

<https://doi.org/10.32735/S0718-2201201900048625>

179-193

**PROGRAMA DE INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL:
 MIGRACIÓN NO HISPANOPARLANTE**

Linguistic and cultural integration program: Non Spanish-speaking migration

VALERIA SUMONTE ROJAS

Universidad Católica del Maule (Chile)

vsumonte@ucm.cl

MIGUEL FRIZ CARRILLO

Universidad del Bío-Bío (Chile)

mfriz@ubiobio.cl

SUSAN SANHUEZA

Universidad Católica del Maule (Chile)

ssanhueza@ucm.cl

KARLA ROSALÍA MORALES MENDOZA

Universidad Católica del Maule (Chile)

kmorales@ucm.cl

Resumen

Chile, a pesar de su historia migratoria, no ha generado programas educativos sustentados por políticas gubernamentales que propicien la adquisición de la variedad lingüística de la comunidad de acogida, por parte de la inmigración no hispanoparlante, integrando los referentes culturales de ambos colectivos. Se propone una alternativa a este olvido histórico y nos planteamos lo siguiente: ¿Qué elementos debiesen integrar un programa de adquisición de la variedad lingüística de la comunidad de acogida dirigido a inmigrantes haitianos propiciando el (re)conocimiento cultural? Se presenta el diseño e implementación de un programa que adopta la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, en un aula dinámica donde se trabaja de forma colaborativa y situada. Se concluye que es posible educar en una segunda lengua a partir de la incorporación de elementos que propicien la interrelación de los aprendices en igualdad de conocimientos, y el uso de los códigos lingüísticos de los participantes como manifestación de respeto e interés por lo que cada uno pueda aportar a partir de su L1, develando su cultura de origen.

Palabras clave: Cultura; lengua; migración; Hipótesis de Interdependencia Lingüística

Abstract

Chile, despite having a migration history, has not generated educational programs supported by government policies that encourage the acquisition of the linguistic variety of the host society, by non-Spanish-speaking immigration community, integrating the cultural referents of both collectives. It is suggested an option to this historical oblivion and we consider the following: What elements should be integrated into a program for acquiring the linguistic variety

of the host society focused to Haitian immigrants fostering the cultural recognition? It is presented the design and implementation of a program that adopts the Linguistic Interdependence Hypothesis in a dynamic classroom working in a collaborative and situated way. As a conclusion, it is possible to educate in a second language from a program that incorporates elements that promote the interrelation of all participants in equality of knowledge, as well as the use of participants' linguistic codes as a manifestation of respect and interest for what each participant can contribute from his/her L1, revealing their culture of origin.

Key words: Culture; Language; Migration; Linguistic Interdependence Hypothesis.

I. INTRODUCCIÓN

Los programas de adquisición de una segunda lengua que se implementan en diferentes realidades, enfocados a la adquisición del idioma del país de acogida por parte de los inmigrantes que no dominan la lengua, han sido diseñados en países anglófonos y francófonos. Estos programas difieren unos de otros, pero consideran el derecho fundamental de entregar las herramientas que posibiliten la integración de los inmigrantes en la sociedad receptora mediante la lengua (Cárdenas y Terrón, 2011). Chile, a pesar de tener historia migratoria, la que se ha desarrollado por siglos, no ha diseñado programas de adquisición del español como segunda lengua (ESL), sustentados por políticas públicas que favorezcan la comunicación de los que arriban al país y no comparten el idioma.

Con una población de casi 18 millones de habitantes, el 2,7% de ellos son inmigrantes (CASEN, 2016) y al considerar el flujo de la inmigración experimentada por el país en estos últimos años, resalta la no hispanoparlante, como lo es el colectivo haitiano (Navarrete, 2015; Toledo, 2016). En 2002 había 50 inmigrantes haitianos en el país (Santibáñez y Maza, 2015), en 2016 ingresaron 42.000 (Martínez, 2016), y durante el primer semestre de 2017 su ingreso es de 69.990 (PDI, 2017).

