



ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

**MECANISMOS DE COHERENCIA EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE
FUNCIONES COMUNICATIVAS EN ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL DE
ESCOLARES SECUNDARIOS HAITIANOS¹**

MECHANISMS FOR COHERENCE IN THE WRITTEN PRODUCTION OF
COMMUNICATIVE FUNCTIONS IN SPANISH AS ADDITIONAL LANGUAGE OF HAITIAN
HIGH SCHOOL STUDENTS

GLORIA TOLEDO VEGA

Pontificia Universidad Católica de Chile

gtoledo@uc.cl

ORCID: 0000-0003-1031-2844

JULIO SILVA-COÑOCAR

Universidad Católica Silva Henríquez

Jsilvac@ucsh.cl

ORCID: 0000-0003-1730-0889

FRANCISCO QUILODRÁN PEREDO

Pontificia Universidad Católica de Chile

fgquilodran@uc.cl

ORCID: 0000-0002-0274-7752

Enviado: 01-04-2022

Aceptado: 26-06-2022

RESUMEN

Este artículo presenta una descripción del uso de mecanismos de coherencia en la expresión escrita en español como lengua adicional, de cuatro funciones comunicativas, entre escolares haitianos de III y IV año de enseñanza media. Se trata de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo basado en el análisis cualitativo de muestras de lengua escrita. Este estudio se orienta desde la función a la forma, pues su objetivo es determinar con qué

¹ Este estudio corresponde al Proyecto 1190254, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

recursos los estudiantes realizan, de forma más o menos coherente, funciones de alta frecuencia en la escuela. El análisis consistió en segmentar los textos de los informantes e identificar la naturaleza de las relaciones de coherencia que se establecen (Sanders y Spooren, 2009 y Sanders *et al.*, 2018). Los resultados en general muestran el fuerte predominio de la coherencia relacional aditiva y un acentuado uso de la conjunción para establecer las relaciones de coherencia.

Palabras clave: relaciones de coherencia, español como lengua adicional, funciones comunicativas, escritura, escuela e inmigrantes

ABSTRACT

This article presents a description of the use of coherence mechanisms in the written expression in Spanish as additional language, of four communicative functions, among Haitian schoolchildren of III and IV year of high school. This is an exploratory and descriptive study based on the qualitative analysis of samples of written language. This study is oriented from function to form, since its objective is to determine what resources students perform for coherence in high-frequency functions at school. The analysis consisted of segmenting the informants' texts and identifying the nature of the coherence relationships established between them by cognitive primitives (Sanders and Spooren, 2009 and Sanders *et al.*, 2018). The results in general show the strong predominance of additive relational coherence and a noticeable use of the conjunction to establish coherence relations.

Keywords: relations of coherence, Spanish as an additional language, communicative functions, writing, school and immigrants.

1. INTRODUCCIÓN

La situación de migración que vive el mundo en la actualidad podría describirse como lo que Vertovec (2006) llamó contexto de *hiper-diversidad* o *super-diversidad* lingüística. En estas circunstancias, la lingüística aplicada busca incrementar nuestro entendimiento de las dimensiones lingüísticas de la migración y de las formas en que el lenguaje, las ideologías y las prácticas pueden contribuir, o no, a crear procesos sociales de enajenación y exclusión, en contextos institucionales cruciales como la escuela (Baynham, 2011).

Según los datos del Centro Nacional de Estudios Migratorios de la Universidad de Talca (CENEM, 2020), la población mayoritaria de inmigrantes en Chile proviene de Venezuela 23%, Perú 17,9%, Haití 14,3%, Colombia 11,7% y Bolivia 8,6%. Entre estas comunidades solo la haitiana no es hispanohablante. Ahora bien, el flujo migratorio coincide con un aumento considerable de las matrículas de niños y adolescentes en las escuelas públicas, lo que conlleva una importante expansión en la diversificación del estudiantado chileno (Stefony y Stang, 2017). De esta forma, aparecen nuevos grupos de estudiantes, con nuevas características y necesidades, dentro de las cuales está la de aprender español entre quienes no son hablantes nativos de este idioma.

El contexto escolar, asociado al desarrollo del español académico, trae consigo el desafío de que los aprendientes de español manejen un registro con características específicas que necesita de enseñanza formal, ya que se trata de un uso lingüístico distinto al cotidiano. Entre los elementos que requieren un tratamiento especial en la escritura en L2, figuran la cohesión y la coherencia, que se han investigado desde un punto de vista textual (Halliday y Hasan, 1976; Martin, 1992; Louwerse, 2004) y desde una perspectiva cognitiva (Sanders y Spooren, 2001). En este marco, Hobbs (1979), Sanders y Pander (2006) definen las relaciones de coherencia como vínculos de significado que conectan dos segmentos de un texto². Tanto desde un enfoque textual como cognitivo, los estudios destacan la importancia de desarrollar estos elementos en la escritura académica a lo largo de la inserción disciplinar de los estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, este artículo tiene por objetivo describir las relaciones de coherencia que se establecen en la expresión escrita de cuatro funciones comunicativas entre adolescentes haitianos de III y IV año de enseñanza secundaria. Conforme a esto, la investigación se enfoca en tres preguntas: (1) ¿cuáles son los mecanismos de cohesión empleados por los escolares secundarios haitianos en su escritura?; (2) ¿en qué funciones comunicativas se desempeñan mejor/ peor en el establecimiento de relaciones de coherencia?; y (3), en caso de que la pregunta dos revele un peor desempeño, ¿cuáles son las características asociadas a ese rendimiento insuficiente?

La relevancia de este trabajo es que permite profundizar en los procesos epistémicos que experimentan los escolares en la tarea de escritura, en la cual demuestran su manejo de la coherencia textual y, en consecuencia, la expresión eficiente de significados. Este aspecto suele no ser considerado por los profesores de escuela, cuya retroalimentación se centra en describir aspectos discretos y descontextualizados como acentos y faltas de ortografía, en lugar de propiciar la mejor construcción del sentido de los textos (Lizasoain y Toledo, 2020). Respecto al alcance de esta investigación, cabe señalar que se trata de un estudio de caso cuyo corpus de carácter reducido no permite extraer conclusiones significativas, pero sí puede marcar tendencias respecto al empleo de determinados mecanismos de cohesión vinculados a ciertas funciones.

A continuación, se revisan tres aspectos teóricos fundamentales en este estudio: la escritura en una segunda lengua, la expresión de funciones comunicativas y las relaciones de coherencia.

² Renkema (2009) define la cohesión como mecanismos físicamente presentes en un discurso que posee lazos internos y la coherencia como un proceso mental del lector para derivar un significado en oraciones conectadas. Dentro de las relaciones de coherencia que aborda este trabajo, contemplamos el uso de mecanismos de cohesión que den cuenta de la primera.

