

Enseñanza de español L2 para migrantes haitianos: Metodología participativa

Spanish as a second language for Haitian migrants: An interactive methodology

Jennifer Markovits Rojas¹ & Cristian Abarca González²

Fecha de recepción: 14/03/2022; Fecha de revisión: 07/05/2022; Fecha de aceptación: 30/09/2022

Cómo citar este artículo:

Makovits, J. & Abarca, C. (2023). Enseñanza del español L2 para migrantes haitianos: Metodología participativa. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(1), 1-18.

Autor de Correspondencia: jennifer.markovits@upla.cl

Resumen:

El siguiente artículo describe una experiencia de metodología curricular participativa para la realización de material didáctico para la enseñanza de español como L2 para la comunidad haitiana en Chile. Para lograr esta finalidad se diseñó y luego se aplicó un cuestionario sobre percepciones de conocimiento lingüístico (CPL) para medir las creencias de 42 migrantes adultos haitianos de la región de Valparaíso con respecto a su conocimiento del español. De manera paralela, se aplicó el Test de nombramiento multilingüe MINT (Gollan et.al, 2012) para medir cuantitativamente el conocimiento léxico de la lengua meta. Los resultados de ambos instrumentos revelaron las necesidades subjetivas y objetivas con respecto del español de la comunidad que se utilizaron para llegar al resultado esperado que fue la construcción de un manual de español como L2 con un enfoque comunicativo e intercultural.

Palabras clave: Metodología curricular participativa, enseñanza de español como L2, comunidad haitiana, interculturalidad, método comunicativo.

Abstract:

The present work describes an interactive curriculum methodology to develop Spanish L2 teaching activities for the Haitian community in Chile. Forty-two migrant Haitian native adults performed a perception linguistic background questionnaire (CPL in Spanish) that measured participants' beliefs about their Spanish knowledge. In addition, participants were tested on The Multilingual Naming Test (MINT, Gollan, et al., 2012) to measure lexical knowledge in the target language. Both instruments' results showed objective and subjective necessities to develop the expected result: the handbook to teach Spanish as L2 with communication and intercultural focus.

Key words: interactive curriculum methodology, teaching Spanish as L2, Haitian community, interculturality, communicative method.

¹ Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación (Chile), correo electrónico: jennifer.markovits@upla.cl CÓDIGO ORCID: 0000-0003-1469-2055

² Universidad O'Higgins (Chile), cristan.abarca@hotmail.com; CÓDIGO ORCID: 0000-0001-6318-1097

1. INTRODUCCIÓN

La migración en Chile atraviesa problemáticas independientes a la nacionalidad de quien decide dejar su país, como inseguridad, pobreza, desigualdad social (Hernández, 2012). Además de lo anterior, existe una barrera propia para los habitantes haitianos en Chile, que es la barrera lingüística. Afortunadamente, el sistema educativo chileno ha aumentado su matrícula de estudiantes haitianos en edad escolar (Rojas, Silva, Amode, Vásquez & Orrego, 2016), lo que permite que estos niños y niñas adquieran competencias en español. Sin embargo, la gran mayoría de los migrantes haitianos, según un estudio de la ONG INTEGRA-VALPO (Darwit, Juillet & Machuca, 2021), se encuentra en la denominación PET (población de edad de trabajar). Esta realidad implica que el migrante haitiano PET mayor de 15 años no accede al sistema educativo ya que tiene intereses mayores, que es la búsqueda de fuentes laborales. Por esta razón sus competencias lingüísticas en la lengua española se ven disminuidas, puesto que existe una carencia de espacios donde se enseñe el español como segunda lengua enfocado a la realidad del adulto migrante que no habla español. Las consecuencias de no ser un bilingüe balanceado (es decir, no tener competencias similares en la lengua materna y en la segunda lengua) se materializan en la exclusión permanente del migrante por parte del sistema, ya que no posee la herramienta fundamental para lograr una convivencia de igualdad con sus pares hispanohablantes, que es la lengua.

Por lo anterior, la experiencia de proyecto que se presenta en este artículo pretende aminorar la brecha lingüística que experimentan los migrantes haitianos PET de la ciudad de Valparaíso, Chile, elaborando un manual para la enseñanza de español a migrantes haitianos en consulta con la propia comunidad. Para dar a conocer esta experiencia, este artículo comienza presentando referencias conceptuales, donde se contextualiza la realidad de la educación de adultos en Chile y la necesidad de actualizar los programas con respecto a la enseñanza de español como segunda lengua, para luego indicar la importancia de la metodología participativa para cumplir con los objetivos curriculares. En la segunda parte se describe la metodología que se llevó a cabo en esta experiencia y luego los resultados cuantitativos de esta investigación. Dentro de la sección de resultados, se incluye además una descripción del producto final de este proyecto, que es el “Manual para la enseñanza de español como L2 a la comunidad haitiana en Chile”. Finalmente, se discuten las implicancias curriculares y teóricas en el área de lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas.

2. REFERENCIAS CONCEPTUALES

2.1 El currículum de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en el área de lenguaje y los estudiantes adultos migrantes en Chile

La construcción del Currículum Nacional responde a un mandato de la ley que prescribe cuáles son los objetivos generales para el sistema educativo. Estos objetivos se concretizan en las Bases Curriculares (BC), las que han sido objeto de varios ajustes en las últimas décadas. Con respecto al EPJA, en el año 2021, se actualizaron sus bases, respondiendo a los requisitos de Las Habilidades del siglo XXI (OECD, 2020)³. En lo referente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación/ Lengua y Literatura, se introduce un nuevo propósito formativo que conduce a que los aprendices adultos desarrollen y amplíen sus habilidades lingüísticas y comunicativas para desempeñarse de manera eficaz, reflexiva y crítica en los diversos géneros discursivos que se utilizan

³ Las Habilidades del siglo XXI corresponden a un marco teórico para la formación de un currículo de habilidades y actitudes fundamentales para desenvolverse en el mundo actual, desarrollado por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de la cual Chile es miembro.

cotidianamente en la sociedad global (MINEDUC, 2021). No obstante, el currículo se dirige hacia el uso de la lengua dentro de un mundo globalizado, y, por lo tanto, intercultural, los objetivos de aprendizaje y los conocimientos esenciales requeridos están desarrollados desde una perspectiva monolingüe, no considerando la realidad bilingüe de las y los adultos haitianos matriculados en el sistema escolar.