Este colectivo plantea un doble desafío, el de insertarse en la sociedad chilena y dominar el español (Toledo, 2016), considerando que su lengua materna (L1) es el criollo haitiano o francés. Haití reconoce ambas lenguas como oficiales, y el criollo haitiano lo es desde 1983. Es así como un alto porcentaje de ellos no se comunica en la variedad lingüística de acogida. Lo anterior, proporciona una nueva configuración social y cultural, particularmente respecto de la representación de las diferentes lenguas en Chile. El desconocimiento de la lengua del país de acogida corresponde a una barrera idiomática que genera dificultades en el proceso de inserción social, cultural y educativa (Chiswick y Miller, 2001; Sanhueza, Cardona y Friz, 2011; Sancho, 2013). Algunas de estas dificultades dicen relación con situaciones como solicitar trámites legales e insertarse en contextos educacionales y laborales (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014). A su vez, en el contexto laboral, la inclusión se produce en muchos casos bajo la violación de los derechos humanos y de los trabajadores (Castillo y del Castillo, 2014). Darwin y Norton (2014) establecen que el inmigrante que lucha por comunicarse en el idioma del país, puede ser rechazado en

determinados trabajos, o sentirse rechazado por hablantes nativos, quienes poseen el capital respecto de la fluidez y el conocimiento local.

Al considerar que Chile es básicamente un país monolingüe (Quintriqueo y McGinity, 2009) y al observar la realidad migratoria actual, el énfasis está puesto en la manera en que los inmigrantes no hispanoparlantes deben rápidamente aprender el español para insertarse en la sociedad. En este contexto, pareciera pertinente preguntarnos cuáles serán las estrategias a desarrollar para dar respuesta a las necesidades lingüísticas de la *actual realidad migratoria*, que es cada día más multicultural y multilingüe. Por lo anterior, en la ciudad de Talca, Región del Maule, se ha diseñado e implementado un programa piloto de adquisición de la variedad lingüística del español, dirigido a inmigrantes haitianos. Por consiguiente, la pregunta de investigación está relacionada con los elementos que deben ser incluidos en la implementación de un programa de adquisición del ESL, enfocado en este grupo migratorio considerando los referentes culturales de ambos colectivos.

II. PROGRAMAS DE ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

En relación con los programas de adquisición de una SL, una de las primeras experiencias documentadas es la realizada, hacia mitad de los sesenta, en la comunidad de St. Lambert, Canadá (Walker y Tedick, 2000). En esta comunidad se implementó de manera exitosa el Programa de Inmersión Total Temprana, que pretendía promover el francés en un entorno donde predominaba el idioma inglés. Este programa fue más tarde replicado por otros investigadores, en otros contextos y con variantes (Edwards, 2014). Lo anterior ha derivado en el desarrollo de diferentes programas que han permitido insertar lingüísticamente a inmigrantes en los países de acogida, así como también promover el entendimiento entre culturas. Estos programas son, por ejemplo: programa de inmersión o doble vía (en inglés *two way/dual immersion program*) (Gorst, 2008), en países de habla inglesa. En España, programas como, aulas de Enlace, ATALs, aulas de acogida, aulas ALISO (aulas de Adaptación Lingüística y Social).

Por su parte, Chile cuenta con una política lingüística desarrollada por el Ministerio de Educación desde 1996, mediante el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)¹, que se enfoca principalmente en el reconocimiento de la lengua indígena, con el propósito de promover la interculturalidad valorando la lengua y cultura de los pueblos originarios. Así como también a partir del 2003 se implementan estrategias a nivel nacional para la enseñanza del inglés como idioma extranjero (Matear, 2008), esperando ser bilingüe al 2018 (Fabrega, 2006). Los resultados de ambas políticas no son del todo alentadores. La primera de ellas no se aplica en todo el país, se implementa en algunas regiones de Chile, fundamentalmente donde la población indígena es más numerosa y, la segunda, de acuerdo con evaluaciones estandarizadas aplicadas, como el estudio realizado por Education First EPI (2017), señalan que Chile se sitúa en un bajo nivel de dominio del

¹ http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28yid_seccion=3442yid_contenido=14010

inglés, mermando su condición de bilingüe. Esto último entendido como el dominio de dos o más lenguas (Zhizhko y Koudrjajtseva, 2011).

Para la enseñanza de la variante lingüística del español a inmigrantes haitianos en Chile, la literatura da cuenta de experiencias recientes, la que es llevada a cabo por universidades e instituciones religiosas, e implementadas por (profesores) voluntarios (Toledo, 2015, 2016). Lo anterior, al considerar que las instituciones de educación superior implementan programas que preparan a los futuros profesores para enseñar, en específico, el idioma inglés como lengua extranjera y el español como lengua materna, pero no existe un programa que prepare a futuros profesores para enseñar el ESL o Lengua Extranjera (ELE).