2. LINEAMIENTOS TEÓRICOS

2.1. La escritura en una segunda lengua (SL/ L2)

Según Cumming (2018), la escritura en L2 es un fenómeno complejo, multifacético y variable, por lo que ninguna teoría por sí sola podría explicar el aprendizaje y el desarrollo de la escritura en SL. Desde hace algunas décadas, sin embargo, cuatro teorías han dominado las investigaciones publicadas en esta área: la teoría retórica contrastiva, la teoría de modelo cognitivo, la teoría de géneros y la teoría sociocultural (Cumming, 2018). Este trabajo se adhiere a este último lineamiento, cuyo objetivo es explicar cómo la conciencia y habilidad humana se desarrollan a través de la mediación de actividades, herramientas y conceptos culturalmente organizados. En este sentido, nuestra intención al estudiar la coherencia en la escritura de escolares haitianos aprendientes de español como lengua adicional (ELA) es ofrecer una orientación para que sus profesores medien de mejor forma en su aprendizaje. Para la teoría sociocultural, la mediación con otros es clave; gracias a esta los aprendientes de una SL basan su aprendizaje en el trabajo colaborativo y en la interacción con otros. En el caso de la sala de clases, esta interacción puede ser con el profesor o entre los mismos estudiantes (Storch y Aldosari, 2013). Cualquiera sea el caso, los aprendientes internalizan las formas de usar el lenguaje a través de sus observaciones, experiencias, negociaciones y prácticas con otros, en lo que Vigotsky llamó zona de desarrollo próximo (1987). El resultado de investigaciones como las de Parks *et al.* (2005) o Ferreira y Lantolf (2008) muestran que un profesor capacitado no necesita construir una zona de desarrollo próximo con todos los estudiantes de una vez, sino que puede organizar el curso en grupos que propicien el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Estas observaciones se ajustan especialmente a las aulas multilingües, ya que no es necesario que tengan un carácter homogéneo para lograr un desarrollo exitoso de la escritura entre estudiantes con distintas lenguas y bagajes socioculturales.

La escritura es una competencia crucial para desenvolverse en el mundo social, pues tiene implicancias en el área individual y colectiva de los estudiantes (Graham *et al.*, 2013) y permite que estos se organicen en las disciplinas escolares (Miras, 2000; Barton y Hamilton, 2004; Fons, 2009; Andueza, 2016). El desarrollo de la competencia escrita en una SL puede ayudar de varias maneras en la adquisición de la nueva lengua, gracias a que su carácter diferido en el tiempo y la permanencia de su registro permiten la reflexión metalingüística de los aprendientes. Dicha reflexión, en tanto, facilita un proceso en el cual los aprendientes van incorporando formas más complejas en nuevos contextos, en base a estructuras familiares más simples que se van internalizando, modificando y generando la consolidación de estructuras complejas. En otras palabras, la reflexión metalingüística les permite a los aprendientes reestructurar su interlengua (Cohen y Brooks-Carson, 2001; Schoonen *et al.*, 2009; Manchón, 2011). Con esto, la escritura aporta al conocimiento declarativo en los estadios iniciales de aprendizaje (Goldschneider y Dekeyser, 2001; Dekeyser, 2007).

Dicho todo lo anterior, parece claro que el desarrollo de la escritura en las aulas multilingües debería ser una prioridad en la escuela pública chilena. No obstante, diversos estudios (Riedemann y Stefoni, 2015; Poblete y Galaz, 2017; Agencia de Calidad de la Educación, 2019; Beniscelli et al., 2019; Navarro, Ávila Reyes y Cárdenas, 2020; Lizasoain y Toledo, 2020) revelan que el fenómeno migratorio en Chile ha implicado dificultades para trabajar la escritura desde una perspectiva multicultural entre los docentes. Estos autores observan que en las escuelas persiste una mirada discriminatoria y deficitaria que impacta negativamente en los estudiantes migrantes, especialmente los haitianos, en tanto hablantes no nativos de español.

De por sí compleja, la habilidad escritural es un desafío mayor para los aprendientes de una segunda lengua (VanPatten y Williams, 2015). El desarrollo de la escritura en SL no es lineal (Fu, 2009) y está muy relacionado con las negociaciones y percepciones de identidad del aprendiente respecto al tema del texto que debe escribir (Ortmeier-Hooper, 2010). En consecuencia, trabajar la escritura en la lengua materna no es igual al trabajo escritural en una SL, ya que existen ritmos y desafíos diferentes que deben asumirse como etapas naturales dentro del desarrollo de la interlengua de los aprendientes y deben evaluarse como tales (Lizasoain y Toledo 2020).

En esta línea de comprensión de la escritura en SL, la literatura ha mostrado que cuando un aprendiente comete errores de ortografía, usa dibujos o recurre a su lengua materna en una redacción, no perjudica su desarrollo en L2 a largo plazo (Samway, 2006; Brisk, 2015). Por otra parte, se debe considerar que los aprendientes de todos los niveles de competencia de lengua usan mucho más tiempo en el proceso de formulación que en el de planeación y revisión del texto. Ahora bien, aquellos aprendientes que no tienen una buena competencia del idioma tienden a usar aún más tiempo (sobre 80%) en la formulación (Manchón *et al.*, 2008). Este fenómeno muestra la importancia de fomentar el aprendizaje de la lengua meta entre los aprendientes de una SL, aprendizaje que puede llevarse a cabo a partir de la escritura misma. Como han mostrado Reynold (2005), Spycher (2007) y Enright (2011), la falta de tiempo dedicado a la escritura en L2 afecta el progreso del escolar y aprendiente de una segunda lengua, especialmente en el desarrollo de estrategias, géneros expositivos, comprensión de convenciones académicas y conciencia retórica. Estas desventajas tienen un impacto aún mayor cuando el aprendiente no ha tenido experiencia con estos tipos de textos en su lengua materna (Dooley y Thangaperumal, 2011 y Franquiz y Salinas, 2011), lo cual parece ser el caso de los haitianos, como se advierte en el estudio de Lizasoain y Toledo (2020) en que se evalúa la escritura de los escolares haitianos tanto en creole como en español.

De acuerdo con un estudio exploratorio de Gelber *et al.* (2021), en Chile la mayoría de los estudiantes haitianos logran cumplir con sus propósitos comunicativos al escribir, pero mantienen problemas de codificación. Otro estudio de Toledo *et al.* (en prensa), muestra problemas relevantes en el control de la

coherencia textual, por lo visto, a causa de que la retroalimentación de los profesores se centra en aspectos aislados de la ortografía acentual y literal (Liza-soain y Toledo, 2020; Toledo *et al.*, 2021, 2021a, 2021b). El presente estudio se enfoca en este último aspecto, la coherencia, ya que el mejor manejo de esta puede garantizar la adecuada comprensión respecto de los significados que se quieren transmitir.

2.2. Las funciones comunicativas

La aproximación de esta investigación a la modalidad escrita de funciones comunicativas tiene que ver con que estas son la expresión más frecuente de uso en las aulas escolares chilenas, especialmente en establecimientos educacionales socioeconómicamente vulnerables, donde el desarrollo de la escritura académica es deficitario. Esto pudimos verificarlo en los colegios en los que investigamos, situación en todo caso agravada por la pandemia, la suspensión de clases y la implementación de clases *online*. Frente a este panorama, el trabajo de escritura de los estudiantes se limitó a los formatos de pregunta y respuesta de desarrollo en pruebas de contenido disciplinar. En esta configuración, las preguntas formuladas suelen propiciar respuestas en base a las funciones de *definir*, *explicar*, *opinar* y *justificar*, las cuales abordamos en nuestra investigación para observar los mecanismos de coherencia utilizados por los escolares haitianos en su formulación.

El Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (Consejo de Europa, 2002) define las macrofunciones como categorías para el uso funcional del discurso hablado o del texto escrito; por ejemplo, descripción, narración, comentario, exposición, explicación, argumentación, etc. La bajada desde el MCER al español como lengua extranjera la lleva a cabo el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), que define una lista de funciones comunicativas que pueden realizar las personas mediante el lenguaje; por ejemplo, describir, opinar, preguntar, agradecer, entre muchas otras (PCIC, 2006).

Este estudio se centra en cuatro funciones: definir, explicar, opinar y justificar, entre las cuales el PCIC solo considera las tres últimas para los niveles A2 y B1. La Tabla 1 muestra el tratamiento que les da el PCIC, en términos de coherencia³, a las funciones que abordaremos en este estudio en A2 y B1, que corresponden a los niveles de lengua de los estudiantes de nuestra muestra. Las estructuras asociadas a la función de definir, que no contempla el PCIC, han sido elaboradas por nuestra cuenta.

