



Un asunto de familia: promoción del capital comunicativo y las identidades escriturales de los niños(as) pequeños(as)

A Family Affair: Supporting the Communicative Capital and Writerly Identities of Young Children

Denise Dávila y Paty Abril-Gonzalez

University of Texas at Austin

Resumen

Este estudio investiga las formas en las que los padres/madres/cuidadores multilingües apoyan las identidades emergentes de sus hijos(as) pequeños(as) como escritores(as) y comunicadores(as) en el hogar, en el contexto de un programa virtual de alfabetización temprana para familias de una comunidad históricamente marginada cerca de la frontera de los Estados Unidos y México. El estudio se centra en un conjunto de composiciones multimodales que los niños(as) de cuatro años escribieron durante una de las sesiones virtuales de videoconferencia. Las investigadoras emplearon un enfoque de análisis de discurso examinando las transcripciones de las sesiones virtuales, guiado por el concepto teórico de riqueza cultural comunitaria y el concepto pedagógico de acompañamiento. El análisis ofrece una narrativa contraria a los descriptores gubernamentales deficitarios (por ejemplo, bajos ingresos, bajos logros) asignados a niños(as) y familias de comunidades históricamente marginadas. Los padres y madres en el estudio estaban bien equipados para llevar a cabo pedagogías de acompañamiento que cultivan el capital comunicativo de sus hijos(as) y fomentan sus identidades como comunicadores capaces.

Palabras clave: literacidad familiar, escritura emergente, educación infantil, acompañamiento, capital comunicativo

Correspondencia a:

Denise Dávila
College of Education, University of Texas
1912 Speedway, Stop D5000,
Austin, Texas USA 78712
ddavila@utexas.edu
ORCID: 0000-0003-4899-8036

© 2022 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN:0719-0409 DDI:203.262, Santiago, Chile doi: 10.7764/PEL.59.2.2022.2

Abstract

This study investigates the ways in which multilingual parents/caregivers support their young children's emerging identities as writers and communicators at home, within the context of a virtual early literacy program for families of a historically marginalized community near the U.S. border with Mexico. The study's focus is on a set of multimodal compositions that four-year-old children authored during one of the virtual, videoconference sessions. The researchers employed a discourse analysis approach in examining the transcripts of the virtual sessions, which was guided by the theoretical concepts of community cultural wealth and the pedagogical concept of accompaniment. Their analysis offers a counter narrative to the deficit governmental descriptors (e.g., low-income; low-achieving) assigned to children and families of historically marginalized communities. The parents in their study were well-equipped to enact pedagogies of accompaniment that cultivate their children's communicative capital and foster their children's identities as capable communicators.

Keywords: family literacy, emergent writing, early childhood education, accompaniment, communicative capital

Notas de campo

Es una tarde cálida durante la pandemia del COVID-19. Nos reunimos a través de nuestras pantallas de computador para lanzar la tercera sesión familiar de nuestro programa de literacidad virtual de cuatro semanas, Hora de cuentos de la Costa del Golfo en tu casa (seudónimo), un proyecto comunitario entre una universidad pública de los Estados Unidos y un afiliado al Fondo Nacional para las Humanidades (NEH) de los Estados Unidos. Al igual que el exterior de un edificio, nuestras pantallas de Zoom™ estaban llenas de ventanas. Cada una era la entrada al hogar de un niño o niña de cuatro años y de su familia. En una ventana, vemos la cocina de la familia y en otra, el dormitorio del niño o niña. Otras revelan salas de estar y comedores. Todas las ventanas muestran niños y niñas, padres y madres, hermanos y hermanas.

Esta tarde, nos emociona compartir con las familias en estos eventos comunicativos (Albers, 2020; Hymes, 1964). Las familias hablarán sobre el libro de ilustraciones de la semana, en el que una comunidad se reúne alrededor de food trucks y carros de venta de comida local antes de ir a un evento de lucha. Posteriormente, los niños(as) utilizarán sus artículos de escritura para dibujar y describir los tipos de food trucks que más les gustan. Es la primera vez en el programa que los niños(as) crearán composiciones con elementos tanto visuales como textuales. Estamos expectantes de ver qué es lo que los niños(as) producen en el espacio íntimo de sus hogares y en la compañía de sus familias.

Introducción

Cuando los niños(as) pequeños(as) crean composiciones multimodales en casa, ¿en qué maneras, de haberlas, pueden los padres y las madres apoyar sus identidades emergentes como escritores(as) y comunicadores(as)? Esta es la pregunta de investigación que abordamos en el contexto de una sesión de Hora de cuentos de la Costa del Golfo en casa (de aquí en adelante, GCSSStorytime, por su nombre en inglés), que se basaba en el libro infantil

bilingüe sobre *food trucks*, *¡Vamos! Let's Go Eat* (Gonzalez, 2020, figura 1). Específicamente, hemos analizado las composiciones multimodales de los niños(as) de cuatro años en las que escribieron textos, dejaron marcas y dibujaron imágenes para comunicar información sobre sus propios conceptos de *food trucks*. Adoptamos un enfoque de análisis del discurso (Fairclough, 2001) para examinar lo que decían los niños(as), madres y padres sobre sus composiciones multimodales.

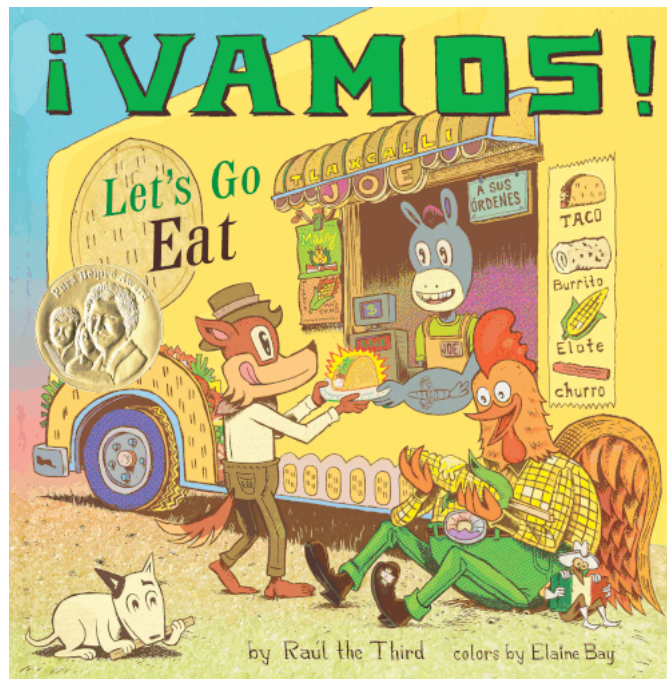


Figura 1. *¡Vamos! Let's Go Eat* (Gonzalez, 2020).

Nuestro análisis se basó en la tradición académica de la educación en literacidad, que muestra que las composiciones multimodales de niños(as) pequeños(as) usualmente se centran en dibujos (Ray & Glover, 2008), y que estos sirven de base para la escritura de los niños(as) (Levin & Bus, 2003).

Después de todo, dibujar para comunicar es algo inherentemente humano (Dyson, 1993). La mayoría de los niños(as) dibujan para hacer sentido de sí mismos y expresar el mundo que los rodea (Levin & Bus, 2003; McKay & Kendrick, 2001; Vygotsky, 1978), o para representar y procesar sus experiencias, que generalmente se relacionan con actividades caseras culturales o familiares (Dyson, 1983; Kendrick & McKay, 2004). Por estas razones, los dibujos y composiciones multimodales de los niños(as) ofrecen ventanas comunicativas hacia la complejidad de sus mundos (Alvarez, 2018; Hymes, 1964).