La llegada de migrantes a una comunidad receptora, cuando es masiva, afecta a la sociedad en su conjunto y especialmente al campo de la educación, haciéndose evidente tanto en las grandes ciudades como en las áreas rurales y menos pobladas (Moreno, 2013). Por consiguiente, las instituciones gubernamentales en Chile podrían enfocar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de este otro idioma, en este caso del criollo haitiano o francés, de manera bidireccional, estableciendo estrategias que integren los aspectos culturales y lingüísticos de los inmigrantes no hispanoparlantes en nuestra sociedad. De esta manera, no solo apoyar a los migrantes a aprender el español, sino que también ellos se transformen en referente de inmersión lingüística que nos permita adquirir otro idioma a partir de nativos lingüísticos. En este escenario, el caso de la migración haitiana constituye una oportunidad para aprender y generar nuevo conocimiento en el área de la adquisición de códigos lingüísticos variados, propiciando el entendimiento intercultural en este siglo XXI, el que será recordado como “el siglo de las migraciones” de acuerdo con António Guterres (28-29 de septiembre de 2008), personero de las Naciones Unidas para los refugiados en entrevista concedida a *Le Monde* (Citado en Moreno, 2013, p. 80).

2.1. DISEÑO DEL PROGRAMA: ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL

Este programa se propone el dominio de la variedad lingüística del español a nivel A1. De acuerdo con el Marco Común de Referencia para las Lenguas (Instituto Cervantes, 2002, p. 26) para el logro de este nivel el aprendiz

Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (p. 30).

Para el logro del objetivo el programa se basa en primer lugar en la Hipótesis de Interdependencia Lingüística que implica una valoración y reconocimiento de la lengua propia, pero al mismo tiempo el conocimiento de la segunda lengua y por consiguiente

su cultura sin perder la de origen (Cummins, 1979, 1981). La lengua es el vehículo de expresión de la cultura y ambas se deben abordar de manera integrada (Paricio, 2014). De esta manera, esta Hipótesis establece que cuando se aprende una lengua diferente a la materna, al mismo tiempo se valora y reconoce la propia. Así como también el que el aprendiz tenga la posibilidad de usar la lengua en contextos sociales y familiares, le permite la oportunidad de transferir las estrategias para aprender la L1 al proceso de aprendizaje de la L2 y viceversa (Huguet, Navarro, y Janés, 2007). Por consiguiente, existe suficiente estimulación para la mantención de la L1 y una apropiada exposición a la L2, desarrollándose lo que es llamado el bilingüismo aditivo (Lambert, 1974).

El bilingüismo es posible encontrarlo en la literatura bajo dos perspectivas: aditivo y sustractivo (o sumersión lingüística). Bilingüismo aditivo es aquel que favorece el enriquecimiento de ambas lenguas, donde la L2 se aprende sin peligro de extinción para la L1, por el contrario, ambas se complementan (Lambert, 1974). Según Cummins (2002), a mayor dominio de la L1 mayor posibilidad de dominar la L2. Un modelo que facilita la inserción del inmigrante es el que promueve el uso de la L1 y la L2 y, por consiguiente, promueve la aceptación de ambas culturas; la de la lengua meta y la propia, a lo que Verde (2013) llama *tossed salad*, que implica mezcla de culturas y lenguas, pero identificables por separado. Por el contrario, el bilingüismo sustractivo reemplaza una lengua por otra y es impartido por programas de sumersión lingüística, la lengua reemplazada es la propia (Huguet, Navarro, y Janés, 2007). De acuerdo con Verde (2013), se produce un proceso donde todas las culturas se funden bajo un enfoque asimilacionista a lo que llama *melting pot*. Este enfoque considera que se debe aprender la lengua del país meta lo más rápidamente posible, y así ser parte de esa cultura, debido a que se piensa que el idioma materno provoca lentitud en la inserción. Esto último, en muchas ocasiones lleva al individuo a la negación del propio yo inherente a su país de procedencia.