³Y los mecanismos que pueden llevar a esta, entre ellos, la cohesión.

Tabla 1

Estructuras para la coherencia asociadas a las funciones de definir, explicar, opinar y justificar

Funciones/ Mecanismos para la coherencia	Estructuras nivel A2	Estructuras nivel B1
DEFINIR (no contemplada en PCIC)	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma.	Conjunciones, frases conjuntivas, expresiones parentéticas Conectores aditivos
EXPLICAR (Dar información, según PCIC)	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma. <i>Para</i> + infinitivo (Finalidad) <i>Porque...</i> (Razón, causa)	Oración subordinada adverbial temporal Oración subordinada adverbial de modo Por + SN Es evidente... (Finalidad)..., para que + presente subjuntivo Como... (Causa)
OPINAR	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma.	Reformulación (ej: Es decir) Ejemplificación (ej: Por ejemplo, etcétera (etc.), como) Resumen (ej: Para resumir, en resumen) Analogía (ej: Se parece a, es como) Pronombres demostrativos
JUSTIFICAR	Uso de comas, punto seguido, dos puntos, punto y coma. <i>Porque</i> y <i>por eso</i>	Debido a (que)... / Ya que... / Puesto que...

La ubicación de nuestros informantes en los niveles A2 y B1 no se ajustó a una medición estandarizada, sino a las observaciones de la producción escrita de los aprendientes a cargo de los investigadores (todos profesores de ELE con más de 15 años de experiencia). Los criterios que nos permitieron ubicar la escritura de los escolares haitianos en nivel A2 son los siguientes según el PCIC (2006):

- Su repertorio lingüístico les permite desarrollar argumentos y expresar preferencias, intereses y opiniones en un discurso compuesto por enunciados breves, enlazados por conectores habituales.

- Poseen un repertorio limitado de exponentes lingüísticos que les permite transmitir los mensajes solicitados mediante oraciones breves que enlazan con organizadores de la información (*primero, después...*), conectores sencillos (*por eso...*) y/o relativos, cuando es apropiado.
- Cometan errores básicos y sistemáticos, tanto en el uso de elementos de referencia, la organización del texto y la puntuación, como en el de estructuras gramaticales sencillas (*ser/estar/haber, concordancias, pasados regulares e irregulares...*) que, sin embargo, no imposibilitan la comprensión.

Los criterios que nos permitieron ubicar a los escolares haitianos en nivel B1 son los siguientes según el PCIC (2006):

- Escriben textos breves y cohesionados, ordenados mediante una secuencia lineal de elementos sencillos, utilizando organizadores de la información («primero», «luego», «después») y conectores básicos frecuentes («y», «también», «por eso», «entonces», «pero», «porque...»), aunque el texto presente alguna deficiencia o limitación en su estructura.

De acuerdo con estas descripciones, la mayoría de nuestros informantes corresponden al nivel A2, como veremos en el apartado de metodología.

2.3. Relaciones de coherencia

Desde un punto de vista textual, Halliday y Hasan (1976) propusieron la noción de *textura*, definiéndola como las características que hacían de los textos un todo con significado y no solamente una sumatoria de oraciones sin conexión. Dichas conexiones se expresan a través de mecanismos de cohesión a los que llamaron ligaduras. Renkema (2009) retoma el concepto de *textura* para reflexionar sobre la idea de los elementos entrelazados que la componen, pero también sobre la combinación de ellos. A esta unión Renkema (2009) la llamó conectividad. En este marco, el autor reconoce y define la cohesión como mecanismos físicamente presentes en un discurso que posee lazos internos, y la coherencia como el resultado de actividades mentales que un lector procesa para derivar un significado en oraciones conectadas. Además, argumenta que la coherencia y la cohesión son dos caras de una misma moneda, que juntas entregan una noción completa del texto y que, aun siendo distintas, son difíciles de distinguir.

Louwerse (2004) concibe la cohesión como la continuidad y consistencia de los elementos del texto, pero también señala que no es ni suficiente ni necesaria para la coherencia. El mismo autor define la coherencia como relaciones representacionales que se producen en la mente del comprendedor. Por otro lado, Sanders y Spoorren (2007) desde una perspectiva cognitiva (Cognitive Coherence Relations, CCR) consideran la coherencia como un fenómeno mental. Esto implica que la coherencia no es una propiedad inherente de un texto, pues su reconstrucción se basa en señales lingüísticas que permiten a los lectores relacionar diferentes unidades de

información. En esta línea, Ibáñez, Mondaca y Santana (2015) interpretan la coherencia como una representación mental desarrollada desde las relaciones de sentido sustentadas en la información textual.

Sanders y Spooren (2009), al igual que Hobbs (1979), comparten la idea de que la coherencia puede o no estar señalada explícitamente en el texto, ya que el establecimiento de relaciones entre los segmentos discursivos es una característica del procesamiento mental del discurso más que una propiedad de este. Knott y Sanders (1998), en tanto, advierten que no solo los conectores pueden establecer este tipo de relaciones, sino que también otras estructuras como: *por un lado, por otro lado, por esta razón*, entre otras. Sanders y Pander Maat (2006) definen las relaciones de coherencia como relaciones de significado que conectan dos segmentos de texto cuya interpretación conjunta debe entregar más información que los segmentos tomados aisladamente. Al ser conceptuales, estas relaciones no necesariamente requieren hacerse explícitas mediante conectores o frases léxicas. Desde esta perspectiva, Sanders, Spooren y Noordman (1993); Spooren y Sanders (2008); Sanders y Spooren (2009) proponen primitivos cognitivos, entendidos como propiedades conceptuales que subyacen a todas las relaciones de coherencia. Estos primitivos son: a) polaridad; b) operación básica; c) fuente de coherencia y d) orden de implicación. A los cuatro primitivos propuestos en el modelo CCR por Spooren y Sanders (2008) se le agrega un quinto de temporalidad (Sanders, Demberg, Hoeck, Scholman, Asr, Zufferey y Evers-Vermeul, 2018). En nuestro análisis consideramos principalmente los cuatro primeros primitivos, ya que en las muestras de lengua que analizamos solo se observó una alusión de carácter temporal.