Este vacío en los programas se puede llenar considerando tres ejes fundamentales. En primer lugar, sistematizar el conocimiento para la enseñanza del español como segunda lengua para poblaciones migrantes no hablantes de español dentro de la EPJA mediante objetivos y conocimientos desde la enseñanza del español como segunda lengua (L2). Dentro de este primer eje, se debe considerar que desarrollar programas en la asignatura de lenguaje desde una perspectiva bilingüe es fundamental en la educación adulta de hablantes no nativos del español, puesto que hay una gran cantidad de investigaciones en lingüística aplicada que demuestran que la edad es un factor diferenciador a la hora de aprender una segunda lengua (Azieb, 2021; Krashen, 1982; Major, 2014; Nikolov & Djigunović, 2006;). Estas investigaciones encuentran su sustento teórico en la Hipótesis del Periodo Crítico (Lenneberg, 1967) que indica que los mecanismos cognitivos asociados a la adquisición de lenguas merman al alcanzar la pubertad, debido a la pérdida de la plasticidad neuronal, lo que implica en una mayor dificultad para aprender una lengua. Este postulado cognitivo se debe traducir en una mayor sistematización de objetivos y aprendizajes de L2 en la población adulta, a diferencia del currículo regular para niños y niñas. Un segundo eje para la actualización del currículo EPJA en el área de lenguaje, es desarrollar objetivos y conocimientos tomando en cuenta la realidad del migrante de no habla hispana en Chile y, en tercer lugar, ampliar el concepto de interculturalidad no solo desde la óptica de las poblaciones indígenas (Pavez-Soto et al., 2018), sino también desde las comunidades migrantes que forman la actual sociedad chilena.

A raíz de esta realidad, este artículo viene a colaborar a la construcción de un currículo, que debe entenderse como un proceso continuo y acumulativo que recoge, de manera sistemática, experiencias educativas que muestran coherencia con los propósitos de las bases curriculares. Bajo esa mirada, este trabajo presenta una experiencia de metodología participativa para la elaboración de un programa (materializado en un manual) para la enseñanza de español como L2 a la población haitiana migrante en Chile y de esta manera, presentar alternativas que ayuden a la adecuación curricular de la educación de adultos en nuestro país.

2.2 Construcciones curriculares: transitar hacia una perspectiva crítico-comunicativo desde distintas miradas

Como se mencionaba en el apartado anterior, el propósito de las nuevas Bases Curriculares EPJA es avanzar a una perspectiva curricular crítico-comunicativa. Esta mirada ha sido abordada por diversos autores, como Ferrada (2001) quien indica que la dirección debe ir hacia el desarrollo de acciones educativas que generen un entendimiento desde la perspectiva del mundo de la vida de los y las aprendientes. Dentro de este enfoque, el desarrollo de las capacidades y funciones del lenguaje tienen un rol central en tanto representan “instrumentos de construcción social de la realidad y de comunicación y, en esa medida, como un vehículo de construcción y transmisión cultural” (Sumonte et al., 2018, p. 62). Frente a esto, se hace necesario generar instancias de construcción de conocimiento compartido donde se dialogue, para así

poder atender a las necesidades específicas de las diversas comunidades que son parte del sistema educativo.

Para que el sistema educacional logre instalarse como un agente efectivo de participación e inclusión, el currículum debe procurar que los sujetos sociales involucrados participen del proceso de “selección, transmisión y evaluación de los contenidos escolares” (Ferrada, 2001, p. 301), de manera que puedan incorporar sus necesidades de aprendizaje dentro de los planes que rigen las construcciones didácticas y metodológicas de su proceso, valorando y legitimando no solo el currículum como una construcción social efectiva, sino el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un modelo de praxis democrático y dialógico, para “aprender la democracia, en la propia vivencia de esta” (Freire, 2008, p.86).

Para tales cometidos, se hace necesaria una reflexión amplia en la que participen distintos actores involucrados, tales como docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados/as, representantes comunitarios y territoriales y de esta manera contribuir en los espacios de construcción curricular dentro del sistema escolar chileno. Esta acción se hace necesaria ya que el proceso de construcción curricular se genera mediante dos instancias separadas; por una parte, la de diseño curricular y, por otra, la de aplicación curricular; la primera, en manos de expertos y la segunda, a cargo de los y las docentes y las comunidades educativas (Cárdenas et al., 2021). Para disminuir la brecha entre diseño y aplicación curricular, el currículo debe recoger experiencias y percepciones dentro y fuera de la institucionalidad que incluyan las necesidades y conocimientos de sus propios actores.

2.3 Procesos de construcción curricular participativa

Los modelos de construcción curricular participativa que incluyen a diferentes integrantes de las comunidades escolares no constituyen el común denominador de las escuelas en general en Chile, sin embargo, podemos encontrar algunas experiencias como la planteada por Cárdenas et al. (2021) en una escuela de la comuna de Peñalolén, comuna ubicada en la capital del país, en donde se organizaron profesores y profesionales de la educación para generar un modelo educativo que diese respuesta a la emergencia sanitaria, articulando distintos núcleos pedagógicos y temas generadores de interés comunitario, de manera de asignarle un significado desde la utilidad contextual a las tareas de aprendizaje. Al tratarse de una ideación propia, esta responde a las necesidades y características de los y las estudiantes, de manera que se hace más significativa a la comunidad por su cercanía y sentido práctico.

Otro ejemplo de esta construcción curricular participativa con la comunidad es una experiencia de la comuna de Teodoro Schmidt, en la zona sur de Chile. Los autores Calfuqueo et al. (2018) documentan esta experiencia en la que una comunidad mapuche-lafkenche se hizo cargo de una escuela y modificó el currículum ministerial en función de ocho ámbitos relacionados con los saberes culturales ancestrales (cosmovisión, pensamiento y lenguaje, salud, juegos deportivos, trabajo manual, espiritualidad, historia y cultura Mapuche y, finalmente, biodiversidad), vinculando a los y las estudiantes con la naturaleza, la idiosincrasia, lengua y forma de ver de su pueblo. Es importante destacar que esta adecuación curricular es un mandato de la Ley Indígena 19253, la que indica que una forma de justicia social por parte de las comunidades indígenas excluidas históricamente se puede realizar mediante la reapropiación de prácticas culturales vernáculas. En el caso de la presente experiencia, los autores explican que esta práctica cultural tiene que ver con la integración entre hombre y naturaleza, desde la perspectiva del *kimun*, que son los conocimientos del ser mapuche, con un sentido integrador y holístico, entendiendo la interculturalidad no como

un espacio de manifestación lingüística de sus tradiciones, sino como un continuo de prácticas y vivencias culturales y territoriales.