Para ser un hablante que respete los distintos referentes culturales, no solo se debe comunicar información sino que también desarrollar relaciones humanas con personas de otras lenguas y culturas (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). Al referirnos a la cultura, esto está relacionado al reconocimiento de los valores, estilos de vida, representaciones simbólicas (cosmovisiones), que las personas utilizan al relacionarse con otras y en su entendimiento acerca del mundo (Rey, 2010). De este manera, se debiera conducir hacia la interculturalidad, que tiene como finalidad construir el diálogo entre sujetos que comparten un mismo espacio, pero que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. Así, se busca contrarrestar una sociedad monocultural, con prácticas educativas y sociales basadas en la cooperación, valoración y reconocimiento de las diferentes identidades culturales y lingüísticas que coexisten en las sociedades del siglo XXI. Por consiguiente, es indispensable favorecer un ambiente de convivencia intercultural que esté en pos del bienestar psicológico de ambas comunidades, la inmigrante y la de acogida, y para ello ambas reconozcan la riqueza cultural del otro (Rojas y Koechlin, 2017).

En segundo lugar, se emplean estrategias didácticas que median para que el aprendiz logre el dominio de la lengua, para este programa a nivel A1-Usuario Básico (Instituto Cervantes, 2002). Estas estrategias están enfocadas al aprendizaje situado y colaborativo (Díaz, 2003), y con un modelo didáctico de base como lo es el trabajo de formación de grupos por parte de los aprendices y la rotación de los tutores (Ferrada y Flecha, 2008; Antón, 2010). Estos últimos, entendidos como aquellos que tienen el dominio de la lengua y cultura del país de acogida, y cuentan con las competencias para guiar y compartir los conocimientos con el colectivo no hispanoparlante, a quienes llamamos aprendices. Por consiguiente, los aprendices en el transcurso de un encuentro de aprendizaje tienen la misma cantidad de tutores que oportunidades de adquisición de los aspectos lingüísticos y culturales, inherentes al origen de los individuos y que son transferidos mediante el uso de la lengua.

Para quienes postulan el aprendizaje situado, el *aprender* y *hacer* son acciones inseparables (Díaz, 2003), por consiguiente y de acuerdo con lo anterior, la adquisición de la lengua se dará en la medida que el contexto corresponda a los requerimientos de los aprendices, debido que es ahí donde deben ponerlo en práctica. El aprendizaje situado está centrado en modelos educativos auténticos, coherentes, significativos y propositivos. Hendricks (2001) establece que desde la perspectiva situada, los aprendices aprenderían con mayor facilidad si se involucran en actividades que desarrollan aquellos quienes son los tutores, ya que son ellos los que más conocen acerca de la propuesta de aprendizaje. De esta manera, un programa que integre la enseñanza situada, dará énfasis a “la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo y recíproco” (Díaz, 2003, p. 4). Por consiguiente y de acuerdo con Baquero (2002), este tipo de aprendizaje debe ser entendido como un desarrollo multidimensional de apropiación cultural, debido a que implica la experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción. Para el logro de este aprendizaje, la participación del aprendiz debe ser activa y consciente por *aprender en la experiencia*.

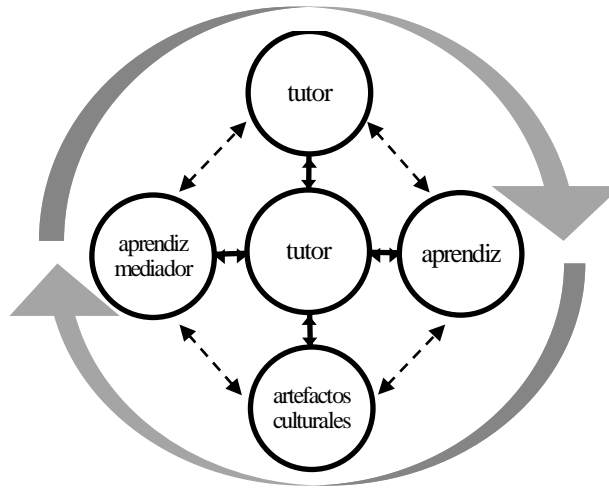
En relación con el aprendizaje colaborativo, este supone la interacción en un plano de igualdad de los hablantes que de forma colaborativa construyen conocimiento intercultural en conjunto; cada participante es responsable no solo de su propio aprendizaje, sino que también es parte del aprendizaje del otro. En este programa se establece una relación estrecha y en igualdad de saberes (guiado por el tutor) entre el tutor (Antón, 2010) el aprendiz, y los *artefactos culturales* (p. 11), en el entendido de que cada uno aporta con la co-construcción de conocimientos y saberes desde su propia concepción de mundo. De acuerdo con la visión vigotskiana se supone que “los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales por medio de la interacción con miembros más experimentados” (Díaz, 2003, p. 3), para este programa

estos son el tutor y el aprendiz, este último, en algunos momentos se transforma en mediador entre su par y el tutor.