La investigación también revela que los niños(as) pequeños(as) desarrollan sus habilidades de escritura simultáneamente a sus habilidades de dibujo y pueden diferenciar los propósitos y los procesos, así como los puntos comunes y las diferencias entre sistemas (Pinto & Incognito, 2021). Asimismo, los estudios indican que participar en el proceso usando tanto dibujos como escritos puede incitar nuevas ideas y formas de comunicación entre ellos (Bezemer & Kress, 2008; Short et al., 2000). Los dibujos de los niños(as) pueden también servir como puentes entre las imágenes, el texto y la palabra hablada (Olshansky, 2008; Sidelnick & Svoboda, 2000) y apoyar la escritura futura de los(as) estudiantes iniciales (Bodrova & Leong, 1998; Vygotsky, 1978).

Respecto de la participación de los padres y madres en los procesos de escritura de niños(as) pequeños (as), como en la sesión de GCStorytime, académicos tales como Ray y Glover proponen que las composiciones multimodales de los niños(as) son una "plantilla para la oralidad" (Ray & Glover, 2008, p. 14)¹. No solo hay plantillas para que los adultos(as) hablen con los niños(as), sino que también para que escritores(as) iniciales puedan expresarse verbalmente y asignar significado a los diversos elementos en sus composiciones (McKay & Kendrick, 2001; Levin & Bus, 2003). Adicionalmente, hay plantillas para niños(as) que los ayudan a extender sus ideas de forma visual y verbal (Bezemer & Kress, 2008; Short et al., 2000). El vínculo entre el lenguaje oral de los niños(as) y las prácticas de escritura también promueve el desarrollo de su vocabulario y el involucramiento con textos al momento de leer (Ray & Glover, 2008; Dyson, 1983).

Cuando se trata de cultivar las habilidades e identidades de los niños(as) como escritores(as), los padres, las madres y los cuidadores(as) pueden cumplir una función importante como los primeros profesores del niño o niña. Su trabajo es tratar a los más jóvenes como comunicadores(as) experimentados que ya escriben y hablan en formas acordes a su edad (Kissel et al, 2011; Ray & Glover, 2008). Adicionalmente, los padres y madres pueden apoyar las identidades de sus niños(as) como comunicadores(as) uniéndose a ellos(as) al momento de escribir experiencias caseras importantes (Aram & Biron, 2004).

Esas experiencias se pueden iniciar o mantener dentro del contexto de programas de literacidad familiar basados en la comunidad que construye sobre el conocimiento y los recursos familiares (Fikrat-Wevers et., 2021). GCStorytime es un tipo de programa de literacidad que sirve a las familias con niños(as) pequeños(as) multilingües en una comunidad latina históricamente marginada en la región de la Costa del Golfo de los Estados Unidos.

En este trabajo no solo examinamos la función de los padres y de las madres para cultivar las identidades de sus niños(as) como escritores(as), sino que también ofrecemos nuevas perspectivas sobre cómo las formas de comunicación de la riqueza cultural comunitaria (CCW, *community cultural wealth*; Yosso, 2005) tienen una influencia en el desarrollo temprano de la escritura de los niños(as) en los hogares multilingües.

Marco conceptual

Dos conceptos relacionados enmarcan nuestro estudio: el concepto teórico de riqueza cultural comunitaria (CCW) y la pedagogía del acompañamiento de Sepúlveda (2011).

Riqueza cultural comunitaria

Para extender el marco de capital social de Bourdieu (2011), Yosso (2005) expande los análisis de Solórzano y Villalpando (1998) sobre la teoría crítica de la raza (TCR). Esta afirma que el conocimiento cultural, las habilidades y las destrezas no son exclusivas de las poblaciones de clase media, sino también elementos integrales de las comunidades marginadas históricamente. Yosso (2005) explica cómo académicos de la TCR como Crenshaw (2002) creían que había limitaciones cuando las teorías críticas, especialmente aquellas relacionadas con el capital, eran separadas de las discusiones sobre raza y racismo. En conjunto con otros académicos de la TCR (Crenshaw, 2002; Solórzano & Villalpando, 1998), Yosso defiende que esta cuestiona las intersecciones entre poder, raza, clase, género y orientación sexual dentro de comunidades afroamericanas, nativas americanas, isleñas de Asia/el Pacífico y latinas. Ella comenta que, con el tiempo, la investigación de TCR ha crecido hasta abarcar aspectos complejos de estas comunidades históricamente marginadas en los Estados Unidos, lo que crea disciplinas que no son "mutuamente exclusivas" ni "están en pugna la una contra la otra" (Yosso, 2005, p. 72).

1. Nota de las editoras: en esta, como en todas las citas directas del inglés, ofrecemos traducciones propias.

Yosso (2005) también describe cómo los(as) estudiantes, familias y comunidades históricamente marginadas fomentan y acumulan seis formas de capital que durante mucho tiempo han sido ignoradas y devaluadas en los contextos educacionales dominantes. Brevemente, su concepto de riqueza cultural comunitaria incluye las siguientes formas de capital: aspiracional, familiar, lingüístico, navegacional, social y resistente. Nuestro análisis se enfoca en el concepto de Yosso (2005) de capital lingüístico, que "incluye las habilidades intelectuales y sociales que se logran a través de la comunicación de las experiencias en más de una lengua y/o estilo" y es producto de "años de investigación sobre el valor de la educación bilingüe" (p. 78).

El capital lingüístico, relevante a nuestra investigación, corresponde a la noción de que los niños(as) "llegan a la escuela con múltiples habilidades de lenguaje y comunicación" (p. 79). Muchos niños(as) pequeños(as) ingresan a la escuela apoyados(as) en las tradiciones narrativas familiares y culturales basadas en recontar y escuchar historias. Yosso (2005) sugiere que las habilidades culturales para contar cuentos de niños(as) podrían incluir prestar atención a "detalles, pausas dramáticas, momentos cómicos, gestos faciales, tonos de voz, volumen, ritmo y rima" (p. 79), todos los cuales dan cuenta de las muchas formas en que los niños(as) se comunican y atienden a las historias que se cuentan en sus hogares y escuelas. Yosso (2005) indica asimismo que el concepto de capital lingüístico se refiere a la "habilidad para comunicar por medio de arte visual, música o poesía" (p. 79). Proponemos que esta habilidad para emplear modos de comunicación visuales, auditivos, textuales y otros se corresponde con la habilidad de los niños(as) de crear composiciones, como las que crearon los participantes jóvenes en el programa GCStorytime.

Usamos el concepto de capital lingüístico de Yosso (2005) que reconoce y honra las identidades de los niños(as) pequeños(as) como comunicadores(as). Como comunicadores(as) jóvenes, los niños(as) se basan en sus repertorios familiares, comunitarios y culturales de habilidades lingüísticas, artísticas, escritas y culturales para crear sus expresiones. Los comunicadores(as) jóvenes también tienen acceso a miembros de sus hogares, familias y comunidades que les ayudan a informar y apoyar sus compromisos comunicativos con distintas audiencias para distintos propósitos. Por lo tanto, expandimos y reenfozamos el concepto de capital lingüístico de Yosso para ser inclusivas respecto de las formas multimodales de comunicación de los niños(as) y adultos(as) que emergen de sus familias y comunidades. De aquí en adelante, usamos el término capital cultural como forma de riqueza cultural comunitaria (CCW).

Pedagogía del acompañamiento

Extendiendo los conceptos de CCW de Yosso (2005), usamos la pedagogía del acompañamiento de Sepúlveda (2011). Su trabajo se enfoca en las experiencias de jóvenes que cruzan la frontera de México con los Estados Unidos. Sobre la base de las ideas teológicas de Goizueta (2001), Sepúlveda teoriza que la liberación de la opresión viene de verse los unos a los otros como iguales dignos. Su pedagogía de acompañamiento se refiere a la noción de caminar en conjunto, elevando la humanidad del otro por medio de un amor empático.