Un poco más al sur de Chile, en la comuna de San Juan de la Costa, sector rural y de mayoría mapuche-williche, existe una discusión en torno de la autonomía curricular de las escuelas municipales del sector (Retamal, 2018). Para el autor, el currículum nacional chileno es considerado como monocultural, centralista y academicista, situación que deja fuera las costumbres y tradiciones de los habitantes de esta comuna. Las escuelas de San Juan de la Costa enseñan la lengua vernácula con profesores tradicionales de acuerdo con la Ley Indígena, sin embargo, consideran que esto solo es una muestra de aculturación y de una visión que exotiza su cultura propia. La discusión se está orientado hacia la necesidad de generar un currículum autónomo de y para la comuna, que recoja las características territoriales y pueda oficiar como un agente cultural propio que nazca desde toda la comunidad local.

Las experiencias descritas dan una respuesta a la necesidad de disminuir la distancia entre diseño y aplicación curricular, promoviendo el dialogo entre la voz institucional y la voz de los individuos que representan una mirada comunitaria. A medida que estas experiencias se vayan compartiendo en el mundo académico, mayor es la posibilidad de incidir en políticas públicas que generen currículos que ayuden a desarrollar la diversidad cultural de nuestro país. La experiencia del presente proyecto se extiende a una población con menos presencia en la discusión actual, que es la población adulta migrante haitiana en Chile.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA INNOVADORA

3.1. Metodología

El presente trabajo describe una metodología curricular participativa con un enfoque cuantitativo para el desarrollo de un conjunto de didácticas L2 (materializados en un manual) en concordancia con las propuestas pedagógicas de variados autores (Cárdenas et. al, 2021; Ferrada, 2001; Freire, 1970, 2008), quienes convergen en que una educación democrática incluye las experiencias, necesidades, esperanzas y conocimientos de sus propios actores. A partir de este postulado teórico, se trabajó en conjunto con la ONG INTEGRAL-VALPO, la comunidad haitiana de Valparaíso, estudiantes de pregrado de la Universidad estatal de Playa Ancha (UPLA) y docentes del área de español como L2 de la UPLA y de la Universidad estatal O'Higgins (UOH), para la construcción de un conocimiento situado y vinculado a los sentidos y propósitos de los eventuales usuarios del manual.

a) Participantes. Con ayuda de la ONG-INTEGRA-VALPO, se pudo entrevistar a 42 adultos haitianos PET, en su mayoría habitantes de la región de Valparaíso, con un promedio de edad de 33.8 años. La técnica de muestreo utilizada fue 'bola de nieve', donde cada participante indicaba a otro miembro de la comunidad que aceptaría participar de la entrevista. Con respecto a otros rasgos sociolingüísticos (factores que pueden influir en la adquisición y uso del español), la tabla 1 ilustra los resultados en porcentaje arrojados por el CPL.

Tabla 1.

Rasgos sociolingüísticos de los participantes en porcentaje

Variable	Niveles de las variables	Porcentajes
Género	Masculino	44%
	Femenino	66%
	Otro	0%
Trabajo en Chile	Sí	60%
	No	40%
Tiempo en Chile	0 a 12 meses	10%
	1 a 3 años	7%
	3 años o más	83%
Hijos	Sí	50%
	No	50%
Nivel de estudios en Haití	Media completa	37%
Nivel de estudios en Chile	Nunca ha asistido	66%

La tabla 1 muestra datos relevantes a la hora de tomar decisiones en la elaboración del manual. Por ejemplo, el 83% de los entrevistados lleva más de tres años en Chile, lo que implica que hay una exposición del español que debe ser considerada en el desarrollo de las unidades y contenidos. Este dato, además, debe contrastarse con el nivel de estudio de los participantes en Chile, ya que un 66 % de los entrevistados nunca ha asistido a una institución educativa en Chile. De lo anterior, podemos inferir que las características del input lingüístico no provienen de una educación formal, sino de la interacción cotidiana. Estos datos son cruciales para definir la adquisición de nivel de la lengua requerida por los participantes bajo el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) de lenguas. Sin embargo, estos mismos datos visualizan la necesidad de replantear los marcos actuales establecidos, ya que las descripciones actuales de nivel de referencia de español como segunda lengua (L2) responden a un perfil de estudiante L2 con características socioculturales distintas a la del migrante haitiano en Chile (ver discusión).

b) Materiales: CPL y MIINT. Para llevar a cabo el propósito del proyecto, se diseñó una encuesta bilingüe (creole-español) denominada CPL (cuestionario de percepción de conocimiento lingüístico). Esta encuesta incluyó 9 preguntas (abiertas y de selección múltiple) sobre los datos sociolingüísticos de los participantes, más 13 preguntas tipo escala de Likert o selección múltiple sobre la percepción de los participantes con respecto al conocimiento de la lengua española. El total de 13 preguntas se decidió luego del pilotaje y retroalimentación por parte de los miembros bilingües creole-español de la ONG, ya que consideraron que ese número de preguntas abarcaba un tiempo adecuado para la realidad de los participantes. La decisión de los contenidos gramaticales de las preguntas también se consolidó luego del pilotaje, atendiendo a las necesidades de la población según los integrantes de la ONG y a los contenidos de tiempos verbales del MCERL de los niveles A1, A2, y B2. El instrumento fue diseñado y aplicado mediante la plataforma Qualtrics.

Las preguntas sobre conocimiento de la lengua se dividieron en tres ejes:

1. Conocimiento gramatical: preguntas referidas al conocimiento morfosintáctico, semántico y pragmático de los tiempos verbales en español.

2. Conocimiento léxico: preguntas referidas al uso de vocabulario en distintos campos semánticos, por ejemplo, uso de vocabulario relativo a reuniones, viajes, visita al médico, entre otras.
3. Desarrollo de habilidades lingüísticas: preguntas para identificar el desarrollo de las dos habilidades comprensivas (comprensión oral y escrita) y de las dos habilidades productivas (hablar, escribir). En las preguntas de habilidades se incluyó la variable 'registros', que apunta a identificar el registro de la lengua en las cuatro habilidades (formal-informal). La encuesta fue aplicada mediante la plataforma Qualtrics. La figura 1 ilustra un ejemplo de conocimiento gramatical.