Desde esta perspectiva, se establece la importancia de los procesos de *andamiaje* del tutor y del aprendiz mediador en pos del aprendizaje de los participantes (Antón, 2010; León, 2014), la negociación en conjunto de los significados y la co-construcción de los saberes. Wood, Bruner y Ross (1976) proponen el andamiaje o configuración de apoyo que el tutor (el que posee mayor conocimiento de los contenidos) ofrece al aprendiz, con el propósito de que la tarea propuesta finalice con éxito. Para esto último debemos también considerar al aprendiz mediador, el que posee un mayor conocimiento de la intención comunicativa de un contenido en específico, por tanto es él quien facilita la mediación del conocimiento entre el tutor y el aprendiz, cuando entre estos dos últimos no se ha logrado. De la misma manera, los artefactos culturales, entendidos como aquellos elementos tangibles (guías, tarjetas, libros, diccionarios, etc.) pensados para traspasar los contenidos lingüísticos, se transforman en elementos intangibles en el momento que median en la co-construcción del conocimiento entre el tutor y los aprendices. Asimismo, son parte integrante del componente cultural, debido a que se transforman en el medio que facilita el (re)conocimiento y valoración de los aspectos culturales inherentes a los participantes.

Finalmente, para el diseño del programa se considera la experiencia mostrada en Toledo (2016) en relación con la asistencia poco regular de los aprendices, lo que implica una alta rotación de los mismos, quienes abandonan las clases en cualquier momento, y otros se integran durante el desarrollo del programa. Así como también a las características de este colectivo, el que es mayoritariamente adulta y en busca de empleo (Rojas, *et al.*, 2016). Es así como se decide trabajar basados en componentes lingüísticos y temáticos que se inician y terminan en las dos horas que dura el encuentro, para pasar al siguiente encuentro, a la presentación de un nuevo componente.

Figura 1: Interrelación de saberes en la co-construcción del conocimiento durante el encuentro educativo



Fuente: Elaboración propia

La figura 1 intenta dar cuenta que todos los integrantes que conforman el contexto educativo en cada uno de los encuentros, contribuyen a la generación de conocimiento y a la interrelación de saberes, lo que implica un aprendizaje colaborativo y de horizontalidad donde el tutor dirige el aprendizaje, pero al mismo tiempo se posiciona al nivel del resto de los que conforman el aula, en el momento que aprende de los saberes compartidos por los otros miembros del grupo, así como también aporta desde su propia visión de mundo. Del mismo modo, el aprendiz es parte del encuentro situado en dos posiciones: como aprendiz, donde participa para co-construir con el resto, pero además se transforma en aprendiz mediador en el contexto de apoyo a entregar sus saberes cuando su par no logra la comunicación. Por su parte, los artefactos culturales son el puente que permite la mediación de los componentes lingüísticos y culturales a ser traspasados o adquiridos durante el proceso educativo.

2.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA: ÁMBITO LINGÜÍSTICO Y CULTURAL

El programa tiene una duración de tres meses, con un encuentro semanal de dos horas. Antes de dar inicio al programa, se aplica a los participantes una encuesta socio-demográfica para conocer, en la medida de lo posible, acerca de su condición migratoria y educativa, y de esta manera tener nociones de la realidad con la que se compartirán saberes. Esta encuesta está escrita en español, pero para su aplicación se traduce de manera oral al criollo haitiano, para ello se solicita a una persona inmigrante haitiana,

con la que ya hemos trabajado anteriormente, que tome el rol de mediador y de apoyo a quienes no les es posible responder la encuesta.

A partir de este conocimiento, se estructura el programa y se realiza como sigue. En cada uno de los encuentros educativos se distribuye a los aprendices en pequeños grupos interactivos y su aprendizaje queda bajo la orientación de un tutor, el que es un futuro profesor de español como lengua materna, monolingüe, por consiguiente su lengua vehicular en el aula es la de acogida, sin experiencia para enseñar una lengua diferente a la materna, así como tampoco con preparación en competencias interculturales, lo que se refleja en su Malla Curricular², y se ofrecieron de manera voluntaria como tutores. Estos son coordinados pedagógicamente por un académico con experiencia en el área de la lingüística.