En un contexto de fronteras, como el de los Estados Unidos, el uso que hace Sepúlveda de la palabra del español acompañamiento es político: el concepto valida las experiencias y el capital comunicativo de los(as) jóvenes migrantes y hace un llamado a los educadores(as) a resistir las perspectivas limitadas y estrechas sobre el conocimiento de sus estudiantes. Traducir el término al inglés no es adecuado. Por lo tanto, en este artículo mantenemos la integridad de las intenciones de Sepúlveda y usamos el término español acompañamiento².

2. Nota de las editoras: el trabajo de Sepúlveda (2011), originalmente en inglés, utiliza el concepto de acompañamiento en español.

Reconocemos los roles de los miembros de la familia como participantes y mentores(as) comprometidos(as) que apoyan el desarrollo de la CCW de sus niños(as) (Heath, 1983). Consideramos a la familia como la compañía que fomenta la CCW mediante el modelamiento acompañado de recursos comunicativos familiares y culturales para promover el desarrollo de comunicación de los niños(as).

Métodos

En este punto, nuestro examen de los artefactos de GCStorytime (por ejemplo, las composiciones multimodales de *food trucks* de los niños(as) y las transcripciones de las videoconferencias) usó y se basó en el concepto de CCW de Yosso (2005) en la forma de capital comunicativo y el concepto pedagógico de acompañamiento de Sepúlveda (2011) asociado con los roles de los padres y madres en apoyar y promover las identidades de los niños(as) como escritores(as) y comunicadores(as). Como parte de un proyecto de estudios de casos más extenso, hemos empleado un enfoque de análisis del discurso para examinar las transcripciones de las grabaciones de video de GCStorytime en las que reconocemos el uso del lenguaje de niños(as) y adultos(as) como una práctica cultural (Fairclough, 2001).

Contexto de estudio

La pandemia de COVID-19 abrió una ventana sin precedentes a las prácticas caseras de las familias por medio del uso de tecnologías de videoconferencia para objetivos dentro y fuera de la escuela. En algunas situaciones, incluidas aquellas asociadas con GCStorytime, se pudieron observar prácticas comunicativas familiares por medio de las ventanas virtuales de herramientas de videoconferencia tales como Zoom™.

Escenario regional

El programa de GCStorytime presta servicios a familias con niños(as) pequeños(as) de comunidades históricamente marginadas en las regiones de la Costa del Golfo de los Estados Unidos. Esta serie de sesiones de GCStorytime se enfocó en las familias de una comunidad escolar que las agencias de gobierno identificaron como de “bajos ingresos” y “bajos logros”. Creemos que estos términos se orientan hacia el déficit y son deshumanizantes, especialmente en relación con los lentes conceptuales de la CCW y del acompañamiento. La comunidad escolar, localizada cerca de la frontera de los Estados Unidos con México, históricamente ha sido una diáspora mexicano-estadounidense. Sin embargo, los participantes en el programa de GCStorytime incluyeron familias que recientemente habían emigrado a los Estados Unidos desde el Medio Oriente.

Participantes en la semana #3 de GCStorytime

Investigador & facilitadores de programa

Nosotras, las investigadoras y facilitadoras del programa, somos académicas latinas de educación y exprofesoras de escuela primaria. Denise creció en una familia bilingüe y aprendió inglés como su primera lengua. Paty aprendió español como la lengua dominante en su familia. Al igual que las familias en el estudio, participamos desde nuestros hogares y abrimos una ventana a nuestras vidas personales. Para acomodar a todos los participantes, semanalmente facilitamos la sesión de videoconferencia en español e inglés, usando las dos lenguas de forma simultánea.

Asistentes a la actividad y acompañantes en el proceso

Las hijas bilingües de Paty, Gabriela (Gabi, 5 años) y Grecia (Greci, 8 años), sirvieron de asistentes y compañeros³ durante las videoconferencias en vivo. Greci y Paty modelaron su acompañamiento con Gabi. Al igual que las otras familias que participaron en el programa, se sentaron juntas frente a la pantalla de video. Ellas participaron en las actividades grupales y reconocieron el capital comunicativo de Gabi y de los(as) otros(as) participantes jóvenes.

Participantes del programa

En coherencia con los hallazgos del Departamento de Educación de los Estados Unidos (U.S. Department of Education, 2021) que muestran que solo 39% de las familias hispanohablantes se sentían preparadas para apoyar el aprendizaje de los niños(as) en casa durante la pandemia, solo seis (30%) de las 20 familias reclutadas para la serie GCStorytime participaron de forma regular en el programa virtual durante la pandemia del COVID-19.

Los niños(as) matriculados(as) en el programa (todos de cuatro años) asistían al jardín infantil de forma presencial durante la pandemia. Una familia del Medio Oriente y tres familias latinas participaron en el programa en inglés. Otras dos familias latinas participaron en español. Cada familia asistió al menos a tres de cuatro de las sesiones virtuales. Aunque el personal del distrito escolar confirmó que todas las familias poseían dispositivos con Internet para participar en el programa GCStorytime, los profesores(as) preescolares indicaron que el acceso a Internet limitado interrumpía la participación de muchas familias.

Cinco niños(as) y sus padres y madres participaron en la sesión de la semana #3 (todos los nombres son seudónimos).

- Amina y su madre Ana hablaban árabe como lengua predominante en el hogar y participaron usando el inglés. Aunque estuvieron presentes para el segmento de inauguración de la sesión de videoconferencia de 45 minutos, tuvieron que desconectarse debido a una interrupción del servicio de Internet en su hogar. Amina era la única niña en el programa.
- Ruben y su mamá Reina participaron de la sesión en inglés. Ellos tuvieron una conexión de Internet inestable durante la sesión de la semana #3. En consecuencia, sus comentarios fueron difíciles de oír y descifrar durante la videoconferencia en tiempo real y en la grabación de la sesión.
- Felix y su mamá Felicia participaron en inglés y asistieron a todas las sesiones. Sin embargo, durante esta sesión, Felix y Felicia no hablaron tanto como siempre.
- Julio y su mamá Josefina hablaban español en casa y participaron en el programa de GCStorytime en español. Los hermanos mayores de Julio, por lo general, participaron en las actividades junto a Julio y Josefina, quien sostuvo a su bebé durante la sesión de esta semana. Aunque Julio siempre estaba visible en cámara, por lo general era tímido y callado durante el programa, y usualmente le pedía a su mamá o sus hermanos que hablasen por él en cámara.
- Miguel, su padre Marco y su madre Mariana participaron de forma activa en español. Miguel estaba particularmente emocionado sobre la videoconferencia de la tarde, porque su papá estaba participando con él.

Materiales

Cada familia recibió un kit de GCStorytime. El kit incluía una selección de libros de ilustraciones relacionados con comida escritos por, para y sobre familias latinas, tales como *¡Vamos! Let's go eat* (Gonzalez, 2020, figura 1). Cada kit, en conjunto con su respectivo libro, contenía recetas de comida, ingredientes no perecibles e instrucciones para padres y madres. También incluía artículos de arte y escritura para las composiciones multimodales, manualidades y actividades (por ejemplo, crayones, tijeras, pegamento en barra, pintura, papel, etc.).