Q7

¿Sabes pedir ayuda o pedir algo en español? (Ejemplo: "disculpe, ¿como puedo llegar al terminal de buses?, préstame un lapiz o ¿me ayudas a pedir un permiso de comisaría virtual?)/ Ou Konn kòman pou mande èd oubyen mande yon bagay ak lòt moun ke w pa konnen, an espanyòl? (Egzanp: mwen ta renmen mande èd pou yon pèmi de komisarya vityèl?

- No, no puedo/Non, mwen pa kapab
- Si, pero con dificultad./ Wí, men ak difikilte
- Si, pero necesito más práctica./ Wí, men mwen bezwen plis pratik
- Si, sin dificultad. / Wí, san difikilte

Figura 1. *Ejemplo de pregunta IDN de conocimiento gramatical.*

Luego de la aplicación del CPL, se realizó un test de diagnóstico multilingüe denominado MINT (Gollan et al., 2012) que consiste en 68 imágenes (desde uso más frecuente y uso menos frecuente) donde el participante debe nombrar las imágenes en la lengua meta y en la lengua materna. El instrumento fue piloteado con haitianos nivel avanzado de español (tres intérpretes médicos creole-español) para su adecuación cultural. Luego del pilotaje, ningún ítem tuvo que ser modificado. El uso del MINT como instrumento diagnóstico se justifica en investigaciones previas sobre bilingüismo en poblaciones que no han tenido acceso a una educación formal del español (Gollan, Starr, & Ferreira, 2015; Hur, López & Sánchez, 2020). Por otra parte, los puntajes del MINT han demostrado estar significativamente relacionados con otros instrumentos más complejos de medición de la lengua (Gollan et al., 2012; Sheng et al., 2014), además de encontrarse una correlación entre los puntajes de proficiencia de este instrumento y el DELE (Hur et al., 2020). El instrumento se aplicó mediante la plataforma Microsoft PowerPoint. La figura 2 muestra una imagen de uso frecuente versus una imagen menos frecuente del instrumento (para ver el instrumento completo, ver material suplementario)

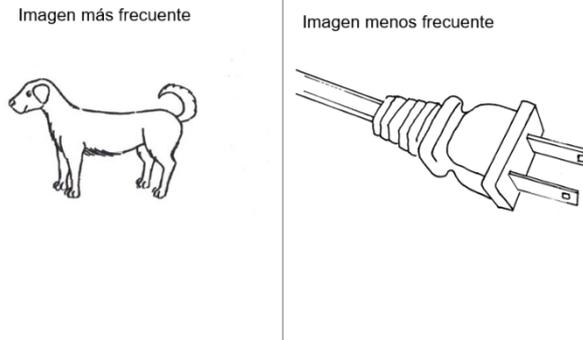


Figura 2. Ejemplo de imágenes MINT.

c) Procedimiento. La recolección de datos se llevó a cabo en una sola sesión por participante con una duración de 25 minutos aproximadamente. Los asistentes de investigación (estudiantes de pregrado de la UPLA de las carreras de sociología y traducción inglés- español) aplicaron los instrumentos en la región de Valparaíso. Antes de comenzar con las entrevistas, cada entrevistado leyó y asintió su participación mediante un documento de consentimiento bilingüe creole-español (5 min). En el caso de dudas con respecto al proceso, los asistentes estuvieron acompañados de un facilitador cultural haitiano bilingüe creole-español. Luego los asistentes aplicaron el CPL (10 min) y finalmente el MINT (10 min).

4. RESULTADOS

La siguiente sección muestra, por una parte, los resultados del cuestionario de percepción lingüística (CPL) y el instrumento multilingüe de medición de nivel de la lengua o MINT. Se presenta la estadística descriptiva (frecuencia de respuestas por pregunta en el caso del CPL y promedio de respuestas en el caso del MINT) de las respuestas de los participantes. El análisis se realizó través de la plataforma R para usos estadísticos y diagramación. Por tratarse de una experiencia descriptiva, no se presenta interacción de factores mediante la aplicación de modelos estadísticos (modelos lineales generalizados mixtos, por ejemplo). Por otra parte, incluimos en la sección resultados, una descripción del producto final de este proyecto que es el 'Manual para la enseñanza del español como segunda lengua para la población haitiana en Chile' (para ver el manual completo, dirigirse a material complementario).

a) CPL

A continuación, se presentan los resultados de frecuencia de respuesta de los participantes con respecto a su conocimiento del español. Por las características del formato requerido, se presenta solo un resultado relativo a preguntas de conocimiento gramatical (uso de tiempos verbales en pasado). Esta sección también analiza las preguntas referidas al conocimiento léxico y el enfoque de clases, este último relacionado con las preguntas de desarrollo de habilidades y registro del español.

Conocimiento gramatical: pasados en español

Una de las preguntas del CPL apunta a identificar la percepción de los participantes con respecto al conocimiento del uso del pasado simple (o indefinido) y el pasado habitual (o imperfecto). El siguiente gráfico ilustra el tipo de respuestas y la frecuencia para cada una de ellas

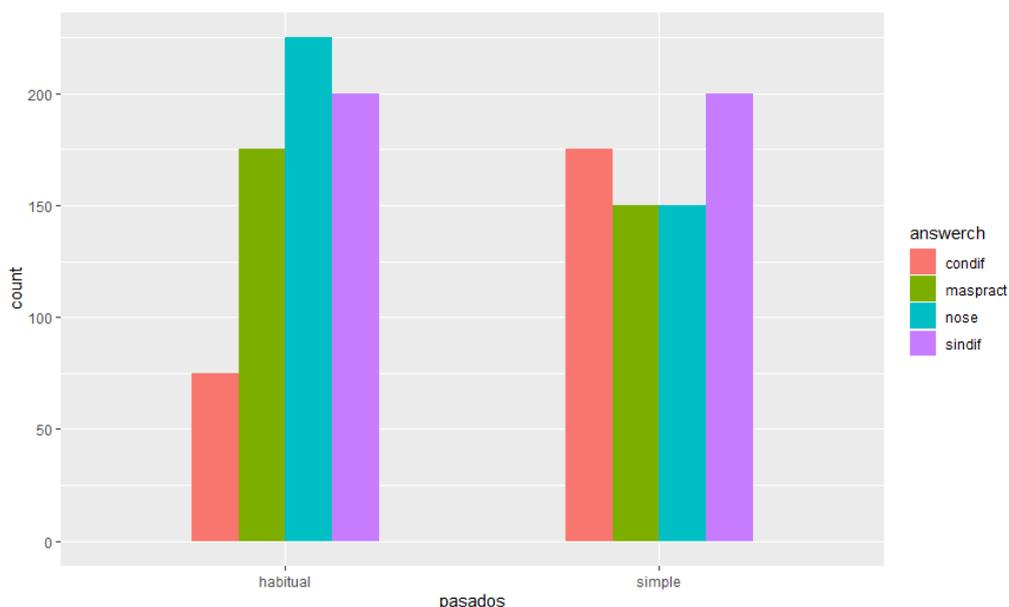


Figura 3. Frecuencia de respuestas con respecto al dominio de los pasados en español.