Para este programa, se forman en cada encuentro 4 o 5 grupos de 4 a 7 aprendices, dependiendo del número de participantes en cada sesión, y cada grupo dirigido por uno de los tutores. Durante la primera hora, el tutor presenta los contenidos lingüísticos propuestos para ese momento, con la *mediación de los artefactos culturales*; guías donde se incluyen imágenes que representan dichos contenidos. En aquellos momentos, en los que los aprendices no logran comprender el conocimiento entregado por el tutor, en este contexto se propicia el apoyo de un aprendiz mediador a través del uso de la L1 (criollo haitiano) que media entre el aprendiz, el tutor y el artefacto cultural, hasta que el primero logra la meta. Es decir, en el aula se promueve el uso de la L1 del aprendiz, en el entendido que facilitará el aprendizaje y permitirá la mantención de la propia lengua (Huguet, Navarro, Chireac y Sansó, 2012) y por consiguiente, sus referentes culturales. De acuerdo con Huguet (2008), cuando se le permite al aprendiz usar su L1 en contextos sociales y familiares, entonces tiene la oportunidad de transferir las habilidades adquiridas en L2 a L1 y viceversa.

Luego, durante la segunda hora, tutores y aprendices realizan la práctica de los aspectos lingüísticos trabajados durante el primer momento del encuentro, usando artefactos culturales concretos y reales, lo que permite poner en contexto situado el aprendizaje. Ejemplo de algunas experiencias desarrolladas en los encuentros: una de las experiencias tenía como objetivo la consolidación de vocabulario específico, básico y esencial de los principales edificios que se encuentran en cada una de las ciudades: escuela, municipalidad, oficina de migración y entidades policiales. Sobre el piso se ubicó una alfombra que simula una ciudad, con sus calles y edificios. El tutor pide al aprendiz, en español, *muestra la escuela, muestra la heladería* y el aprendiz señala los edificios requeridos y luego los nombra. En otra experiencia, debe responder a preguntas realizadas por un policía, donde el tutor usa vestimenta propia de un policía chileno y estructura preguntas como: *¿Cómo te llamas? ¿Qué haces aquí? ¿Dónde vives?* Las respuestas del aprendiz son realizadas utilizando estructura, en muchos casos, monosilábicas pero que permiten evidenciar que existe comprensión de la pregunta, así como también la capacidad lingüística de emitir una respuesta adecuada,

² <http://www.ucm.cl/content/uploads/2017/10/malla-pedagogia-en-lengua-castellana-ucm-2018.pdf>

aunque incompleta y en ocasiones gramaticalmente incorrecta. Estas actividades permiten que se lleve a cabo una interrelación entre el tutor y el aprendiz; ambos comparten información que son propios de su país de origen, relativa a cada contexto propuesto por el guía (a partir de los intereses y necesidades del aprendiz) en los diferentes encuentros educativos.

Terminada cada una de las actividades (15 minutos aprox.) con el grupo, el tutor se mueve al siguiente, es decir, rota constantemente, configurando un aula en permanente dinamismo (Ferrada y Flecha, 2008; Antón, 2010). Este modelo pedagógico permite la diversificación de estrategias de aprendizaje en cada actividad programada, favoreciendo la variedad de estilos de aprendizaje y el reconocimiento de la heterogeneidad de los participantes, en cuanto a cultura, género, rendimiento y afinidades. De la misma manera, los aprendices integran estrategias lingüísticas y culturales que les facilita desenvolverse y entender situaciones del diario vivir en el contexto nacional y, por su parte, los tutores logran la comprensión de algunos aspectos de la lengua y cultura de sus aprendices relativos a sus creencias religiosas, valores, formas de comportarse, entre otras.

III. CONCLUSIONES

Los elementos que deben ser parte de un programa de adquisición de la variedad lingüística del español como segunda lengua, dirigido a inmigrantes no hispanoparlantes, deben estar interrelacionados y jugar uno o más roles en igualdad de capacidades de entrega de saberes y de la co-construcción del conocimiento, los que deben transitar más allá del traspaso de los aspectos lingüísticos que involucra la adquisición del español. Estos elementos son el tutor, el aprendiz, el aprendiz mediador, los artefactos culturales, los contenidos, la lengua materna y el aula.

