para participar

> en eventos de lectura y escritura, aquellas situaciones en las que uno se encuentra en relación con otros lectores y escritores; el acceso también tiene que ver con las oportunidades y modalidades para aprender a leer y escribir o para ampliar las prácticas ya existentes (2005, 8).

El acceso y la disponibilidad se refieren a la distinción entre tener recursos disponibles y las distintas maneras en que estos recursos pueden ser utilizados. El acceso es una categoría que puede explicar cómo las personas participantes usan sus conocimientos sobre lectura y escritura en diferentes situaciones específicas (Kalman, 2005).

Por otro lado, los recursos simbólicos se refieren al bagaje que las personas participantes traen consigo desde sus nichos eco-culturales. En términos de lenguaje, este bagaje puede implicar una disponibilidad limitada a ciertos recursos específicos, lo cual supone que no todas las personas tienen contacto con los mismos recursos lingüísticos. Desde una perspectiva más social, el uso de estos recursos simbólicos suele describirse a partir de lo que Bourdieu denomina capital cultural (Bourdieu, 1986). Bourdieu explica que este concepto surgió al reconocer los distintos desempeños de estudiantes provenientes de distintos contextos. En este sentido, el capital cultural emergió como una estrategia útil para incluir las variaciones en disponibilidad y acceso que algunas y algunos estudiantes pueden enfrentar en relación con el conocimiento de prácticas académicas específicas.

Este libro explora el papel de la lectura y escritura en entornos descritos como vulnerables, considerando el contexto de los participantes. Desde una perspectiva social, el aprendizaje se concibe como un proceso inmerso en un nicho ecológico y cultural más amplio (Goldenberg, et al.,

2005), el cual no solo influye en las oportunidades de acceso a la lectura y la escritura, sino que también co-construye la manera en que las personas las aprenden y las comprenden. Este nicho ecocultural más amplio se encuentra en el centro de las rutinas familiares y escolares, determinando así las prácticas de literacidad y su impacto en la vida cotidiana.

El nicho ecocultural se encuentra inserto en las características económicas de la comunidad y en los problemas sociales asociados a ella. En la década de 1990 los cambios en la sociedad hicieron obsoletos los conceptos de exclusión y marginalidad (Ávalos, 2007), dando lugar a una nueva conceptualización multidimensional de la pobreza (CASEN, 2015). Desde entonces, el análisis de la pobreza se ha desplazado desde las cuestiones clásicas de medición y cuantificación de necesidades y dificultades de acceso a recursos, bienes y servicios hacia el examen de la estructura de oportunidades, capacidades y herramientas individuales para desarrollar una vida digna (Raczinsky & Serrano, 2002, 11). Este giro académico abordó la pobreza utilizando el concepto de vulnerabilidad, cuya caracterización de entornos desfavorecidos involucraba problemas sociales y/o niveles socioeconómicos bajos (Brunner & Cox, 1995). Por tanto, se trata de una conceptualización que incluye una aproximación multidimensional de la pobreza. En Chile, la vulnerabilidad se define como una "condición dinámica resultante de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y prevención que ocurren en la vida de un individuo causando una desventaja considerable entre el individuo, las familias y/o las comunidades" (JUNAEB, 2005). Los factores que pueden causar esta desventaja pueden verse en relación con condiciones sociales, económicas, culturales, psicológicas, ambientales y/o biológicas.

Esta conceptualización aborda los problemas sociales que enfrentan los participantes, sin involucrarse en una caracterización más económica, institucional o sociológica que tiende a concebir la pobreza como un conjunto de índices fijos. El concepto de desventaja se utiliza aquí para destacar el complejo conjunto de problemas que enfrentan estas familias, que incluyen la falta de acceso a algunos recursos simbólicos y materiales.

La investigación sobre el apoyo educativo carece de una explicación exhaustiva del capital cultural que las familias y los padres económicamente desfavorecidos proporcionan a sus hijos. La visión teórica de Bourdieu sobre cómo se reproduce una sociedad jerárquica se ha utilizado a menudo para explicar por qué los resultados académicos y sociales de los negros en la sociedad occidental son significativamente inferiores a los de los blancos. Bourdieu (2007) identifica cuatro tipos de capital que aumentan potencialmente las oportunidades de éxito educativo de los niños. Se trata del capital económico, que se refiere a la riqueza y los recursos financieros; el capital social, que se refiere a una red de personas que pueden proporcionar conocimientos o recursos; el capital simbólico, que se refiere a factores intangibles como el estatus, el prestigio, el respeto o el poder dentro de una comunidad; y el capital cultural, que se refiere a los conocimientos y recursos que los padres son capaces de transmitir a sus hijos como resultado de experiencias pasadas. La teoría de Bourdieu ha sido criticada por privilegiar el capital tradicionalmente valorado por la sociedad de clase media y alta y por no reconocer los valores alternativos que operan en las comunidades de clase trabajadora (Yosso, 2005). La teoría del capital cultural de Bourdieu se ha utilizado para afirmar que algunas comunidades son culturalmente ricas, mientras que otras son

culturalmente pobres. A los que se considera culturalmente pobres se les trata como si tuvieran carencias sociales.

El nicho ecocultural más amplio moldea la capacidad de acción con respecto a las prácticas de aprendizaje, a pesar de que investigaciones anteriores solo han criticado la restricción de las prácticas de lectura y escritura en el hogar para explicar las limitaciones de los niños al aprendizaje de la lectura y escritura en la educación formal en entornos desfavorecidos (Mendive et al., 2022; Strasser & Lissi, 2009). Este nicho se construye sobre la base de recursos materiales y simbólicos que afectan el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños. En este estudio, sostengo que tanto las condiciones materiales como los recursos simbólicos son parte del contexto que construye el aprendizaje de la lectura y escritura en la infancia. Todas estas características (por ejemplo, la falta de recursos de los participantes y la desventaja social) influyen en el aprendizaje y uso de la lectura y escritura.

Las condiciones materiales de los contextos de los participantes y su influencia son una parte relevante de cómo enfrentan y entienden el mundo y, por lo tanto, la lectura y escritura. Las condiciones materiales en las que existen los participantes impactan en los recursos con los que cuentan (tanto simbólicos como materiales) para practicar la alfabetización. Como ha señalado Kalman (2005), "este conjunto de relaciones, conocimientos y acciones constituyen las rutas de acceso y las modalidades de apropiación para el aprendizaje y uso de la lectura y la escritura" (71). El acceso y la disponibilidad de estos diferentes recursos son una distinción importante, refieren a la distinción entre tener recursos disponibles y las diferentes formas en que estos recursos pueden usarse. El acceso

es una categoría que puede explicar cómo los participantes usan su conocimiento sobre la lectura y la escritura en diferentes situaciones específicas (Kalman, 2005). Esto implica que lo que las personas hacen para poder acceder a los recursos que requieren es también parte de su experiencia y agencia dentro de sus contextos socioculturales.

Si bien existen grandes diferencias entre los recursos disponibles en cada nivel socioeconómico, la red de relaciones y recursos de los que disponen las personas conforma un entramado que influye en sus oportunidades de acceso y en la manera en que pueden desarrollar sus prácticas de lectura y escritura. Según Pahl y Rowsell (2011), "las prácticas de literacidad están constituidas materialmente" (130), lo que subraya la importancia de los medios materiales en la comprensión de las prácticas de literacidad en las escuelas. Los artefactos de literacidad son objetos que desempeñan un papel crucial en las prácticas de lectura y escritura, actuando como mediadores entre los individuos y el conocimiento. Los artefactos de literacidad no solo facilitan el acceso a la información, sino que también configuran la manera en que los estudiantes interactúan con el conocimiento y desarrollan habilidades comunicativas. Estas redes, que incluyen tanto recursos materiales como capital cultural y social, son fundamentales para comprender las dinámicas de literacidad en distintos grupos sociales.

El estudio de las prácticas lectoras y escritoras en Chile releva la importancia del contexto en las formas en que las personas acceden, utilizan y resignifican la lectura y la escritura en su vida cotidiana. A través de esta investigación, se busca visibilizar cómo los factores sociales, económicos y culturales inciden en la manera en que los sujetos interactúan con el lenguaje escrito y construyen significados en su entorno.

Los dominios de la lectura y escritura

Los dominios sociales de participación son un espacio simbólico social y cultural donde se desarrollan ciertas prácticas, discursos y relaciones de poder. Los dominios sociales no son solo espacios físicos, sino que un marco de significados compartidos, normas y valores que regulan la participación y la interacción dentro de una comunidad determinada. Este concepto es clave en la alfabetización, la educación y otras formas de producción y transmisión de conocimiento.

Bourdieu (1986) entiende los dominios como espacios de disputa simbólica donde los individuos acceden y movilizan diferentes formas de capital cultural (saberes, lenguajes, hábitos, títulos educativos, etc.). Según su teoría del habitus, las personas interiorizan estructuras sociales que determinan sus prácticas dentro de un dominio específico. En educación, esto significa que la alfabetización y el acceso al conocimiento no dependen solo de habilidades individuales, sino de la manera en que los aprendizajes están condicionados por el capital cultural disponible en los distintos grupos sociales.

Durante los primeros años de escolarización, el dominio hogar posee un papel más relevante que el dominio escuela pues el proceso de alfabetización de un niño se desarrolla en mayor grado en el entorno familiar debido a la diversidad de fuentes culturales con las que se relaciona (e.g. la televisión, juegos de ordenador, la música popular, etc.) (Gregory & Williams, 2000). La diversidad de las fuentes culturales en el hogar permite una mayor influencia de la cultura popular y de los aprendizajes informales en el desarrollo de la identidad letrada de los niños (Moll et al., 1992; Rowsell & Pahl, 2007), incluso mucho antes de ir

a la escuela, independientemente del nivel cultural de su contexto familiar (Well, 1986).

Por otro lado, el dominio escuela, en tanto institución educativa, ha definido la adquisición de la lectura y la escritura (Street, 1991) y es probablemente una de las funciones más importantes asociadas a la escolarización (Cook-Gumperz, 2006, 16). Sin embargo, la lectura y escritura en la escuela tienden a mantener una conceptualización estandarizada que determina las prácticas que son relevantes y válidas, lo que ha producido una escisión entre las prácticas de lectura que los estudiantes realizan por mutuo propio y las prácticas de lectura y escritura que incentiva la escuela (Calderón, 2015). El principal lugar donde los niños pueden desarrollar o mejorar sus capacidades de lectura, escritura y lenguaje es la escuela. Este tema adquiere gran relevancia si consideramos los entornos vulnerados. En este contexto, las prácticas familiares de lectura y escritura tienden a ser muy restringidas, lo que dificulta la literacidad emergente fuera de la educación formal (Alfaro & Orellana, 2019; Neuman & Moland, 2019; Strasser & Lissi, 2009).

Desde una perspectiva sociocultural más amplia, un dominio no es solo un espacio de reproducción de saberes hegemónicos, sino también un lugar de negociación, resistencia y transformación. En este sentido, los dominios pueden ser vistos como escenarios de conflicto, pero también como oportunidades para el cambio y la reconfiguración del conocimiento, especialmente en contextos vulnerados donde la alfabetización y el aprendizaje son atravesados por relaciones de poder. En estos entornos particulares, se problematizan estas cuestiones explicando las prácticas de literacidad en el hogar que están presentes y cómo estas

prácticas se relacionan, o no, con las prácticas escolares. La comprensión de los dominios sociales escuela y hogar se abordará en los capítulos siguientes.

Síntesis

La lectura y escritura entendidas como prácticas sociales pone relevancia en cómo las condiciones materiales y los contextos socioculturales de los participantes influyen en sus prácticas de literacidad. Esto implica que el acceso y disponibilidad de recursos, tanto materiales como simbólicos, moldean y configuran cómo se utiliza la lectura y escritura en diversas situaciones sociales. En este sentido, las diferencias en los recursos disponibles según el nivel socioeconómico y cómo estas redes de recursos impactan en las oportunidades de desarrollo de habilidades comunicativas.

Además, se introducen los dominios sociales (hogar y escuela en este capítulo) como espacios simbólicos que influyen en las prácticas de literacidad. El dominio hogar es crucial en los primeros años de escolarización debido a la influencia de diversas fuentes culturales, mientras que el dominio escuela es fundamental para la adquisición formal de la lectura y escritura. La escuela, sin embargo, tiende a privilegiar prácticas estandarizadas que pueden no coincidir con las prácticas familiares, lo que genera una escisión entre las experiencias de los estudiantes en casa y en la escuela.

Finalmente, el capítulo aborda la lectura y escritura desde una perspectiva sociocultural más amplia, considerando los dominios como espacios de negociación y transformación del conocimiento, especialmente en contextos

vulnerados. Las prácticas de literacidad en el hogar y su relación con las prácticas escolares son fundamentales para comprender la dinámica de la literacidad en distintos grupos sociales.

II. PRÁCTICAS ESCOLARES

Las prácticas lectoras y escritoras recogidas en este capítulo corresponden a diversas investigaciones realizadas entre los años 2010 y 2024 en diversas regiones de Chile. Durante el trabajo de campo en las escuelas, he podido entender cómo cada institución conceptualiza de manera particular la lectura y la escritura. Esta visión se plasma en diferentes situaciones y lugares dentro de la escuela. Entrar a un colegio es entrar a un entorno letrado que refleja la cultura letrada de la escuela.

La escuela es quizás la institución más relevante que sustenta la lectura y la escritura. Las escuelas son las instituciones letradas más importantes y significativas para la regulación, desarrollo y transmisión de la lectura y escritura. El sistema escolar determina los valores y la comprensión de la lectura y la escritura que socialmente son más aceptadas. El origen de esta relación se vincula además al sentido de la escuela. El valor otorgado por la sociedad a la lectura y la escritura se relaciona con la importancia que las sociedades modernas asignan a la escuela, el lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

Desde la década de 1980, se han introducido nuevas perspectivas en el campo de la lectura y la escritura en el contexto educativo. Estas nuevas comprensiones han ampliado el concepto de lectura y escritura más allá de la clásica conceptualización psicológica, hacia una visión que teoriza la lectoescritura y la educación como "prácticas sociales y culturales" (Bloome y Green, 1991, 50). En la escuela se han establecido las visiones dominantes sobre la lectura

y escritura. Esta conceptualización basada en las prácticas escolares, sitúan algunas prácticas sobre otras que se consideran menos valiosas.

Las prácticas dominantes de la lectura y escritura se desarrollan principalmente en la escuela, pero se expanden a los otros dominios sociales, estableciendo parámetros y normas sobre qué prácticas son valiosas para aportar y promover la lectura y la escritura.

Enfoques dominantes para entender la lectura y escritura

Cuando inicié mis estudios de doctorado en el Literacy Research Center de Lancaster University de Inglaterra me incorporé, sin saberlo, a un lugar de conocimiento con una larga trayectoria en el enfoque sociocultural de la lectura y escritura. Tuve el privilegio de tener clases con David Barton y Mary Hamilton, además de ser guiada por Julia Gillen quien ya el 2011 estaba terminando un libro sobre prácticas digitales de lectura y escritura. En este contexto, comencé a participar de una comunidad de práctica en la que me encontré con personas que estudiaban la lectura y escritura como prácticas sociales. Solía referirme a los enfoques cognitivos como el *lado oscuro de la fuerza*. Si bien la referencia a la cultura popular pretendía fundamentar una idea que ya venía madurando: el uso excesivo del enfoque de habilidades había generado consecuencias negativas. Parte de las reflexiones de esa época quedaron plasmadas en "No lector", un cuento en el que abordo las consecuencias dramáticas de lo que conllevaba mirar la lectura y escritura solo desde un enfoque de habilidades (Calderón, 2022).

A partir de estos enfoques dominantes, la lectura y escritura se entienden como una habilidad que puede secuenciarse en destrezas específicas. El enfoque de la lectoescritura basado en las destrezas, o el modelo autónomo como lo denomina Street (1984), se basa en la noción de que la lectura y la escritura son simplemente destrezas que debe desarrollar cada individuo y que luego pueden transferirse sin dificultad a otros contextos. Esta definición se centra en el desarrollo, lo que implícitamente sugiere que existen formas incorrectas o no desarrolladas de lectura y escritura. El enfoque de habilidades es relevante porque es el discurso que más se relaciona con el contexto escolar y social chileno. Este enfoque de la alfabetización conceptualiza la lectura y la escritura como un conjunto de habilidades que pueden desarrollarse sin un contexto (Barton, 2007; Street, 1984). Esta conceptualización es frecuentemente adoptada en la educación en Chile. Desde esta perspectiva la lectura y escritura son habilidades que pueden secuenciarse en destrezas predictoras que identifican habilidades específicas como precursoras en el aprendizaje de la lectoescritura. Entre estas habilidades predictoras destacan la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación (González-Valenzuela et al. 2020; Defior & Serrano, 2011).

Esta perspectiva proviene de una visión funcional de la lectura y escritura. Como parte del modelo autónomo de la lectura y escritura existe también el enfoque funcional. Esta conceptualización se deriva del concepto de alfabetización funcional que la UNESCO lanzó en los años cincuenta. En 1958, la UNESCO definió a una persona alfabetizada como alguien capaz tanto de leer con comprensión como de escribir un enunciado breve y sencillo sobre su vida cotidiana (Liu, 1958). Esta concepción fue

elaborada por un comité de expertos sobre la normalización de las estadísticas educativas. En 1962, la Conferencia General hizo hincapié en la erradicación del analfabetismo, lo que dio lugar a una campaña mundial de alfabetización. El programa subyacente de esta campaña, que tuvo lugar durante un periodo de crecimiento económico, era proporcionar mano de obra alfabetizada: "la falta de mano de obra cualificada, es decir, alfabetizada, era un problema para muchos países" (UNESCO, 1962). Por lo tanto, este enfoque se apoya en una visión basada en el capitalismo que pretende proporcionar un mayor número de mano de obra cualificada.

Esta conceptualización de la alfabetización pretende apoyar el sistema capitalista proporcionando mano de obra cualificada. Este enfoque se centra en el sistema y no en el individuo. No se hace hincapié en reconocer el impacto de la alfabetización a nivel individual. Además, debido a que este enfoque entiende la alfabetización como un conjunto de destrezas (ergo implica una perspectiva psicológica), no se hace énfasis ni se reconoce el contexto y cómo este impacta en las prácticas de literacidad que la sociedad reconoce como relevantes. En este sentido, la evaluación de la alfabetización proporcionada por la UNESCO consideraba la alfabetización desde una perspectiva universal que evalúa una forma de entender la lectura y escritura. Pero el papel de la lectura y escritura varía según las culturas, los contextos y los individuos, y no existe una alfabetización universal. El enfoque funcional también está relacionado con una visión funcional del aprendizaje y el reconocimiento de una diversidad de culturas que practican la lectura y escritura de manera diversa. Este punto de vista también implica ignorar las luchas de poder en las que participan los individuos (Papen, 2007).

En la actualidad, la UNESCO ha avanzado hacia una comprensión más sociocultural de la alfabetización. El informe de Educación para Todos de 2005 ya consideraba el debate en curso sobre el término y reconocía la existencia de cuatro concepciones de la alfabetización: "La alfabetización como conjunto autónomo de competencias, la alfabetización aplicada, practicada y situada, la alfabetización como proceso de aprendizaje y la alfabetización como texto" (UNESCO, 2005, 148). En este sentido, la UNESCO reconoce ahora que existen múltiples concepciones de la alfabetización. Sin embargo, muchos responsables políticos siguen considerando la ya muy antigua concepción de la alfabetización funcional. Y este es el caso de Chile, donde esta definición todavía se utiliza para apoyar los discursos públicos y las políticas sobre la lectura y la escritura.

Tradicionalmente, la escuela ha centrado la enseñanza de la lectura y la escritura en la adquisición de habilidades específicas, lo que puede generar una desconexión entre estas prácticas y las funciones sociales que pertenecen a otros dominios. Sin embargo, desde una perspectiva sociocultural, los entornos escolares son espacios letrados donde la lectura y la escritura tienen lugar con frecuencia en una amplia gama de situaciones. Las escuelas poseen diversas prácticas; sin embargo, la forma en que estas se encarnan y sus particularidades constituyen el contexto de lectura y escritura en el que están inmersos los alumnos.

Aunque la escuela es fundamental para enseñar habilidades, también es un lugar clave para observar cómo se practican la lectura y la escritura en comunidades específicas y singulares. Desde esta perspectiva, me acerqué al estudio de la lectura y escritura en la escuela para entender qué

ocurría en las escuelas además de lo descrito por las visiones dominantes. Si bien los enfoques dominantes son los que predominan para la enseñanza de la lectura y escritura, las escuelas son también espacios de prácticas socioculturales dinámicas, situadas y que las conceptualizaciones dominantes no alcanzan a abordar.

La cultura letrada escolar se compone de una gran diversidad de recursos que incluyen la disponibilidad de material escrito como el acceso a diferentes oportunidades de escritura a través de evaluaciones o prácticas asociadas a la escritura (Cook-Gumperz, 2006). Sin embargo, las prácticas de lectura y escritura en la escuela abarcan una diversidad de actividades que pueden incluir la escritura tanto dentro como fuera del aula. Las prácticas de escritura no solo recaen en las prácticas asociadas al contenido de la clase, sino que también pueden existir otras prácticas asociadas a la cultura escolar u otros propósitos que pueden ser de utilidad para desarrollar la escritura (Graham & Harris, 2013).

En las escuelas los entornos letrados se construyen a partir de los artefactos y prácticas que involucran la lectura y la escritura. Los artefactos de literacidad son producto de prácticas que quedan plasmados en herramientas, objetos, signos o sistemas. Estos elementos van más allá de los libros y papel tradicionales, y pueden incluir desde dispositivos electrónicos hasta códigos de vestimenta con texto escrito, imágenes, sonidos y cualquier otro recurso que facilite la comprensión, producción y circulación del lenguaje escrito (Barton & Hamilton, 2000; Gee, 1996; Hall, 2011; Robin, 2007; entre otros).