El eje y indica la cantidad de respuestas por pregunta. El eje x los niveles de respuesta para cada pregunta. Los niveles se pueden apreciar en la leyenda del gráfico (al lado exterior derecho de la figura) que son las siguientes: puedo hablar con dificultad (condif), necesito más práctica (maspract), no sé usar estos tiempos (nose) y puedo hacerlo sin dificultad (sindif). Como se puede apreciar, la mayor frecuencia de respuesta con respecto al pasado habitual o imperfecto corresponde al nivel “no sé usar este tiempo” a diferencia del pasado simple, donde la mayor frecuencia de respuestas está ubicada en el nivel ‘sin dificultad’. Estos datos dan directrices sobre el énfasis que debe tener el manual en el desarrollo de la función narrativa de lengua. En este caso se debe resaltar el aspecto imperfectivo en la descripción de hechos en pasado. Estos resultados van en línea con trabajos de español como L2 que indican la dificultad en la percepción y uso del pasado imperfecto en aprendices L2 de español (López-Ortega, 2000; Morales de Álava, 2018; Rothman et al., 2018). Cabe destacar que la mayoría de los estudios anteriores marcan esta dificultad en niveles básicos del MCRE, a diferencia de los participantes de esta investigación marcaron un nivel intermedio en la lengua española. Esta inconsistencia entre investigaciones previas y los resultados actuales, abre una discusión interesante sobre los marcos estandarizados de adquisición de lengua y su correlato con comunidades diversas de aprendizaje (ver discusión).

Conocimiento léxico

Una de las secciones de preguntas del CPL tiene como objetivo identificar las percepciones de los participantes con respecto a las fortalezas y falencias sobre el dominio léxico de la lengua meta en distintos campos semánticos. La figura 4 ilustra los resultados de frecuencia de uso de léxico según campo semántico.

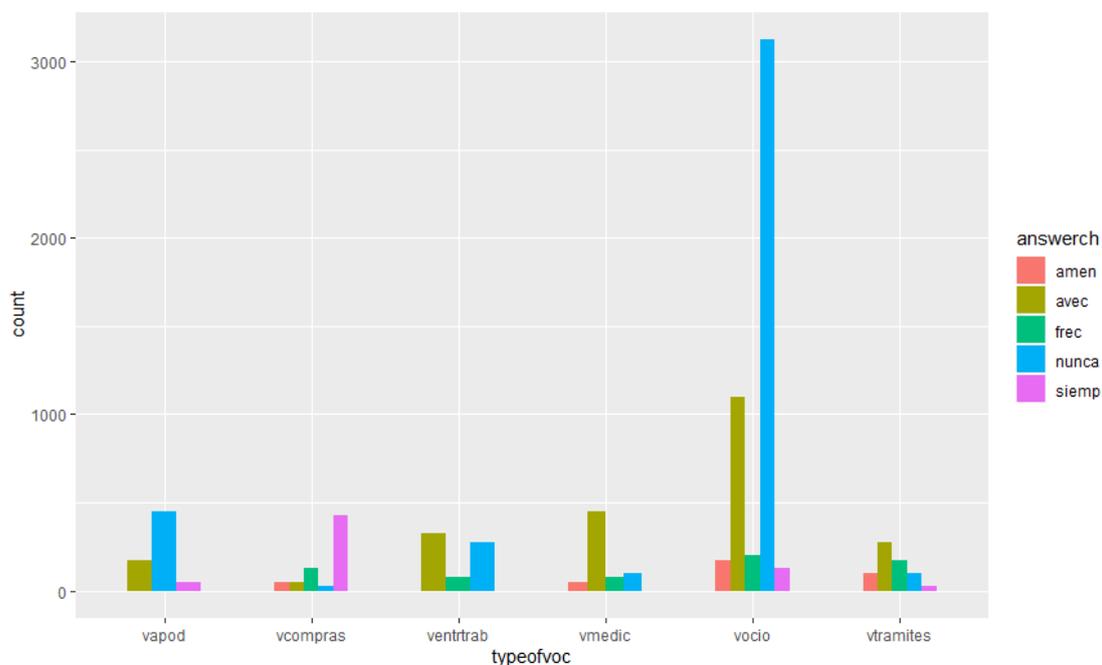


Figura 4. Frecuencia de uso léxico según campo semántico.

La leyenda del gráfico (al lado exterior derecho de la figura) resume el tipo de respuestas de frecuencia de uso de vocabulario que van desde: a menudo (amen), a veces (avec), frecuentemente (frec) nunca (nunca) y siempre (siemp). El eje y del gráfico, muestra los distintos campos semánticos que van desde vocabulario relativo a: reuniones de apoderados (vapod), a compras (vcompras), entrevistas de trabajo (ventrab), a medicina (vmedic), actividades de ocio (vocio) y a trámites (vtramites). Es necesario mencionar que dentro de las actividades de ocio se agruparon todas las respuestas relativas a acciones tales como deporte, música, fiestas y viajes. Por esa razón la distribución en el campo semántico 'vocio' aparece con una frecuencia de respuesta más alta. Dicho esto, se puede apreciar que las respuestas 'nunca' y 'a veces' son las que tienen mayor frecuencia en casi todos los campos semánticos, a excepción del campo semántico referido a compras. Es decir que el uso de vocabulario es restringido a aquel relativo a compras, seguido de medicina y entrevistas de trabajo. Los resultados con respecto a la alta y baja frecuencia de la percepción del léxico utilizado por los participantes entrega valioso conocimiento para la elaboración de actividades que respondan a las necesidades reales de los migrantes en Chile y, además, visualiza el campo de acción reducido de la población haitiana consultada, que da cuenta de la necesidad de generar mayores mecanismos de inclusión (ver discusión).