3. Nota de la editora: en español en el original.

Procedimiento del programa GCStorytime

Al comienzo de cada serie del programa, los padres y madres asistieron a una sesión informativa sobre el programa virtual con las facilitadoras. Les presentamos los libros y los materiales, les describimos las estrategias de diálogo entre adultos(as) y niños(as) sobre la lectura y la narrativa de la familia, y comentamos la relevancia de las prácticas de literacidad del hogar en actividades diarias. Al final de la sesión informativa, hablamos sobre nuestros objetivos de estudio y explicamos cómo protegemos la privacidad de los niños(as) y las familias. Las familias que eligieron matricularse en el programa virtual firmaron consentimientos informados con la comprensión de que no tenían la obligación de completar el programa.

Cada videoconferencia semanal comienza con una rima o canción de apertura y una caza del tesoro en el hogar en torno a los elementos que corresponden al contenido del libro de ilustraciones de la semana (por ejemplo, "Encontrar algo que te gustaría llevar a un evento de lucha"), que usualmente produce una ronda improvisada de exhibición. La sesión continúa con un recorrido del libro de forma interactiva, en la que los niños(as) y las familias participan en la renarración del cuento y la discusión de las ilustraciones. Posteriormente, las familias compartieron sus fotos y videos de actividades relacionadas con el libro que completaron juntos en casa (por ejemplo, preparar una comida juntos; recrear escenas del libro con plastilina casera).

Procedimientos de la semana #3

Durante la videoconferencia en vivo de la semana #3 con las familias, Paty guio a los niños(as) en la creación de una composición multimodal. Para esta composición, los niños(as) crearon, nombraron y prepararon menús para un *food truck* que ellos mismos diseñaron. Ella proporcionó instrucciones paso a paso y retroalimentación en tiempo real para guiar a las familias sobre cómo dibujar formas simples y delinear objetos para cultivar las destrezas de motricidad fina de los niños(as) para escribir (Rowe, 2018). Paty, con la ayuda de sus niñas Gabi y Greci, compartió su pantalla de computador con todos en la sesión. Ella usó una cámara de documento para modelar la creación de un esquema de un *food truck* dibujando rectángulos y círculos en papel. Posteriormente, instó a los niños(as) a crear sus propios *food trucks*, con menú y nombre comercial.

Lo que sigue es un extracto abreviado de la transcripción de la videoconferencia en tiempo real. Se entrega una muestra de la forma en que Paty, con la ayuda de Gabi y Greci, presentó y describió los artículos que los niños(as) necesitan para sus composiciones multimodales de *food truck*.

Paty (al grupo): ...Vamos a dibujar una lonchera o una camioneta de comida... *you can draw whatever food truck you want!*¹

- [Intercambio entre Paty y Gabi]
- Paty (al grupo, mostrando crayones y papel): ...Necesitan sus crayones y papel... *So go! I'm going to give you like 30 seconds... Run and run and get your paper and your crayons!*² Vayan rápido les doy 30 segundos para [inaudible]
- Gabi (cantando al grupo): rrrrápido, rrrrápido, rrrrápido, rrrrápido.
- Paty (al grupo): ...Mientras personas están agarrando sus cosas pueden pensar en sus loncheras, pueden pensar en el tipo de comida que quieren tener en su lonchera. *You can think about the food you want in your food truck...*³ *Maybe think about the name your food truck.* Piensen en el nombre de su lonchera, ¿okay?
- Paty (a Gabi): *Gabi, what did you call your food truck?*⁴
- Gabi: *Cakey Restaurant!*⁵
- Paty (a Greci): ... *What was yours Greci?*⁶
- Greci: *Yummy Yum.*

Después del segmento de dibujo guiado de la sesión, las composiciones multimodales de los *food trucks* de los niños(as) se convirtieron en plantillas para la oralidad (Ray & Glover, 2008). Los niños(as) se turnaron para compartir sus *food trucks* y hablar sobre las cualidades específicas de las marcas visuales, los dibujos o el uso del texto. Finalmente, antes de cantar la canción de despedida, la sesión concluyó con un adelanto del libro de ilustraciones de la siguiente semana, los materiales del kit y las actividades caseras directamente relacionadas (por ejemplo, cocina relevante, manualidades e ideas de diálogo entre adultos(as) y niños(as)).

Fuentes de datos

Los datos para estos análisis fueron generados durante la semana #3 del programa de GCStorytime. El conjunto de datos incluyó nuestras notas de campo, imágenes de las composiciones multimodales de *food trucks*, y una grabación y transcripción de la videoconferencia en tiempo real de la semana #3.

Análisis de datos

Nuestro análisis sobre las transcripciones de las grabaciones de video se basó en la noción de que la documentación en video ofrece "un medio que posibilita el ser testigos de algo", revela "contranarrativas", muestra personas "actuando en el mundo" y, por lo tanto, proporciona herramientas para que educadores(as) e investigadores(as) "reflexionen y analicen lo que ocurre en sus espacios sociales" (Green & Bloome, 2013, p. 5). Para nuestro análisis, la grabación de la semana #3 de videoconferencia proporcionó una ventana para presenciar algunas formas en que los padres y madres fueron acompañantes de los procesos de escritura multimodal de sus niños(as) y en la construcción de la identidad de estos(as) como comunicadores(as) y escritores(as). La grabación también proporcionó una contranarrativa para disipar cualquier prejuicio de que las familias que viven en comunidades de bajos recursos o con bajos logros, como las descritas en mediciones gubernamentales, demuestran un bajo compromiso con sus hijos(as). La grabación demuestra que las familias que participaron en GCStorytime estaban profundamente comprometidas con sus hijos(as).

En nuestro estudio empleamos un enfoque de análisis del discurso de las transcripciones y en nuestra interpretación de las composiciones multimodales de los niños(as) como plantillas para la oralidad (Ray & Glover, 2008) para tener un medio de entender el uso del lenguaje de las familias como una práctica cultural de sus hogares (Fairclough, 2001). Nuestro análisis del discurso estuvo guiado por los conceptos teóricos de Yosso (2005) sobre la riqueza cultural comunitaria (CCW) y la pedagogía del acompañamiento de Sepúlveda (2011). Estos conceptos estratificados proporcionan una herramienta de análisis para examinar y describir las maneras en las que padres y madres sirven como mentores(as) y acompañantes que fomentan la identidad de los niños(as) pequeños(as) como escritores(as). Apreciamos el hecho de que, cuando los niños(as) participan en una autoría con propósitos, sus respuestas son herramientas poderosas para la comunicación (Dyson, 1993; Levin & Bus, 2003; McKay & Kendrick, 2001; Vygotsky, 1978).

Resultados y análisis

Para mayor continuidad, presentamos nuestros resultados y análisis juntos. Dedicamos subsecciones para cada niño(a) que creó composiciones de *food truck* multimodales. A continuación, los niños(as) aparecen en el mismo orden en que compartieron sus composiciones durante la videoconferencia.

Los food trucks de Felix y Ruben

Comenzamos con un extracto de conversaciones cortas sobre las composiciones de *food trucks* de Felix y Ruben. (figura 2). Como se mencionó anteriormente, los comentarios de Felix y Ruben fueron limitados durante la videoconferencia de la semana #3. No obstante, siguen siendo importantes.

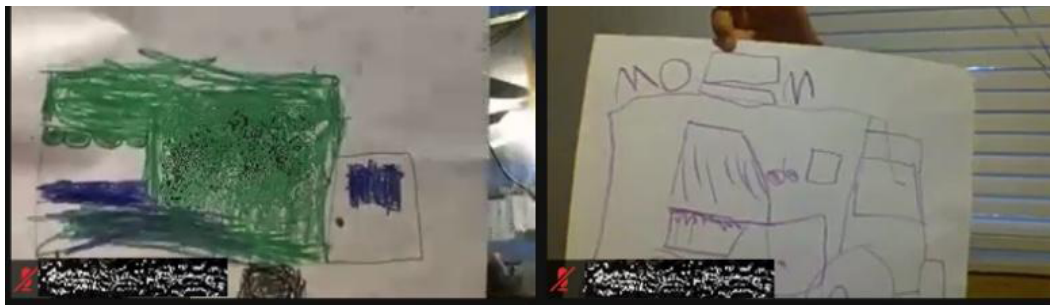


Figura 2. Composición de Felix y Ruben.