Desde la perspectiva del tutor, es importante que se plantee desde una gestión de mediación dialogante, expresiva y creativa dentro del contexto educativo establecido en el aula, donde no sea visto como aquel que solo tiene el rol de organizador y guía del trabajo, sino que también como aquel que facilita la interrelación de los integrantes del proceso educativo para lograr la (co)construcción del conocimiento y entrega de saberes que poseen todos y cada uno de los participantes, implicando un aprendizaje significativo y relacionado con sus necesidades e intereses. De esta manera, las personas concurren en un plano de igualdad, donde la contribución de cada individuo que integra el encuentro es importante, ya que no existe jerarquía ni posicionamientos de autoridad en esta estructura educativa. Lo anterior, relacionado a lo establecido por Freire (2004) acerca del acto educativo, el que se vincula al proceso en que el diálogo y el ámbito social se establece entre iguales, donde el que tiene el rol de tutor no tiene un papel autoritario ni directivo, sino que generador de las instancias de co-construcción del conocimiento y traspaso de saberes lingüísticos y culturales.

Por consiguiente, el aula y la conformación de grupos se transforma en un espacio que favorece el establecimiento de redes de conocimiento y, de interacciones

colaborativas y sociales, enfatizadas por Vygotski (1993) como el vehículo que permite el desarrollo del ser humano, lo que conduce a significados que influenciarán la construcción del propio conocimiento, lo que denomina mediación cultural. En este contexto, este programa promueve el conocimiento y respeto a las diferencias por medio de la convivencia en el aula entre personas con diferencias lingüísticas y culturales, como lo son el tutor y los aprendices, de manera horizontal en el acto educativo, donde no se plantean las relaciones a partir de desigualdad económica, social, política ni cultural. Para el logro de lo anterior, el tutor utiliza como apoyo ciertos recursos como lo son el contenido y los artefactos culturales; es importante gestionar ambos a partir del conocimiento de los aprendices. Es decir, el tutor conoce o tiene nociones de la realidad en la que se encuentran sus aprendices, de sus conocimientos previos y de sus necesidades, por consiguiente los contenidos son seleccionados y estructurados a partir de un grupo en específico. De esta manera, el contenido es relativo, no es estable, cambia en función al grupo con el que se estructurará el programa en relación con su realidad, contexto cultural y aprendizajes previos.

Los artefactos culturales, por su parte, son medios tangibles, construidos y diseñados con una intencionalidad, esto es que apoye en la adquisición de la variedad lingüística del español, pero además se transforman en un recurso intangible que facilita el intercambio de los conocimientos previos y de la adquisición de los aspectos culturales de todos y cada uno de los que son parte del encuentro educativo. Por consiguiente, cada programa no puede plantearse de la misma manera para un grupo como para otro, sino que estará relacionado al contexto en el que se posicionan los participantes.

Durante el proceso educativo emergen otros recursos didácticos, que se transforman en una estrategia mediadora que facilitan la interrelación entre los participantes y permite alcanzar el hito comunicativo, y estos son el aprendiz mediador y la L1. El primero, entendido como aquel que tiene conocimientos lingüísticos y culturales que no tiene su par, por tanto, en esta aula de propuesta de horizontalidad en las relaciones, es él/ella quien facilita el acto comunicativo entre el aprendiz, el tutor y el resto de los participantes. Es así como cada aprendiz cuenta con competencias que le permitirá transformarse en mediador en cualquier momento del encuentro educativo. Para ello, no tiene obligación de usar la L2 en esta mediación, en la mayoría de los casos es realizada en la L1. Por consiguiente, la lengua materna se transforma en un facilitador en la interrelación de los participantes durante el desarrollo del programa. Al permitir el cambio de lengua que realizan los participantes, y mostrar interés en las formas lingüísticas por ellos mencionadas, conforman una señal de respeto y valoración hacia el conjunto de rasgos que caracterizan a una sociedad o grupo social (UNESCO, 2006).

Finalmente, los resultados muestran que los aprendices valoran la propuesta educativa, donde no existe en el discurso una concepción de una figura que esté por sobre o bajo ninguno de los participantes, sino que se evidencia una coexistencia de las diversidades durante el encuentro entre todos los que participan. Al final del

programa cada participante es una individualidad reconocible y valorada por sus conocimientos y saberes.