En las escuelas los artefactos de lectura y escritura son una manifestación de las creencias y visión de la escuela

sobre la lectura y la escritura y se relacionan a prácticas. En la escuela he podido estudiar al menos tres tipos de prácticas: las prácticas de información, las prácticas basadas en el currículum y las prácticas de evaluación.

Prácticas de información

Las escuelas, en tanto instituciones letradas son también productoras de textos que norman sus propias regulaciones e informan a los estudiantes sobre los procedimientos y protocolos a seguir dentro de la escuela.

Estas prácticas pretenden informar a la comunidad escolar sobre distintos conocimientos que los alumnos o la comunidad escolar deben adquirir (por ejemplo, normas de seguridad, normas medioambientales, etc.). Estas prácticas son estáticas, ya que no cambian frecuentemente y pueden utilizarse durante mucho tiempo.

Artefacto de literacidad: Qué hacer en caso de terremoto
Observación de escuela
Colegio subvencionado, Puente Alto, Región Metropolitana

Este artefacto incluye una serie de instrucciones que los alumnos deben seguir. Todos los alumnos tienen que leer este póster y ser conscientes de los pasos a seguir, también comentan estas instrucciones con sus profesores y después participan en un simulacro de terremoto.

Dentro de estas prácticas informativas se cuentan además aquellas que apuntan a establecer normas que regulan el comportamiento en la escuela o dentro del aula. La lectura y escritura para la regulación de la conducta está relacionada con las normas básicas educativas, tal y como las describen Mercer y Edwards (1981). Según los autores, las

normas básicas educativas son la base del comportamiento adecuado en el entorno escolar. Estas prácticas reflejan parte de la postura del centro ante el comportamiento de los alumnos. En el caso de la alfabetización conductual, esta se escribe para recordar a los niños el comportamiento adecuado en el aula. Estas prácticas también son estáticas, ya que pueden utilizarse durante mucho tiempo.

En la actualidad las escuelas deben además elaborar sus protocolos para abordar ámbitos sociales como la convivencia escolar dentro y fuera del aula.

Artefacto de literacidad: Las normas básicas comunes de la sala

Observación de práctica
Escuela pública, Santiago, Región Metropolitana
5to básico

La profesora guía describió este curso como uno de los más desafiantes, en sus palabras, se trataba del peor quinto básico. Un curso difícil, en el que cuesta mantener la atención de los estudiantes. Ante las dificultades que podría significar este comportamiento para la implementación de su clase, la profesora en formación inició su unidad didáctica con la creación de un conjunto de normas de convivencia. En su planificación incorporó una actividad de diálogo con las y los estudiantes para reflexionar primero y escribir después, cuáles serían las normas que deberían acordar para tener un buen clima de aprendizaje. Cada estudiante escribió sus posibles normas, se discutió en conjunto y se votó por las normas que debían estar en el listado. Posteriormente la profesora en formación escribió en computador el listado de normas acordado y fue desplegado en un lugar visible de la sala.

Al incorporar un propósito comunicativo real: acordar las normas de convivencia, mi estudiante convirtió un problema (la falta de autorregulación de los estudiantes para mantenerse) en una oportunidad de aprendizaje en la que las y los estudiantes pudieron participar de un diálogo que luego se materializó en un producto escrito que enriqueció el entorno letrado del aula.

Así mismo, durante el año 2015 pude observar diversas escuelas como asistente de investigación en el proyecto "La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes". En ese proyecto pude participar de la fase cualitativa de observaciones de aula y entrevistas a directivos de la escuela[2]. Este proyecto identificó escuelas con buenos resultados en la medición de escritura y aisló los factores contextuales para identificar escuelas en las que los buenos resultados no pudieran explicarse por el nivel socioeconómico (Gómez et al, 2023).

Entrevista
Directora Escuela pública, Región Metropolitana, Santiago

Para esta directora la lectura y la escritura tenían gran valor para ella, que se consideraba una buena lectora y escritora y que trataba de intencionar en sus estudiantes que escribieran correctamente y de manera frecuente. Como ejemplo de esta visión, mencionó una práctica disciplinaria: cuando había estudiantes que llegaban tarde a clase debían elaborar un cartel sobre la importancia de alguna norma de convivencia escolar. En el colegio se había establecido que los atrasos implicaban que las y los estudiantes debían esperar al siguiente bloque

2 FONIDE N° 911437. La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados SIMCE, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes.

para incorporarse a la sala. En este tiempo de espera debían realizar la tarea asignada por la directora.

Si bien esta práctica podría ser descrita como un castigo por las y los estudiantes, se presentaba como una oportunidad que les permitía practicar la escritura y reflexionar sobre su comportamiento.

Prácticas basadas en el currículum

Las escuelas están reguladas por directivas gubernamentales publicadas mediante planes de estudios formales que son evaluados de acuerdo con criterios documentados (Olson, 2023). El currículum se erige así como un documento escrito que norma y regula el desarrollo de objetivos de aprendizaje y contenidos que deben ser incorporados por los docentes durante el año escolar. La importancia de la lectura y la escritura como un contenido de aprendizaje implican las estrategias de enseñanza y práctica de la lectura y escritura.

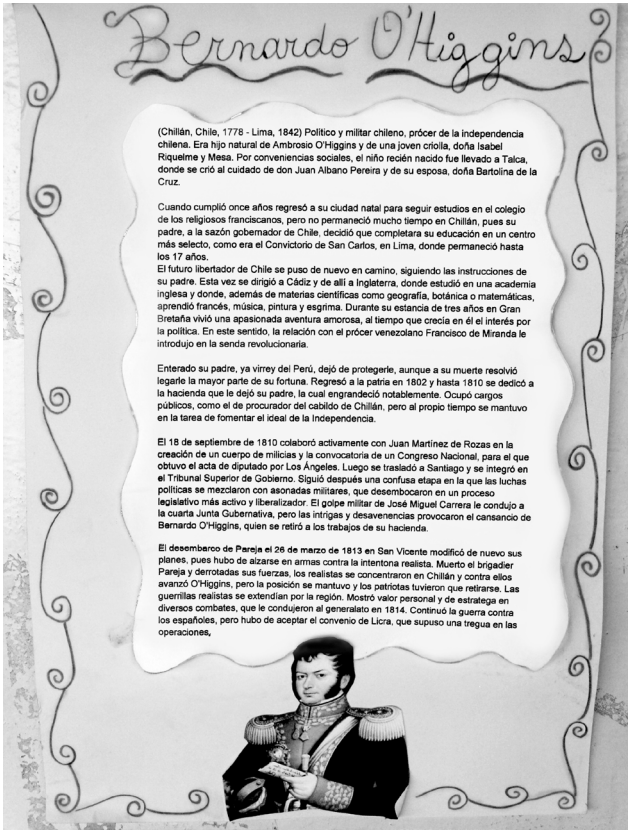
A partir del currículum surgen todas aquellas prácticas lectoras y escritoras que involucran los objetivos de aprendizaje o contenidos del currículo de las asignaturas y son en general las que encontramos con mayor frecuencia en el periodo escolar. Esta inclinación indica la relevancia de este tipo de prácticas para la escuela y también revela las prácticas que consideraban importantes. El hecho de que la gran mayoría de las prácticas se basen en el currículo sugiere una percepción basada en las habilidades, por lo que la mayoría de las prácticas están relacionadas con actividades evaluadas para los estudiantes.

Los artefactos de literacidad asociados a estas prácticas corresponden con un producto de aprendizaje que será evaluado por el docente o a materiales elaborados por los profesores para apoyar el aprendizaje esperado. Son oportunidades también para dar sentido comunicativo a las actividades y proyectos que se realizan al interior de la sala.

Artefacto de literacidad: Bernardo O'Higgins
Observación de escuelas
Colegio subvencionado, Puente Alto, Región Metropolitana

Los profesores de historia pidieron a algunos alumnos que hicieran un póster con información sobre el "padre de la patria". En respuesta, los alumnos utilizaron un ordenador del colegio para buscar información en Internet y luego la imprimieron para poder exponer el cartel en una pared del colegio. Eligieron su biografía.

Este póster se realizó en relación con el plan de estudios, pero también porque, en el momento de la observación, se celebraba la independencia de Chile. En este sentido, esta práctica también estaba contextualizada a los acontecimientos recientes. Esta foto fue tomada una semana antes del Día de la Independencia y el cartel fue retirado la semana siguiente.



Los artefactos letrados basados en el currículum provienen de actividades de aula que emergen como productos de los objetivos de aprendizaje. En el aula estas prácticas se realizan a diario, pero tienden a estar desvinculadas de las experiencias de las y los estudiantes y tienden a presentarse como productores "pasivos" de los textos que producen. La lectura y escritura en este tipo de prácticas se articulan a partir del docente como figura dominante que regula el acceso al conocimiento y limita el cuestionamiento o la transformación de dicho conocimiento por parte del estudiante (Giroux, 1983).

Evento de literacidad: Una clase de lenguaje
Observación de práctica, Región Metropolitana,
Puente Alto

Observé una clase de lenguaje de cuarto año básico en la que la profesora resume el contenido del año. El final del curso está previsto para la semana siguiente.

La profesora comienza la clase pidiendo a los alumnos que abran sus cuadernos y sigan trabajando en la actividad anterior empieza a escribir en la pizarra. Los alumnos escriben las respuestas en sus cuadernos, están rellenando un cuestionario para preparar el último examen. La profesora pregunta si tienen alguna duda y se pasea entre los alumnos mirando las respuestas de los niños. Al cabo de un rato, la profesora reclama la atención de los niños y empieza a explicarles un mapa conceptual que dibuja en la pizarra. Pide a los niños que copien el mapa en sus cuadernos.

Si bien esta clase tiene la particularidad de que se trata de una síntesis de los contenidos, no es difícil imaginar que muchas clases durante el año son similares a la observada ese día. No obstante, cabe destacar el silencio en el que están sumidos los alumnos y la mínima interacción que el profesor mantiene con ellos. Esta clase corresponde a lo que podríamos describir como una clase "expositiva" en la que el profesor realiza una síntesis de los contenidos desarrollados en el curso. En este ejemplo se puede observar lo que Bernstein (1990) denomina la pedagogía de la reproducción, donde la comunicación en el aula se emplea de manera rígida y estructurada. El rol de los estudiantes en este tipo de situaciones es pasivo en la interacción oral y la producción escrita se enfoca en el producto que será evaluado posteriormente por el profesor.

En la clase anterior se puede observar una práctica pedagógica en la que se utiliza la lectura y escritura como un medio para cautelar que el currículum sea desarrollado a lo largo del año. La profesora establece relaciones entre contenidos y se posiciona como una transmisora del conocimiento. Este enfoque, tradicional en la educación, ha sido el paradigma dominante durante mucho tiempo. No obstante, las investigaciones educativas han señalado insistentemente la necesidad de ir más allá de este modelo transmisivo, proponiendo enfoques más constructivistas y centrados en los procesos de conocimiento del estudiante.

Además, desde el año 1990 en Chile, el currículum escolar de lenguaje y comunicación posee un enfoque comunicativo en educación básica. Esto implica que se enfatiza el uso del lenguaje en contextos reales y con un propósito comunicativo (MINEDUC, 2009, 2012). El aprendizaje y enseñanza del lenguaje debe estar enfocado a la participación plena en la sociedad y, por ende, en la producción escrita con un propósito comunicativo y la lectura de textos para la comprensión.

Evento de literacidad: El sentido de la escritura
Mi experiencia escolar
Colegio subvencionado, El Belloto, Quinta Región
4° año básico

Una de las pocas actividades que recuerdo de mi etapa de educación básica involucró una tarea de escritura que realicé bajo la guía de mi profesor jefe. La tarea era escribir una carta para pedir a las autoridades que detuvieran las pruebas nucleares que estaba realizando Francia en Mururoa. En esa época este evento aparecía frecuentemente en las noticias, e incluso a los 9 años era un tema que habíamos escuchado. Por

ello, cuando el profesor nos pidió que escribiéramos la carta nos hizo sentido y recuerdo vívidamente el esfuerzo que puse para escribir la carta. Luego, la actividad se completó cuando junto a todo el curso fuimos caminando al correo que estaba a unas dos cuadras del colegio. Todo el curso, caminando con las cartas que habíamos cuidadosamente dirigido a la embajada de Francia, compramos los sellos y las enviamos todas juntas. Aún sonrío cuando pienso en esas 40 cartas de estudiantes de 4to año básico que llegaron a la embajada de Francia en Santiago desde El Belloto.

En esta práctica, la escritura de la carta adquiere un sentido comunicativo real al ser enviadas en el correo. La producción escrita en este contexto tiene un propósito real y contextualizado a una problemática que en la época era de nuestro interés. Como estudiantes fuimos instados a participar de un evento social y político real utilizando el lenguaje para expresar nuestra opinión a un destinatario auténtico (la embajada de Francia). Este es solo un ejemplo sobre cómo el sentido de la producción escrita puede ser enfocado en la participación auténtica. Nunca supimos si las cartas habían llegado o no, no nos respondieron, pero no importaba, nos sentimos actores de un proceso comunicativo que nos motivó a escribir mejor.

Prácticas de evaluación

La evaluación de la lectura y escritura en la escuela es un proceso fundamental en el desarrollo educativo de los estudiantes. Esta evaluación surge tradicionalmente a partir de los objetivos declarados en el currículum y las políticas públicas que cautelan que las y los estudiantes progresen en el desarrollo de los aprendizajes que deben adquirirse en el desarrollo del año escolar. La evaluación en el ámbito

pedagógico se desarrolla en las escuelas, en general, como un instrumento de calificación que garantiza la progresión de los estudiantes al fin del año escolar. Sin embargo, la evaluación es también una práctica que puede desarrollarse desde diversas perspectivas, actores y políticas. Las prácticas de evaluación también se originan en una compleja red de interacciones que están insertas en la cultura escolar y reflejan las visiones (en general dominantes) sobre la lectura y escritura. Además, hay una relación bidireccional entre los métodos de enseñanza y la evaluación de la lectura y escritura. La forma en que se enseña influye directamente en cómo se evalúa el aprendizaje de los estudiantes y, a su vez, las evaluaciones determinan aspectos y metodologías en los que atender en la escuela.

Además, los dos enfoques principales de la investigación sobre la lectura y escritura -cognitivo y sociocultural- presentan visiones diferentes sobre la evaluación. Desde una perspectiva cognitiva, la evaluación se enfoca en las habilidades subyacentes a los procesos de lectura y escritura. En contraste, desde una perspectiva sociocultural, la evaluación está vinculada a los propósitos comunicativos y a prácticas auténticas de lectura y escritura. Esta diferencia evidencia la predominancia de las prácticas evaluativas basadas en la perspectiva cognitiva. Como consecuencia, la lectura y la escritura se evalúan de manera cada vez más diferenciada, con un esfuerzo por especificar las habilidades involucradas. Esto contrasta con una evaluación de literacidad, donde se analizaría una práctica social y, por lo tanto, sería más probable evaluar la lectura y la escritura de forma conjunta.

El impacto de las evaluaciones en las comunidades escolares es significativo, ya que influyen en diversos aspectos de las prácticas educativas. En este contexto, la evaluación

estandarizada adquiere una relevancia especial debido a su efecto en las dinámicas escolares. Según Popham (2001), estas evaluaciones pueden afectar tanto el currículo como la enseñanza, pues las instituciones suelen ajustar sus métodos pedagógicos para mejorar los resultados en dichas pruebas. Este tipo de evaluación ejemplifica el predominio de la perspectiva cognitiva, que actualmente domina el campo educativo. Esto resalta la necesidad de reflexionar sobre el papel de la evaluación en el proceso de enseñanza y su relación con las prácticas docentes.

Debido a la predominancia de esta perspectiva, a continuación, se describen por separado las prácticas evaluativas que corresponden a evaluaciones de lectura o escritura.

Evaluación de la lectura

La evaluación de la lectura en la escuela suele centrarse en las habilidades predictoras de la lectura (como la decodificación y la comprensión del lenguaje de acuerdo al modelo simple de la lectura (Gough & Tunmer, 1986) y, debido a su regulación por las políticas de evaluación del país, es fundamental en las prácticas estandarizadas de evaluación. No obstante, me parece relevante indagar en cómo estas evaluaciones dialogan con aspectos cualitativos, tales como el interés y la motivación del estudiante hacia la lectura, la capacidad de interpretación crítica y la apreciación estética de los textos literarios.

Uno de los principales retos en la evaluación de la lectura es lograr un equilibrio entre las exigencias académicas y el fomento del placer por la lectura. La lectura debe ser vista no solo como una habilidad técnica, sino como una práctica enriquecedora que contribuye a diversos propósitos. Para desarrollar el fomento o hábito lector, es crucial

implementar acciones estructuradas que despierten el interés y el disfrute por la lectura (Bamberger, 1975). Esto significa ofrecer opciones variadas de textos y actividades relacionadas con la lectura, que se adapten a diferentes gustos y culturas (Lluch & Sánchez-García, 2017). En otras palabras, la lectura debe ser una oportunidad para explorar y disfrutar, no una obligación (Andrade, 2015).

En general en las aulas existe una instrumentalización de la lectura literaria para la evaluación de la comprensión lectora (Aguilera, 2024). Este enfoque daña profundamente el hábito y goce lector que supone la experiencia de lectura más allá de los textos literarios: "lo esencial de la lectura, cuando no está regida por la obligación o la utilidad inmediata, está en esos momentos en los que se levanta la vista del libro y surgen asociaciones inesperadas" (Petit, 2015, 67-68). En este sentido, cuando la evaluación de la lectura se aborda desde visiones dominantes, se reduce esta práctica a un proceso mecánico de decodificación y respuesta estandarizada, alejándola de su dimensión social, subjetiva y creativa.

Dentro de la evaluación de la lectura, la evaluación de la comprensión lectora en específico debería medir la capacidad de los estudiantes para "comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personales y participar en la sociedad" (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2018, 9). Sin embargo, los propósitos pragmáticos de las evaluaciones estandarizadas muchas veces se alejan de este ideal, priorizando la medición de habilidades específicas sobre una comprensión más profunda y significativa.

En la educación básica chilena, esta tendencia se refleja en el principal instrumento nacional de evaluación de la comprensión lectora: el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Este sistema ha sido históricamente el encargado de evaluar distintos niveles de comprensión lectora, considerando el incremento en complejidad de las habilidades evaluadas, como la extracción de información, la inferencia y la reflexión sobre los textos (Gysling & Meckes, 2011). La importancia que tiene esta evaluación en el sistema educativo influye directamente en las metodologías de enseñanza, ya que muchas veces los docentes orientan sus prácticas hacia el desarrollo de habilidades específicas medidas en estas pruebas.

Además de que esto reduce la conceptualización y el valor de la lectura, la orientación hacia las habilidades tiende a desempoderar a la comunidad, pues reducen la lectura y escritura a un conjunto de competencias técnicas, desconectadas de sus dimensiones sociales y los fines comunicativos del texto escrito. Por el contrario, una concepción más amplia de la lectura y la escritura parece fomentar la agencia de los estudiantes y el empoderamiento de las familias, al permitirles reconocer las múltiples oportunidades de lectura presentes en su entorno y comprender su valor como herramienta de participación social y construcción de sentido.

Evento de literacidad: Miguel[3]
Observación en el hogar
Estudiante de colegio subvencionado, 7 años
Puente Alto, Región Metropolitana.

3 Este caso también fue descrito en el texto "No Lector" (Calderón, 2022).

Conocí a Miguel cuando tenía 7 años y estaba terminando el segundo año básico. Estaba catalogado por la escuela como no lector y se sentía muy desmotivado hacia la lectura y la escritura. En este contexto, fue muy difícil para mí desarrollar su confianza para hacerle saber que, aunque lo llamaron no lector, aún podía tener una opinión sobre la lectura y la escritura. Miguel se describía a sí mismo como un no lector: "quiero aprender a leer y me gusta mucho escribir" fueron sus palabras para describirse. Sin embargo, durante las observaciones en el hogar que realicé y las entrevistas con Miguel, comprendí que en su casa había muchas oportunidades para leer y escribir, pero no podían reconocerlas porque no se enmarcaban en las tareas tradicionales que desarrollaban los estudiantes en la escuela. La abuelita de Miguel me comentó que quería participar de la investigación porque:

> *"Miguel tiene tantos problemas en el colegio. Yo y mi hija estamos super preocupadas por él; es que él no lee ni escribe, y nosotras ya no sabemos cómo ayudarlo. Yo me compré en la feria un libro para poder ayudarlo y yo de verdad que trato de trabajar con él todas las tardes, pero es que es difícil. Es que a él no le gusta leer, le carga".*

Sin embargo, lo que observé cuando visité su hogar fue que participaba con interés en la búsqueda de videojuegos online, leyendo y escribiendo los nombres de sus juegos favoritos.

La lectura en el contexto escolar es un tipo de práctica social que constituye sus propios valores y se diferencia de otras prácticas. Por ejemplo, existe una diferencia en el valor, en el medio y en la motivación detrás de la lectura de un libro del plan complementario de lectura entregado por la escuela, versus la lectura de las instrucciones de un videojuego.

Contrario a lo que podría haberse esperado según investigaciones previas (por ejemplo, Rubie-Davies, 2006), muchos de estos niños practicaban la literacidad de manera algo diferente a las construcciones que sus padres y profesores tenían de ellos. Esta discrepancia revela que algunos de los niños pudieron crear espacios para superar concepciones más tradicionales de la alfabetización, tal como se representa en la valoración del logro académico por parte de los profesores y padres.

Las prácticas de literacidad en la escuela suponen una gran cantidad de actividades que además impactan en la vida familiar y en la cultura letrada de la familia. La entrada a la escolarización involucra un cambio en las dinámicas familiares puesto que los padres se vuelven altamente receptivos a apoyar el desarrollo de la lectura y la escritura en el hogar (Goldenberg, et al., 2005). En este sentido, parte del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura se desarrollan en el hogar a partir de las actividades que los profesores envían. La cultura letrada escolar compite y dialoga con la cultura letrada desarrollada en la familia. Ambas culturas escritas se superponen e influyen la una en la otra. La lectura complementaria es un ejemplo paradigmático de una actividad que desborda el espacio escolar para instalarse como una actividad que ocurre en el hogar y muchas veces con apoyo de los padres cuando estos pueden instalarse como mediadores en esta práctica.