- Paty (al grupo): ¿Quieren compartir? Cada uno puede compartir el nombre de su camioneta o su lonchera.
- Felix (sentado al lado de su mamá, Felicia): *Mine is Felix's truck.*⁷
- Paty: *Felix's truck! Can we see it? Can we see your truck again?...⁸*
- [Felix muestra su composición frente a la cámara moviéndola de un lado a otro.]
- Paty: *What do we eat at Felix's truck?*⁹
- Felix: *Food!*¹⁰
- Paty: *Food!*¹¹
- [Felix asiente]
- [Paty hace una pausa para darle tiempo a Felix de elaborar su respuesta.]
- Paty: *Yummy. We've got to go to Felix's food truck. Vamos a ir a la camioneta a la lonchera de Felix's truck.*
- Paty: Okay quién sigue, ¿Ruben?
- Ruben (muestra su composición a la cámara): *Ruben's Truck and I tried to draw a ...*¹²
- [Interrupción del servicio de Internet]
- Paty: *What is the name of your food truck? ...*¹³
- [Interrupción del servicio de Internet]
- Ruben: *Ruben's...*¹⁴
- [Interrupción del servicio de Internet]
- Paty: *That looks delicious. I love your food truck. Thank you!*¹⁵

Aquí, tanto Felix como Ruben le ponen sus nombres a sus *food truck*. Para proteger su privacidad, el nombre real de Felix, ubicado al lado de su *food truck*, está oscurecido en la figura 2.

Felix

Como se describió anteriormente, Felix fue el primero en hablar sobre su composición multimodal durante el tiempo para compartir. Estaba sentado al lado de su mamá, Felicia, también visible en la ventana virtual de su hogar. Felix anunció al grupo: "*Mine is Felix's truck!*"⁷ Paty reconoció a Felix como un autor con el capital y los recursos comunicativos para asignarle significado adicional a su composición multimodal. Usando su composición como una plantilla para la oralidad, le preguntó: "*What do we eat at Felix's truck?*" Felix respondió rápidamente: "*Food!*"⁸ Paty confirmó: "*Food?*"⁹ Felix asintió. Paty hizo una pausa. Su intención fue proporcionar más tiempo para que Felix, con el acompañamiento/compañía de su mamá Felicia, expresara y asignara significado adicional a su composición de *food truck*, al describir el tipo de comida que se vende ahí (McKay & Kendrick, 2001; Levin & Bus, 2003). Cuando Felix no profundizó en su respuesta, Paty continuó con Ruben debido a las restricciones de tiempo de la sesión de videoconferencia.

En retrospectiva, nos damos cuenta de que podríamos haber acompañado más a Felix en la ampliación verbal del concepto de su *food truck*, al hacer preguntas específicas como "¿qué tipo de comida vendes en tu *food truck*?" o "¿cuál es el menú de tu *food truck*?" (Bezemer & Kress, 2008; Short et al., 2000). También nos damos cuenta de que pudimos haber sido más explícitas en nuestra invitación inicial al grupo. Le preguntamos a las familias: "¿Les gustaría compartir?" Luego, sugerimos: "Todos pueden compartir el nombre de su *food truck* o restaurant al paso". Siendo el primer niño en compartir su composición, Felix demostró su consideración del lenguaje y la sintaxis de nuestra invitación al responder: "*Mine is Felix's truck!*"⁷ Como un elemento de la riqueza cultural de su comunidad (Yosso, 2005), Felix mostró su capital comunicativo al emplear sus habilidades de escucha activa.

Dada la atención de Felix a nuestra indicación inicial, nos preguntamos cómo habría respondido si hubiéramos pedido que los niños(as), padres y madres hablaran primero entre sí y luego compartieran con el grupo el nombre de su *food truck* y la comida que ofrecen en su menú. También reconocemos que, como facilitadoras, necesitamos demostrar de mejor manera nuestro alineamiento pedagógico como acompañantes de las familias de CGStorytime (Sepúlveda, 2011). En el futuro, debemos encargarnos de alentar de forma explícita a las familias para que usen las composiciones multimodales de los niños(as) como plantillas para la oralidad que ayuden a que estos(as) amplíen y desarrollen sus ideas e identidades como autores(as) y comunicadores(as) (Bezemer & Kress, 2008; Dyson, 1983; Ray & Glover, 2008).

Ruben

Luego de Felix, Ruben compartió su composición de *food truck*. (figura 2). Desafortunadamente, a pesar del entusiasmo de Ruben por hablar de su composición con el grupo, las interrupciones del servicio de Internet hicieron que fuera difícil descifrar sus palabras durante la videoconferencia en directo (solo luego de revisar la videograbación varias veces, pudimos entender y transcribir sus comentarios). Si la conexión hubiera sido estable, habría sido posible usar la composición multimodal del *food truck* de Ruben como una plantilla para la oralidad. Específicamente, habría sido posible realizar preguntas sobre las marcas que parecían letras arriba del *food truck* de Ruben, además de explorar la segunda frase de su declaración inicial: "*I tried to draw a...*"⁶ No obstante, el comentario de Ruben es destacable. Indica que se reconoció a sí mismo como comunicador y autor de una composición multimodal. Sugiere que quería asignarle significado a un elemento de su composición del *food truck* para que sirviera de puente entre su dibujo y palabras habladas (Olshansky, 2008; Sidelnick & Svoboda, 2000). Adicionalmente, Ruben demostró la profundidad de su capital comunicativo al reconocer que podía usar el tiempo para compartir durante la videoconferencia en directo para ampliar verbalmente las ideas de su composición multimodal (Bezemer & Kress, 2008; Short et al., 2000).

Los food trucks de Julio y Miguel

Ahora pasamos a las conversaciones en torno a los *food trucks* de Julio y Miguel, en las que también participaron Josefina, la mamá de Julio, y Marco y Mariana, padre y madre de Miguel, respectivamente.

Julio

El siguiente extracto es una transcripción abreviada y asociada con la composición del *food truck* multimodal de Julio, que aparece en dos partes. El primer intercambio ocurrió inmediatamente después de que Paty terminara la actividad de dibujo guiada, descrita anteriormente como parte de los procedimientos de la semana #3. El segundo ocurrió después de las discusiones de Felix y Ruben presentadas más arriba.

Parte 1. Julio mostró su composición *del food truck* y Josefina la describió (figura 3). En la parte 1 del siguiente extracto, Julio fue el primer niño en mostrar su dibujo a la cámara. Denise reconoció la composición de Julio. Supuso que Julio había usado la ortografía fonética al escribir panadera y luego dijo al grupo: "*¡Oh! Julio has a panadería*".¹⁷ En respuesta a esta declaración, Josefina, la mamá de Julio, explicó: "unas donas", y apuntó al conjunto de círculos concéntricos al lado derecho de la composición (afuera del *food truck*). Luego, moviendo su dedo hacia las formas rectangulares y verticales con marcas horizontales en su interior, añadió: "y pan" (figura 3). Aquí, Josefina mostró su apoyo al capital comunicativo de Julio y a su identidad como escritor. También mostró su acompañamiento con Julio al verbalizar los significados que él asignó a las formas que creó en su composición del *food truck*. Las acciones de Josefina se alinearon con un enfoque de acompañamiento pedagógico (Sepúlveda, 2011), en el que escuchó activamente a Julio hablar sobre su composición fuera de cámara para así poder servir como su portavoz en cámara (Ray & Glover, 2008).