Enfoque de la clase: desarrollo de habilidades y registro

La última sección de preguntas del CPL tiene como objetivo identificar las habilidades y registro del español que los participantes desean mejorar. La figura 5 ilustra la frecuencia de respuestas de los participantes.

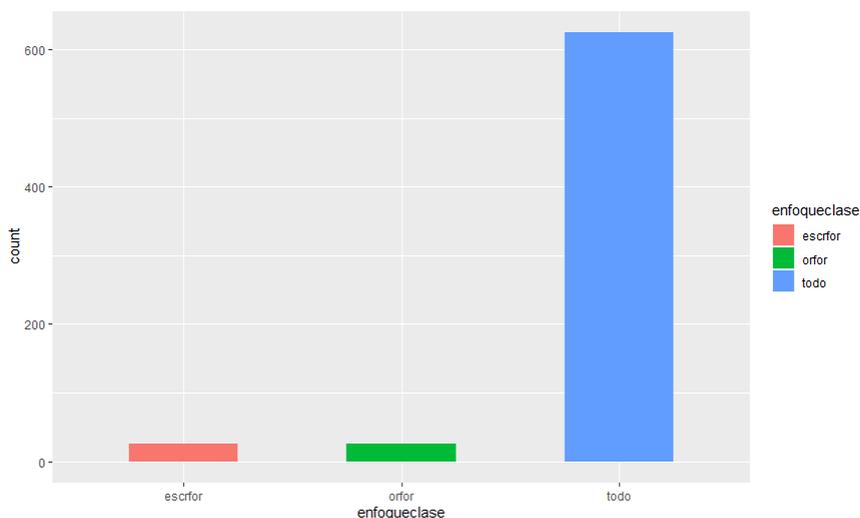


Figura 5. Frecuencia de respuestas con respecto a las habilidades y registro del español.

Las preguntas de esta sección apuntan a las dos habilidades de producción (hablar y escribir) y a las dos habilidades de comprensión (comprensión de textos orales y comprensión de textos escritos) más los dos niveles asociados al registro de la lengua: formal e informal. Sin embargo, las preferencias de los participantes se centraron en tres respuestas: escritura formal (esrfor) oralidad formal (orfor) y todo (las cuatro habilidades en su registro formal e informal). Como se ve claramente, la mayor frecuencia de respuestas cae en la casilla 'todo', sin embargo, una frecuencia menor de respuestas también indica la necesidad de los participantes en el desarrollo de las habilidades productivas en un registro formal.

b) Resultados MINT

La siguiente sección muestra el promedio de resultado de los participantes luego de la aplicación del test de vocabulario MINT. El puntaje máximo de la prueba es de 68 puntos. De 24–44 se considera nivel básico de la lengua, de 28–45, nivel intermedio y en el rango 36–62, nivel avanzado (Gollan et al., 2012). La figura 6 muestra los promedios de los participantes, y los puntajes máximos y mínimos para cada una de las lenguas (español, creole)

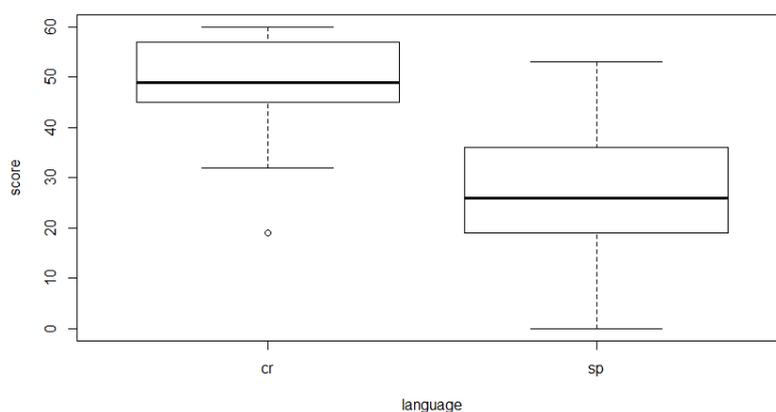


Figura 6. Promedio MINT en español y creole.

El eje y señala el puntaje de la prueba y el eje x las lenguas evaluadas. La caja a la izquierda representa los resultados de los participantes en la versión en español, y la caja a la derecha, en creole. La línea negra horizontal dentro de las cajas ilustra el promedio de puntaje de todos participantes. En la caja de la izquierda se ilustra el promedio de creole ($X= 53.3$) y en la derecha el promedio de puntaje de español ($X=28.8$). Con respecto a los resultados de español, el gráfico demuestra que el nivel de español de los participantes promedio es intermedio, dato muy relevante a la hora de la elaboración del manual, ya que los contenidos deben tener en cuenta que el estudiante posee un conocimiento previo del español que le permite una adquisición de temas en un nivel intermedio, siguiendo las pautas de niveles de referencia para el español según el Consejo de Europa en su Marco de Referencia. Es importante mencionar que, dentro de la muestra analizada, hay participantes que alcanzaron un nivel máximo de 54 puntos (línea horizontal superior derecha), es decir, que han adquirido un nivel avanzado de proficiencia de su segunda lengua, y, a su vez, el mismo gráfico muestra que hay participantes con nivel muy bajo de español (línea horizontal superior derecha). En cuanto a la medición del nivel del creole de los participantes, el promedio es lo esperado, es decir equivale a un nivel avanzado de la lengua. Sin embargo, es interesante notar que el puntaje mínimo corresponde a 32 puntos, es decir el nivel de algunos de los participantes en su lengua materna es intermedio. Aunque el resultado del puntaje mínimo no se condice con el promedio general, es esperable, ya que visualiza el efecto de la lengua 2 (el español) sobre lengua 1 (creole) en una situación de migración (Schmid, 2013). Si bien el presente proyecto no tiene como objetivo analizar los efectos de la lengua 2 sobre la lengua migrante, sí abre un camino para la investigación sobre los procesos de adquisición y uso de lenguas en contextos migratorios en Chile (ver discusión)

c) Producto final: Manual para la enseñanza del español como segunda lengua para la comunidad haitiana en Chile

El producto de esta investigación fue el desarrollo del 'Manual para la enseñanza del español como segunda lengua para la comunidad haitiana en Chile'. El manual consta de cuatro capítulos, diferenciando dos versiones: a) versión para el estudiante, con niveles, contenido y ejercicios diseñado según los resultados obtenidos de los dos instrumentos y b) versión para el instructor/a: el mismo manual, pero con resolución de ejercicios y notas metodológicas sugeridas. El manual está desarrollado mediante el

método comunicativo, específicamente a través de didácticas bajo el enfoque de 'resolución de tareas o *tasks*' (Candlin, 1990).), donde lo central es guiar al estudiante en el resultado de un producto que se llega mediante la lengua meta (o la lengua 2) por medio de pasos. Las tareas siempre tienen como finalidad llenar un vacío comunicativo que sea 'real', es decir, en el caso del manual, que se adapte a situaciones posibles del migrante en Chile. La figura 7 ejemplifica la tarea 1 de una didáctica por tareas del manual.