Evaluación de la escritura

La medición de la escritura destaca los aspectos tradicionalmente abordados por la escuela. A lo largo del tiempo, la evaluación de la escritura ha evolucionado desde un enfoque basado en múltiples criterios (Serafini, 1989) hasta

propuestas más recientes que establecen criterios específicos para su evaluación (Crespo, 1998). Estudios internacionales han evidenciado que, en el primer ciclo básico, la escritura suele estar estrechamente relacionada con la transcripción y la ortografía (Myhill, 2011; Jones et al., 2012).

En este contexto, una de las herramientas que ha despertado mayor interés en el ámbito de la evaluación de la escritura es el desarrollo de rúbricas analíticas u holísticas que permiten incorporar criterios específicos (Sotomayor et al., 2015). En Chile, este interés se reflejó en la incorporación de una evaluación censal de la escritura. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Escritura fue una evaluación aplicada en Chile el año 2014 para medir las habilidades de escritura de los estudiantes de 6° básico. Esta prueba buscaba evaluar la capacidad de los alumnos para producir textos coherentes, con estructura clara y adecuados a la situación comunicativa. Si bien esta evaluación contempló la adecuación a la situación comunicativa, la medición no logra indagar en la complejidad de las estrategias de construcción de conocimiento implicadas en el texto escrito o en la dimensión creativa y real del propósito comunicativo. Además, estas mediciones fomentan una conceptualización de la escritura que no permite incluir la diversidad de prácticas que la escuela desarrolla (Gómez et al., 2016) ni aquellas que los estudiantes desarrollan en sus rutinas cotidianas en el hogar (Calderón, 2015).

Los textos están inmersos en una compleja red de interacciones que involucran las características socioculturales y los conocimientos que los estudiantes llevan a la escuela (González et al., 2005). La escritura emerge en el centro de complejas relaciones que involucran prácticas, creencias y

estrategias (Calderón, 2015). En este contexto, es importante favorecer evaluaciones de escritura que no continúen reproduciendo la violencia simbólica ejercida contra los grupos marginalizados. La evaluación estandarizada de la escritura ha reproducido estos patrones de injusticia social (Navarro et al., 2019; Randall, et al., 2024;).

Respecto de las prácticas de escritura desarrolladas en el aula, Gómez et al (2019) destacan la diversidad de prácticas de escritura desarrolladas en establecimientos educacionales. Además, los autores mencionan que, si bien los docentes reconocen la importancia de la escritura como un contenido de aprendizaje, las estrategias de enseñanza que utilizan son predominantemente tradicionales y orientadas hacia una conceptualización dominante de la escritura. Sin embargo, existe poca información respecto de las prácticas de escritura desarrolladas en el aula y su relación con el desempeño de los estudiantes en tareas de escritura. En el ámbito de la evaluación se ha promovido la evaluación basada en evidencia y con un fin formativo como una forma de promover la equidad y la justicia social. Este tipo de evaluación incorpora los conocimientos previos de los estudiantes y se sitúa en un contexto, con un propósito comunicativo y una audiencia definida (Ávila et al., 2024).

Por otro lado, sobre todo al inicio de la escolarización, la construcción de significado posee estrategias que no son abordadas por la evaluación estandarizada. Mis estudios de doctorado me permitieron indagar en las estrategias de construcción de significado en el texto escrito de 224 estudiantes de segundo y cuarto año básico y su relación con las prácticas de escritura desarrolladas en las escuelas a las que pertenecían los participantes. Como el estudio se enmarcó en una perspectiva sociocultural, se diseñó una tarea para

analizar las estrategias discursivas y recursos que utilizaban los participantes para construir significado en el texto escrito. Este análisis me permitió analizar cómo los criterios escolares a veces no reconocen estructuras de construcción de significado que las y los estudiantes utilizaban.

Artefactos de literacidad: Sebastián
Muestras de escritura
Estudiante de colegio subvencionado, 7 años
Puente Alto, Región Metropolitana

Sebastián estaba clasificado como no lector y participaba del Programa de Integración Escolar. Sebastián participó en la evaluación de escritura que realicé en la investigación junto a su curso. En el caso de Sebastián, la muestra de escritura dice: leer y escribir. Esta respuesta responde al propósito comunicativo de la tarea ya que está mencionando algo que le gusta (la instrucción fue: "Imagina que tienes que decirle algo sobre ti a alguien que no te conoce de nada, ¿qué le dirías?). Además, la muestra de Sebastián incluye un dibujo en color de una mesa ubicada al aire libre sobre el pasto.

A pesar de estar categorizado como "no lector", logra responder a la tarea comunicativa con una muestra escrita breve: "leer y escribir". Aunque su producción es concisa, responde al propósito de la actividad, lo que sugiere que comprende la función social de la escritura. En este sentido, su respuesta no puede ser vista como un simple déficit, sino como una forma válida de participación en la práctica escrita dentro de su contexto. Sin embargo, si bien el texto aborda la finalidad comunicativa, la respuesta es demasiado breve y muchas de las categorías de la rúbrica lo categorizan en los niveles más bajos debido principalmente a la brevedad

del texto ya que no alcanza a demostrar su competencia en coherencia local, por ejemplo.

Además, Sebastián no solo utiliza la escritura alfabética, sino que complementa su respuesta con un dibujo en color, lo que indica que recurre a múltiples modos del lenguaje para expresarse. A través de su dibujo también ejemplifica performativamente que disfruta dibujar y escribir, demostrando agencia al reforzar su escrito con el modo visual. Al incorporar el dibujo desafía la escritura como exclusivamente alfabética. La multimodalidad es un aspecto clave en la perspectiva sociocultural, ya que reconoce que la comunicación escrita no se limita exclusivamente al código escrito, sino que puede incluir imágenes, gestos y otros recursos semióticos para la construcción de significado.

En este sentido, el caso de Sebastián ejemplifica cómo por medio de una evaluación que considere la escritura desde un enfoque sociocultural implica reconocer que los estudiantes pueden participar en prácticas de escritura de manera diversa y válida, incluso si su producción no se ajusta a los estándares tradicionales. La experiencia de Sebastián destaca la importancia de valorar no solo la cantidad de texto escrito, sino también el significado y la intencionalidad comunicativa de su producción. Además, su caso invita a repensar estrategias pedagógicas que integren otros recursos expresivos, como el dibujo, para potenciar el desarrollo en la escritura.

Síntesis

Si bien la escuela es un espacio clave para el desarrollo de las habilidades que requiere la lectura y escritura, las visiones dominantes de alfabetización se consolidan a través

de mecanismos como los currículos, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación. En este contexto, es importante reconocer que estas visiones pueden ser limitantes y que es necesario adoptar una perspectiva más amplia y crítica que valore la diversidad de prácticas que ocurren en la escuela.

Parte de la labor de la escuela reside en congeniar ambos dominios de tal manera que el estudiante sea capaz de desarrollar y valorar el propósito didáctico y social de la lectura y escritura. La dialéctica que conllevan ambos contextos constituye la cultura letrada, es decir el conjunto de características culturales que componen el acceso a la lectura y la escritura (Kalman, 2005).

Uno de los factores más importantes en este proceso es la agencia docente. Más allá del currículo oficial, lo verdaderamente determinante es cómo los profesores utilizan estos lineamientos para generar experiencias significativas de aprendizaje (Percy et al., 2015). Cuando los directivos fomentan la participación y el acceso a la lectura y la escritura, se generan espacios que estimulan el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, en las escuelas que he visitado, los docentes cuentan con cierta autonomía para diseñar e implementar actividades. No obstante, esta libertad está condicionada por el enfoque institucional respecto a la organización de las clases, la planificación curricular y la relevancia asignada a las evaluaciones. A pesar de estas limitaciones, la capacidad de los docentes para proponer estrategias de enseñanza representa un gran potencial para fortalecer el aprendizaje.

En muchas escuelas, las oportunidades para practicar la lectura y la escritura son parte de la vida cotidiana. Las clases son momentos clave en los que los docentes pueden promover activamente estas habilidades, integrándolas en diversos espacios y áreas del currículo.

III. PRÁCTICAS VERNÁCULAS

Las prácticas vernáculas de lectura y escritura se alejan de las visiones dominantes promovidas por la escuela, ya que no están directamente vinculadas con las metodologías de enseñanza ni con las prácticas de evaluación del ámbito escolar, lo que las hace menos valoradas socialmente (Barton & Hamilton, 1998). Sin embargo, desde una perspectiva sociocultural, cada niño posee un capital de literacidad (Bearne, 2004), el cual se desarrolla en el hogar y en otros entornos sociales. Los niños adquieren el conocimiento emergente sobre la lectura y escritura a partir de sus familias y en la interacción con la cultura letrada (Ferreiro & Gómez, 1986; Teale & Sulzby 1986). Para comprender este capital, es esencial observar las interacciones y experiencias letradas que los niños y niñas construyen en su vida cotidiana. Esto implica indagar en sus prácticas letradas en contextos no escolares.

En este capítulo presento algunas de las prácticas vernáculas que he encontrado en los hogares, junto con las voces de los estudiantes que las explican. Para ello, me apoyé en metodologías participativas que permiten comprender cómo los participantes construyen sus propias voces (Horgan, 2016). Niñas y niños fueron invitados a participar en un proyecto colaborativo, con la expectativa de que pudieran actuar como co-constructores de las preguntas de investigación (esta metodología se describe en Calderón & Theriult, 2017).

Fleming (2010) identifica cuatro razones fundamentales para emplear la metodología de investigación participativa

con infantes y jóvenes. En primer lugar, esta metodología obliga a los investigadores a reflexionar de manera continua sobre el propósito de sus estudios. En segundo lugar, visibiliza los desequilibrios de poder entre investigadores y participantes, e invita a cuestionar quién se beneficia realmente del trabajo. En tercer lugar, alienta a pensar en el impacto concreto que la investigación puede tener en la vida de los jóvenes. Por último, al reconocer a los jóvenes como personas con experiencia directa, permite una comprensión más profunda del contexto investigado.

De forma similar, Holland et al. (2010) sostienen que este enfoque participativo ofrece un marco valioso desde el punto de vista ético, epistemológico y político, y además abre la posibilidad de alcanzar hallazgos más significativos. El objetivo de la metodología participativa no es únicamente generar datos "mejores", sino también promover relaciones más equitativas y enriquecer tanto el proceso de investigación como sus resultados.

Las prácticas de niñas y niños que se presentan en este capítulo dan cuenta principalmente de 19 estudiantes de segundo y cuarto básico que accedieron a colaborar. Al utilizar métodos participativos comprendí que los estudiantes que participaron percibían la lectura y escritura como un conocimiento experto. Así pues, su propia concepción les disuadía de reconocer la riqueza de sus propias prácticas de literacidad y, por tanto, de ser más autónomos en su aprendizaje. En este contexto, la dimensión participativa fue una herramienta vital para intencionar que los participantes fueran conscientes de la relevancia de sus prácticas cotidianas de lectura y escritura.

Los niños y las niñas desarrollan una cultura letrada que posee una gran diversidad de prácticas que emergen en el contexto familiar y desde la voluntad propia de los niños (Dyson, 2013). Las prácticas vernáculas ocurren en el hogar y la escuela, y se desarrollan a partir de la cultura escrita voluntaria de los niños en el hogar. Estas prácticas son de gran relevancia, puesto que los niños tienden a llevar textos desde un dominio a otro (Dyson, 2003), es decir, que las prácticas de lectura y escritura son continuamente recontextualizadas por los estudiantes.

Si bien las prácticas escolares suelen trasladarse al hogar, los niños también desarrollan competencias de lectura y escritura de manera voluntaria, vinculadas a actividades creativas, lúdicas y decorativas (Calderón, 2015). Estas experiencias muestran la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes participan activamente en la producción y reinterpretación de textos según sus propios intereses y necesidades.

En este sentido, la motivación se ha convertido en un aspecto de creciente interés, especialmente porque en las aulas actuales los estudiantes parecen manifestar con mayor frecuencia su desinterés. La motivación, entendida como un constructo psicológico que impulsa a la acción (Ryan & Deci, 2000), ha sido ampliamente estudiada en relación con la lectura, destacando su papel fundamental en la participación de los niños en prácticas letradas tanto dentro como fuera del entorno escolar.

La motivación a la lectura se relaciona con las razones que impulsan a un individuo a leer. Existen 2 tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Wigfield & Guthrie, 1997). La motivación extrínseca se

orienta hacia una meta y la intrínseca se basa en los intereses propios y la curiosidad (Wigfield & Guthrie, 1997). En educación básica la motivación intrínseca es un predictor del rendimiento (Gottfried, 1990), y el gusto por la lectura influye en el rendimiento de la comprensión lectora de las y los estudiantes (Errázuriz et al, 2020). Se ha demostrado que la motivación disminuye a medida que avanza la escolarización (Guthrie et al. 2007; Wigfield et al. 2008). Es por ello que la motivación intrínseca es clave para el fomento lector. Las y los docentes deben conocer los intereses de sus estudiantes y diseñar estrategias diversas que incluyan las prácticas de lectura vernáculas.

Por otro lado, la motivación y la escritura desde una perspectiva sociocultural enfatizan aspectos con un alto potencial motivacional como la escritura auténtica o con propósito comunicativo, la escritura colaborativa y la dimensión dialógica de la composición escrita (Hidi & Boscolo, 2006). De acuerdo a esta perspectiva, la motivación para escribir no es una variable de las tareas de escritura, sino que está arraigada en los contextos en los que la escritura es una actividad significativa y auténtica.

La lectura y la escritura, entendidas como prácticas sociales, han evolucionado con el desarrollo de nuevas tecnologías y el uso de múltiples formas de comunicación, como imágenes, videos y redes sociales. En este contexto, la motivación para escribir ha cambiado, transformando la manera en que interactuamos con el lenguaje y los textos en nuestra vida cotidiana.

Los avances en el desarrollo tecnológico y los eventos sociales recientes (como el COVID) han generado cambios profundos no solo en el acceso al aprendizaje escolar, sino que han agudizado la expansión de los modos en los que se práctica y accede a la lectura. La complejidad de la alfabetización en el siglo XXI hace necesario atender a otras for-

mas de lectura y escritura a través de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) (Williams, 2009) y la lectura de discursos multimodales (Kress, 2003; Lancaster, 2012). El uso de las TIC como práctica social ha modificado como accedemos a la lectura, especialmente en los discursos vernáculos de la vida diaria (Kalman, 2005; Barton & Hamilton, 1998). Las prácticas digitales de los/as estudiantes en el hogar ocurren frecuentemente en este formato digital (Thibaut & Calderón, 2020; Calderón, 2017). Esto implica que las prácticas digitales de los estudiantes pueden alejarse de las prácticas escolares que podrían impactar más directamente en la evaluación tradicional y estandarizada, que típicamente se aplica a los/as estudiantes.

Los dominios de los que forma parte un individuo en edad escolar y su pertenencia a distintas comunidades discursivas hacen necesaria la adquisición de habilidades comunicativas heterogéneas. Esto evidencia la necesidad de abordar la multialfabetización (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2009) en un contexto escolar multimodal (Kress, 2010) que configura un sistema de alfabetización híbrida que conjuga elementos impresos y digitales (Kalantzis & Cope, 2000). Estos cambios, que han producido una expansión de la conceptualización de lectura en cuanto a que los formatos han incluido nuevas modalidades que exceden a la tradición del libro y la lectura tradicional. La inclusión de otros modos de comunicación como los visuales, auditivos y multimodales (Lankshear & Knobel, 2011) en los textos generan la necesidad de entender la relación que establecen los estudiantes con estos nuevos modos de leer y escribir.

La lectura y escritura más allá de la cultura escolar

Las investigaciones recientes sobre la adquisición del lenguaje escrito demuestran que este emerge por la interacción de algunas habilidades lingüísticas y cognitivas con los textos del ámbito sociocultural en la infancia (Villalon, 2008). En este sentido, se produce un cambio de paradigma en el que el niño adquiere un rol preponderante en la adquisición de la lectura y la escritura. Este cambio implica un desplazamiento desde el concepto de alfabetización (o enseñar a leer y escribir) por el de alfabetización inicial o emergente (Bravo, 2008). A partir de este cambio, las prácticas de lectura que se desarrollan en la infancia adquieren una mayor preponderancia y abarcan los diversos dominios sociales en los que participan.

Basándose en el trabajo de Vygotsky (1978) sobre la visión socioconstructivista del aprendizaje, los niños desempeñan un papel activo en su aprendizaje (Rogoff, 1990; Rogoff et al., 2007). Por lo tanto, sus experiencias y percepciones son cruciales en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de su lectura y escritura (Burnett, Davies, Merchant & Rowsell, 2014).

Al reconocer esta perspectiva, los niños se consideran agentes que interactúan con su entorno y sus compañeros durante el proceso de aprendizaje. Esta perspectiva no solo determina cómo aprenden los niños, sino que también enfatiza la importancia de sus propias perspectivas sobre el aprendizaje. En este sentido, este estudio aborda la alfabetización desde una perspectiva social (Street, 2001), considerando las prácticas y creencias sociales relacionadas con la lectura y la escritura (Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983; Street, 1984).

La vida de los niños se basa en complejas relaciones sociales. Para entender las prácticas vernáculas en la infancia

es necesario abordar esta compleja red de relaciones sociales y de poder que los que los atraviesa, los condiciona y, al mismo tiempo, les ofrece espacios de agencia y construcción de significado. En este contexto, es importante utilizar una variedad de información que proviene de distintas fuentes y a partir de los distintos dominios de la vida social.

Este enfoque pone de manifiesto que la adquisición de la lectura y escritura comienza antes de la entrada a la educación escolar a través del contacto y acceso a una cultura letrada. La cultura escrita de los niños involucra el acceso y la disponibilidad de recursos para desarrollar la escritura en su ambiente sociocultural. Si bien el ambiente escolar se posiciona como un hito que enmarca las prácticas de los estudiantes hacia una visión didáctica de la escritura (Lerner, 2001) la comunidad y la familia también sustentan prácticas asociadas a la adquisición de la escritura (Heath, 1983; Street, 1984; Barton & Hamilton, 1998). Es así que la familia y la comunidad constituye una cultura letrada que involucra prácticas que pueden divergir de las prácticas asociadas a la escuela (Heath, 1983).

Las prácticas de lectura y escritura en la escuela suponen una gran cantidad de actividades que además impactan en la vida familiar y en la cultura letrada de la familia. La entrada a la escolarización involucra un cambio en las dinámicas familiares puesto que los padres se vuelven altamente receptivos a apoyar el desarrollo de la lectura y la escritura en el hogar (Goldenberg, et al., 2005). En este sentido, parte del desarrollo de las habilidades de escritura se desarrollan en el hogar a partir de las actividades que los profesores envían. La cultura letrada escolar compite y dialoga con la cultura letrada desarrollada en la familia. Ambas culturas escritas se superponen e influyen la una en la otra. La lectura complementaria es un ejemplo

paradigmático de una actividad que desborda el espacio escolar para instalarse como una actividad que ocurre en el hogar y muchas veces con apoyo de los padres.

Además, los estudiantes desarrollan en la escuela una gran cantidad de prácticas de escritura que pueden ser consideradas como 'no oficiales' (Dyson, 2013). Las prácticas no oficiales pueden relacionarse a diversos propósitos, tales como: divertirse o manejar las relaciones entre los pares. Estas prácticas dan cuenta de la agencia de los niños en cuanto a la construcción de una cultura infantil particular (Dyson, 2013, 421). Tanto las experiencias de recontextualización como la existencia de escritura "no oficial en la escuela" confirman la hipótesis de que la escritura no se reduce a las tareas propiamente escolares, Bernard Lahire ve en estas formas la prueba de que el "iletrismo" es una construcción cultural que separa versiones legítimas y no legítimas de la cultura escrita (Lahire, 1993, 1999). Las prácticas no oficinales o vernáculas (Barton & Hamilton, 1998) han adquirido gran relevancia en la vida diaria especialmente a través de los recursos y prácticas digitales. Las nuevas formas de participación en la vida social permiten la inclusión de las prácticas digitales de lectura y escritura entendidas como práctica social. Las prácticas digitales de lectura y escritura pueden ser definidas como aquellas prácticas que nos permiten rastrear significado a través de las tecnologías digitales (Gillen & Barton, 2010). Además, en particular relacionado a la primera infancia es relevante mencionar que en el caso de niñas y niños se relaciona al juego (Marsh, 2010).

En lo que respecta a los padres, hay que recordar que en los países en desarrollo "[el nivel educativo y de alfabetización de los padres] es más bajo y es probable que

influya en la calidad del entorno de alfabetización en el hogar en forma de prácticas de alfabetización y actitudes hacia la alfabetización" (Strasser y Lissi, 2009, 178). De ahí que los padres no puedan proporcionar el apoyo necesario o no tengan la confianza necesaria para fomentar las actividades de alfabetización en casa. Además, las prácticas que se dan en estos hogares están muy alejadas de las visiones dominantes de la alfabetización, lo que implica que los padres, y la sociedad en general, no las reconocen como dignas y valiosas. La calidad del entorno de alfabetización en el hogar está determinada por las visiones dominantes de la alfabetización y, en este sentido, estos entornos están privados de este tipo de prácticas. En cuanto a las prácticas de alfabetización, este contexto podría implicar una menor frecuencia en su ejercicio y un menor reconocimiento de las "alfabetizaciones dominantes", aquellas que, según Barton y Hamilton (1998), conllevan un mayor capital cultural (Bourdieu, 1986). Sin embargo, esta situación no significa necesariamente una ausencia de oportunidades para desarrollar la lectura y la escritura, especialmente en contextos vulnerados.

Las prácticas de lectura y escritura en estos entornos presentan una gran diversidad dentro del hogar, lo que sugiere que la falta de recursos tradicionales no impide por completo el acceso a experiencias de lectura y escritura (Calderón, 2015). De hecho, los participantes han desarrollado estrategias de aprendizaje y escritura propias, evidenciando prácticas voluntarias que fomentan el aprendizaje fuera del ámbito escolar (Calderón, 2017). A pesar de las limitaciones en la disponibilidad de recursos digitales, los estudiantes demuestran una amplia variedad de prácticas digitales. Su motivación personal los impulsa a idear estrategias para acceder a estos recursos y practicar la lectura

y escritura de la manera que prefieren (Calderón, 2015; Thibaut & Calderón, 2022).