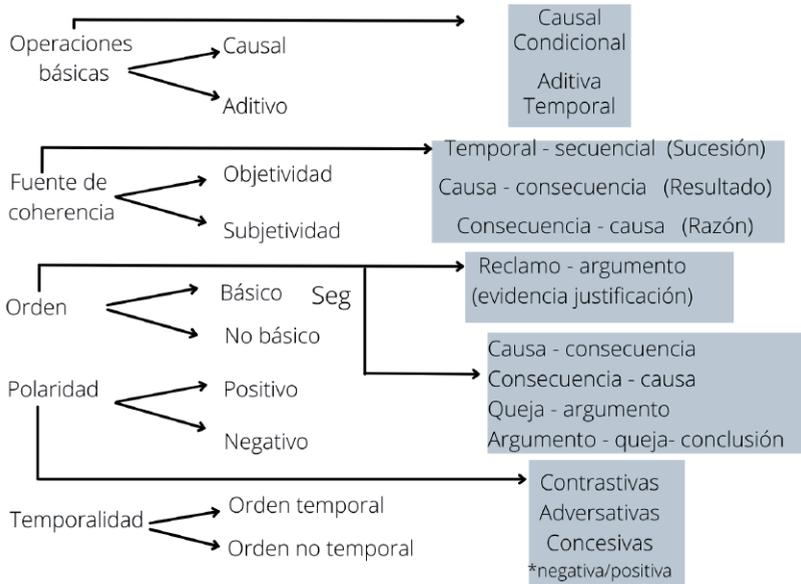
- a. La polaridad distingue entre relaciones positivas y negativas (o adversas). Una relación positiva generalmente se expresa mediante conectores como *y* o *porque*, que determinan el cumplimiento de una expectativa. Por ejemplo: [*Cancelaron el concierto*]S1 *porque* [*todavía no termina la cuarentena*]S2. Por otro lado, las relaciones negativas pueden expresarse típicamente mediante conectores que niegan uno de los segmentos; por ejemplo, *pero* y *aunque*, que se contraponen a la expectativa, como se ilustra en: [*Yo quería ir al concierto*]S1, *pero* [*no junté suficiente dinero para la entrada*]S2. La polaridad permite distinguir las relaciones contrastivas, adversativas y concesivas.
- b. La operación básica se refiere a la que se lleva a cabo entre segmentos del discurso. Cuando esta relación de coherencia está conectada débilmente se clasifica como una relación aditiva, en la que simplemente se unen segmentos. Considérese: [*Este restaurante está muy cerca*]S1 y [*tiene precios bajos*]S2, donde se usa el conector *y* para sumar una característica a S1. La relación en este ejemplo es débil, porque ningún segmento tiene dependencia sobre el otro y podrían actuar de forma independiente. Por otro lado, en las relaciones causales fuertes existe implicación entre las proposiciones, como se muestra en: [*Las importaciones de la empresa bajaron*]S1 *porque* [*cerraron las fronteras*]S2. Las relaciones causales también comprenden relaciones condicionales, como, por ejemplo, *Si* [*pasas una noche más sin dormir*]S1, [*morirás*]S2.

- c. La fuente de coherencia distingue entre relaciones objetivas y subjetivas. Una relación es objetiva si ambos segmentos describen situaciones en el mundo real, como en: [*Anoche llovió mucho en Santiago*]*S*₁, así que [*las calles están inundadas*]*S*₂. Por otro lado, las relaciones son subjetivas si los hablantes o autores participan activamente en la construcción de la relación, porque están razonando o porque realizan un acto de habla en uno o ambos segmentos. Las relaciones subjetivas generalmente expresan opinión, argumento, reclamo o conclusión del hablante. En: [*El presidente ha destruido la confianza de la ciudadanía*]*S*₁, así que [*debe renunciar*]*S*₂, la declaración en *S*₁ no es la causa de *S*₂, sino que es un argumento que se da para respaldar la afirmación en el último segmento. Por lo tanto, la fuente de coherencia distingue entre relaciones que describen situaciones del mundo real y relaciones argumentativas.
- d. El orden de implicación se utiliza solamente en las relaciones causales y distingue las relaciones de tipo causa-consecuencia o básicas, como en: [*No he dormido*]*S*₁, por eso [*no puedo escribir más*]*S*₂, y consecuencia-causa o no básica, como en: [*No puedo escribir más*]*S*₁, porque [*no he dormido*]*S*₂.

A continuación, presentamos el Esquema 1, que resume las características de estos primitivos, los cuales serán la base de análisis de nuestras muestras.

Esquema 1

Primitivos según el modelo CCR (Sanders et al., 2018)



3. METODOLOGÍA

El presente es un estudio de caso, de carácter exploratorio y descriptivo, basado en el análisis cualitativo de diez muestras de lengua. Las escasas muestras recolectadas responden a la drástica disminución de escolares secundarios haitianos en Chile experimentada durante la pandemia de COVID-19. La orientación de este estudio va desde la función a la forma, pues busca determinar de qué manera y con qué recursos los estudiantes secundarios haitianos ejecutan de manera, más o menos coherente, funciones de alta frecuencia en la escuela.

3.1. Participantes

Los participantes en esta investigación son diez estudiantes de secundaria haitianos que cursaban III y IV año de enseñanza media (secundaria). Estos son los dos años previos al término del periodo escolar y al ingreso a la educación superior y/o al mundo laboral.

La identidad de los estudiantes fue anonimizada, por tratarse de sujetos vulnerables, menores de edad. Lo mismo se hizo con los tres establecimientos educacionales a los que acudimos y la escuela donde finalmente realizamos la investigación, a la que denominaremos C. Esta escuela era la que presentaba una proporción más alta de estudiantes secundarios haitianos en toda la Región Metropolitana⁴. La proporción genérica de estudiantes pertenecientes a la escuela C quedó equilibrada en un 50% de mujeres y 50% de hombres. En todo caso, no consideramos esa variable en el estudio. De acuerdo con nuestras observaciones de las pruebas escritas de los participantes desde 2019 a 2021, solo dos de diez tenían un nivel B1 y el resto podían ubicarse en un nivel A2. Los diez participantes de este estudio formaban parte de un total de 14 estudiantes secundarios en 2021; menos de la mitad de los estudiantes haitianos cuando iniciamos el estudio en 2019 (36 personas). Dado lo anterior, conocíamos a los participantes de la escuela C desde el año 2019, cuando cursaban I y II año de secundaria. Todos llegaron como inmigrantes a Chile a partir del año 2017. Ninguno de ellos sabía español con anterioridad y ninguno recibió instrucción formal de español como lengua adicional. La información con la que se contaba respecto al desempeño académico de estos escolares en Haití era nula. El establecimiento C, así como los otros en los que investigamos, no contaban con información sobre los años de escuela cursados, las calificaciones obtenidas, ni las asignaturas revisadas en su época escolar en Haití. De manera muy superficial, la escuela C contaba con información respecto al nivel de francés como segunda lengua alcanzado por estos jóvenes, el cual correspondía (según el mediador cultural

⁴ Donde se ubica Santiago, la capital de Chile, lugar donde se concentra la población nativa e inmigrante del país.

del establecimiento)⁵ a los niveles básico e intermedio. En esta desinformación, los diez estudiantes del establecimiento C, entre otros 26 más, intentaron adaptarse al contexto escolar chileno sin antecedentes, sin apoyo en español ni creole y, después de la pandemia de COVID-19, sin recursos para acceder a clases *online*. En este panorama, los diez estudiantes que participaron en nuestro estudio son parte de un grupo de 14 escolares haitianos que no desertaron de la escuela C durante la pandemia y que están a punto de egresar, sin haber logrado un manejo de la escritura que les permita desenvolverse con efectividad en la educación superior o en un trabajo relativamente bien remunerado.

3.2. Instrumento

El instrumento que se diseñó para extraer muestras escritas de los estudiantes haitianos corresponde a una prueba que consta de cuatro preguntas de desarrollo, cada una de las cuales apela a las siguientes funciones (ver Anexo 1):

Tabla 2

Funciones asociadas a cada pregunta

Número de pregunta	Función
1	Definir
2	Explicar
3	Opinar
4	Justificar

Las respuestas a las preguntas responden a un artículo de prensa sobre los *booktubers*, el cual funcionó como *input* y motivación para las respuestas de desarrollo escrito de los aprendientes.

Este instrumento fue piloteado previamente con dos estudiantes haitianos para comprobar que el *input* y el planteamiento de las preguntas fueran claros. Tras el pilotaje, se simplificó el *input* y entregaron las definiciones de los términos que podrían implicar algún problema de comprensión para los estudiantes.

Nuestra decisión de trabajar con este instrumento y no con muestras escritas reales se debe a que durante los años de pandemia los tres establecimientos educacionales a los que acudimos no les pidieron ningún trabajo escrito, de ningún tipo, a sus estudiantes haitianos, quienes tampoco asistieron a las clases *online*. Previo a la pandemia, las evaluaciones se limitaron al formato de pruebas de pregunta abierta

⁵ Esta persona no era profesor ni profesional de la educación. Se trataba de un adulto haitiano que ayudaba en la escuela a los niños, adolescentes y a sus apoderados.

y respuesta, en las cuales se podía observar el planteamiento de las cuatro funciones que decidimos analizar en este trabajo.