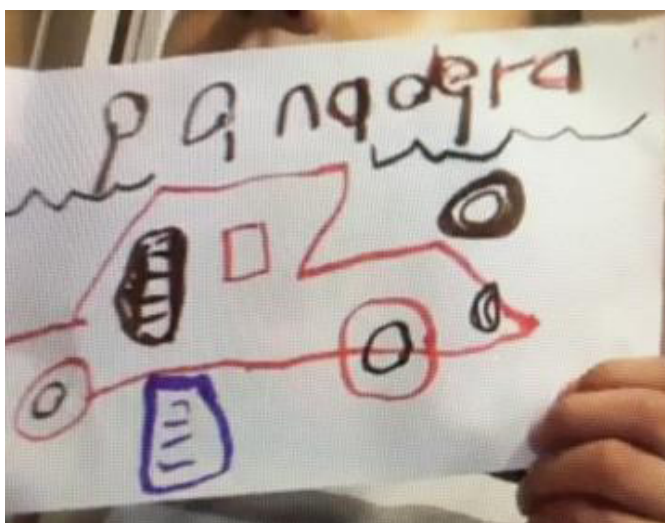


Figura 3. *Composición de Julio.*

- Denise (haciendo el intento de leer el elemento textual de la composición de Julio): *Oh! Julio has a panadería.*¹⁷
- Josefina (mostrando la composición de Julio más cerca de la cámara y apuntando a la forma circular): Unas donas.
- Josefina (apuntando a las formas rectangulares): y pan.
- Denise: Muy bien.
- Denise (al grupo): *Okay continue [working]... We're going to talk about [it] next week.*¹⁸

[Las facilitadoras describen los libros y actividades para la siguiente sesión. - 3 minutos aproximadamente].

Parte 2. Luego de Felix y Ruben, Julio compartió toda su composición con ayuda de su mamá Josefina. Como se describe en el extracto siguiente, Josefina sirvió de acompañante y defensora de la agencia e identidad de su hijo como escritor. Ella sostuvo que el texto escrito de su hijo no era una representación de la palabra “panadería”, como asumieron las facilitadoras Denise y Paty, quienes podrían ser percibidas como las personas con mayor autoridad en el grupo. Más bien, en respuesta a la invitación de Paty sobre volver a considerar la composición de Julio: "Oh! Vimos ya la panadería...", Josefina se opuso a la etiqueta de las facilitadoras respecto del *food truck* de Julio. Ella aclaró: "La Panadera". A través de este acto de acompañamiento, proponemos que Josefina defendió la intencionalidad del texto escrito de Julio, "panadera", legitimando así la eficacia de Julio como escritor.

- [Julio agita la mano para ser la siguiente persona en compartir su composición después de Ruben].
- Paty (a Julio): *Do you want to tell us about your food truck?* ¿Nos quieres decir de tu camioneta?
- [Julio muestra su composición del camión de comida terminada].
- Paty: ¡Oh! Vimos ya la panadería...
- Josefina: Sí. La Panadera.

En este intercambio, también proponemos que Josefina validó el capital comunicativo de su hijo. Ella corroboró el nombre que Julio le dio a su negocio, “La Panadera”, al anteceder verbalmente el texto escrito de la composición de Julio con el artículo “la”. Si no hubiera sido por la postura de Josefina como acompañante y su pedagogía personal de acompañamiento, no se habrían cuestionado las presunciones inexactas de las facilitadoras respecto de que el texto escrito de Julio era producto de la ortografía fonética. En resumen, Josefina fue un recurso esencial para reconocer a Julio como escritor intencional y validar su agencia de autor como capital comunicativo.

Miguel

En el siguiente y último extracto, Miguel participa en una conversación sobre su composición del *food truck* con su papá, Marco, y su mamá, Mariana (figura 4).

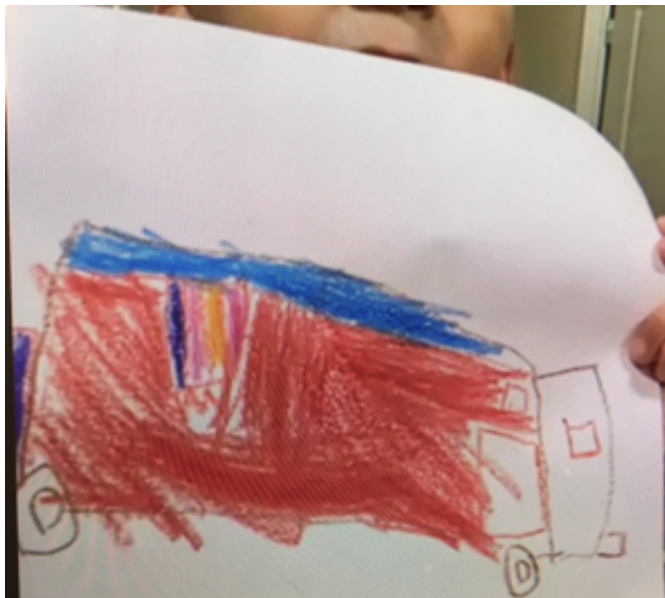


Figura 4. *Composición de Miguel.*

- Paty: ¿Miguel?¹⁹
- Denise: (pone una mano en su oreja para indicar que el micrófono de Miguel está silenciado): Miguel.
- Miguel (mostrando su composición a la cámara): Se llama Truckey.
- Marco (a su hijo Miguel): ¿Se llama qué?
- Miguel: Truckey se llama.
- Marco: (risa / *laughs*).
- Paty: *What do we eat at your truck?*²⁰
- Marco: ¿Que comida hay, de qué comida? ¿Y lo que dibujaste atrás?
- Miguel (al papá): Zanahorias.
- Marco (a Miguel): Zanahorias.
- Denise (al grupo): Muy saludable.
- Miguel (al papá): ¿Cómo se dice en español *zanahorias*, papá?
- Mariana (al fondo): Zanahorias.
- Miguel (al papá): Zanahorias.
- Marco (a Miguel): Uh hum.²¹
- Miguel (al grupo, enérgicamente): ¡Zanahorias!

En este intercambio, el padre y la madre de Miguel sirvieron como mentores y acompañantes de su hijo. Marco, el papá de Miguel, demostró su acompañamiento mediante acciones como sentarse al lado de su hijo frente a la cámara, participar en la videoconferencia y mostrar interés al hacerle preguntas a su hijo (por ejemplo: ¿Se llama qué?). Mariana, la mamá de Miguel, mostró su acompañamiento al seguir la videoconferencia desde la cocina de la familia, al escuchar los comentarios y conversación de su hijo y al proporcionarle información a Miguel.

Marco y Mariana también mostraron una pedagogía de acompañamiento para fomentar el capital comunicativo de Miguel. Marco fue un recurso para Miguel, ya que tradujo de inglés a español la pregunta de Paty y añadió otra pregunta relevante (¿Que comida hay, de qué comida?) ¿Y lo que dibujaste atrás [de tu papel]?). La última pregunta de Marco, “*And, what did you draw on the back [of your paper]?*” permitió reconocer a Miguel como el autor de la composición, citando las marcas, textos o ilustraciones adicionales que Miguel compuso pero que no se veían en cámara. A su vez, Marco reconoció y valoró el alcance completo de los esfuerzos comunicativos de Miguel con el grupo.