Para acceder a estas preferencias, es fundamental recoger las percepciones de los propios niños, ya que sus experiencias y elecciones reflejan de manera auténtica sus formas de interactuar con la lectura y la escritura en distintos contextos.

Percepciones y voces

Comprender las prácticas vernáculas implica atender a los intereses y motivaciones de niñas y niños. Sus percepciones no solo revelan qué y cómo leen o escriben, sino también cómo integran estas prácticas en su vida cotidiana y en sus entornos digitales y escolares. En este sentido, para abordar las prácticas vernáculas he desarrollado estrategias participativas que permitan a los participantes expresar sus percepciones libremente frente a un adulto/investigador.

Uno de los objetivos clave al emplear un enfoque participativo es amplificar las voces de los participantes en la investigación. Garantizar que los participantes sean escuchados implica crear un entorno donde los niños puedan expresarse libremente, sin miedo al juicio o a restricciones. La voz, en este contexto, no se trata solo de permitir que los niños hablen, sino de escuchar activamente sus opiniones y percepciones sobre los temas relevantes para el estudio.

Para lograr esto, fue esencial establecer un espacio seguro y acogedor donde los niños se sintieran animados a compartir sus pensamientos. Como afirma Mauthner (1997), "Cuando se les da un espacio, las voces de los niños

se expresan con claridad." (21). Esto subraya la importancia no solo de proporcionar un espacio para la expresión, sino también de garantizar que las condiciones fomenten una comunicación abierta y honesta.

Además, involucrar a los niños en la investigación requiere un enfoque reflexivo que reconozca sus etapas de desarrollo, vulnerabilidades y capacidades cognitivas en evolución: "Para tener en cuenta la vulnerabilidad, inmadurez y etapas de desarrollo de los niños, es vital emplear métodos que maximicen su capacidad de expresar sus puntos de vista" (Lambert et al., 2013, 601). En otras palabras, los investigadores deben adaptar sus metodologías para garantizar que los niños puedan articular sus perspectivas de manera natural y accesible para ellos.

Más allá de simplemente escuchar sus voces, es crucial considerar cómo los niños perciben su participación en la investigación. Cuando sienten que sus opiniones son valoradas, desarrollan un sentido más fuerte de agencia y confianza. La creación de un espacio seguro no ocurre de manera aislada: se construye a través de la confianza, el compromiso significativo y la seguridad de que sus contribuciones son importantes. Esta dinámica no solo empodera a los niños dentro del contexto de la investigación, sino que también fomenta un sentido más amplio de autoeficacia, permitiéndoles expresarse con mayor confianza en otros ámbitos de su vida.

Las prácticas vernáculas de lectura y escritura representan las creencias y visión de los sujetos sobre la lectura y la escritura y se relacionan a actividades concretas dentro de la rutina de niños y niñas. A partir de las observaciones en el hogar que he realizado, he podido estudiar al menos

tres tipos de prácticas: Prácticas creativas, Prácticas lúdicas y Prácticas digitales.

Prácticas creativas

La subjetividad de los estudiantes se expresa a partir de este tipo de prácticas que les permiten expresar su creatividad y emociones a través de la lectura y la escritura. Algunos estudiantes disfrutan escribir cuentos, fábulas o poesía. Esta práctica puede describirse como creativa y personal, ya que implica una escritura voluntaria realizada en casa.

Artefacto de literacidad: Escribir un diario de vida
Scarlet, 7 años – Elisa, 11 años
Observación en el hogar
Puente Alto Región, Región Metropolitana

Durante las observaciones en el hogar algunas estudiantes mencionaron que llevaban un diario donde escribían sus sentimientos y pensamientos. Scarlet y Elisa mencionaron que escribían en él casi todos los días. Esta escritura era privada y nadie más podía leerla. Guardaban sus diarios en un lugar seguro, bajo llave.

Entrevista
Josefina, 9 años
Renca, Región Metropolitana

MARGARITA: ¿Y escribes algo más?
JOSEFINA: Escribo a veces en un diario.
MARGARITA: ¿Y cada cuánto escribes en el diario?
JOSEFINA: Como tres veces por semana.
MARGARITA: ¿Y qué cosas escribes?
JOSEFINA: Lo que me pasa en el colegio. También dibujo.

MARGARITA: ¿Y le lees el diario a alguien?
JOSEFINA: No, solo yo puedo ver el diario.
MARGARITA: ¿Alguien te regaló ese diario?
JOSEFINA: No, es un cuaderno.
MARGARITA: Ah, ya.
JOSEFINA: Encuentro que es más fácil escribir en el diario.

Al igual que otros estudiantes que participaron en la investigación Josefina y Elisa tienen dificultades para mantener un buen desempeño en el aula. Si bien pertenecen a escuelas distintas, en ambos casos la profesora mencionó en la entrevista que no obtienen buenos resultados en la escuela y presentan dificultades con la lectura y escritura.

Además de la escritura en el diario de vida, la escritura creativa de cuentos, fábulas o poesía fue una práctica que apareció (Calderón, 2017). Aunque esta práctica es autogenerada y ocurre en casa, se ve alimentada por prácticas escolares y clases en la escuela ya que estos contenidos son parte del currículum escolar. Al ejercer la escritura creativa, los estudiantes encontraron una forma de ampliar los contenidos escolares y proponer nuevas estrategias de aprendizaje autoinducidas.

En relación con la lectura, también hay diversas prácticas vernáculas reportadas por la investigación. Una de ellas es la lectura de historietas y cómics, que ha sido descrita como una forma de alfabetización visual que combina imágenes y texto que aporta al desarrollo de la comprensión lectora (Cassany, 2006). Asimismo, la lectura literaria y o de textos informativos por voluntad propia ha sido reportada como parte importante de cómo se practica la literacidad en espacios apartados de las instituciones

educativas (Chartier, 1992; Barton & Hamilton, 1998; Brandt, 2001).

Prácticas lúdicas

Las prácticas lúdicas de lectura y escritura incluyen actividades en las que los estudiantes interactúan con el lenguaje de manera recreativa, como los juegos de palabras, acertijos y juegos de mesa que requieren habilidades de lectura y escritura.

En este ámbito recogí juegos como el alfabeto o resolver rompecabezas que implicaban la identificación de palabras y la comprensión de significados (Calderón, 2017). Otra forma de juego con la escritura es jugar a ser profesora, copiando información en una pizarra y organizando tareas escolares como si fueran clases.

Evento de literacidad: Jugar a ser profesora
Rayen, 7 años
Observación en el hogar
Puente Alto, Región Metropolitana

Rayen jugaba con su prima a ser la profesora, escribiendo recordatorios sobre pruebas en una pizarra. Rayen tenía una pequeña pizarra en su pieza y en ella escribía con tiza los recordatorios. Su prima estaba sentada en una pequeña silla simulando ser una estudiante.

Desde el punto de vista de las prácticas lúdicas, este ejemplo muestra cómo el juego puede convertirse en una herramienta de exploración y aprendizaje de la escritura en un contexto cotidiano. Rayen, al jugar a ser profesora, recrea una situación escolar en un entorno familiar, asumiendo un

rol activo en la transmisión de conocimientos y en la organización de información escrita. Esta práctica implica no solo la reproducción de un modelo escolar, sino también una apropiación creativa del lenguaje escrito, ya que Rayen decide qué contenido anotar y cómo estructurarlo en la pizarra. Asimismo, Emilia de 7 años menciona en su entrevista que juega a la profesora para reforzar los contenidos de la escuela.

Entrevista
Emilia, 7 años
Renca, Región Metropolitana

MARGARITA: y para escribir / ¿qué cosas escribes en tu casa?
EMILIA: por ejemplo, escribo / otras veces empiezo a jugar como a la profesora / y empiezo a escribir
MARGARITA: ¿y cómo juegas?
EMILIA: con una pizarra y con los cuadernos / por ejemplo, con las tareas que me cuestan y empiezo a practicar

El aprendizaje que desarrollan Rayen y Emilia a través del juego es innegable, pero además, da cuenta de cómo la literacidad excede la dimensión formal y de aprendizaje (aun cuando desde una perspectiva sociocultural se aprende en diversos contextos) para transformarse en un espacio también lúdico y que realizan en su hogar por motivación propia. Por otro lado, estos ejemplos son evidencia del impacto que tienen las prácticas escolares también en cómo niñas y niños practican la literacidad.

Prácticas digitales

Otra práctica común en la era digital es la lectura en redes sociales, un fenómeno analizado por Colin Lankshear y Michele Knobel (2008), quienes explican cómo plataformas

como Twitter, Facebook e Instagram han cambiado la manera en que las personas acceden a la información, leen y participan en comunidades virtuales. Además, David Barton y Mary Hamilton (1998) han investigado la lectura de manuales y tutoriales en línea, destacando cómo las personas recurren a estos recursos para adquirir nuevos conocimientos de forma autodidacta. Estas prácticas muestran que la lectura no se limita a los libros o textos académicos, sino que se expande a diversos formatos y contextos, moldeando las habilidades lectoras de las personas en función de sus necesidades diarias y su entorno social. Brandt (2001) destaca la lectura de mensajes de texto y chats como una práctica que transforma el uso del lenguaje escrito, generando nuevos códigos de comunicación y fomentando una escritura espontánea y creativa.

Cuando realicé las observaciones de aula en el 2012 ya aparecieron algunas prácticas digitales principalmente relacionadas al uso de videojuegos, ver videos de youtube y utilizar redes sociales. En específico dos estudiantes de cuarto básico mencionaron tener un perfil de Facebook para comunicarse con sus amistades.

Evento de literacidad: redes sociales
Ana, 9 años
Observación en el hogar
Puente Alto, Región Metropolitana

Ana practica kárate y la mayoría de sus amigos están en su clase, por lo que no los ve todos los días en la escuela. Ana me mostró su habitación y noté que tenía una laptop sobre la cama. La laptop estaba encendida, así que le pregunté qué tipo de juegos le gustaba jugar. Me dijo que le encantaba Minecraft y me explicó cómo jugarlo. Mientras me explicaba las mecánicas del juego, apareció un chat de Facebook indicando

que alguien estaba hablándole. Le dije que podía responder y escribió un mensaje personal a un amigo.

Este ejemplo muestra cómo esta práctica vernácula surgió del placer de conversar con sus amigos. Ana me dijo que habla principalmente con su mejor amiga. Su madre le permitía usar la laptop y tener Facebook como una forma de incentivar su sociabilidad.

Entrevista
Luis, 9 años
Puente Alto, Región Metropolitana

MARGARITA: a que bueno / que bien y cuando escribes / qué tipo de cosas escribes? / escribes algo en tu casa o no?
LUIS: cuando la caligrafía y cosas así
MARGARITA: ya / y alguna otra cosa? / por ejemplo, escribir así como un diario
LUIS: cuando tengo que hacer tareas
MARGARITA: a / ya / cuando haces tareas
LUIS: sí
MARGARITA: y por ejemplo en Facebook / escribes algo o no?
LUIS: sí / mando mensajes a amigos
MARGARITA: y el celular? / lo usas para mandar mensajes de texto?
LUIS: algunas veces

Aunque escribir en Facebook es una práctica de literacidad vernácula, Luis solo tiene una computadora disponible en su hogar ocasionalmente. No tiene acceso regular a una computadora y solo puede conectarse a Internet desde un café o la biblioteca de la escuela. Además, debido a otras limitaciones (como el hecho de que cuida a su hermano

menor todos los días), su oportunidad para navegar en internet es muy poco frecuente.

Síntesis

Las prácticas de literacidad vernácula implican el desarrollo de estrategias de aprendizaje fuera de los contextos formales, es decir, aquellas que las personas generan de manera autónoma en su vida cotidiana (Barton y Hamilton, 1998). Si bien existe suficiente evidencia sobre la diversidad de estas prácticas, también se observa cómo la disponibilidad de recursos influye en su frecuencia y variedad. En los entornos vulnerables que observé, por ejemplo, no había libros infantiles disponibles en los hogares. Además, el acceso a materiales impresos era limitado: solo dos de los 13 estudiantes tenían libros de ocio, tres contaban con revistas y periódicos, y en solo tres hogares encontré enciclopedias y diccionarios.

No obstante, todos los estudiantes disponían de materiales escolares en sus hogares. La mayoría (11 de los 19 hogares que visité) conservaba materiales de años anteriores o heredados de familiares mayores. Estos hallazgos desafían las nociones predominantes sobre el acceso a la lectura y escritura en comunidades desfavorecidas en Chile. Mientras que estudios previos indican que las prácticas de alfabetización en el hogar suelen ser escasas y difíciles de desarrollar fuera de la educación formal (Strasser & Lissi, 2009), este capítulo intenta mostrar que los niños llevan a cabo diversas prácticas lectoras y escritoras en su vida diaria. En particular, resulta significativo el hallazgo de prácticas de literacidad desarrolladas por su propio interés y que son parte de sus rutinas en el hogar.

Las observaciones en los hogares revelaron que la relación entre los recursos disponibles y las prácticas de literacidad no es estrictamente determinante. Esto se hizo especialmente evidente en el ámbito digital: aunque muchos estudiantes no contaban con computadoras en casa, mostraban un gran interés por la tecnología y buscaban activamente formas de interactuar con ella. Como señala Kalman (2005), la presencia física de recursos no garantiza su acceso ni las oportunidades efectivas para el aprendizaje de la lectura y escritura.

La escasez de recursos tradicionales puede tener un impacto importante ya que afecta la frecuencia y presencia de prácticas de literacidad en el hogar. Sin embargo, el análisis evidencia que las prácticas de los niños no dependen exclusivamente de los recursos disponibles, sino también de su contexto sociocultural y de las estrategias que desarrollan para acceder al conocimiento.

Este fenómeno se alinea con lo que encontró Camitta (1993) en su estudio sobre la escritura no escolar en adolescentes estadounidenses. Según su investigación, la escritura vernácula en esta etapa de la vida está vinculada a "conductas expresivas escritas convencionalizadas que se formulan dentro de la comunidad adolescente y se emplean para fines culturales específicos" (229). En esta perspectiva, la escritura no es solo una herramienta académica, sino también un acto de identidad que refleja la cultura juvenil. De manera similar, este estudio demuestra que la cultura infantil también se expresa a través de prácticas de alfabetización autogeneradas, consolidando la escritura como una forma de apropiación del lenguaje y la comunicación en distintos entornos.

IV. PRÁCTICAS TRASPASAFRONTERAS

La lectura y escritura se encuentran al centro de complejas interacciones que contemplan recursos simbólicos y materiales. Los recursos simbólicos se refieren al bagaje que los participantes traen desde sus nichos ecoculturales. En el ámbito lingüístico, este bagaje puede implicar una disponibilidad limitada de ciertos recursos, lo que significa que no todas las personas tienen acceso a las mismas herramientas lingüísticas.

Desde una perspectiva social, el uso de los recursos simbólicos suele explicarse a través del concepto de capital cultural propuesto por Bourdieu (1986). Bourdieu desarrolló esta idea al observar las diferencias en el desempeño de estudiantes provenientes de distintos contextos. Sin embargo, este concepto ha sido criticado por mantener una perspectiva centrada en la narrativa del déficit, ya que tiende a explicar las desigualdades sociales desde la falta o carencia de ciertos capitales. No obstante, en este estudio, las diferencias en el capital cultural no se abordan para respaldar una visión deficitaria de la lectura y la lectura, sino para explorar cómo estas variaciones conviven y pueden ser valoradas en la educación escolar. las escuelas públicas a menudo ignoran los recursos estratégicos y culturales presentes en los hogares, a los que denominan fondos de conocimiento (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 2005).

En los sistemas educativos basados en concepciones monolíticas y hegemónicas de la cultura, los diversos conocimientos y las identidades que los estudiantes y las comunidades escolares aportan suelen ser descartados como

irrelevantes o no legítimos (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Quintriqueo & Torres, 2012, 2013; Zavala, 2017). El vasto conocimiento presente en los hogares y comunidades es con frecuencia ignorado, lo que afecta de manera desproporcionada a grupos subrepresentados, como los estudiantes indígenas e inmigrantes (Lalueza et al., 1999; Llopart & Guitart, 2018). En este contexto, las prácticas de lectura y escritura en contextos de diversidad cultural y lingüística suelen estar marcadas por tensiones entre los discursos hegemónicos y las formas de saberes locales. El sistema educativo frecuentemente privilegia un tipo de lectura y escritura que refleja los valores y normas del grupo dominante, deslegitimando otras formas de conocimiento y expresión (Zavala, 2019). Esta situación refuerza una brecha simbólica que no solo afecta el acceso al conocimiento, sino también la posibilidad de construir identidades y voces propias desde los márgenes.

No obstante, desde una perspectiva sociocultural más amplia, los espacios educativos no son solo escenarios de reproducción de saberes hegemónicos, sino también territorios de negociación, resistencia y transformación. La definición de la lectura y escritura a partir de los dominios donde se practica y los contextos en los que se desarrollan los eventos es una conceptualización que no permite dar cuenta completamente de las posibilidades de transformación. Esta conceptualización resulta limitada en relación con la complejidad de las prácticas de literacidad, ya que no necesariamente se resaltan las formas en que los sujetos resignifican el conocimiento a partir de sus propias experiencias y repertorios culturales. En este sentido, es fundamental reconocer que las prácticas de literacidad no solo reflejan estructuras establecidas, sino que también pueden ser espacios de agencia y recreación de significados, en los

que los individuos, a través de la interacción con distintos saberes, construyen nuevas formas de conocimiento y participación social.

En este sentido, en este capítulo se abordan prácticas que traspasan las fronteras de las instituciones sociales que norman esas lecturas y escrituras para instalarse como prácticas que resaltan la agencia y resistencia a las prácticas dominantes de lectura y escritura. A través del análisis de experiencias en contextos diversos, se exploran formas de alfabetización que desafían los discursos dominantes, integrando saberes locales, comunitarios y multilingües. Prácticas religiosas, prácticas de la escuela al hogar, prácticas de resistencia, prácticas que llevan la comunidad a la escuela, prácticas interculturales y oralidad y prácticas de literacidad.

Prácticas religiosas

Durante las observaciones en la escuela, me he encontrado con que la misión y visión de las escuelas asociadas a una confesión religiosa suelen reflejarse en las prácticas religiosas. Estas escuelas integran su identidad religiosa en diversas áreas de la vida escolar y por ende influyen en prácticas de lectura y escritura como la lectura diaria de la biblia, el rosario o la copia de oraciones (Calderón, 2015).

Por otro lado, las prácticas religiosas en contextos escolares pueden tener un impacto significativo en la comunidad educativa y para los estudiantes. Estas prácticas no solo refuerzan la identidad de la institución, sino que también pueden generar espacios de sentido y compromiso aún mayor que los reportados por los estudiantes para las prácticas académicas (Papen, 2018). De manera similar, las

observaciones que realicé me demostraron que las prácticas religiosas que desarrollaban los estudiantes eran parte de sus prácticas comunitarias y salían del espacio escolar o de la iglesia.

Evento de literacidad: leer la biblia
Ana, 9 años
Observación en el hogar
Puente Alto, Región Metropolitana

Llegué a la casa de Anita alrededor de las 5 de la tarde. Anita y su abuela estaban allí. Anita mencionó que leía la Biblia todos los días, así que le pedí que me mostrara la Biblia y qué parte estaba leyendo. Mientras le hacía esta pregunta, la abuela de Anita le dijo que me lo mostrara. Anita abrió la Biblia en una página específica y comenzó a leer. Se puso de pie frente a la mesa y leyó durante un rato.

Este ejemplo muestra cómo las prácticas de literacidad en el hogar no son necesariamente desarrolladas por motivación propia o voluntarias. Anita me explicó que leía la Biblia todos los días con su abuela. En ningún momento mencionó que disfrutara esta actividad, ni durante la entrevista ni en la observación en su hogar. Esto sugiere que para ella, la lectura de la Biblia en su hogar puede estar influenciada por normas familiares o expectativas culturales, más que por una motivación personal. Además, la intervención de la abuela en la conversación, indicándole a Anita que me mostrara la Biblia, refuerza la idea de que esta práctica es guiada y supervisada por un miembro de la familia con mayor autoridad.

En este contexto, las prácticas de lectura y escritura religiosas en el hogar no solo implican la lectura de textos sagrados, sino que también están relacionadas con dinámicas

de poder y transmisión de valores dentro de la familia. Aunque Anita participa en la actividad, su grado de autonomía y disfrute parece ser reducido. Esto subraya la importancia de considerar el papel de la familia y la tradición en la formación de prácticas de alfabetización religiosa en el hogar.

Las prácticas religiosas abarcan todas aquellas actividades que implican expresiones de fe dentro del ámbito escolar. Estas pueden incluir oraciones diarias, celebraciones litúrgicas, lecturas de textos sagrados, enseñanza de doctrinas específicas y el uso de símbolos religiosos. En esta literacidad religiosa intervienen diversos objetos y manifestaciones escritas, como biblias, libros de catequesis, carteles con mensajes espirituales y documentos institucionales con referencias religiosas.

Algunas de estas prácticas están vinculadas a actividades concretas, como la celebración de festividades religiosas o la realización de misas y rezos comunitarios. Otras, en cambio, son prácticas estáticas y recurrentes, pues se repiten de manera cíclica a lo largo del año. Este tipo de literacidad religiosa es transversal a toda la comunidad educativa, lo que significa que no siempre está dirigida a un individuo en particular, sino que cualquier miembro de la comunidad puede sentirse aludido o participar en ella, ya sea de manera voluntaria o como parte de la estructura institucional.