Una vez pilotado el instrumento y hechas las modificaciones en el *input* (reportaje escrito), lo aplicamos en dos oportunidades, en cada una de las cuales pudimos reunir a cinco estudiantes (diez en total). Todos contaron con dos horas para completar tanto la lectura del *input* como la redacción a partir de este. En todo momento hubo dos investigadores disponibles para solucionar las dudas de los estudiantes, principalmente respecto al vocabulario.

Previo a la actividad de lectura y redacción, los profesores leyeron en voz alta el protocolo de la prueba y el asentimiento informado que debían firmar los estudiantes en caso de acceder a participar en la actividad.

Tanto el instrumento como los profesores dejaron en claro que las respuestas debían superar las cinco líneas de escritura con letra manuscrita de tamaño normal. Además, las respuestas debían ser formuladas sin copiar nada del *input* escrito, el cual se les retiró a los estudiantes para que usaran sus propias palabras y organización textual para responder.

3.3. Procedimientos de análisis

Una vez recolectadas las muestras de escritura, en base a la ejecución escrita de funciones comunicativas, se procedió a ejecutar los siguientes pasos:

1. Se segmentaron los textos en unidades de sentido. Consideramos unidades de sentido oraciones con sujeto explícito o implícito y predicado, con verbo conjugado. No consideramos oraciones incrustadas en oraciones principales, ya que fueron solo dos los casos registrados en toda la producción de nuestros informantes.
2. Se identificaron en los textos los mecanismos que conectaban los segmentos, ya sea mediante conectivos, frases léxicas, puntuación o ausencia de elementos que establecieran las relaciones de coherencia.
3. Se categorizaron las relaciones entre segmentos según primitivos en Excel, atendiendo a la función comunicativa expresada, los segmentos relacionados, los mecanismos observados para relacionar los segmentos, la polaridad de las relaciones, el tipo de relación, la fuente de coherencia y el orden en las oraciones causales, además de otras especificaciones cuando se detectó algún uso erróneo o difícil de interpretar de algún mecanismo empleado.
4. Se identificaron los problemas en las relaciones de coherencia y la naturaleza de estos.
5. Se identificaron las funciones con mejor control y manejo de la coherencia.
6. Se identificaron las funciones con más problemas de coherencia.
7. Se identificaron las relaciones de coherencia más frecuentes.

Los pasos 3 al 7 fueron efectuados por tres investigadores separadamente. Luego se confrontaron los criterios de los tres y, en los casos en que había discrepancias, se llegó a acuerdo tras consultar a un cuarto experto externo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, presentamos los resultados obtenidos del análisis de los segmentos. En primer lugar, se determinará cuáles son los mecanismos para la coherencia más utilizados por los escolares de secundaria haitianos. Luego se responderá a la pregunta respecto a cuáles son las funciones mejor y peor logradas en términos de coherencia. Finalmente, comentaremos los problemas detectados en relación con el manejo de la coherencia de nuestros informantes.

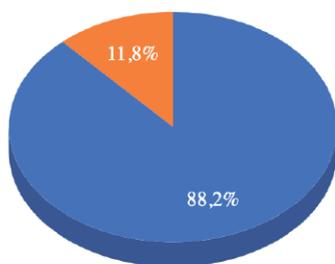
Para analizar las muestras escritas, consideramos como mecanismos de coherencia cualquier elemento conectivo, de carácter léxico u ortográfico, relacionado con los signos de puntuación, que pudiera evidenciar una relación entre segmentos: conectores, frases léxicas, comas, punto y coma, dos puntos o punto seguido. Los problemas con la puntuación en los textos saltaban a la vista, lo que demostraba no solo la falta de dominio de la puntuación, sino también la poca relevancia que se le da en la corrección de los textos.

Respecto de los mecanismos de coherencia encontrados en los textos, observamos un fuerte predominio de la coherencia relacional aditiva, muy por sobre la coherencia relacional causal, situación que se exhibe en el gráfico 1.

El mecanismo para la coherencia relacional aditiva más utilizado es, por lejos, la conjunción, con 112 apariciones en el corpus. Son escasas las relaciones disyuntivas y de oposición, de las cuales se observan solo cinco y tres casos respectivamente, en los que únicamente se emplean los conectores *o* y *pero*. La conjunción aditiva se reduce a los conectores *y* y *también*. El gráfico 2 muestra el uso de las relaciones aditivas en términos porcentuales.

Gráfico 1

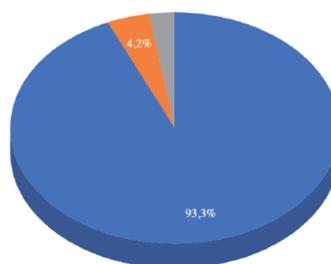
Coherencia relacional



● Coherencia relacional aditiva ● Coherencia relacional causal

Gráfico 2

Coherencia relacional aditiva



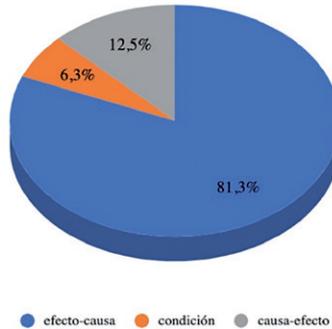
● conjunción ● disyunción ● oposición

Dentro de la coherencia relacional causal, en tanto, se observa un predominio de las relaciones de efecto y causa (13 incidencias); solo dos casos de orden no básico

(causa-efecto) y un caso aislado de relación de condición (uso de *si* condicional), como muestra en términos porcentuales el Gráfico 3. Los únicos mecanismos atestiguados para la relación entre estos segmentos fueron *porque* y *por eso*.

Gráfico 3

Coherencia relacional causal



Respecto al manejo de la coherencia según las funciones ejecutadas, los resultados esperados apuntan al empleo de mecanismos aditivos, en el caso de las funciones de definir y explicar. Para las funciones de opinar y justificar, en tanto, se esperaría el manejo de relaciones causales. Los resultados tendientes a determinar qué funciones se logran mejor o peor en términos de coherencia, tendrán que ver con el cumplimiento de las expectativas recién señaladas, por un lado, y la variedad de mecanismos empleados, por otro.

En base a los criterios mencionados determinamos que las funciones mejor logradas corresponden a las de definir y explicar, pero solo en el cumplimiento de nuestras expectativas sobre el mayor uso de coherencia aditiva, como se observa en los gráficos 4 y 5. En cuanto a la variedad de recursos para establecer esta coherencia, los resultados no muestran más que el empleo de los conectores *y*, *o* y *también*, el adversativo *pero*, y uso (muy escaso) de comas y puntos seguidos.

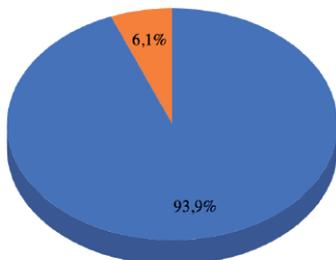
Las funciones más desafiantes para los escolares haitianos son las de opinar y justificar, con predominio de la coherencia relacional aditiva y muy poco empleo de relaciones causales, como se observa en los gráficos 6 y 7. A esto se suma nuevamente la poca variedad de recursos, limitados a *porque*, *por eso* y al *si* condicional.

Respecto a los problemas detectados en relación con el manejo de la coherencia de nuestros informantes, la mayoría tiene que ver con el prácticamente nulo uso de puntuación, la poca variedad de conectores de toda índole, la incrustación de expresiones parentéticas sin signo alguno, como rasgo de oralidad, y el empleo de conectores que no se ajustan al propósito comunicativo del enunciado. Este último fenómeno corresponde a la subespecificación en la que se utilizan conectores atípicos para expresar relaciones de coherencia. En nuestras muestras se observa el uso de puntos y la

conjunción y con función de *porque*. El Gráfico 8 exhibe el mayor porcentaje de sub-especificaciones en la función de opinar, seguido de justificar, explicar y definir.