Adicionalmente, la divertida respuesta de Marco ante el nombre del *food truck* de Miguel, Truckey, reforzó aún más la identidad de Miguel como un comunicador listo. Siendo un niño bilingüe con dominio del español, la decisión de Miguel de nombrar a su *food truck* con un diminutivo en inglés (Truckey), en lugar de usar un diminutivo en español como “camioncito”, ilustra la profundidad de su capital comunicativo. Miguel parecía utilizar de forma deliberada el inglés y el español, lo que provocó una reacción afirmativa por parte de su papá.

La variedad en el capital comunicativo de Miguel también fue evidente en su uso del color como un modo de comunicación adicional (Olshansky, 2008; Sidelnick & Svoboda, 2000). Como sugiere la lectura de Miguel sobre su composición multimodal, Truckey es un *food truck* naranja que sirve zanahorias. Reconocemos, dado el contexto de nuestro programa de videoconferencias, que no observamos el proceso de toma de decisiones de

Miguel durante la fase de autoría de su trabajo. Sin embargo, aceptamos que Miguel utilizó el crayón naranja de forma deliberada, ya que visualmente refuerza el color de las zanahorias y el uso de modos múltiples ayuda a que los niños(as) interpreten diferentes significados (Olshansky, 2008).

Volviendo a los roles de Marco y Mariana como mentores y acompañantes de su hijo, Miguel reconoció a su padre y madre como recursos y se dirigió a ellos para confirmar que estaba usando "zanahorias" de forma correcta en español. Solo luego de que ambos le dieran la seguridad necesaria, Miguel habló a la cámara por sí mismo. Marco y Mariana no cuestionaron la pregunta de Miguel: ¿Cómo se dice en español zanahorias...? De lo contrario, podrían haber ofrecido una respuesta curiosa como: Estás en lo correcto. ¿Por qué preguntas? [*You are correct. Why do you ask?*]. Dado que Miguel le puso un nombre en inglés a su *food truck*, Truckey, a falta de preguntas de seguimiento no hay manera de saber si Miguel podría haber tenido la intención de preguntar: "¿Cómo se dice en inglés *zanahorias*...?" En resumen, Marco y Mariana fueron acompañantes activos de su hijo. Reconocieron el capital comunicativo de Miguel. Validaron la identidad de su hijo como autor, ilustrador y lingüista, honrando su uso tanto del inglés como del español. Asimismo, apoyaron la autoexpresión de Miguel dentro de la comunidad de GCStorytime.

Conclusión e implicancias

Al aplicar el concepto teórico de riqueza cultural comunitaria de Yosso y la pedagogía de acompañamiento de Sepúlveda (2011), estudiamos las maneras en que cuatro niños pequeños, todos de cuatro años, hablaron sobre sus composiciones multimodales en el contexto de un evento comunicativo virtual de GCStorytime (Albers, 2020; Hymes, 1964) durante la pandemia de COVID-19. Nuestro análisis revela que, a diferencia de las etiquetas deficitarias aplicadas a sus comunidades escolares (es decir, bajos ingresos, bajos logros), las familias en esta serie de GCStorytime estaban preparadas y bien equipadas para apoyar la escritura de sus hijos en sus hogares como mentores y acompañantes.

Nuestro análisis ilustra que los padres y madres de dos niños proporcionaron variadas formas de acompañamiento, sentándose al lado de sus hijos y facilitando sus identidades y experiencias como comunicadores capaces. Las transcripciones y extractos de videoconferencia que examinamos ofrecen una perspectiva de las formas en la que los padres y madres pueden adoptar pedagogías de acompañamiento que cultiven el capital comunicativo de sus niños(as) y fomenten su identidad como comunicadores(as) capaces. El padre, Marco, y las madres, Josefina y Mariana, demostraron que los mentores-acompañantes de los escritores(as) jóvenes:

- Tratan a los niños(as) como autores(as) e ilustradores(as) intencionales (Josefina, Marco y Mariana).
- Evitan realizar presunciones sobre el significado de los dibujos, marcas y textos de los niños(as) (Josefina).
- Muestran curiosidad al escuchar e invitar a los niños(as) a que hablen de sus composiciones y escritura (Marco).
- (Re)aseguran a los niños(as) que ellos son comunicadores(as) capaces (Marco y Mariana).
- Sirven como recursos al describir o informar los significados que sus hijos(as) asignan a sus dibujos, marcas, textos u otros modos de expresión (Josefina), y
- contextualizan y/o (re)formulan la información para ayudar a la comprensión de los niños(as) (Marco).

Según lo ilustrado por Josefina, Marco y Mariana, apoyar las identidades escriturales de los niños(as) pequeños(as) en casa requiere mucho más que solo practicar las conexiones entre grafemas y fonemas. Requiere que los padres/madres/cuidadores(as), hermanos(as) mayores(as) u otros miembros de la familia/comunidad no solo traten a los niños(as) pequeños(as) como comunicadores(as) experimentados(as) que ya escriben y hablan de maneras que son acordes a su edad (Kissel et al, 2011; Ray & Glover, 2008), sino que también actúen con solidaridad hacia ellos como sus mentores-acompañantes.

Reconocemos que el alcance de nuestra investigación fue reducido y limitado a las familias que participaron en la semana #3 de la serie GCStorytime. Por lo tanto, los resultados de nuestro análisis no se pueden generalizar a otras familias ni a otras situaciones. No obstante, las implicancias son importantes. Primero, nuestro análisis refuerza el hecho de que los padres/madres/cuidadores(as) pueden influenciar el desarrollo de la alfabetización de los niños(as), su capital comunicativo y la construcción de su identidad como comunicadores(as) y escritores(as) (Heath, 1983; Yosso, 2005). Implica que los educadores(as) e investigadores(as) de la primera infancia deben reconocer el rol que pueden jugar los padres/madres/cuidadores(as) en la adopción de pedagogías de acompañamiento en los hogares. Junto con sus niños(as), los padres/madres/cuidadores(as) pueden facilitar experiencias de escritura y dibujo multimodal significativas con ellos (Aram & Biron, 2004). Pueden apoyar la comunicación verbal (Ray & Glover, 2008) y al desarrollo de la lectura y el vocabulario de sus niños(as) (Dyson, 1983; Kendrick & McKay, 2004; Short et al., 2000).

Segundo, nuestro análisis muestra las consecuencias involuntarias de realizar presunciones sobre las intenciones o significados que los niños(as) asignan a sus dibujos, marcas o elementos escritos de sus composiciones multimodales, que a menudo se entrelazan de forma intencionada (Bezemer & Kress, 2008; Levin & Bus, 2003; Olshansky, 2008; Pinto & Incognito, 2021; Sidelnick & Svoboda, 2000). Implica que los educadores(as) iniciales y los padres/madres/cuidadores(as) deben resistir la tentación de interpretar las composiciones de los niños(as) sin consultarlos con los(as) jóvenes autores(as). En vez de eso, deben demostrar curiosidad e invitarlos a expresar y asignar significados a los variados elementos de sus propias composiciones. También refuerza el que los educadores(as) de la primera infancia deben valorar todas las formas de comunicación, reconociendo el dibujo como un aspecto integral de composición (Trujillo & Emerson, 2020).

Tercero, nuestro análisis revela que se pierden oportunidades para apoyar la participación de los niños(as) y las familias en la escritura y en las experiencias de asignación de significado cuando las instrucciones no son claras. Señala la responsabilidad de las educadoras e investigadoras como nosotras. Necesitamos ser concisos en nuestros objetivos y explícitos en nuestra dirección para guiar las actividades destinadas a facilitar conversaciones intergeneracionales sobre las composiciones multimodales de los niños(as) y fomentar su capital comunicativo e identidad como escritores(as).