1.2 Admisión instituciones educativas.

Paso 1. Observa la siguiente infografía.



Figura 7. Ejemplo tarea 1 didáctica con enfoque comunicativo.

Como se puede apreciar, la tarea 1 consiste en observar una infografía relativa a la admisión escolar en Chile. Luego, la tarea 2 consiste en identificar información literal e inferencial basado en la infografía y la tarea 3 le pide al estudiante que mande un audio por WhatsApp explicando los pasos para poder inscribirse en el sistema escolar chileno. Debido al enfoque primordialmente comunicativo del manual, este funciona como una guía de situaciones fundamentales para el migrante en Chile, como acceso a la educación, sistema de salud, uso de tecnologías, entre otros tópicos. También se integra el componente intercultural en cada uno de sus capítulos, a través de actividades que motivan a los estudiantes a compartir sus experiencias sobre su país natal mediante la lengua española.

En cuanto a la estructura del manual, este está estructurado en tres ejes de conocimiento y desarrollo de habilidades

a) Así se dice: actividades enfocadas en el desarrollo de vocabulario y competencia léxica.

b) Así se forma: actividades enfocadas en el desarrollo de la competencia gramatical.

c) Interculturalidad, comprensión y escritura: enfocado en desarrollar las habilidades de comprensión lectora y escritura con temáticas de la cultura chilena y de la cultura nativa de los estudiantes.

La figura 8 muestra el índice del capítulo 1 con los tres ejes estructuradores y su contenido



Figura 8. Índice capítulo 1.

5. DISCUSIÓN

a) CPL e implicancias curriculares-educativas

El presente trabajo entrega una experiencia de metodología participativa con un enfoque cuantitativo para la realización de un manual para la enseñanza de español como segunda lengua en un contexto migratorio. Los datos entregados por el CPL manifiestan una realidad social del migrante haitiano en Chile que debe ser considerada dentro de políticas públicas educativas que den cuenta de un Chile diverso y bilingüe. Dentro de estos resultados, es importante destacar las respuestas de los participantes con respecto al uso de vocabulario restringido a situaciones de sobrevivencia (trabajo y compras), demostrando una posible exclusión de la comunidad en otras áreas sociales relevantes del desarrollo humano (por ejemplo, actividades de ocio). Si bien esta situación puede ser producto de muchos factores, esta investigación presenta una alternativa para reducir los factores de exclusión, entregando una herramienta que facilite su integración en el país de acogida. Un segundo dato que merece discusión tiene que ver con el perfil sociolingüístico de los participantes y su relación con Marco Común Europeo de Referencia (MCER) de la lengua española. El MCER es un marco de referencia de reconocimiento internacional estandarizado para describir el dominio de un idioma (en el caso de español, este marco fue desarrollado por el instituto Cervantes). Tener un marco de referencia ayuda a docentes del área de L2 a situarse en una realidad educativa y tomar decisiones programáticas. Sin embargo, los resultados aquí expuestos extienden una larga trayectoria de previas investigaciones que apuntan a la necesidad de considerar las realidades múltiples y cambiantes (Cárdenas et al., 2021), dado que frente a esta situación, herramientas e instrumentos estandarizados quedan obsoletos al momento de poder ser aplicados con las comunidades (Retamal, 2018). Si bien es importante contar con estructuras referenciales que emanen desde las instituciones a cargo de los procesos

socioculturales y educativos, esto debe estar acompañado de un trabajo que recoja las inquietudes de aprendizaje de los habitantes de los territorios, en función de su desempeño y proyecciones en ese lugar (Ferrada, 2001). Los materiales situados y contruidos con la participación de los destinatarios permiten responder a las competencias que requieren para poder mejorar sus procesos de inclusión social en un momento y lugar determinados.

A partir de este trabajo, se evidencia la importancia de dotar a las instituciones y comunidades educativas de una mayor apropiación curricular que genere respuestas a sus necesidades políticas y relacionales en un contexto migratorio e intercultural, situaciones que, si bien no son de exclusiva responsabilidad de las instituciones educativas, si encuentran en ella un importante espacio para su desarrollo (Stang-Alva et al., 2021).

b) MINT y la investigación en lingüística aplicada a segundas lenguas y lenguas de herencia en el desarrollo de políticas públicas

La aplicación del test de medición multilingüe (MINT) arrojó resultados reveladores con respecto a la adquisición de lenguas en contexto migratorio. Como era esperable, el promedio de creole fue más alto que el nivel de español, sin embargo, los resultados del test también nos permiten inferir la presencia del fenómeno de influencia lingüística cruzada (Odlin, 2003), es decir que el creole influye en la adquisición y uso del español y, también el español influye en el mantenimiento de lengua materna de los participantes, es decir en el creole. Estos hallazgos elevan nuevos cuestionamientos en el desarrollo de currículos interculturales, ya que, por una parte, se requiere de programas que refuercen la lengua oficial del país de acogida, y, por otra parte, integrar la lengua materna del migrante y así evitar fenómenos de erosión lingüística que pueden resultar en una disminución del sistema lingüístico materno. Si bien Chile se encuentra en una etapa emergente en el desarrollo de políticas educativas interculturales, pensar en escuelas públicas bilingües en zonas con alta densidad de población no hispanohablante, es un gran desafío para la integración de la heterogeneidad cultural que compone el territorio. Junto a esto, es importante destacar el concepto de hablante de herencia (HH), entendido como hablantes bilingües que tienen como primera lengua una distinta a la lengua dominante del país donde nacen o emigran y adquieren la lengua mayoritaria (en este caso el español) como segunda lengua (L2) (Valdés, 2005). Este perfil lingüístico se podría aplicar a los niños y niñas nacidos en Chile de padres haitianos, lo que implica la adquisición del creole previa al español. Este particular proceso de adquisición de lenguas genera una interacción cognitiva entre dos sistemas lingüísticos (o más) que deben tomarse en cuenta en el desarrollo de estrategias de literacidad tanto del español como la lengua de herencia.