Gráfico 4

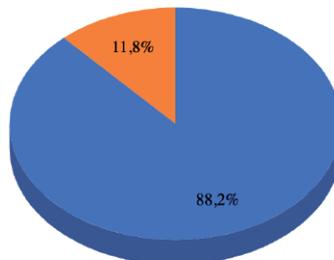
Coherencia relacional en definiciones



● aditiva ● causal

Gráfico 5

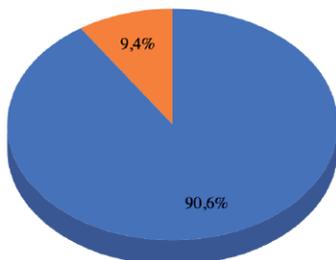
Coherencia relacional en explicación



● aditiva ● causal

Gráfico 6

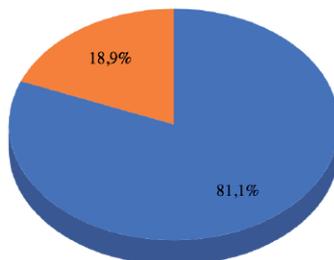
Coherencia relacional en opinión



● aditiva ● causal

Gráfico 7

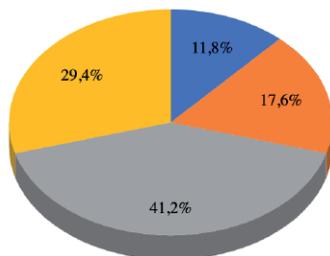
Coherencia relacional en justificación



● aditiva ● causal

Gráfico 8

Subespecificaciones según función



● Definir ● Explicar ● Opinar ● Justificar

Como se señaló, hicimos la segmentación en base a unidades de sentido, descartando el análisis intraclausular. Por otra parte, solo en dos ocasiones se observó la incrustación de cláusulas o frases en el segmento principal. En dichas ocasiones la función de la incrustación muestra un carácter parentético muy vinculado con el lenguaje oral, como puede observarse en el ejemplo 1.

Ejemplo 1:

*S1 [Las claves del éxito de los Bokktubers⁶] {Por lo menos
[yo lo que entendí]}S2 [esque son un poco raro]
Pero S3[igual me gusta ver videos y escuchar músicas.]*

Tanto el ejemplo 1 como los que le siguen muestran el escaso empleo de signos de puntuación, lo que sin duda afecta la interpretación y coherencia de los textos.

En cuanto al limitado uso de conectores, solo seis de diez aprendientes cumplieron con la función de justificar, logrando con ello establecer una relación de coherencia respecto a la pregunta planteada. El resto de los textos muestra que existe una confusión entre las funciones de justificar y opinar, y una dificultad para establecer operaciones básicas causales y condicionales, como se observa en el ejemplo 2.

Ejemplo 2:

*[em mi opiñon las Personas que hace
esos tiPos de video que lo siguen hacien
do es mejor asi]S1 y [los felicito
mucho de mi Parte.]S2 Por que [eso igual
me va a ayudar mejor]S3 Por Que [me gusta leer]S4*

En general, prácticamente no se observa un orden coherente de los segmentos de tipo argumentativo y se aprecia una bajísima frecuencia de fuentes de coherencia relacionadas con resultados o razones. Por último, se registra una frecuencia muy baja de polaridad de tipo contrastivo, adversativo o concesivo.

Otro fenómeno observado tiene que ver con la contigüidad de las relaciones de coherencia. En tres ocasiones, la relación entre segmentos no es contigua y se establece con segmentos anteriores, lo que entorpece la coherencia de los textos, como se observa en el ejemplo 3.

Ejemplo 3:

*[mi opinión es lo que veo de ellos] S1 y [también
lo que entiendo.] S2Porque [hay muchos de ellos*

⁶ Los textos manuscritos se transcribieron respetando todas las grafías, signos empleados y disposición de las palabras utilizadas por los informantes y así se muestran en los ejemplos entregados.

que me hace entender muchas cosas que no entendía y también saber lo que no sabía
a] S₃ [ese es porque di esa opinión.] S₄

En el ejemplo 3, la relación entre el segmento 3 y el segmento 4 no está marcada por ningún mecanismo conectivo; no obstante, la relación de fuerza marcada con un *porque*, dentro del segmento 4, establece una relación con el segmento 1 y no con el segmento inmediatamente precedente.

Respecto a las subespecificaciones de elementos conectivos, el ejemplo 4 muestra cómo una falta de precisión léxica en el conector *sino* le resta coherencia al texto.

Ejemplo 4:

[Yo pienso que los Booktubers también, son personas que aveces Tambien tienen problemas por ejemplo para subir un Videon de 15 a 20 minutos]S₁ lo que a nosotros Creemos que es fácil para ellos, no,]S₂ Sino [nesesitan tiempo y tambien forcarsen en todos los detalles de un video.]S₃

En el ejemplo 4, la relación entre S₂ y S₃ se establece con un *sino*, que muestra polaridad negativa y carácter adversativo. No obstante, para que el texto tuviera coherencia sería necesaria la polaridad positiva, utilizando un conectivo como *porque*. Este problema ocurre en cinco oportunidades, por lo que, en nuestro limitado corpus, se trata de un fenómeno recurrente.

Ejemplo 5:

[Los que leen libros de esa forma deben Seguir haciéndolo]S₁ Poque [es muy interesante de esa forma]S₂ y [yo sienpre veo libros]S₃ desdo [voy a buscar la historia que me gusta en yutubey ver lo no.mas]S₄

En el ejemplo 5 la coherencia es aún más difícil de establecer, porque *desdo* no tiene un sentido interpretable que pueda relacionar coherentemente los segmentos 3 y 4, por más cooperativo que sea el interlocutor.

Como una estrategia para compensar el déficit de mecanismos de coherencia, en dos ocasiones se observó en las muestras la numeración de elementos o repetición de palabras. Esto, si bien ayuda a la claridad, le resta cohesión a los textos, como se muestra en el ejemplo 6.

Ejemplo 6:

- 1 *Personas Dedicadas a leer Libros*
- 2 *Personas que aman la lectura*
- 3 *Personas que Son amantes de los libros*
- 4 *Personas que legusta leer*
- 5 *alguien que lee libros*

En una ocasión, el problema con la coherencia estuvo dado por la conjugación de los verbos, como se muestra en el ejemplo 7:

Ejemplo 7:

Las claves es no comendar cosas que no
has visto o has leído]S1[tambien [como hacer
amigos fáciles]S2 y [llevan bien en poco tiempo]S3
y [hablan como si seconocieran hace mucho]S4 [se
hablan mas que con las personas que conocen]S5

El segmento 3 sería parte del 2 si el informante hubiera utilizado un infinitivo (*llevarse bien*). Si en el caso recién mencionado se conjuga un verbo de forma innecesaria, también se observa la no conjugación de un verbo en el segmento 2, que dificulta el establecimiento de una relación entre S1 y S2.

Ahora bien, tratándose de un análisis de la interlengua de aprendientes de español como lengua adicional, es importante mencionar que quienes tienen más vocabulario escriben más y con ello se arriesgan a cometer más errores y, consecuentemente, a tener más problemas para establecer la coherencia. Esto no es un aspecto negativo en el desarrollo de una lengua adicional; por el contrario, indica un avance que, para ser de provecho, debiera recibir una retroalimentación de parte de los profesores, que apunte a la coherencia más que a aspectos formales discretos.