Finalmente, nuestro análisis señala la necesidad de llevar a cabo investigaciones adicionales para estudiar las formas en que las actividades comunicativas de los niños(as) que ocurren en los hogares pueden fomentar experiencias significativas de escritura multimodal (Aram & Biron, 2004) que ayuden a apoyar la escritura futura de los niños(as) pequeños(as) (Bodrova & Leong, 1998; Vygotsky, 1978). A pesar de que la escolaridad establece el rol de los programas de alfabetización de familias comunitarias en el apoyo de la lectura de los niños(as) en la escuela, (Fikrat-Wevers, et. al, 2021) se necesitan más estudios. Con la probabilidad de que existan más situaciones regionales o mundiales en las que no sea posible que las familias con niños(as) pequeños(as) se reúnan en espacios comunitarios, resulta valioso estudiar las formas en que los programas virtuales generan un impacto en el desarrollo de la escritura de los niños(as). Asimismo, resulta esencial comprender la forma en la que los programas de alfabetización familiar, virtuales o en otras modalidades, pueden adoptar pedagogías de acompañamiento (Sepúlveda, 2011) para apoyar las identidades escriturales, el capital comunicativo y la riqueza cultural comunitaria de niños(as) pequeños(as) y familias que pertenecen a comunidades históricamente marginadas.

El trabajo original fue recibido el 10 de enero de 2022

El trabajo revisado fue recibido el 24 de junio de 2022

El trabajo fue aceptado el 26 de junio de 2022

Anexo

Traducción de las frases que se encuentran originalmente en inglés.

¹¡Pueden dibujar el *food truck* que quieran!

²¡Corran a buscar papel y crayones!

³Piensen en el menú que quieren en su *food truck*.

⁴Gabi, ¿qué nombre le pusiste a tu *food truck*?

⁵¡Restaurant Cakey!

⁶¿Cómo se llama el tuyo, Greci?

⁷El mío es la camioneta de Felix!

⁸¡La camioneta de Felix! ¿Podemos verla? ¿Podemos volver a ver la camioneta?

⁹¿Qué comemos en la camioneta de Felix?

¹⁰¡Comida!

¹¹¿Comida?

¹²La camioneta de Ruben y traté de dibujar...

¹³¿Cómo se llama tu *food truck*?

¹⁴...de Ruben...

¹⁵Eso se ve delicioso. Me encanta tu *food truck*. Gracias.

¹⁶Intenté dibujar...

¹⁷¡Oh! Julio tiene una panadería.

¹⁸Bien, sigan trabajando... Vamos a hablar sobre la próxima semana.

¹⁹¿Miguel?

²⁰¿Qué comemos en tu camioneta?

²¹Ajá.

Referencias

- Albers, P. (2020). 2 Extension: Art as a Communicative Event. En K. F. Withmore, & R. J. Meyer (Eds.), *Reclaiming Literacies as Meaning Making* (pp. 33-36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367074227>
- Alvarez, A. (2018). Drawn and written funds of knowledge: A window into emerging bilingual children's experiences and social interpretations through their written narratives and drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(1), 97-128. <https://doi.org/10.1177/1468798417740618>
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 588-610. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.003>
- Bezemer, J., & Kress, G. (2008). Writing in multimodal texts: A social semiotic account of designs for learning. *Written Communication*, 25(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (1998). Scaffolding Emergent Writing in the Zone of Proximal Development. *Literacy Teaching and Learning*, 3(2), 1-18.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital (1986). (2011). En I. Szeman, & T. Kaposy (Eds.), *Cultural Theory: An Anthology* (pp. 81-93). Wiley-Blackwell.
- Crenshaw, K. (2002) The first decade: critical reflections, or 'a foot in the closing door'. En F. Valdes, J. McCristal Cul,p & A. Harris (Eds), *Crossroads, Directions and a New Critical Race Theory* (pp. 9-31). Temple University Press
- Dyson, A. H. (1983). The Role of Oral Language in Early Writing Processes. *Research in the Teaching of English*, 1-30. <https://www.jstor.org/stable/40170911>
- Dyson, A. H. (1993). *Social Worlds of Children: Learning to Write in an Urban Primary School*. Teachers College Press.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. En R. Wodak, & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 122-136). Sage.
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., & Arends, L. (2021). Effects of Family Literacy Programs on the Emergent Literacy Skills of Children From Low-SES Families: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613. <https://doi.org/10.3102/0034654321998075>
- Goizueta, R.S. (2001). *Caminemos con Jesus: Toward a Hispanic/Latino Theology of Accompaniment*. Orbis.
- Gonzalez, R. (2020). *¡Vamos! Let's Go Eat*. Houghton Mifflin.
- Green, J., & Bloome, D. (2013). Video documentation and analysis in literacy research. En C. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1 - 7). Wiley-Blackwell.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge.
- Hymes, D. (1964). Introduction: Toward Ethnographies of Communication. *American Anthropologist*, 66(6_PART2), 1-34. https://doi.org/10.1525/aa.1964.66.suppl_3.02a00010
- Kendrick, M., & McKay, R. (2004). Drawings as an Alternative Way of Understanding Young Children's Constructions of Literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4(1), 109-128. <https://doi.org/10.1177/1468798404041458>
- Kissel, B., Hansen, J., Tower, H., & Lawrence, J. (2011). The influential interactions of pre-kindergarten writers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 425-452. <https://doi.org/10.1177/1468798411416580>
- Levin, I., & Bus, A. G. (2003). How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers. *Developmental Psychology*, 39(5), 891-905. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.891>
- McKay, R. A., & Kendrick, M. E. (2001). Children draw their images of reading and writing. *Language Arts*, 78(6), 529-533. <https://www.jstor.org/stable/41483186>
- Olshansky, B. (2008). Picture this: Creating pathways to literacy through art. *The New Hampshire Journal of Education*, 11, 9-14.
- Pinto, G., & Incognito, O. (2021). The relationship between emergent drawing, emergent writing, and visual-motor integration in preschool children. *Infant and Child Development*, e2284. <https://doi.org/10.1002/icd.2284>
- Ray, K. W., & Glover, M. (2008). *Already Ready*. Heinemann.

- Rowe, D. W. (2018). The Unrealized Promise of Emergent Writing: Reimagining the Way Forward for Early Writing Instruction. *Language Arts, 95*(4), 229-241.
- Sepúlveda, E., III. (2011). Toward a Pedagogy of Acompañamiento: Mexican Migrant Youth Writing from the Underside of Modernity. *Harvard Educational Review, 81*(3), 550– 573. <https://doi.org/10.17763/haer.81.3.088mv5t704828u67>
- Short, K. G., Kauffman, G., & Kahn, L. H. (2000). “ I just *need* to draw”: Responding to literature across multiple sign systems. *The Reading Teacher, 54*(2), 160-171. <https://www.jstor.org/stable/20204892>
- Sidelnick, M. A., & Svoboda, M. L. (2000). The bridge between drawing and writing: Hannah’s story. *The Reading Teacher, 54*(2), 174-184. <https://www.jstor.org/stable/20204893>
- Solórzano, D., & Villalpando, O. (1998) Critical race theory, marginality, and the experience of minority students in higher education. En C. Torres, & T. Mitchell (Eds.), *Emerging Issues in the Sociology of Education: Comparative Perspectives* (pp. 211–224). SUNY Press.
- Trujillo, A. R., & Emerson, A. M. (2020). Scaffolding Compositions by Valuing Illustrations in Preschool. *The Reading Teacher, 74*(5), 635-638. <https://doi.org/10.1002/trtr.1970>
- U.S. Department of Education (2021). *Education in a Pandemic: The Disparate Impacts of COVID-19 on America’s Students*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children, 23*(3), 34-41.
- Yosso, T. (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>