Prácticas de la escuela al hogar: Las tareas

Las tareas *para la casa* son la prácticas traspasafronteras entre la escuela y el hogar por excelencia. Salen del aula y cruzan sus paredes para instalar la escuela dentro

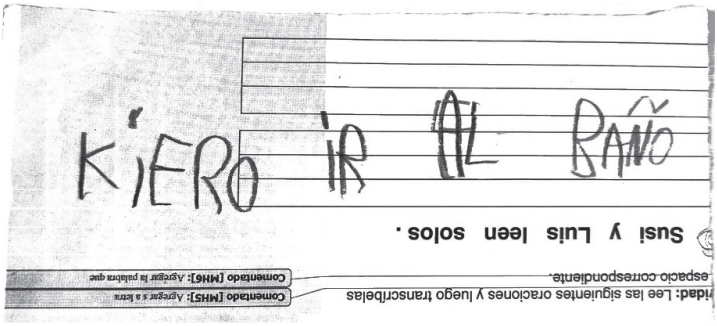
del hogar. Para mi propio hijo, amante del deporte y lleno de los ímpetus que movilizan la infancia, no ha sido un camino fácil el de la lectura y escritura. Aun cuando ha estado en un entorno letrado en el que desde que tenía un año le leía todas las noches, el tedio y dificultades grafomotoras convirtieron las tareas en el hogar en un campo de batalla en el que parecía que siempre ganaba la escuela porque hacíamos las tareas, pero los perdedores éramos nosotros. Madre e hijo cansados y enojados de escribir.

Evento de literacidad: Tareas con la mamá
Máximo, 6 años
Ñuñoa, Región Metropolitana

Siento a mi hijo de seis años a hacer la tarea de caligrafía que le enviaron hoy del colegio. Son las cinco de la tarde. Pienso que tengo suerte de poder hacer estas tareas relativamente temprano; seguramente quienes trabajan en horario de oficina no podrían hacerlo a esta hora. No me imagino soportar estoicamente esta misma escena a las ocho de la noche, después de haber comido algo y recién llegado del trabajo.

Apenas abre el cuaderno de caligrafía, empiezan las quejas: llanto, gritos de "odio mi vida", "mi vida es una porquería" y "este es el peor día de mi vida". Con la poca paciencia que me queda tras mi propia jornada laboral, intento animarlo: "De a una letra, vamos, tú puedes". Pero no hay caso. Gritos, lágrimas… y, de vez en cuando, escribir una: <u> más llanto, otra letra: <e>. Cuarenta minutos después, termina la tarea. Varios errores nos obligaron a corregir y así se extendió aún más la tarea. Pero finalmente completó la página. Miro esa hoja donde se lee Susy y Luis leen solos y me pregunto si realmente vale la pena tanto esfuerzo.

Una semana más tarde, mi hijo llega del colegio con una nota escrita a mano que dice: <kiero ir al baño>. Le pregunto de qué se trata. Me explica que ese día la profesora no le prestaba atención porque estaba trabajando con otros estudiantes, y como él necesitaba ir al baño, decidió escribirlo y pasarle el papel. Ese día, cuando quería ir al baño, no odió su vida. Lo miro con orgullo y le pregunto si puedo quedarme con la nota, que quiero mostrársela a mis estudiantes. Me dice que sí y luego se queda mirando por la ventana.



Tal como se desprende de este evento, estas prácticas de lectura y escritura no solo trasladan la escuela al hogar, sino que también transforman la dinámica familiar, a veces con resultados negativos y contraproducentes al propósito de desarrollar la escritura. El proceso de caligrafía es vivido como una tarea impuesta, desprovista de sentido comunicativo, lo que genera una resistencia emocional intensa: gritos, llanto y frustración. Aquí se observa el choque entre el enfoque dominante/escolar de la escritura (como técnica que debe ser practicada repetitivamente) y el sentido de la escritura en la vida. Mientras que la caligrafía impuesta en casa genera frustración, la escritura espontánea en la escuela surge de una necesidad comunicativa -ir al baño- y se convierte en una experiencia auténtica.

Sin embargo, las tareas para la casa en general están desprovistas de este sentido comunicativo y auténtico. Además, descansan en el privilegio de tener tiempo para acompañar el aprendizaje escolar en casa. Esto resalta una desigualdad estructural: el modelo escolar presupone que hay disponibilidad de tiempo y energía en el hogar para apoyar el aprendizaje, cuando en la realidad, muchas familias carecen de esas condiciones. Esto se me hizo más evidente durante las observaciones en el hogar. Las prácticas relacionadas con la lectura y escritura que involucraban a los padres leyendo libros escolares, haciendo la tarea, estudiando para las evaluaciones o cumpliendo con los requisitos escolares está bastante generalizado.

Entrevista
Bernardita, 10 años
Renca, Región Metropolitana

MARGARITA: y después de que llegas a tu casa del colegio / qué haces?
BERNARDITA: em / primero si tengo prueba repaso un poco el libro- / e / lo que tengo que aprenderme
MARGARITA: ¿estudias?
BERNARDITA: sí
MARGARITA: ¿y después? / ¿qué haces?
BERNARDITA: después leo un rato / y después veo un rato tele
MARGARITA: ya / ¿y qué lees?
BERNARDITA: los libros para el colegio

La rutina descrita por Bernardita es muy similar a la descripción general que los niños hacen de sus actividades diarias. En relación con sus preferencias sobre cómo hacer la tarea, todos los estudiantes mencionaron que la hacen

con alguien. Además, Bernardita menciona la lectura en el hogar que proviene del plan lector.

El Plan Lector en la educación básica en Chile es una estrategia pedagógica que se utiliza para fomentar el hábito de la lectura y favorecer la comprensión lectora entre los estudiantes. Este plan busca promover la lectura tanto en el ámbito escolar como en el familiar. Sin embargo, el plan de lectura complementaria se transforma también en un indicador del acompañamiento que los apoderados brindan desde el hogar. En entornos donde los padres o tutores no pueden apoyar a sus hijos —ya sea por motivos laborales, falta de tiempo o desconocimiento—, o en aquellos hogares donde los niños están al cuidado de otros adultos que no asumen un rol activo en su educación, los estudiantes muchas veces no pueden acceder a los libros del Plan Lector o no son incentivados a leerlos. Esto dificulta el cumplimiento de los objetivos del plan, ya que se requiere de un entorno que valore y respalde la práctica lectora desde el hogar o de lo contrario se vuelve una práctica vacía que simplemente los estudiantes no pueden desarrollar.

Algo similar ocurre con las tareas en el hogar cuando los estudiantes no son incentivados o apoyados en el hogar. Sin embargo, también es importante mencionar que niñas y niños también son capaces de diferenciar cuando requieren de un apoyo adicional y cuando no.

Entrevista
Manuel, 10 años
Puente Alto, Región Metropolitana

MARGARITA: ya / y ahora cuéntame / cuando sales del colegio / qué haces cuando llegas a tu casa?

MANUEL: hago las tareas
MARGARITA: y cuando haces las tareas / alguien te ayuda en tu casa?
MANUEL: (asiente)
MARGARITA: ¿quién te ayuda?
MANUEL: mi tía y mi mamá
MARGARITA: y cuando tienes prueba / y tienes que estudiar / estudias con ellas?
MANUEL: algunas veces
MARGARITA: ¿y si no estudias solito? / cómo lo haces?
MANUEL: si es difícil estudio con mi mamá / sino yo solo

Manuel también explicó que a veces hace la tarea solo, pero solo cuando no es difícil. Esta distinción explora las estrategias que los niños utilizan cuando intentan resolver sus dificultades, y recurrir a un adulto fue algo mencionado de manera recurrente por los estudiantes. El aprendizaje en el hogar no es un proceso individual, sino que se configura a partir de interacciones con otros, especialmente con familiares que median en la comprensión y resolución de tareas escolares. En este sentido, el acompañamiento de un adulto no solo facilita la realización de la tarea, sino que también refleja la dimensión social del aprendizaje, donde los niños aprenden a gestionar la dificultad a través del apoyo y la guía de quienes los rodean o con recursos que les permiten acceder a la mediación que requieren (Thibaut & Calderón, 2022). En este sentido, la autonomía en la realización de tareas no significa necesariamente ausencia de ayuda, sino una estrategia flexible en la que los niños buscan apoyo cuando lo consideran necesario.

Los materiales impresos y los recursos relacionados con la alfabetización jugaron un papel clave en la expansión de las prácticas de alfabetización más allá del entorno escolar

(Kalman, 2005). Por ejemplo, el plan de lectura complementaria genera la necesidad de acceder a los libros solicitados por la escuela y en general los estudiantes tenían en el hogar la colección de libros requerida por la escuela. Esta conexión entre las iniciativas escolares y el entorno familiar refuerza la idea de que el desarrollo de la lectura y escritura no es un proceso aislado, sino una práctica mediada socialmente.

Evento de literacidad: Tareas entre pares
Scarlet, 7 años
Observación en el hogar
Puente Alto, Región Metropolitana

Había acordado con la madre de Scarlet que nos encontraríamos en la escuela y luego caminaríamos juntas hasta su casa. Caminé con Scarlet, su hermano menor, otra compañera de la escuela y su madre. Cuando llegamos a la casa de Scarlet, su madre me mostró la casa y comencé a tomar fotografías de los artefactos de literacidad presentes en la casa. Mientras tomaba las fotos, Scarlet y su compañera fueron a la habitación para dejar sus cosas y luego comenzaron a estudiar para el examen que tendrían al día siguiente.

Scarlet y su amiga se sentaron en la cama y pusieron sus cuadernos y libros de texto. Mientras estudiaban, conversaban y usaban un libro de texto para repasar una unidad relacionada con la poesía. En concreto, estaban tratando de comprender el significado del poema, por lo que la amiga de Scarlet leyó en voz alta algunos de sus versos. Después de discutirlo, escribieron en su cuaderno la interpretación del poema en la que ambas estaban de acuerdo. Sin embargo, usaban los cuadernos únicamente para consultar aspectos específicos del contenido.

Al igual que en el caso de Manuel y otros estudiantes que recurrían a adultos para resolver dificultades en sus tareas, Scarlet y su compañera demuestran que el aprendizaje es un proceso social en el que se utilizan distintos recursos y estrategias. Aquí, el uso del libro de texto, la lectura en voz alta y la escritura como apoyo puntual reflejan un enfoque dinámico de la literacidad, que va más allá de la repetición mecánica de ejercicios escolares. La lectura y escritura en el hogar está mediada por interacciones y el acceso a recursos que facilitan la apropiación del conocimiento. Así como en el caso anterior la disponibilidad de libros en casa reforzaba la conexión entre la escuela y el hogar, en la experiencia de Scarlet, el uso compartido del libro de texto y la discusión sobre el significado del poema muestran cómo la alfabetización es un proceso de construcción colectiva, donde el aprendizaje se nutre de la interacción con otros.

La lectura y escritura no ocurre de manera aislada, sino enmarcada en interacciones sociales y en contextos cotidianos que median el aprendizaje. En el hogar de Scarlet, estudiar para la evaluación se convierte en una actividad compartida, donde la comprensión del poema no se limita a una lectura individual, sino que se construye de manera colaborativa a través de la conversación oral.

Prácticas de resistencia: Del hogar a la escuela

Para muchos estudiantes, la escuela pareciera ser un lugar que no acoge sus intereses y motivaciones. Así, las experiencias escolares se tornan rutinarias y despersonalizadas, lo que genera desconexión, desinterés y, en algunos casos, rechazo hacia el aprendizaje formal. En este contexto de falta de sentido, no es de extrañar que algunas clases se vuelvan un terreno de resistencia para estudiantes y, a

veces, también para los docentes. Los objetivos de aprendizaje se desdibujan cuando la sala se convierte en un espacio de tensión, donde predomina la disciplina por sobre el diálogo, y el cumplimiento de metas académicas por sobre la construcción de interacciones significativas y propósitos auténticos. Esto dificulta no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también la posibilidad de que la escuela se transforme en un lugar de pertenencia, exploración y que permita que los estudiantes accedan a los aprendizajes que requieren para participar plenamente en la sociedad.

¿Evento de literacidad?

Observación de práctica, 5to año básico
Escuela pública de la comuna de Santiago, Región Metropolitana

Esta escuela se caracteriza por tener una gran cantidad de estudiantes migrantes de diversos países de Latinoamérica. Este curso en particular tiene alrededor de un tercio de estudiantes chilenos. Son las 10:00 de la mañana, entramos a la clase de lenguaje, mi estudiante se ve segura, tiene preparada una clase sobre el afiche publicitario en la que los estudiantes deben elaborar un afiche. La clase comienza muy dificultosamente, los primeros minutos se van en que los estudiantes se ubiquen en sus puestos y se logre un nivel de silencio en el que se pueden escuchar las instrucciones de la profesora en formación. Las primeras instrucciones se dan de manera clara y los estudiantes parecen escuchar, luego de eso, se da tiempo para que los estudiantes puedan elaborar el afiche durante la clase. Sin embargo, a medida que avanza el tiempo de trabajo autónomo, cada vez más estudiantes son absorbidos por sus propias motivaciones. Hay un grupo de 3 niñas que han comenzado a maquillarse, una estudiante come tequeños con una salsa que unta desde un recipiente, un grupo

de 4 estudiantes están practicando una coreografía para una plataforma de red social; pero ninguna de esas situaciones me preocupa. Mi atención está totalmente focalizada en 3 estudiantes que están peleando por un pan en la ventana. La pared les llega por sobre la cintura y me preocupa que se caigan.

La clase anterior podría haber sido un típico evento de prácticas basadas en el currículo: la profesora levanta conocimientos previos, se abordan las características de la estructura del afiche, algunas preguntas para monitorear la comprensión y finalmente tiempo de producción escrita durante la clase para finalmente terminar con el "ticket de salida" que involucra la revisión de lo avanzado en la clase, quizás algunas preguntas de metacognición y al recreo. Esta estructura de clases resulta un desastre cuando la mayoría de los estudiantes no muestran interés de participar ni de la clase ni de las actividades. En esta clase los estudiantes están ocupados en otras tareas que les resultan más atractivas, estimulantes y que los motivan. Las prácticas motivadas por los intereses de los estudiantes se encuentran en el centro de una disputa que restringe el uso social de la lectura y la escritura.

En el evento que presencié hay indicios muy menores de prácticas de lectura en el uso de la red social, sin embargo, al observar esa escena pensé en que los estudiantes parecieran no tener motivaciones asociadas a la lectura y escritura. Sin embargo, mis investigaciones previas me hacen pensar que es muy difícil que esos estudiantes no tengan ninguna práctica de literacidad. En este sentido, es relevante considerar que las prácticas de lectura y escritura no se limitan a lo que ocurre en el aula o a lo que prescribe el currículo escolar. La literacidad es una práctica social

situada, que se manifiesta en múltiples formas y contextos, muchas veces fuera del alcance de lo que la escuela tradicionalmente valora o legitima.

Los estudiantes que estaban practicando una coreografía, utilizando maquillaje o compartiendo alimentos están, posiblemente, insertos en redes sociales donde el lenguaje, las imágenes, los símbolos y las formas de expresión textual y corporal tienen un papel central. La participación en plataformas digitales, por ejemplo, implica formas de literacidad multimodal: leer y escribir comentarios, interpretar tendencias, producir contenido que combine texto, imagen y sonido, y comprender los códigos comunicativos que circulan en esos espacios. En este sentido, en esta clase en la que pareciera todo perdido, las prácticas de lectura y escritura no están ausentes, sino que se manifiestan de formas no convencionales, más cercanas a sus intereses, contextos culturales y experiencias cotidianas. Estas manifestaciones ofrecen pistas valiosas sobre cómo los estudiantes se relacionan con el lenguaje, cómo construyen sentido y cómo ejercen su agencia en espacios que consideran significativos. Las prácticas que se desarrollan por motivación propia (Calderón, 2017), son relevantes porque transmiten la comprensión y el conocimiento de la alfabetización en otros dominios y la posibilidad de utilizar este conocimiento para mejorar sus capacidades en alfabetización.

Prácticas que llevan la comunidad a la escuela

La comunidad escolar está integrada no solo por estudiantes, docentes y directivos, sino también por las familias y las comunidades locales en las que se encuentran territorialmente insertos las escuelas y sus estudiantes. En este sentido, la escuela no es un espacio aislado, sino que

se construye en diálogo constante con su entorno. Las escuelas, entonces, se configuran como lugares donde frecuentemente se desbordan las fronteras entre lo escolar y lo comunitario, dando lugar a prácticas que articulan saberes locales, memorias colectivas y formas de participación ciudadana.

Estas prácticas que llevan la comunidad a la escuela pueden entenderse como aquellas actividades, eventos o proyectos en los que los saberes, tradiciones, valores y experiencias de las familias y comunidades se integran en el quehacer pedagógico. Son momentos en que los objetivos de aprendizaje se enriquecen con la participación activa de actores comunitarios, quienes aportan conocimientos que provienen del currículum formal desbordándolo desde una perspectiva sociocultural. Ejemplos de estas prácticas incluyen ferias culturales, celebraciones tradicionales, proyectos de investigación sobre la historia local, talleres con cultores populares, o actividades intergeneracionales que promueven el diálogo entre estudiantes y miembros mayores de la comunidad.

Evento de literacidad: Celebración del día del folclore
Observación de escuela
Colegio subvencionado, Puente Alto, Región Metropolitana

Esta celebración está relacionada con las Fiestas Patrias de la independencia de Chile y la observé en una escuela urbana de la Región Metropolitana. La escuela enlazó esta celebración con el programa escolar de folclore y esto involucró a toda la comunidad escolar en actividades que cubrían diferentes aspectos del folclore chileno. Cada curso representaba a una región del país. Me invitaron a formar parte del jurado del concurso de baile. El día de la celebración fue un sábado y

duró desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde. Todos los profesores y el personal se implicaron en su organización y se comprometieron a participar durante todo el día.

El concurso de cocina requirió el apoyo de los apoderados. Los participantes en el concurso tenían que montar un stand con decoración sobre el plato que iban a presentar al jurado. Cada stand exhibía también un cartel con información sobre la región a la que representaban. Los padres utilizaban los carteles de los alumnos, pero los propios alumnos no estaban presentes, por lo que los padres tenían que explicar la zona al jurado.

Esta escuela logró crear un espacio significativo en el que toda la comunidad escolar —incluyendo estudiantes, docentes, familias y apoderados— pudo participar activamente en actividades vinculadas al programa escolar. Lo interesante de esta celebración es cómo los artefactos escolares, representados en este caso por carteles, se convirtieron en el eje central de una práctica colectiva y recurrente. Estos carteles no solo fueron el producto del trabajo estudiantil, sino que también transitaron desde las aulas hacia otros espacios, al ser utilizados y apropiados por los padres durante la jornada, evidenciando así cómo los saberes escolares pueden circular más allá del aula.

En la escuela en la que observé esta práctica, la directora del colegio había implementado esta actividad en el marco de un proyecto de investigación sobre el folclore chileno. Los estudiantes debían realizar un afiche que informaba sobre distintos aspectos del folclore chileno, como la gastronomía, la música, la danza y las tradiciones populares de una región específica. Los carteles se basaban en el proyecto folclórico que estaba llevando a cabo la escuela y cada

uno fue realizado por un grupo de cuatro alumnos. Cada grupo tenía que elegir un tema relacionado con una zona geográfica, y éstos se designaron para cada curso. Cuando visité la escuela, las salas alojaban los afiches que los estudiantes habían creado, porque cada grupo exponía el suyo en las paredes.

La celebración del Día del Folclore no se trata únicamente de una actividad cultural, sino de una instancia significativa de producción, circulación y uso de textos con un propósito comunicativo auténtico. Las prácticas de lectura y escritura se ponen al servicio de la expresión cultural, permitiendo que tanto estudiantes como apoderados participen activamente en la construcción y difusión de la investigación que desarrollaron los estudiantes. Los artefactos de literacidad que elaboraron los estudiantes (afiches y la decoración de los stands) junto a la presentación oral de los resultados, y la interacción con el jurado son ejemplos de prácticas letradas que, al situarse en un contexto festivo y comunitario, adquieren un valor social que va más allá del aula.

Este tipo de prácticas son bastante comunes en los colegios, y su valor radica precisamente en la capacidad de involucrar a toda la comunidad escolar en torno a un objetivo de aprendizaje que releva el propósito comunicativo de la lectura y escritura en tanto que sitúa a los estudiantes ante una audiencia que desconoce los proyectos y que espera participar de la situación comunicativa que desplegó la escuela.

Prácticas interculturales en las comunidades escolares

Durante mi trabajo académico he buscado intensivamente indagar en escuelas que pueden demostrar la variedad

de prácticas y relaciones que pueden establecerse al interior de las comunidades escolares. En esa búsqueda, he encontrado escuelas donde se desarrollan diversas prácticas orientadas a involucrar activamente a la comunidad territorial, integrando sus saberes, lenguas y formas de vida en el quehacer educativo.

En este mismo marco de investigación, la observación en el aula ha sido un método muy útil para identificar cómo ciertos espacios generan prácticas que pueden tender puentes entre las comunidades dentro de las escuelas. Al analizar las observaciones de clases desde una perspectiva intercultural, es fundamental reconocer la coexistencia de múltiples sistemas educativos insertos en contextos socioculturales diversos. Asimismo, es clave indagar quiénes intervienen en la configuración de dichas estrategias y cómo lo hacen, especialmente considerando la interacción entre el modelo educativo occidental y el sistema mapuche (estas prácticas fueron analizadas en Calderón et al. 2017). Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como la concreción de las estrategias de enseñanza (Lave, 2009); es decir, las acciones y actividades específicas que se implementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a las y los estudiantes. Estas prácticas involucran no solo a quien enseña y a quien aprende, sino también al entorno en el que tiene lugar la transmisión de conocimientos. Abordar el estudio de estas prácticas implica observar con atención el tipo de relaciones que se generan, los patrones que se repiten, las respuestas que surgen en contextos particulares y las formas de interacción propias del acto educativo.

En este contexto, las prácticas de literacidad se presentan como una herramienta poderosa para traspasar las fronteras entre la escuela y el territorio (es decir, el espacio

local, familiar y cultural de origen de los estudiantes). Estas prácticas permiten configurar espacios interculturales, en los que se reconocen, valoran y articulan distintas formas de conocimiento, expresión y experiencia que entran a la escuela.