5. CONCLUSIONES

La investigación de carácter descriptivo y exploratorio que presentamos busca observar los mecanismos para la coherencia de los cuales disponen los escolares secundarios haitianos, aprendientes de español como lengua adicional en Chile. La motivación para este trabajo subyace en la necesidad de brindar a estos jóvenes acceso a la escritura académica en español, para tener un mejor acceso a conocimientos disciplinares, a su propia inmersión sociocultural y al aprendizaje del español como lengua adicional. En consecuencia, analizamos la coherencia de diez textos escritos, correspondientes a diez escolares secundarios haitianos que participaron en nuestro estudio. La extracción de las muestras se llevó a cabo en un formato de *input*-pregunta y respuesta de desarrollo. Este diseño instrumental responde, por

un lado, a que esta es la única aproximación a la escritura que han tenido los escolares haitianos desde antes del inicio de la pandemia de COVID-19. Por otro lado, nuestros informantes no mostraron tener un nivel de español superior al B1, lo que les dificultaba la escritura de textos más extensos. Considerando el carácter más bien escueto de las muestras recolectadas, optamos por analizar estos textos en relación con las funciones comunicativas que las preguntas del instrumento pedían ejecutar: definir, explicar, opinar y justificar.

El análisis de los textos se llevó a cabo segmentando estos en unidades de sentido, para observar las relaciones de coherencia que se establecían entre estas unidades. Tras este análisis pudimos observar: (1) los tipos de relaciones de coherencia más utilizados entre nuestros informantes; (2) las funciones mejor y peor logradas en términos de coherencia; y (3) los desafíos pendientes de los secundarios haitianos en relación con la producción escrita de textos coherentes.

Respecto a las relaciones más frecuentes, observamos el uso preponderante de coherencia relacional aditiva. Esta tendencia se adapta bien a las funciones de definir y explicar, pero se esperaría un mayor uso de coherencia relacional causal en las funciones de opinar y justificar. A este respecto, la función de opinar es la que muestra más subespecificaciones o usos atípicos en el establecimiento de relaciones de coherencia. En cuanto a la función de justificar, el problema parece ser más de fondo, pues más de la mitad de nuestros informantes confunden esta función con la de opinar, de forma tal que no llegan a argumentar sus comentarios. En cuanto a los desafíos pendientes, podemos decir que el desarrollo de la coherencia textual es de primera necesidad, porque atiende a la configuración del sentido del texto y a la eficacia comunicativa. En nuestro análisis observamos una pobreza de recursos para establecer relaciones de coherencia, que va desde la ausencia de puntuación, al uso exclusivo de los conectores *y*, *o*, *también*, *pero*, *por eso* y *porque*. Observamos también relaciones que se establecían entre segmentos no contiguos y la selección errónea de conjunciones.

Con el antecedente del escaso desarrollo escritural escolar, los problemas observados en la retroalimentación de la producción escrita de los estudiantes por parte de sus profesores (Lizasoain y Toledo, 2020) y el aumento de la deserción escolar tras la pandemia, es imperativo atender a estos problemas, que apuntan a la configuración del sentido de lo que quieren expresar los escolares haitianos. Lo anterior cobra aún mayor relevancia si se considera que estos jóvenes están a punto de terminar su escolarización, habiendo logrado pocos avances en el ámbito del desarrollo del español y, consecuentemente, en las asignaturas de la escuela. Lo anterior condena a estos jóvenes a no poder seguir en la educación superior y a no conseguir trabajos calificados y mejor remunerados; de ahí la importancia de recibir enseñanza formal de español como lengua adicional. Que los niños y adolescentes no hispanohablantes aprendan formalmente español en su escuela no responde a un

afán asimilacionista, sino a la necesidad y a su derecho, como menores de edad, de darles las mismas oportunidades que tienen las personas que hablan español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Estudio de inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar*. Santiago: Gobierno de Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/CDC_Inclusionmigrantes_FINALWEB.pdf [11/03/2022].
- Andueza, A. (2016). La escritura como herramienta de aprendizaje significativo: un cuasi experimento en la clase de ciencias. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 53-58. <http://hdl.handle.net/11162/121034> [11/03/2022].
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Baynham, M. (2011). Language and migration. In *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 433-448). Routledge.
- Beniscelli, L, Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Multicultural y, sin embargo, asimilacionista: paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, 50, 393-423. <http://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- Brisk, M. E. (2015). *Engaging students in academic literacies: genre/ based pedagogy for K-5 classrooms*. Routledge.
- Centro Nacional de Estudios Migratorios (2020). *Venezolanos en Chile*. Universidad de Talca. http://www.cenem.utralca.cl/docs/publicaciones/Informe_venezolanos_en_Chile.pdf [11/03/2022].
- Cohen, A., & Brooks-Carson, A. (2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. *The Modern Language Journal*, 85(2), 169-188. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00103>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. MECD-Instituto Cervantes-Grupo Anaya. PEL.
- Cumming, A. (2018). Theoretical orientations to L2 writing. In R. Manchón & P. Kai (Eds). *Handbook of second and foreign language writing*. DeGruyter.
- DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.
- De Larios, J. R., Manchón, R., Murphy, L., & Marín, J. (2008). The foreign language writer's strategic behavior in the allocation of time to writing processes. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 30-47. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.005>
- Dooley, K. T., & Thangaperumal, P. (2011). Pedagogy and participation: Literacy education for low-literate refugee students of African origin in a western school system. *Language and Education*, 25(5), 385-397. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.573075>
- Enright, K. A. (2011). Language and literacy for a new mainstream. *American Educational Research Journal*, 48(1), 80-118. <https://doi.org/10.3102/0002831210368989>
- Ferreira, M. M., & Lantolf, J. P. (2008). A concept-based approach to teaching writing through genre analysis. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*, 285-320.

- Franquiz, M. E., & Salinas, C. S. (2011). Newcomers developing English literacy through historical thinking and digitized primary sources. *Journal of Second Language Writing*, 20(3), 196-210. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.004>
- Fons Esteve, M. (2009). *Leer y escribir para vivir: Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Graó.
- Fu, D. (2009). *Writing between languages: How English language learners make the transition to fluency, grades 4-12*. Heineman.
- Gelber, D., Ávila Reyes, N., Espinosa, M. J., Escribano, R., Figueroa Miralles, J., y Castillo, C. (2021). Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 74. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M. (2001). Explaining the “natural order of L2 morpheme acquisition” in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00147>
- Graham, S., Gillespie, A., & D. McKeown, D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s1145-012-9395-2>
- Halliday, M. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Hobbs, J. (1979). Coherence and coreference. *Cognitive Science* 3, 67-90.
- Instituto Cervantes (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [11/03/2022]].
- Ibáñez Orellana, R., Moncada Nahuelquín, F., y Santana Covarrubias, A. (2015). Organización retórica y relaciones de coherencia en el abstract de biología. *Estudios Filológicos*, (56), 51-84. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132015000200004>
- Knott, A., & Sanders, T. (1998). The classification of coherence relations and their linguistic markers: An exploration of two languages. *Journal of Pragmatics*, 30(2), 135-175. [https://doi.org/10.1016/s0378-2166\(98\)00023-x](https://doi.org/10.1016/s0378-2166(98)00023-x)
- Lizasoain, A., Toledo Vega, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios Filológicos*, 66, 185-205. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132020000200185>
- Louwerse, M. (2004). Un modelo conciso de cohesión en el texto y coherencia en la comprensión. *Revista Signos*, 37(56), 41-58. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342004005600004>
- Manchon, R. M., Roca de Larios, J., & Murphy, L. (2009). The temporal dimension and problem-solving nature of foreign language composing processes: Implications for theory. *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research*, 4, 102-129. <https://doi.org/10.21832/9781847691859-008>
- Manchón, R. M. (2011). Writing to learn the language: Issues in theory and research. In R. M. Manchón (Ed.) *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*, (pp. 61-82). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Martin, J.R. (1992). *English text: system and structure*. John Benjamins.
- Miras, M. (2000). Reflective writing. Learning to write and learning about what you write. *Infancia y Aprendizaje*, 23(1), 65-80.
- Navarro, F., Ávila Reyes, N., y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizand o aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>