6. CONCLUSIONES

El proyecto presentado tuvo como objetivo desarrollar herramientas comunicativas acorde a las necesidades de la comunidad haitiana PET (población en edad de trabajar) de la región de Valparaíso en Chile, para la mejora de su español mediante la elaboración de un manual para la enseñanza del español como segunda lengua en conjunto con la comunidad beneficiada. El manual, en su versión del estudiante y del instructor/a, se diseñó con un enfoque comunicativo e intercultural para facilitar la inserción de los estudiantes en los diversos espacios que ofrece la región y así contribuir

a la disminución de la brecha lingüística de aquellos migrantes que no tienen el castellano como lengua materna. Para lograr este objetivo se aplicaron dos instrumentos que fueron la guía fundamental para la toma de decisiones en el desarrollo de las unidades y las actividades dentro del manual, que se materializó en un texto que no corresponde fielmente al Marco Común Europeo de Referencia de la lengua española, sin embargo, se adecua a las percepciones y conocimiento de los eventuales usuarios del manual. Esta investigación también permitió entregar datos cuantitativos que permiten inferir temáticas relevantes en el desarrollo de políticas públicas que generen currículos desde las comunidades, considerando metodologías desde la lingüística aplicada a la adquisición de segundas lenguas y lenguas de herencia.

Finalmente, cabe destacar que el desarrollo del manual va a facilitar el encuentro intercultural en el espacio urbano, relevando la participación democrática en la construcción del propio aprendizaje, con énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativas que permiten mejoras en la calidad de vida y de relación de las personas.

7. MATERIAL SUPLEMENTARIO

Para tener acceso al MINT, manual y a datos estadísticos dirigirse a: <https://github.com/jmarkovitsr/ProyectoVCM>

Para acceder al CPL dirigirse a: https://rutgers.ca1.qualtrics.com/jfe/form/SV_8cvEeFZyNonHbeu

REFERENCIAS

- Azieb, S. (2021). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Review of the Literature. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 8(4), 20-26. <https://doi.org/10.22259/2694-6296.0804001>
- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D. & Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En Ferrada, D. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Candlin, C. N. (1990). Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 33-53. <https://bit.ly/3EWmvA8>
- Cárdenas, C., Guerrero, S. & Johnson, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación XXX* (58), 34-58. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.002>
- Darwit, A., Juillet, G., & Machuca, O. (en progreso). Estudio sobre las necesidades e intereses de los inmigrantes en Valparaíso, Chile.
- Elige Educar (2019). *Aula Maestra: Estudiantes Migrantes en Chile*. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Ferrada, D. (2001). «Comunidades de entendimiento»: Una propuesta educativa desde la perspectiva crítica comunicativa del currículum. *Revista Pensamiento Educativo*, 29. 297-317. <https://bit.ly/3mslkk1>

- Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gollan, T. H., Weissberger, G. H., Runnqvist, E., Montoya, R. I. & Cera, C. M. (2012). Self-ratings of spoken language dominance: A Multilingual Naming Test (MINT) and preliminary norms for young and aging Spanish–English bilinguals. *Bilingualism: language and cognition*, 15(3), 594-615. <https://doi.org/10.1017/S1366728911000332>
- Gollan, T. H., Starr, J. & Ferreira, V. S. (2015). More than use it or lose it: The number-of-speakers effect on heritage language proficiency. *Psychonomic bulletin & review*, 22(1), 147-155. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0649-7>
- Hernández, M. G. (2012). Problemáticas y perspectivas en torno a la migración. *Innovar*, 22(46), 175-177. <https://bit.ly/3YnwbKO>
- Hur, E., Lopez Otero, J. C. & Sanchez, L. (2020). Gender Agreement and Assignment in Spanish Heritage Speakers: Does Frequency Matter? *Languages*, 5(4), 48. <https://doi.org/10.3390/languages5040048>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) & Departamento de Extranjería y Migración (DEM). (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*. <https://bit.ly/3YnwjtM>
- Krashen, S. D. (1982). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Series on Issues in Second Language Research. Newbury House Publishers, Inc., Rowley, MA 01969. Lenneberg, Eric H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67. <https://doi.org/10.1080/21548331.1967.11707799>
- López-Ortega, N. R. (2000). Tense, aspect, and narrative structure in Spanish as a second language. *Hispania*, 488-502. <https://doi.org/10.2307/346038>
- Major, C. A. (2014). *The effect of age on second language acquisition in older adults*. Brigham Young University.
- MINEDUC (2021). *Bases curriculares de Educación para Personas Jóvenes y Adultas*. <https://bit.ly/3Zhr1Bs>
- Morales de Álava, J. (2018). *La percepción del aspecto imperfectivo del Pretérito Imperfecto: Estudio de las dificultades en alumnos suecos de español como lengua extranjera en nivel A2*. <https://bit.ly/3IM6jTn>
- Nikolov, M. & Djigunović, J. M. (2006). Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual review of applied linguistics*, 26, 234-260. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000122>

- OECD (2020). *International synthesis report*. Borrador Capítulo 5: “Embedding values, skills and attitudes in curriculum”, 25. <https://bit.ly/3kJSDjC>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olguín, C. & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Retamal, S. (2018). Construcción curricular autónoma en las escuelas de San Juan de la Costa. *Revista LIDER*, 20(32), 82-108. <https://bit.ly/3Jd3jAR>
- Rojas, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J. & Orrego, C. (2016). *Boletín informativo N°1. Departamento de extranjería y migración. Migración haitiana en Chile*. <https://bit.ly/2WYTI62>
- Rothman, J., González-Alonso, J., & Miller, D. (2018). The acquisition of second language Spanish morphosyntax. En *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*, (pp. 689-715). <https://doi.org/10.1017/9781316779194.032>
- Schmid, M. S. (2013). First language attrition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3(1), 94-115. <https://doi.org/10.1075/lab.3.1.05sch>
- Sheng, L., Lu, Y., & Gollan, T. H. (2014). Assessing language dominance in Mandarin–English bilinguals: Convergence and divergence between subjective and objective measures. *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(2), 364-383. [10.1017/S1366728913000424](https://doi.org/10.1017/S1366728913000424)
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. & Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M. & Morales, K.S. (2018). Migración no hispanohablante en Chile: Tendiendo Puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino*, 57, 61-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812018000300061>
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. En *The handbook of second language acquisition*, (pp.436-486). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch15>
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The modern language journal*, 89(3), 410-426. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00314.x>