En Chile, un ejemplo concreto de esta orientación es la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. Esta asignatura se incorpora en aquellas instituciones educativas que cuentan con un porcentaje igual o superior al 20% de estudiantes con ascendencia indígena, según el pueblo originario presente en la comunidad escolar (MINEDUC, 2018). Este sector curricular se encuentra, usualmente, a cargo de una dupla pedagógica, conformada por un educador tradicional (ET), elegido por una comunidad indígena en virtud de su pericia en la lengua y cultura de origen, y por un profesor mentor, docente de aula con un título universitario. Para el ejercicio de su función docente, los ET no tienen como requisito haber alcanzado algún nivel formativo en educación técnica-profesional o superior. Sus conocimientos provienen preferentemente de sus experiencias de vida (Calderón et al., 2017; 2022) y son miembros reconocidos por las comunidades indígenas a las que pertenecen. En este rol, se insertan en la escuela con el fin de vincular las comunidades territoriales con la escuela. Desde este rol, los educadores tradicionales crean prácticas letradas que resignifican sus tradiciones culturales y saberes. Estas prácticas las hemos[4] descrito en algunos artículos. En específico, hemos identificado que si bien en las aulas hay prácticas tradi-

4 En esta parte paso a plural porque este trabajo lo he realizado en equipo y en una convivencia académica que ha nutrido estas reflexiones: Diego Fuenzalida y Sofía Bravo han acompañado, co-escrito y participado de las investigaciones que han sido publicadas en los artículos aquí citados.

cionales/occidentales que provienen de estrategias de enseñanza de segundas lenguas (Calderón et al. 2021), también hemos relevado que hay estrategias ancestrales/culturales que provienes de prácticas culturales que son llevadas al aula como prácticas para aportar a un objetivo pedagógico.

Evento de literacidad: Akulei pukem de Graciela Huinao
Observación de aula[5]
2° básico
Escuela pública, San Ramón, Región Metropolitana

La clase comienza a las 15:30 con un saludo en mapuzugun por parte del educador tradicional. El ET activa los conocimientos previos de los estudiantes recapitulando los contenidos de la clase anterior:

- *Presentación del nombre: Inche Matías.*
- *Nombres de la familia: Tañi ñuke – Tañi chao.*

El educador escribe el poema que trabajarán en la clase:
Akulei pukem
wiñoalu ***antü***
mülei ***kürrüf***
mülei ***mawün***
welu ayüwkülei piuke
mawün lifuai ***mapu***
ka tañi lonko.
Akulei pukem
¡Newentuain püchikeche!

(Fragmento del poema Akulei pukem de Graciela Huinao)

5 Observación de aula realizada en el marco del proyecto Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de Educación Básica (Convocatoria Consejo Nacional de Educación, 2016).

El educador destaca con color rojo las palabras que trabajará con los estudiantes (antü: sol – kürrüf: viento – mawün: lluvia – mapu: tierra).

El educador inicia la clase mostrando la bandera y preguntando a los estudiantes si la reconocen. A continuación, explica su significado, enfocándose en el simbolismo de la estrella, la cual relaciona con Venus, también conocido como el lucero del alba (wünelfe).

Luego establece la importancia de los astros en relación a los cultivos y la cultura mapuche en general. Para ello, explica la posición del sol en la llegada del invierno. Para explicar la posición del sol en el invierno utiliza un pedazo de vidrio que proyecta luz en el techo de la sala. Con este elemento explica a los estudiantes que el we tripantu celebra el día en que el sol está más lejos. La celebración se realiza porque el sol empieza a volver y a acercarse.

Luego de eso el educador lee el poema y pide a algunos estudiantes que lean versos del poema. El educador corrige la pronunciación y lectura del poema. Luego saca láminas que representan cada una de las palabras que trabajará. Le pide a los estudiantes que le digan que significa antü. Los estudiantes levantan la mano, si la respuesta es correcta, el educador pide al alumno que pegue en la pizarra la lámina correspondiente al lado de la palabra. Si la respuesta es incorrecta el educador pregunta a otro estudiante.

El cierre de la clase se realiza en mapuzugun. El educador se despide de los estudiantes.

La clase termina a las 16:15hrs.

Esta clase es solo una de las muchas que he observado en el marco del trabajo de campo que he realizado y me resulta muy interesante ya que articula diferentes dimensiones de la lectura y escritura en un contexto cultural específico (la cultura mapuche) y dentro de una lengua originaria (el mapuzugun o mapudungun). La clase se enmarca claramente en una literacidad situada y profundamente conectada con la lengua y cultura mapuche. El uso del mapuzugun, la enseñanza del poema de Graciela Huinao, y la relación con eventos astronómicos y culturales como el *we tripantu*, posicionan el aprendizaje dentro de una cosmovisión particular que rescata la lengua y saberes ancestrales. Si bien esta clase ofrece una enorme riqueza desde una perspectiva intercultural y es un ejemplo de prácticas que traen el saber de la comunidad a la escuela, se realiza con estrategias metodológicas tradicionales u occidentales. Se utilizan metodologías no vinculadas a la cultura originaria, siendo acciones intencionadas funcionales al logro de los aprendizajes y que se encuentran diseñadas para instrucción en el aula, sin tener un correlato con prácticas propias de las comunidades.

Además de las prácticas observadas en el aula, también he podido identificar otros eventos de literacidad situados en contextos escolares que fortalecen la conexión entre escuela y territorio.

Evento de literacidad: Conociendo al pueblo mapuche
Observación participante
Escuela rural, Región de Los Lagos

Como investigadora asistí a una feria cultural organizada por una escuela rural, en el marco de una actividad desarrollada previamente en el territorio. En esa ocasión se presentaron

los resultados del trabajo de los estudiantes. La feria contaba con distintos stands que incluían comida típica con sus respectivas recetas, libros y material informativo relacionado con el territorio en el que se ubica la escuela.

La jornada tuvo como eje central la celebración de la cultura mapuche. Niñas y niños presentaron una canción en mapuzugun y la principal invitada fue una lawentuchefe, autoridad ancestral y portadora de saberes tradicionales, quien además interpretó una canción en mapuzugun. Esta figura no solo fue reconocida por su rol espiritual y cultural, sino que también fue el centro de un intercambio de saberes culinarios con los apoderados que participaron en la preparación de la comida tradicional mapuche. Estos la invitaban a probar y aprobar sus preparaciones, iniciando así conversaciones en torno a las recetas, los ingredientes y los procedimientos adecuados para preparar los platos que reconocían como propios de la cultura mapuche.

La realización de este evento constituye una práctica profundamente significativa en el contexto educativo e intercultural ya que permite visibilizar y valorar los saberes, lenguas, expresiones artísticas y cosmovisión del pueblo mapuche, reconociéndolos como parte esencial del entramado cultural del territorio donde se sitúa la escuela. La participación activa de niños y niñas, quienes cantaron en mapuzugun y compartieron aprendizajes en torno a la cultura mapuche, refuerza no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también una educación situada, enraizada en el contexto sociocultural local. Además, la presencia de una *lawentuchefe*, autoridad ancestral y portadora de saberes tradicionales, aporta un vínculo directo y respetuoso con las comunidades originarias, legitimando otros modos de conocer y de habitar el mundo dentro del espacio escolar.

Este tipo de actividades trasciende lo meramente informativo: promueven el respeto, la empatía, la apertura a la diversidad y el diálogo de saberes. Al integrar libros, recetas, cantos y experiencias, se produce un encuentro significativo entre distintas formas de literacidad y prácticas orales y escritas, que enriquecen el aprendizaje de toda la comunidad educativa. Resulta especialmente interesante el uso del género discursivo de la receta como vehículo para registrar prácticas culinarias tradicionales, que luego fueron enriquecidas mediante el diálogo oral para corregir, aclarar o complementar las instrucciones escritas. Esta interacción pone en evidencia cómo se articulan oralidad y escritura en prácticas sociales concretas.

Oralidad y prácticas de lectura y escritura

Desde una perspectiva sociocultural, la literacidad no se entiende solo como una serie de habilidades individuales, sino como un proceso de construcción de significados en contextos sociales y culturales específicos. La oralidad, la lectura y la escritura son fundamentales en este desarrollo, ya que permiten la interacción y el resguardo de conocimientos culturales dentro de una comunidad. Las prácticas de literacidad deben considerar no solo la enseñanza de la lectura y la escritura en términos formales, sino también la integración de expresiones culturales como narraciones, relatos fundacionales, poesía, canciones y proverbios. Estas expresiones forman parte del patrimonio cultural oral, transmitido de generación en generación y adaptado a los cambios socioculturales. Su preservación y enseñanza en contextos educativos fortalece el reconocimiento y valoración de las identidades culturales, promoviendo una educación contextualizada y significativa.

Evento de literacidad: ülkantun "El niño feliz"
Observación de aula
1° básico
Escuela pública, San Ramón, Región Metropolitana

El objetivo de la clase es repasar el ülkantun "El niño feliz", previamente enseñado a los estudiantes. Para comenzar, el educador pide a los estudiantes que saquen sus cuadernos de mapuzugun, donde tienen pegada una hoja con la letra de la canción.

El educador inicia la actividad cantando solo, y luego lo hace junto a los niños. A medida que avanza la clase, incorpora instrumentos como el kultrun, con el que acompaña el canto. Durante toda la actividad, se privilegia la mímica y el uso del cuerpo como estrategias de comprensión por sobre la traducción literal del ülkantun. El canto es acompañado también por el purun (danza) y el uso del kultrun.

En un momento de la clase, el profesor premia a un estudiante por su participación activa, entregándole una kaskawilla para que acompañe el ritmo de la canción. Hacia el final, los niños cantan el ülkantun de forma autónoma, mientras el docente los acompaña con el kultrun.

A pesar de que los géneros discursivos propios de la cultura mapuche han sido históricamente orales, es posible incorporarlos como prácticas de enseñanza en contextos escolares. Estas prácticas educativas provienen de prácticas culturales que se han realizado tradicionalmente en las comunidades mapuche (Calderón et. al 2022). Entre estos géneros se encuentra el *wewpin*, cuyo propósito es relatar acontecimientos relevantes como enfrentamientos bélicos, reuniones entre autoridades tradicionales (*longkos*), funerales, celebraciones y matrimonios (Harcha, 1979). En la actualidad, el

Ministerio de Educación lo describe como un tipo de relato familiar y comunitario que puede compartirse tanto en espacios íntimos como en situaciones formales. Otro ejemplo es el *ngülam*, entendido como una conversación (Salas, 1984) o una forma de orientación o consejo transmitido por personas mayores —especialmente padres y abuelos— a las generaciones más jóvenes (Quilaqueo et al., 2017). También se destaca el *epew*, un relato de carácter ficticio que adopta un enfoque lúdico (Salas, 1984; Sánchez, 1996), utilizado en el ámbito educativo como recurso tanto para la enseñanza del idioma como para la transmisión de valores culturales mapuche (Calderón et al., 2022). Carrasco (1981) lo considera el texto narrativo más representativo dentro de la tradición oral mapuche. Asimismo, el *ülkantun* corresponde a una forma musical tradicional, basada en el canto ancestral conocido como *ül* (Caniguan & Villarroel, 2011), el cual ha adquirido una presencia significativa en la educación formal, particularmente en los textos escolares del Ministerio de Educación destinados a la enseñanza básica.

A lo largo del tiempo, diversos investigadores han recopilado y registrado por escrito estos géneros, contribuyendo a su valorización y preservación (Lenz, 1895; Guevara, 1911; Carrasco, 1981, 1983, 1984, 1985; Salas, 1984; Kuramochi, 1992; Môsbach, 1992; Catrileo, 1996; Sánchez, 1996). Estas formas discursivas no solo constituyen vehículos para la transmisión de saberes y memorias colectivas (Catrileo, 2018), sino que también fortalecen la interacción comunicativa, fomentando vínculos interpersonales en espacios educativos. Un estudio reciente evidencia que los educadores tradicionales y docentes de lengua y cultura indígena recurren a estos géneros como estrategias de enseñanza (Calderón et al., 2017). Entre los más utilizados se encuentran el *ngülam*, el *konew* y el *piam*, junto al *epew* y el

ülkantun, siendo estos dos últimos los más difundidos. Los tres primeros se emplean para que el estudiantado adquiera conocimientos sobre la cultura mapuche y los valores que la sustentan. En cambio, el *ülkantun* se utiliza como herramienta pedagógica en el aula para enseñar vocabulario en mapuzugun relacionado con saludos, partes del cuerpo, animales o nombres de familiares (Calderón et al., 2017).

Este vínculo entre lectura, escritura y oralidad también quedó expresado en el proyecto participativo de recopilación de patrimonio oral de los pueblos Colla, Diaguita, Lickanantay, Kawésqar y Yagán (Calderón et al.; 2024). En este proyecto desarrollamos un modelo participativo para que educadores tradicionales de distintos pueblos originarios pudieran elaborar propuestas didácticas situadas para la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en sus respectivas regiones. Las propuestas generadas son diversas y responden a las particularidades culturales y territoriales de cada pueblo. Así, se han diseñado iniciativas pedagógicas en torno a prácticas rituales y culturales localizadas, bailes tradicionales, recopilación de narraciones orales, relatos sobre figuras emblemáticas y lugares significativos para cada comunidad, entre otros contenidos.

Propuesta educativa
Educadora Tradicional Jeanette Cruz
Escuela San Bartolomé
Socaire, Provincia de El Loa, Región de Antofagasta

Esta acción pedagógica tuvo como objetivo que estudiantes de 6° Básico de la Escuela San Bartolomé de Socaire disfrutaran y comprendieran distintos relatos en torno a tradiciones

culturales propias de la cultura lickanantay, al mismo tiempo que se reforzaban valores comunitarios y espirituales de este pueblo. La primera actividad consistió en la lectura y registro escrito de valores comunitarios y espirituales entregados por la educadora en la pizarra de clases. Luego, se les pidió a los y las estudiantes que investigaran cómo estos podían apreciarse en actividades tradicionales que se realizan de forma comunitaria, tanto que ya conociesen, o preguntando a sus familiares. Sus hallazgos debían ser registrados en formato de tríptico, acompañado de dibujos, fotos y otros elementos gráficos que les parecieran pertinentes.

(Fragmento del libro Recopilación
del patrimonio oral y cultural de pueblos
originarios en contextos escolares,
MINEDUC, 2025[6])

Este proyecto dio origen a muchas experiencias educativas que traspasan fronteras, que agrietan los marcos convencionales para entender la lectura y escritura en el dominio escolar. El proyecto no limitó la literacidad en su forma hegemónica (escolar, escrita y monolingüe), sino que integra la oralidad, reconociendo la riqueza de las tradiciones orales de los pueblos originarios. Esto implica un cruce de fronteras entre la oralidad y la escritura, lo académico y lo comunitario. Estas experiencias fueron además desarrolladas por niñas y niños que recopilaron el patrimonio oral de sus comunidades, invirtiendo las lógicas hegemónicas de transmisión de conocimiento ya que fueron los estudiantes quienes llevaron los saberes tradicionales a la escuela.

6 Se puede revisar la totalidad de las propuestas desarrolladas en el proyecto en el sitio del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC.

Esta experiencia es un ejemplo claro de una literacidad traspasafronteras: reconoce múltiples formas de conocimiento, integra oralidad, escritura, lectura y elementos multimodales, y se construye desde la identidad y espiritualidad del pueblo Lickanantay.

Síntesis

Si bien las prácticas traspasafronteras de literacidad se desarrollan al margen de los enfoques dominantes de lectura y escritura —marcados por una lógica evaluativa, de habilidades y estandarizada—, esto no significa que no contribuyan al desarrollo de las habilidades que operan cognitivamente para practicar la lectura y escritura. Por el contrario, al ampliar la noción de lo que significa leer y escribir, estas prácticas enriquecen las trayectorias lectoras y escritoras de los estudiantes, reconociendo otros modos, contextos y sentidos de la literacidad. Comprender la comunidad y el bagaje cultural que los estudiantes aportan a la escuela representa una valiosa oportunidad para que los docentes diseñen estrategias pedagógicas situadas y dotadas de sentido comunicativo. Conocer el contexto y los antecedentes socioculturales de niños y niñas permite incorporar esta diversidad al aula como parte de los recursos educativos y prácticas pedagógicas que entran al aula (González et al. 2005).

El sistema educativo suele legitimar y recompensar el capital cultural vinculado a las clases dominantes, al mismo tiempo que desvaloriza, de forma sistemática, los recursos culturales de los grupos históricamente excluidos (Reay, 2004). Esta lógica contribuye a reproducir la estratificación social, dado que los estudiantes provenientes de sectores privilegiados se encuentran en mejores condiciones

para desenvolverse exitosamente en un sistema educativo que se ajusta a su habitus, es decir, a sus disposiciones internalizadas y moldeadas por su entorno social (Bourdieu, 1977; 1984). En el ámbito de la literacidad, una práctica que resulta paradigmática en este sentido es el impacto de la lectura en el hogar —como las *bedtime stories* o cuentos antes de dormir—, la cual ha sido ampliamente documentada como una estrategia que favorece el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en contextos escolares. Investigaciones pioneras como las de Brice Heath (1982, 1983) demostraron cómo las interacciones lingüísticas en el hogar, especialmente en torno a la lectura compartida, moldean las disposiciones lectoras de niñas y niños, así como su desempeño en la escuela. Sin embargo, estas prácticas de lectura son características de ciertos entornos y no representan las prácticas letradas de una comunidad afroamericana de clase trabajadora donde las prácticas de literacidad difieren notablemente y donde no era habitual leer cuentos a los niños antes de dormir. En su lugar, los niños están expuestos a interacciones verbales más variadas y a una rica tradición oral, pero sin una estructura formal de lectura como ocurría en las comunidades de clase media blanca (Heath, 1982).

En contextos escolares que operan desde concepciones homogéneas y hegemónicas de la cultura, los saberes, identidades y experiencias que los estudiantes y sus comunidades aportan al aula (Esteban-Guitart & Moll, 2014; González et al., 2005; Moll et al., 1992) son frecuentemente descartados como irrelevantes o carentes de valor académico (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Quintriqueo & Torres, 2012, 2013; Yosso, 2005; Zavala, 2017). Esta tendencia invisibiliza el conocimiento situado en los hogares y las redes comunitarias (Vélez-Ibáñez & Greenberg, 2005),

afectando especialmente a grupos subrepresentados como estudiantes indígenas o migrantes (Lalueza et al., 1999; Llopart & Guitart, 2018).

Frente a este panorama, la articulación entre los fondos de conocimiento y las formas de capital cultural propuestas por Bourdieu permite a las y los educadores analizar las relaciones de poder que sustentan las prácticas de exclusión escolar. En esta línea, el concepto de riqueza cultural comunitaria, introducido por Yosso (2005), destaca el valor de formas de capital no dominantes como el capital social, lingüístico, familiar, de resistencia y de orientación. Estas formas de capital no solo visibilizan la resiliencia y el ingenio de las comunidades marginadas, sino que también cuestionan las narrativas deficitarias que persisten en muchos discursos escolares (Yosso, 2005). La autora define esta riqueza cultural comunitaria como "un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y contactos poseídos y utilizados por las comunidades racializadas para sobrevivir y resistir tanto formas macro como micro de opresión" (Yosso, 2005, 77).

Desde esta perspectiva, toda práctica de lectura y escritura —ya sea escolar o no— tiene un valor formativo. Las actividades cotidianas que los niños realizan, como ver películas subtituladas, leer cómics o revistas, mirar titulares televisivos o participar en redes sociales, también son oportunidades valiosas para desarrollar habilidades lectoras. De igual forma, la escritura de diarios, canciones, publicaciones en Facebook o mensajes por chat constituyen expresiones válidas de literacidad que pueden ser reconocidas y potenciadas en la escuela.

Las políticas internacionales de alfabetización en jóvenes y adultos reconocen la importancia del contexto y

los conocimientos previos como punto de partida para el aprendizaje (Kalman, 2004), sin embargo, en la infancia, y en especial en la educación básica, la lectura y escritura pareciera desprenderse del sentido comunicativo para centrarse en habilidades predictoras de la lectura y escritura que no reconocen la agencia, las prácticas que se generan por motivación propia y vernáculas de los estudiantes.

Reconocer la agencia de los niños en sus procesos de aprendizaje implica validar sus prácticas de literacidad como formas legítimas de lectura y escritura. Una educación empoderadora, en este sentido, valora los recursos lingüísticos, sociales y culturales que los estudiantes traen consigo (Burnett et al., 2014). Al ampliar la noción de literacidad permite que los niños —incluso aquellos provenientes de contextos desfavorecidos— se perciban como expertos en dominios que conocen bien, como el juego (Calderón, 2017) lo que favorece el desarrollo de su autoestima, percepción de eficacia y por consiguiente su aprendizaje.

El reconocimiento de estas formas de literacidad vernácula habilita a los docentes a trabajar con un capital ya existente en la vida cotidiana de sus estudiantes. Esto fortalece la conexión entre el aula y las realidades culturales, sociales y afectivas del alumnado. Incluir estas prácticas en el aula implica no solo validar la cultura popular, las tecnologías, los medios digitales o los videojuegos (Gee, 2003), sino también desarrollar estrategias para hacer de ellas vehículos de aprendizaje significativo (Ivanič & Moss, 1991; Evans, 2004; Williams, 2012).

Un ejemplo destacado de esta perspectiva es el proyecto Literacies for Learning in Further Education (LfLFE) (Ivanič et al., 2009), que utilizó métodos participativos

para explorar cómo las prácticas de literacidad funcionan en la vida de los estudiantes, a través de herramientas como mapas de iconos, relojes, planos y fotografías.

Actividad pedagógica: el "reloj de la lectura y escritura"
Adaptación de la actividad de Ivanič et al., 2009.