- Ortmeier-Hooper, C. (2010). The shifting nature of identity: Social identity, L2 writers, and high school. In Cox, M., Jordan, J., Ortmeier-Hooper, C. & G. Gray (Eds.). *Reinventing Identities in Second Language Writing*, (pp. 5-28). NCTE Press.
- Parks, S., Huot, D., Hamers, J. & F. Lemonier (2005). "History of theater" websites: A brief history of the writing process in a high school ESL language arts class. *Journal of Second Language Writing*, 14, 233-258. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.10.003>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Reynolds, D. W. (2005). Linguistic correlates of second language literacy development: Evidence from middle-grade learner essays. *Journal of Second Language Writing*, 14(1), 19-45. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.09.001>
- Renkema, J. (2009). *The texture of discourse: Towards an outline of Connectivity Theory*. John Benjamins Publishing Company.
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300010>
- Salinas, C., Vickery, A. E., & Franquiz, M. (2016). Advancing Border Pedagogies: Understandings of Citizenship Through Comparisons of Home to School Contexts. *The High School Journal*, 99(4), 322-336. <https://doi.org/10.1353/hjs.2016.0012>
- Samway, K. (2006). *When English language learners write*. Heinemann.
- Sanders, T. & Pander, M. (2006). Cohesion and Coherence: Linguistic Approaches. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 591-595). Elsevier.
- Sanders, T., Demberg, V., Hoek, J., Scholman, M. C., Asr, F. T., Zufferey, S., & Evers-Vermeul, J. (2018). Unifying dimensions in coherence relations: How various annotation frameworks are related. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*. <https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0078>
- Sanders, T. & Spooren, W. (2001). Text representation as an interface between language and its users. In T. Sanders, J. Schilperoord, & W. P. M. S. Spooren (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 1-25). Benjamins.
- _____ (2007). Discourse and text structure. In D. Geeraerts & H. Cuyckens, *The Oxford Handbook of cognitive linguistics* (pp. 916-941). Oxford University Press.
- _____ (2009). The cognition of discourse coherence. *Discourse, of Course*, 197-212. <https://doi.org/10.1075/z.148.20san>
- Sanders, T., Spooren, W., & Noordman, L. (1993). Coherence relations in a cognitive theory of discourse representation. *Cognitive Linguistics*, 4(2), 93-134. <https://doi.org/10.1515/cogl.1993.4.2.93>
- Schoonen, R., Snellings, P., Stevenson, M., & Van Gelderen, A. (2009). Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research*, 77-101. <https://doi.org/10.21832/9781847691859>
- Spooren, W., & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(12), 2003-2026. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.04.021>

- Spycher, P. (2007). Academic writing of adolescent English learners: Learning to use “although.” *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 238–254. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.07.001>
- Stefoni, C., y Stang, F. (2017). La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 21(58), 109-129. <https://doi.org/10.17141/iconos.58.2017.2477>
- Storch, N., & Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31–48. <https://doi.org/10.1177/1362168812457530>
- Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K. y Lizasoain, A. (2021a). Formación inicial docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno? *Revista Boletín de Filología Universidad de Chile*.
- _____. (2021b). Factores relevantes para la evaluación de la producción escrita de estudiantes haitianos no hispanohablantes en la escuela pública chilena. *Revista Delta*. <https://doi.org/10.1590/1678-460x202153279>
- Toledo Vega, G., Lizasoain, A. and Mena, L. (2021). “Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile.” *The International Journal of Learner Diversity and Identities* 28(1), 27-41. doi: 10.18848/2327-0128/CGP/v28i01/27-41.
- Toledo Vega, G., Silva, J. y Quilodrán, F. (2022). Mecanismos de coherencia en la producción escrita de funciones comunicativas en español como lengua adicional de escolares secundarios haitianos [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Ciencias del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain*. ESRC Centre on Migration, Policy and Society Working Paper, 25.
- VanPatten, B., & Williams, J. (Eds.). (2015). The Nature of Theories. *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 1-16). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203628942>
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Editorial Científico-Técnica*.

Contribución autores

Gloria Toledo Vega (GTV), Julio Silva Coñocar (JSC), Francisco Quilodrán Peredo (FQP).

La aportación realizada por cada uno de los/las autores/autoras al artículo son las siguientes:

- Concepción y diseño: (GTV)
- Análisis e interpretación de los datos: (GTV, JSC, FQP)
- Redacción del borrador: (GTV, JSC, FQP)
- Revisión crítica del artículo: (GTV, JSC, FQP)
- Recogida de datos: (GTV, JSC, FQP)
- Aprobación final del artículo: (GTV)
- Obtención de financiación: (GTV)
- Investigador Principal del proyecto que ha permitido el estudio: (GTV)

ANEXO

Investigación Fondecyt Regular 1190254
Investigadora Responsable: Gloria Toledo Vega

Actividad de escritura

Objetivo: Determinar qué estrategias de escritura usan los estudiantes

Instrucciones:

1. Lee el siguiente texto y
2. Luego contesta las preguntas, con tus propias palabras, poniendo atención a lo que aparece subrayado en las preguntas. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

‘Booktubers’: cuando lo que recomienda tu ‘youtuber’ favorito son libros

Algunos jóvenes acumulan cientos de miles de seguidores recomendando libros en Internet

Las claves del éxito

Hablamos de jóvenes que comentan lecturas a otros jóvenes. Son simpáticos, activos, transparentes y adoptan un lenguaje cercano, de “tú a tú”, como “si hablaras con tus amigos”, interviene Javier Ruescas. Y quizá esta es la razón por la que el mensaje llega de manera más amena y eficaz que la de un profesor en clase, por ejemplo.

Otro punto que rescata este *booktuber* es que “con sinceridad es como se seduce a cualquier persona de cualquier cosa. Yo no recomiendo libros que no he leído, y, de hecho, rara vez hablo de títulos que no me han gustado. Tampoco cambio mi registro para hablar en el canal, soy yo mismo”.

Un día de *booktuber*

En cuanto a la rutina, Ruescas nos cuenta que “no hay dos días iguales. A veces se graba solo, otras colaborando con amigos. Normalmente, preparo un guión básico, grabo y edito. Todo en el mismo día. Cada vídeo lleva una media de 3 horas. Aunque hay algunos con los que tardo más”. No hay duración fija, pero ronda los 10 minutos. Algunos *booktubers* se imponen subir vídeos uno o dos días fijos a la semana y otros, sin regularidad.

El lado oscuro

Pero no todo es un camino de rosas para los *booktubers*, quienes han sido criticados por falta de originalidad (los envíos de las editoriales y a todos puede ser una causa de que salgan reseñados los mismos libros casi al mismo tiempo), de rigor, de criterio de selección (muchas veces se inclinan solo por las obras más comerciales), de profundidad y la mayor importancia que se da a la forma sobre el contenido. Y el uso y abuso de frases cliché, frases fáciles, hechas y vacías pueden también minar todas los aspectos positivos de este fenómeno. Quizá esa superficialidad que molesta viene dada también por las características propias de las redes sociales. Pero por un solo joven no lector que se haya “enganchado” a un libro a través de estos canales, ya vale la pena el fenómeno.