Una propuesta concreta para articular estos saberes es la actividad del reloj de la lectura y escritura, en la cual los docentes invitan a los estudiantes a identificar y representar gráficamente sus prácticas cotidianas de lectura y escritura a lo largo del día. He implementado esta actividad con estudiantes de 2°, 4° y 6° año básico y luego en mis estudiantes universitarios. Al realizar la actividad siempre se produce una reacción similar, sorpresa de la cantidad de actividades realizadas. Luego de esta actividad suelo preguntar quienes se consideran buenos y malos lectores y buenos y malos escritores. Luego de la actividad esta pregunta por la autoeficacia adquiere un significado renovado ya que se modifica el concepto de lectura y escritura expandiendo las fronteras del dominio escolar a otros dominios de su vida cotidiana.

Esta actividad no solo permite visibilizar estas prácticas, sino también incorporarlas en el aula como recursos comunicativos, devolviéndoles sentido y relevancia para los propios estudiantes. Cuando estas prácticas no son reconocidas —por ejemplo, si solo se plasman en un afiche decorativo sin interacción ni reflexión—, la tarea pierde sentido, se transforma en una obligación evaluativa, y se desvincula del verdadero propósito comunicativo de la literacidad: participar plenamente en la sociedad.

La sorpresa que experimentan al ver la cantidad de actividades de lectura y escritura que realizan durante el día

les permite reconocer que practican la lectura y escritura con mayor frecuencia de lo que pensarían sin haber realizado la actividad re-valorando su propio autoconcepto. Esta conciencia les da confianza y favorece su empoderamiento, ya que puede afectar la percepción de eficacia y sus percepciones sobre ser buenos o malos lectores.

En lugar de ver estas formas de lectura y escritura no escolares como distracciones, debemos empezar a entenderlas como oportunidades pedagógicas. Leer y escribir hoy implica interactuar con los múltiples modos del lenguaje: oralidad, escritura, imagen y gestualidad. El desafío es transformar la aparente desconexión entre los dominios sociales que habitan los estudiantes y el dominio de la cultura escolar para restaurar el sentido comunicativo y social de la literacidad y despertar el interés genuino por practicar la literacidad.

CONCLUSIONES
¿Y el déficit en la lectura y escritura?

Tal como se ha evidenciado en los capítulos precedentes, hay abundante evidencia de que la lectura y la escritura se practican de manera diversa y en distintos contextos. Sin embargo, en Chile se ha instalado una larga tradición de estudios que han contribuido a consolidar una visión centrada en el déficit (Ávalos, 1996; MINEDUC, 2005; Rojas & Silva, 2005; García-Huidobro, 2007; Claro et. al, 2025), enfocándose en las falencias de los estudiantes, las brechas de aprendizaje y los resultados estandarizados, sin considerar suficientemente los contextos socioculturales ni las prácticas de lectura y escritura en la vida cotidiana.

La visión del déficit en educación se refiere a una forma de entender las dificultades de aprendizaje —como en lo referido al aprendizaje de la lectura y escritura— en términos de carencias individuales del alumnado o de sus familias. Esta perspectiva ha sido ampliamente criticada por estudios socioculturales, que sostienen que "el modelo del déficit tiende a considerar a ciertos grupos como carentes de habilidades o conocimientos necesarios, sin reconocer los recursos culturales y lingüísticos que realmente poseen" (Street, 1995, 29). Este enfoque tiende a responsabilizar a los estudiantes por sus "deficiencias" cognitivas, lingüísticas, culturales o sociales, sin considerar los contextos estructurales, históricos o pedagógicos que configuran sus trayectorias educativas. En el caso de la lectura y escritura, esta perspectiva se manifiesta con especial fuerza cuando se asume que ciertos estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos desfavorecidos, carecen de las

habilidades necesarias para leer y escribir "correctamente". En lugar de reconocer las múltiples formas de lectura y escritura que ya manejan en sus vidas cotidianas —como el uso de redes sociales, mensajes de texto, prácticas orales o formas alternativas de lectura y escritura— se privilegian únicamente las formas académicas estandarizadas, deslegitimando otras expresiones culturales y sociales del lenguaje escrito.

Frente a esta mirada reduccionista, las prácticas destinadas a abordar los desafíos de lectura y escritura deben construirse desde una perspectiva sociocultural, en asociación con las familias, las escuelas y las comunidades (Cairney & Ruge, 1998; Anderson, et al., 2005). Como plantean estos autores, cruzar los límites tradicionales entre literacidad familiar, comunitaria y escolar permite visibilizar el carácter ideológico de la lectura y la escritura, y cuestionar la imposición de modelos homogéneos que no responden a las realidades de los estudiantes. Las prácticas estandarizadas, cuando se aplican sin atender a los contextos locales, pierden sentido para quienes aprenden. En cambio, el fortalecimiento de vínculos entre la escuela y el hogar, junto con una mayor valoración de las prácticas vernáculas, abre posibilidades para construir experiencias significativas de alfabetización, que reconozcan y potencien los saberes y trayectorias de los estudiantes más allá del espacio escolar.

La importancia de las creencias y la voz

Una de las conclusiones de mi tesis de doctorado fue que las y los participantes construían sus creencias sobre la lectura y la escritura desde los discursos que posicionaban sus contextos como "desfavorecidos", lo que los llevó a centrarse en la falta de recursos más que en el valor de sus

propias prácticas (Calderón, 2015). En este sentido, el contexto emergió como un factor determinante en la manera en que percibían la lectura y escritura. Tanto niños como adultos tendían a entenderla desde un enfoque funcional, en el que las prácticas escolares eran vistas como el estándar válido o legítimo, relegando las prácticas cotidianas y del hogar a un segundo plano. Esta percepción limitaba su capacidad para reconocerse como agentes activos en sus propios procesos de aprendizaje.

El problema de fondo radicaba en que, al concebir la lectura y escritura como un saber experto, los participantes se desempoderaban, sintiéndose incapaces de contribuir significativamente a su aprendizaje o al de sus hijos. Sin embargo, cuando se abrieron espacios participativos para dialogar y validar sus experiencias, se produjo un cambio: los participantes comenzaron a valorar sus prácticas cotidianas y a reconocerse como sujetos que practicaban la lectura y escritura y que, por ende, tenían conocimientos previos que podían informar sus prácticas escolares. Talleres y entrevistas permitieron que tanto docentes como familias descubrieran la riqueza de lo que sucedía fuera del aula y cuestionaran los límites impuestos por una visión escolarizada de la lectura y la escritura.

En este proceso, la agencia y la voz de los niños resultaron ser elementos clave para su empoderamiento. Empoderar a los niños en su aprendizaje y desarrollo de la alfabetización significa reconocer su capacidad de agencia. Al empoderarlos, se les abren más oportunidades para desenvolverse con éxito en un entorno escolar complejo y demandante. Este empoderamiento implica ampliar su concepción de la lectura y la escritura, de modo que puedan integrar sus prácticas autónomas de aprendizaje y

alfabetización como herramientas válidas para responder a las exigencias escolares.

Esto es especialmente relevante para niñas y niños provenientes de contextos con acceso limitado a recursos tradicionales de alfabetización. En este estudio, al visibilizar y valorar el capital cultural de sus hogares, se buscó promover su desarrollo escritural desde sus propios recursos y realidades. Reconocer sus percepciones y prácticas les permitió ganar seguridad y asumirse como agentes en sus procesos de aprendizaje.

Además, empoderar a los niños no solo impacta su experiencia individual, sino que puede generar cambios en las comunidades donde están insertos. Las relaciones que se tejen en su entorno sociocultural se ven afectadas por sus nuevas creencias y percepciones sobre la alfabetización. Así, al transformar sus ideas sobre leer y escribir, también se contribuye a ampliar la mirada colectiva de la comunidad.

Tal como han señalado autores como Rogoff (1990), los niños desempeñan un rol activo en su aprendizaje. Sus experiencias y percepciones inciden directamente en el modo en que desarrollan la lectura y la escritura. Esta investigación identificó múltiples situaciones de andamiaje entre pares y hermanos que evidencian esta agencia, así como muestras escritas en las que los niños, cuando cuentan con espacio para expresarse, combinan prácticas escolares y del hogar para construir significados ricos y personales.

Este proceso mostró que una aproximación sociocultural a la lectura y escritura no puede imponerse desde fuera, sino que debe construirse en diálogo con las comunidades. Las creencias de los participantes —aunque inicialmente

distantes de esta perspectiva— fueron fundamentales para generar transformaciones significativas. Así, más que corregir o sustituir sus visiones, el estudio apostó por una co-construcción del conocimiento, negociando significados y reconociendo las voces de quienes leen y escriben desde lugares no siempre legitimados por la escuela.

En definitiva, comprender y trabajar con las creencias de los participantes resultó ser una vía clave para visibilizar y fortalecer prácticas de lectura y escritura más amplias, diversas y contextualizadas. Desde una mirada sociocultural, esto implica reconocer que la lectura y escritura no son solo habilidades, sino prácticas sociales que cobran sentido en la vida cotidiana y en las relaciones que se tejen dentro y fuera de la escuela.

¿Y los recursos para practicar la lectura y la escritura?

Si bien los recursos afectan las prácticas culturales que conocemos y cómo practicamos la lectura y la escritura. Este indicador no permite dar cuenta de la diversidad de prácticas lectoras y escritoras, ya que en general las prácticas lectoras y escritoras se han estudiado desde una conceptualización hegemónica que tiende a no indagar en las formas situadas, cotidianas y socialmente diversas en que distintos grupos se apropian de la lectura y la escritura. Esta mirada limitada invisibiliza los saberes, lenguajes y estrategias que emergen en contextos no escolares o en comunidades que han sido históricamente marginadas del canon académico.

Investigaciones anteriores han demostrado que en los países en desarrollo las prácticas de alfabetización familiar se ven afectadas por la falta de tiempo libre de los padres para dedicar a sus hijos y la escasez de recursos que pue-

den proporcionarles. Con respecto a los padres, hay que recordar que en los países en desarrollo "[el] menor nivel de alfabetización y educación de los padres probablemente influya en la calidad del entorno de alfabetización en el hogar en forma de prácticas de alfabetización y actitudes hacia la alfabetización" (Strasser & Lissi, 2009, 178). De ahí que los padres no puedan proporcionar el apoyo necesario o no tengan la confianza necesaria para fomentar las actividades de alfabetización en casa. Además, las prácticas que se dan en estos hogares están muy alejadas de las visiones dominantes de la alfabetización, lo que implica que los padres, y la sociedad en general, no las reconocen como dignas y valiosas. La calidad del entorno de alfabetización en el hogar está determinada por las visiones dominantes de la alfabetización y, en este sentido, estos entornos están privados de este tipo de prácticas.

El número de libros en casa tiende a ser pequeño y su disponibilidad está restringida por su valor monetario; había una presencia limitada de cualquier tipo de material impreso no relacionado con las actividades escolares (estas cuestiones se abordarán en el capítulo siguiente). El 2016, la mayoría de los participantes no tenían acceso a Internet en casa, sus padres no poseían teléfonos móviles con capacidad para conectarse a Internet, y la mayoría de los alumnos sólo podían utilizar un ordenador en la biblioteca escolar, y con una disponibilidad muy restringida. No obstante, esta restricción de la disponibilidad no significa que los alumnos no estuvieran fascinados por la tecnología ni la conocieran. El año 2022 la disponibilidad y acceso a recursos tecnológicos ha cambiado significativamente (KIDS ONLINE 2024).

Si bien pareciera haber consenso desde las visiones dominantes de lectura y escritura en que habría un déficit de recursos para practicar la lectura y escritura, los estudios se basan en las prácticas y recursos de la cultura hegemónica (Gee, 2004). Sin embargo, tanto, en las escuelas, como en los hogares y en la comunidad existe una gran cantidad de prácticas que no son consideradas como tales, o que no son reconocidas como valiosas. Los capítulos anteriores en este libro han mostrado una gran diversidad de prácticas ilustran el potencial de riqueza de los entornos letrados desde una perspectiva sociocultural.

Implicaciones para la práctica pedagógica y social de la lectura y escritura

Este libro aborda diversas cuestiones que tienen implicancias concretas para la práctica pedagógica. A continuación, enfatizo algunos aspectos que tienen relevancia para las prácticas escolares. Estas implicancias dialogan estrechamente con la invitación de este libro a *Traspasar fronteras*, particularmente en lo que refiere a las experiencias escolares de lectura y escritura, los usos sociales del lenguaje y la valoración de saberes diversos dentro y fuera de la escuela.

1) Recursos letrados

Desde una perspectiva sociocultural, los recursos letrados no deben entenderse únicamente como materiales impresos disponibles (libros, cuadernos, bibliotecas), sino como parte de un entramado de saberes, prácticas y significados socialmente construidos que las personas utilizan para interactuar con el mundo. Esta visión implica una reconceptualización profunda de lo que se considera un "recurso letrado", ampliando su definición para incluir no solo objetos físicos, sino también prácticas discursivas,

saberes comunitarios, repertorios lingüísticos, y formas de comunicación multimodal.

En contextos donde el acceso a recursos letrados tradicionales es limitado, como sucede en muchas comunidades vulneradas, los estudiantes desarrollan formas alternativas de leer y escribir que están profundamente ligadas a sus entornos culturales, familiares y digitales. Estas prácticas, que a menudo son invisibilizadas por la escuela, forman parte del capital letrado local, y deben ser reconocidas como válidas y con un potencial para empoderar a los estudiantes desde sus propias prácticas. Por ejemplo, los relatos orales, la creación de contenido en redes sociales, la lectura de señales visuales en el entorno, o el uso de múltiples lenguas y registros para comunicarse, son expresiones de literacidad que responden a necesidades comunicativas reales y situadas (Vásquez, 2017; Marsh, 2021).

Abordar los recursos letrados desde este enfoque implica reconocer la dimensión situada, histórica y cultural de las prácticas de lectura y escritura, y entender que el acceso desigual a los recursos no se reduce únicamente a una carencia de objetos materiales, sino que refleja desigualdades estructurales más amplias en el acceso al conocimiento, al tiempo y a la participación en comunidades letradas. Es necesario transitar hacia una pedagogía de las multiliteracidades (Kalantzis & Cope, 2016), que reconozca los diversos modos de significación y fomente la apropiación crítica de los recursos disponibles.

Esto supone, además, una transformación del rol de la escuela: en lugar de imponer una única forma "correcta" de leer y escribir, el sistema educativo debe abrirse a dialogar con las prácticas letradas que los estudiantes ya poseen y facilitar su expansión. Ello requiere generar espacios pedagógicos en los que se valoren los saberes locales, se integren recursos digitales y se fomente la producción de textos que

tengan sentido en la vida cotidiana de los estudiantes. Así, el aula se convierte en un espacio de encuentro entre múltiples culturas letradas, donde los recursos no se imponen, sino que se negocian, se resignifican y *traspasan fronteras* para instalarse en los distintos dominios sociales.

2) Prácticas desarrolladas por motivación propia

Las prácticas desarrolladas por motivación propia —aquellas que los niños y niñas realizan de manera espontánea, sin imposición escolar— representan un terreno fértil para repensar la enseñanza de la lectura y escritura desde un enfoque sociocultural. Estas prácticas no solo reflejan intereses personales, afectos y formas de interacción con el entorno, sino que también son una muestra del capital letrado que los estudiantes ya poseen, muchas veces invisibilizado por la escuela. Reconocerlas, valorarlas e incorporarlas al aula permite establecer puentes entre los mundos de vida de los estudiantes y los objetivos pedagógicos, generando aprendizajes más significativos y auténticos.

Desde esta perspectiva, prácticas como escribir canciones, llevar un diario personal, crear cómics, producir mensajes en redes sociales, participar en juegos de rol o fabricar objetos simbólicos, no deben verse como actividades periféricas o marginales al proceso escolar, sino como formas legítimas para promover el desarrollo de la lectura y escritura. Estas prácticas movilizan saberes culturales, emocionales y habilidades que los estudiantes construyen en sus entornos familiares y comunitarios, y que pueden convertirse en recursos potentes para el aprendizaje cuando se integran críticamente en la enseñanza.

Este enfoque dialoga con la perspectiva de los Fondos de Conocimiento (Funds of Knowledge), desarrollada por Moll y colaboradores (2020), que plantea la importancia de que los docentes actúen como etnógrafos del contexto

sociocultural de sus estudiantes. Conocer y documentar las prácticas cotidianas del alumnado permite generar un currículo situado, que se nutre de los saberes y experiencias previas. Este giro exige al docente una actitud de apertura, escucha activa y disposición a transformar su práctica para incluir voces tradicionalmente excluidas.

A su vez, el traspaso de las fronteras entre escuela, hogar y comunidad no solo enriquece el trabajo pedagógico, sino que también visibiliza el carácter ideológico de la alfabetización: leer y escribir no son prácticas neutras, sino profundamente vinculadas con el poder, la identidad y la agencia (Kendrick et al., 2020). Por ello, integrar estas formas de motivación propia no es solo una estrategia didáctica, sino también una propuesta ética y política, orientada a democratizar el acceso a la cultura escrita y a construir experiencias educativas más justas y pertinentes.

3) Evaluación de la lectura y escritura

La evaluación de la lectura y escritura, desde una perspectiva sociocultural, debe alejarse de los enfoques normativos y estandarizados que privilegian un solo tipo de texto o modalidad expresiva. En su lugar, debe comprenderse como un proceso situado, que valore las formas diversas en que los estudiantes construyen y comunican significados en contextos específicos. Esto implica reconocer que la lectura y la escritura no son únicamente habilidades técnicas, sino prácticas sociales, culturales y multimodales atravesadas por las trayectorias, intereses y capitales letrados de los estudiantes.

En este marco, la evaluación debería estar centrada en los procesos de construcción de significado, más que en la corrección gramatical o la adecuación a formatos predefinidos. Se trata de ampliar los criterios de valoración para incluir elementos como la coherencia interna del texto, la creatividad, la voz del autor o autora, la integración

de saberes previos y la relevancia cultural del contenido. Este enfoque permite valorar cómo los estudiantes negocian sentidos a partir de sus experiencias, conocimientos y recursos disponibles.

Este punto se vincula con las discusiones sobre la diversidad de géneros, soportes y lenguajes con los que niños y niñas producen sentido. Reconocer la multimodalidad como una estrategia legítima no solo amplía el horizonte de lo que se considera "buena escritura", sino que permite incluir en la evaluación formas expresivas que reflejan el capital letrado que los estudiantes ya poseen. Estas formas son clave para comprender cómo los niños y niñas integran sus saberes en el proceso de escritura (Bearne, 2009; Pahl & Rowsell, 2022).

La inclusión de la multimodalidad en la evaluación representa un cambio fundamental: no se trata únicamente de aceptar otros formatos (videos, mapas, dibujos, presentaciones digitales), sino de comprenderlos como formas legítimas de expresión escrita y lectura que permiten a los niños y niñas mostrar lo que saben y lo que pueden hacer desde sus propios marcos de referencia. De este modo, se reconoce el valor de los distintos repertorios semióticos y se evita reducir la evaluación a parámetros que históricamente han invisibilizado las prácticas letradas de muchos estudiantes.

Finalmente, esta perspectiva invita a construir instancias de evaluación más dialógicas, participativas y formativas, en las que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus propios procesos de lectura y escritura, recibir retroalimentación significativa y participar en la construcción de los criterios de evaluación. Esta postura no solo empodera a los estudiantes como sujetos activos de su aprendizaje, sino que también desestabiliza la mirada deficitaria tradicional, al reconocer y valorar los saberes que traen consigo desde sus comunidades y contextos.

Síntesis para un final

Este libro ha buscado contribuir con reflexiones que destacan la lectura y la escritura como prácticas socioculturales, con la convicción de que deben abordarse desde una perspectiva amplia, inclusiva y contextual. Lejos de adherir a discursos que reproducen una mirada deficitaria sobre ciertos contextos, se ha intentado problematizar las categorías que suelen enmarcar la alfabetización en clave de carencia.

Aprender a leer y escribir en contextos desfavorecidos suele asociarse con lo que falta. Sin embargo, este trabajo sostiene que las distintas comunidades se acercan a la lectura y la escritura a partir de recursos diversos que enriquecen e individualizan las experiencias alfabetizadoras. Sin desconocer las consecuencias materiales que enfrentan quienes habitan contextos con menores oportunidades, se ha buscado visibilizar el capital cultural y doméstico que sí está presente, y que con frecuencia pasa desapercibido.

En este sentido, si hubiera que atribuirle un propósito comunicativo central a este libro, sería el de invitar a ampliar nuestra conceptualización de la lectura y la escritura, de modo que todas las prácticas —sin importar desde dónde se construyan— tengan cabida y legitimidad.

Este libro tiene un sesgo, y es importante reconocerlo: se enfoca especialmente en contextos donde tradicionalmente la alfabetización ha sido abordada desde la lógica del déficit. Son entornos en los que los recursos dominantes para enseñar y aprender a leer y escribir escasean, pero donde abundan otras formas de conocimiento y apropiación cultural que merecen ser reconocidas.

En línea con esta mirada, el presente trabajo promueve un cambio no solo en las creencias del profesorado, sino también en las percepciones del propio alumnado y sus familias sobre la alfabetización. Como se ha señalado, transformar las creencias docentes es un desafío complejo, pero empoderar al alumnado, fortalecer su autoestima y reafirmar su sentido de competencia puede contribuir decisivamente a expandir la noción de alfabetización, haciéndola más inclusiva, situada y transformadora.

Referencias

Aguilera, N. (2024). *El goce por la literatura en el aula desde la mirada y el quehacer pedagógico de los/as docentes de Nivel de Transición 2 y de Primero Básico* (Tesis de magíster, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Postgrado). Santiago, Chile.

Alfaro, E., & Orellana, V. (2019). *Prácticas de lectura en el hogar y su asociación con el rendimiento lector de los estudiantes en Chile: Un análisis a partir del SIMCE y la Encuesta Nacional de Lectura*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 49*(3), 109-134.

Anderson, J., Kendrick, M., Rogers, T., & Smythe, S. (2005). *Portraits of literacy across families, communities, and schools: intersections and tensions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Andrade García, A. (2015). *La lectura en la educación secundaria: una oportunidad para explorar y disfrutar, no una obligación* (Trabajo de fin de máster, Universidad de Oviedo). Oviedo, España.

Ávalos, B. (1996). *La formación de profesores: revisión de políticas y prácticas.* UNESCO/OREALC.

Ávalos, D. (2007). *Medición de la vulnerabilidad social: un análisis de los alumnos de infocap.* Pontificia Universidad Católica de Chile. Thesis.

Ávila, M., Pérez, J., & Gómez, L. (2024). La evaluación formativa como herramienta de equidad y justicia social en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 17* (1), 45-62.

Babad, E. (1993). Pygmalion-25 years after interpersonal expectations. *Interpersonal expectations*, 125-153.Bamberger, R.

(1975). *El fomento de la lectura: manual de iniciación con comentarios y ejemplos.* Fondo de Cultura Económica.

Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in context*. Routledge.

Barton, D. (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language* (2nd ed.). Blackwell Pub.

Barton, D. (2001). Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. *Language and Education, 15*(2-3), 92-104.

Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy, 9*(2), 156-187.

Bearne, E. (2004). Multimodal texts: what they are and how children use them? in e.Bearne (Ed.), *Literacy moves on: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom* (16-30). David Fulton Publishers.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural.*El Roure.

Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction.* Cambridge University Press.

Bloome, D., & Green, J. (1991). Educational contexts of literacy.Annual Review of Applied Linguistics, 12, 49-70.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans.). Harvard University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (241-258). Greenwood.

Bourdieu, P. (2007). *El capital cultural y la reproducción social.* Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology.* Cambridge: Polity.

Brandt, D. (2001). *Literacy in american lives.*Cambridge University Press.

Bravo, L. (2008) Prólogo. En Villalón, M. *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida* (15-17). Ediciones UC.

Brunner, J. J., & Cox, C. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educacional de chile.In J. Puryear & J. J. Brunner (Eds.), *Educación, Equidad Y Competitividad Económica en las Américas* (Vol. II, 101-152). OEA.

Burnett, C., Davies, J., Merchant, G., & Rowsell, J. (2014). New meaning-making practices: a charter for literacy education.In C. Burnett, J. Davies, G. Merchant & J. Rowsell (Eds.), *New Literacies Around the Globe: Policy and Pedagogy.* Routledge.

Cairney, T. H., & Ruge, J. (1998). *Community literacy practices and schooling: Towards effective support for students*. Canberra: Commonwealth of Australia, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs. Calderón, M. (2013). Intersections between literacy beliefs and written texts produced by 7 to 10 years old chilean children. *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching (LAEL PG), 7*, 55-77.

Calderón, M. (2015a). *Writing across home and school: The literacy practices and beliefs of 7- to 10-year-old Chilean children, and their relationship with writing* [Tesis de doctorado, Lancaster University]. Lancaster University Repository.

Calderón, M. (2015b). Producción escrita y literacidad familiar. *Literatura y Lingüística, 32*, 259-282.

Calderón, M. (2017). Self-generated literacy practices in disadvantaged environments in chile. *International Journal of Education & Literacy Studies, 5*(1), 29-41.

Calderón, M. (2022). No lector. En R. Sánchez Lara & S. Druker (Eds.), *Teoría y ficción: Textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos* (21-30). Fondo editorial UMCE.

Calderón, M., Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Mariano, H., & Vargas, C. (2017). Estudio de casos de la enseñanza

de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. *Calidad en la educación*, (47), 43-80.

Calderón, M.; Castillo, S.; Fuenzalida, D.; Bravo, S.; Hasler, F. (2021). Literacy school practices and oral community strategies in the classroom for teaching mapuzugun. *Linguistics and Education, 63*, 100924.

Calderón López, M., Fuenzalida, D., & Simonsen, E. (2022). *Mapuche nütram: historias y voces de educadores tradicionales.* Universitaria.

Calderón López, M., & Theriault, V. (2017). Accediendo a un «jardín secreto»: explorando las prácticas de alfabetización de niños y jóvenes mediante métodos de investigación participativa. *Lengua y Literatura , 19* (4), 39-54.

Calderón, M.; Fuenzalida, D.; Mercado, J.; Zamorano, F.; Ayala, A. (2024). Proyecto participativo de recopilación de patrimonio oral de los pueblos colla, diaguita, lickanantay, kawésqar y yagán. MINEDUC.

Camitta, M. (1993). Vernacular writing: varieties of writing among philadelphia high school students. In B. Street (Ed.), *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge University Press.

Caniguan, N., & Villarroel, F. (2011). *Muñkupe ülkantun: que el canto llegue a todas partes*. LOM.

Carrasco, I. (1981). En torno a la producción verbal artística de los mapuche. *Estudios Filológicos. 16*, 79-95.

Carrasco, H. (1985). Sistema mítico y relato oral mapuche. *Estudios Filológicos, 20*, 83-95.

Carrasco, H. (1984). Notas sobre el ámbito temático del relato mítico mapuche. *In Actas de Lengua y Literatura Mapuche* (115-127).

Carrasco, H. (1983). Sobre la noción del relato oral mapuche. *In Actas III Seminario Nacional de Estudios Literarios* (236-247). SOCHEL.

CASEN. (2015). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional* (casen). Ministerio de Desarrollo Económico.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Catrileo, M. (1996). *Diccionario lingüístico-etnográfico de la lengua mapuche. Mapudungun-español-English*. Universidad Andrés Bello.

Catrileo, M. (2018). Algunas notas sobre oralidad, interculturalidad y educación. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, (37).

Cervetti, G., & Pearson, P. D. (2021). Literacy and inquiry in the 21st century. *The Reading Teacher, 74*(5), 575-585.

Chartier, R. (1992). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos xiv y xviii.* Gedisa.

Claro, S., Orellana, P., Valenzuela, J. P., & Fantoni, D. (2025). *Nivel de lectura de estudiantes chilenos de segundo básico después del COVID-19*. Revista Calidad en la Educación, (61). https://doi.org/10.31619/caledu.n61.1510

Cook-Gumperz, J. (2006). *The social construction of literacy.* Cambridge University Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (9). Routledge.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "multiliteracies": new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, *4*(3), 164-195. https://doi.org/10.1080/15544800903076044

Crespo, N. (1998). La evaluación de la escritura: posibles criterios. *Revista Signos*, *31*(43-44), 153-164.

Defior, S., & Serrano, F. (2011). Predictors of early reading and spelling: A comparative study of Spanish and Arabic. *Reading and Writing, 24*, 321-345. https://doi.org/10.1007/s11145-010-9234-3

Dyson, A. H. (2013). *Rewriting the basics: literacy learning in children's cultures*. Teachers College Press.

Dyson, AH. (2003). *The brother and sisters learn to write: popular literacies in childhood and school culture. (Language and Literacy Series).* Teachers College Press.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. En J. B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies* (185-226). Lawrence Erlbaum Associates.

Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). ¿comprendemos más los textos si nos gusta leer?: actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, chile. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, *20*(3), 549-589.

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.

Evans, J. (2004). *Literacy moves on: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*. London: David Fulton Publishers.

Ferreiro, E., & Gómez Palacio, M. (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI Editores.

Fleming, J. (2010). Young people's participation: where next? *Children & Society, 24*(5), 406-419. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00244.x

Flewitt, R. (2020). Ethnographic approaches to literacy research. In Pahl & Rowsell (Eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies.*

García-Huidobro, J. E. (2007). *Educación y justicia social: una mirada desde chile*. LOM Ediciones.

Gayle-Evans, G. (2004). It is never too soon: a study of kindergarten teachers' implementation of multicultural education in florida's classrooms. *Professional Educator, 26*(2), 1-15.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. Falmer Press.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in entertainment (CIE), 1*(1), 20-20.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: a critique of traditional schooling.* Routledge.

Gillen, J., & Barton, D. (2010). *Digital literacies: a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme*. London Knowledge Lab, Institute of Education, University of London.

Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis.*Harvard Educational Review, 53*(3), 257-293.

Goldenberg, C., Gallimore, R., & Reese, L. (2005). Using mixed methods to explore latino children's literacy development. In T. Weisner (Ed.), *Discovering successful pathways in children's development: Mixed methods in the study of childhood and family life.* University of Chicago Press.

González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: theorizing practice in households, communities, and classrooms.*L. Erlbaum Associates.

González-Valenzuela, M. J., Martín-Romera, Á., & García-Guzmán, J. (2020). Predictive variables of early reading: A longitudinal study from kindergarten to first grade. *Frontiers in Psychology, 11*, 567224. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.567224

Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 82*(3), 525-538.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education, 7*(1), 6-10.

Graham, S., & Harris, K. R. (2013). *Self-regulation and strategic instruction for students who find writing and learning challenging.In The science of writing* (347-360). Routledge.

Gregory, E. & Williams, A. (2000). Work or play? unofficial literacies in the lives of two east london communities.In M. Martin-Jones & K. Jones (Eds.), *Multilingual literacies: Reading and writing different world* (37-54). John Benjamins.

Guevara, T. (1911). *Folklore araucano. Refranes, cuentos, cantos, procedimientos industriales, costumbres prehispanas.* Cervantes.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies.* Cambridge University Press.

Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250. https://doi.org/10.1080/00461520701621087

Gysling, J., & Meckes, L. (2011). *Estándares de aprendizaje en chile: mapas de progreso y niveles de logro simce 2002 a 2010.*

Gómez, G. (2023). Writing technique or writing culture? representations of writing among children and teachers at high-achievement schools in chile. *In Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts: Contributions to Teaching and Learning* (263-277). Cham: Springer International Publishing.

Gómez, G., Sotomayor, C., Jéldrez, E., Bedwell, P., & Domínguez, A. M. (2016*). La producción escrita de estudiantes y escuela en base a resultados simce, factores contextuales y modelos de buenas prácticas docentes.* Ministerio de Educación de Chile.

Hall, B. T. (2011). *Digital literacies: concepts, policies and practices*. Routledge.

Harcha, L. (1979). *El weupin o discurso mapuche*. Boletín dal Mggsao Naoional da Historia Natural, año XXlll N, 8-10.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms.* Cambridge University Press.

Heath, S. B. (1982). Protean shapes in literacy events: ever shifting oral and literate traditions.In D. Tannen (Ed.), *Spoken*

and written language: Exploring literacy and orality (91-118). Ablex.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook of writing research, 144*(157), 304-310.

Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: a critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood, 17*(3), 360-375. https://doi.org/10.1177/0907568210369310

Horgan, D. (2016). Children's participation: the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care.*Children, Youth and Environments, 26*(1), 162-177. https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.26.1.0162

Horgan, D. (2016). Child participatory research methods: attempts to go 'deeper'. *Childhood*, 1-15.

Ivanič, R., Edwards, R., Barton, D., Martin-Jones, M., Fowler, Z., Hughes, B., Mannion, G., Miller, K., Satchwell, C. & Smith, J. (2009). *Improving learning in college: rethinking literacies across the currículum*. Routledge.

Ivanic, R., & Moss, W. (1991). Bringing community writing practices into education.*Writing in the community*, 193-223.

Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2012). *Grammar for writing? an investigation into the effect of contextualised grammar teaching on student writing.* Reading and Writing. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1

JUNAEB (2005). Sinae sistema nacional de asignación con equidad para becas junaeb: una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia.

Jussim, L., & Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations: II. Construction and reflection of student achievement. *Journal of personality and social psychology*, *63*(6), 947.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2016). *Literacies* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Kalman, J. 2004. *Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres en Mixquic.* Secretaría de Educación Pública-UIE-Siglo XXI Editores.

Kalman, J. (2005). *Discovering literacy: access routes to written culture for a group of women in mexico.* UNESCO Institute for Education.

Kendrick, M., Smythe, S., & Rowsell, J. (2020). *Literacies and the body: connecting to the world through multimodal texts.* Routledge.

Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: a meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research, 88*(4), 547-588.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* Routledge.

Kuramochi, Y. (1992*). Me lo contó la gente de la tierra. Relatos orales del centro sur de Chile.* Universidad Católica de Chile.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles: rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires.*Presses Univ. Septentrion.

Lahire, B. (1999). *La invención del "illettrisme".* [La invención del "iletrismo"] Éditions la Découverte.

Lalueza, J. L., Crespo, I., Pallí, C. & Luque, M. J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultural gitana: una experiencia con nuevas tecnologías.In M. Essomba (Ed), *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar* (185-194). Graó.

Lambert, V., Glacken, M., & McCarron, M. (2013). Using a range of methods to access children's voices. *Journal Of Research In Nursing, 18*(7), 601-616.

Lancaster, L. (2012). Moving into literacy: the shifting semiotic resources of young children.In M. Kalantzis & B. Cope (Eds.), *New learning: Elements of a science of education* (2nd ed., 85-103). Cambridge University Press.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: everyday practices and social learning.*Open University Press.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2008). *Digital literacies: concepts, policies and practices.*Peter Lang Publishing.

Lave, J. (2009). *The practice of learning. In Contemporary theories of learning* (208-216). Routledge.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5-22.

Lenz, R. (1895). *Estudios araucanos. Materiales para el estudio de la lengua, la literatura i las costumbres de los indios mapuches o araucanos. Diálogos en cuatro dialectos, cuentos populares, narraciones históricas, i cantos de los indios de Chile en lengua mapuche.* Cervantes.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (1-6). Fondo de Cultura Económica.

Liu, B. (1958). *What being literate means.* UNESCO Courier.

Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Currículum Studies, 50*(2), 145-161.

Lluch, G., & Sánchez-García, S. (2017). La promoción de la lectura: un análisis crítico de los artículos de investigación. *Revista Española De Documentación Científica, 40*(4), e192. https://doi.org/10.3989/redc.2017.4.1450

Marsh, J. (2010). Young children's play in online virtual worlds. *Journal of Early Childhood Research, 8*(1), 23-39. https://doi.org/10.1177/1476718X09345406

Marsh, J. (2021). *Popular culture, media and digital literacies in early childhood.* Routledge.

Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects.*Children & Society, 11*(1), 16-28.

Mendive, S., Aldoney, D., Mascareño, M., Pezoa, J., & Hoff, E. (2022). Home language and literacy environments at the age of four: determinants and their relation to reading comprehension in grade one.*Infancia y Aprendizaje, 45*(1), 3-38. https://doi.org/10.1080/02103702.2021.2015226

Mercer, N., & Edwards, D. (1981). Ground-rules for mutual understanding: a social psychological approach to classroom knowledge.In N. Mercer (Ed.), *Language in school community.* Edward Arnold.

Miller, K., & Satchwell, C. (2006). The effect of beliefs about literacy on teacher and student expectations: A further education perspective. *Journal of Vocational Education and Training*, *58*(2), 135-150.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Orientaciones para la implementación de la asignatura de lengua y cultura de pueblos originarios ancestrales*.

Ministerio de Educación de Chile. (2009). Fundamentos del ajuste curricular en el sector de lenguaje y comunicación. https://www. Rmm.cl/sites/default/files/usuarios/csanc1/doc/200912232047000. Fundamentos_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2005). Informe sobre resultados del simce de lenguaje y comunicación.Gobierno de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2012). Bases curriculares 1° a 6° básico: lenguaje y comunicación.Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.currículumnacional.cl/614/articles-18871_programa.pdf

Moll, L., Esteban-Guitart, M., & Arzubiaga, A. (2020). Funds of knowledge 2.0: Cultivating strategic research collaborations in education. *Theory Into Practice, 59*(3), 212-221.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31*(2), 132-141.

Myhill, D. (2011). Grammar for designers: how grammar supports the development of writing. *Insight and impact: Applied linguistics and the primary school,* 81-92.

Môsbach, V. de. (1992). *Pascual coña. Memorias de un cacique mapuche*. Pehuén Editores.

Navarro, F., Ávila Reyes, N. A., & Gómez Vera, G. (2019). *Validez y justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura*. Revista Meta: Avaliação, 11(31), 1-35.

Neuman, S. B., & Moland, N. (2019). Book deserts: The consequences of income segregation on children's access to print. *Urban Education, 54*(1), 126-147. https://doi.org/10.1177/0042085916654525

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review, 66*(1), 60-92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Nuttin, J. O. S. E. P. H. (1974). The outcome of behavior and contiguity in motivation and learning. *Proceedings Intern. Congr. Psychology*, 144-159.

Olson, D. (2023). *History of schools and writing.* The Routledge International Handbook of Research and Writing. Routledge.

OECD. (2019). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/04/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_d1c359c7/b25efab8-en.pdf

Pahl, K., & Rowsell, J. (2022). *Living literacies: literacy for social change.* MIT Press.

Pahl, K. & Rowsell, J. (2011). Artifactual critical literacy: a new perspective for literacy education. *Berkeley Review of Education*, *2*(2), 129-151.

Papen, U. (2018). Hymns, prayers, and bible stories: the role of religious literacy practices in children's literacy learning. *Ethnography and Education, 13*(1), 119-134. https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1277773

Papen, U. (2007). *Literacy and globalization: reading and writing in times of social and cultural change.* Routledge.

Peercy, M. M., Martin-Beltrán, M., Silverman, R. D., & Daniel, S. (2015). Curricular design and implementation as a site of teacher expertise and learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(7), 867-893. https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995486

Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.

Pintrich, PR, Smith, DA, Garcia, T., y McKeachie, W.J. (1993). Fiabilidad y validez predictiva del Cuestionario de Estrategias Motivadas para el Aprendizaje (MSLQ). *Medición educativa y psicológica*, *53* (3), 801-813.

Popham, W. J. (2001). *The truth about testing: an educator's call to action*. Association for Supervision and Currículum Development.

Quilaqueo, D., Fernández, C. A., & Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum, 32*(1), 159-173.

Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en chile. *Cuadernos interculturales, 6*(10), 91-110.

Quintriqueo Millán, S., & Torres Cuevas, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista electrónica de investigación educativa, 14*(1), 16-33.

Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos, 39*(1), 199-216.

Raczinsky, D. & Serrano, S. (2002). Programas de superación de la pobreza y el capital social.Evidencias y aprendizajes de la experiencia en Chile. In: *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza.* CEPAL.

Randall, J., Poe, M., Slomp, D., & Oliveri, M. E. (2024). Our validity looks like justice.Does yours? *Language Testing, 41*(1), 203-219. https://doi.org/10.1177/ 02655322231202947

Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies.*Cultural trends, 13*(2), 73-86.

Reder, S., & Davila, E. (2005). Context and literacy practices. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 170-187.

Robin, R. (2007). *La lectura como práctica social: una introducción a los nuevos estudios de la literacidad.*Gedisa.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*.Oxford University Press.

Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M., & Solís, J. (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices.In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (490-515). Guilford Press.

Rojas, C., & Silva, M. (2005). Evaluación de los aprendizajes y sus consecuencias en la enseñanza.En: R. Salas & M. Silva (Eds.), *Evaluación y currículum: Tensiones y proyecciones* (97-120).

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review, 3*(1), 16-20.

Rowsell, J., & Pahl, K. (2007). Sedimented identities in texts: instances of practice. *Reading research quarterly, 42*(3), 388-404.

Rubie-Davies, C. (2006). Teacher expectations and student self-perceptions: exploring relationships. *Psychology in the Schools, 43*(5), 537-552. DOI: 10.1002/pits.20169

Rubie-Davies, C. M., Flint, A., & McDonald, L. G. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology, 82*(2), 270-288. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02025.x

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Salas, A. (1984a). *Textos orales en mapuche o araucano del centro-sur de Chile.* Universidad de Chile.

Salas, A. (1984b). Dieciocho kun^eo (adivinanzas) mapuches. *Anales de la Universidad de Chile*, (1), 123–138.

Sánchez, G. (1996). Relatos orales mapuches. *Boletín de la Academia Chilena de la Lengua, 71*, 289-301.

Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*.Harvard University Press.

Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning.*American Journal of Education, 123*(1), 69-108.

Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema*. Ediciones Paidós.

Smith, J. A. (2001). *Qualitative psychology: a practical guide to research methods.* Sage.

Sotomayor Echeñique, C., Ávila, N., & Jéldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula.* Santillana.

Strasser, K., & Lissi, M. R. (2009). Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of chilean kindergarten children. *Scientific studies of reading, 13*(2), 175-204.http://dx.doi.org/10.1080/10888430902769525

Street, B. (2003). What's new in new literacy studies? critical approaches to literacy in theory and practice.*Current Issues in Comparative Education, 5*(2), 77-91.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.*Longman.

Street, B. (Ed.). (1991). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge University Press.

Street, B. (2001). The new literacy studies.In E. Cushman, G. R. Kintgen, B. M. Kroll, & M. Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (430-442). St. Martin's Press.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading.Writing Research: Multidisciplinary Inquiries into the Nature of Writing Series.* Ablex Publishing Corporation.

Thibaut, P., & López, M. C. (2020). Aprendizaje y literacidad fuera de la escuela en la era digital: aproximaciones desde la ruralidad.*Educação e Pesquisa, 46*, e217025.

Thibaut, P., & Calderón López, M. (2023). Interacciones de habla: continuidad y cambio en la clase en línea de emergencia. *Revista mexicana de investigación educativa, 28*(96), 73-97.

UNESCO. (2005). *Education for all global monitoring report: literacy for life.*

UNESCO. (1962). *Actas de la 12.ª reunión de la Conferencia General*. UNESCO.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones UC.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*.Harvard University Press.

Vásquez, V. (2017). *Critical literacy across the k–6 currículum*. Routledge.

Vélez-Ibáñez, C., & Greenberg, J. (2005). Formation and transformation of funds of knowledge.En N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (47-70). Lawrence Erlbaum Associates.

Wells, G. (1986). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Heinemann.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432-445.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432. https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420

Williams, B. T. (2012). *New Media Literacies and Participatory Popular Culture Across Borders*. London: Routledge Press.

Williams, B. T. (2009). Word study instruction in the K–2 classroom. *Reading Teacher*, 62(7), 544-552. https://doi.org/10.1598/RT.62.7.3

Woods, P. (2009). An exploration of how the beliefs and self-perceptions of early childhood teachers influence their classroom practice. *International Journal of Early Childhood Education*, 15(1), 1-18. https://doi.org/10.1007/s13158-009-0001-0

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? a critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education, 8*(1), 69-91. https://doi.org/10.1080/1361332052000341006

Zavala, V. (2017). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy.*Íkala, 24*(2), 1-18.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala, revista de lenguaje y cultura, 24*(2), 343-359.