Investigación patrocinada por el Proyecto Anillo SOC-1401 “Inmigrantes en el sistema educacional chileno. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social”, financiado por el Programa de Investigación Asociativa de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).

OBRAS CITADAS

- Antón, Marta (2010). “Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos”. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 51-66.
- Baquero, Ricardo. (2002). “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75.
- Barrios-Valenzuela, Llrela y Palou-Julián, Berta (2014). “Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar”. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426.
- Byram, Michael, Gribkova, Bella and Starkey, Hugh (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cárdenas, Rocío y Terrón, María Teresa (2011). “Inmigración, familia y escuela”. En F.J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía (1545-1554)*. Granada: Instituto de Migraciones. ISBN: 978-84-921390-3-3.
- CASEN (2016). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago, Gobierno de Chile.
- Castillo, Claudia y Del Castillo, Mario. (2014). “Paisaje urbano, sostenibilidad e inmigración en Santiago de Chile”. *Revista Líder*, 24, 145-167.
- Chiswick, Barry y Miller, Paul (2001). “A model of destination-language acquisition: application to male immigrants in Canada”. *Demography*, 38(3), 391-409.
- Cummins, Jim (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- (1981). “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.
- (1979). “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

- Darvin, Ron y Norton, Bonny (2014). "Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling". *Education Matters*, 2(1), 55-66.
- Díaz, Frida (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13.
- Education First EPI (2017). "El ranking mundial más grande según su dominio del inglés". Recuperado de <http://www.ef.com/cl/epi/regions/latin-america/chile/>
- Edwards, Jensen (2014). "Thinking of the world: Examining the growing popularity of French Immersion in the United States. CPF". *Canadian Parents for French, British Columbia y Yukon Branch*. Recuperado de <http://mb.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/Thinking-Of-The-World-CPF-BC-YK-Report3.pdf>
- Fábrega, Rodrigo (2006). "Hacia un Chile bilingüe". *Revista de Educación*, 323, 7-10.
- Ferrada, Donatila y Flecha, Ramón (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje". *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41-61.
- Freire, Paula (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gorst, Mileidis. (2008). "You Give Me Idea! Collaborative Strides Toward Bilingualism, Biliteracy and Cross-Cultural Understanding in a Two-Way Partial Immersion Program". *Multicultural Perspectives*, 10(4), 192-200.
- Hendricks, Cher (2001). "Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?". *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 302-311.
- Huguet, Ángel (2008). "Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante". *Infancia y Aprendizaje*. 2008, 31(3), 283-301
- Huguet, Ángel, Navarro, José Luis, Chireac, Silvia-María y Sansó, Clara (2012). "Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non-Latin American students in Spain". *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 9, 85-196.
- Huguet, Ángel, Navarro, José Luis y Janés, Judith (2007). "La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar". *Anuario de Psicología*. 38(3), 357-375.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lambert, Wallace E. (1974). "Culture and language as factors in learning and education". In A. F. Aboud I R.D. Meade (eds.) *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- León, Giselle (2014). "Aproximaciones a la mediación pedagógica". *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/348/249>

- Martínez, Josefina (2016). *El 89% de los haitianos que llegan a Chile se quedan en el país*. Blink Noticias. Santiago. Recuperado de <https://blinknoticias.wordpress.com/2016/10/07/el-89-de-los-haitianos-que-llegan-a-chile-se-quedan-en-el-pais/>
- Matear, Ann (2008). "English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all?". *Asia Pacific Journal of Education*, 28(2), 131-147.
- Moreno, Francisco (2013). "Lingüística y migraciones Hispánicas". *Lengua y migración*, 5(2), 67-89.
- Navarrete, Bernardo (2015). "Factores explicativos de una oleada migratoria. El caso de Haití". *Revista de Ciencias Sociales*, 21(1), 97-107.
- Paricio, María Silvina (2014). "Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Policía de Investigaciones (2017). "Solicitud movimiento migratorio haitiano". [solicitududes.pdi@gmail.com]
- Quintriqueo, Segundo y McGinity, Margaret (2009). "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía, Chile". *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 173-188.
- Rey-von Allmen, Micheline (2010). "The intercultural development and its development through cooperation with the Council of Europe". In C.A. Grant y A. Portera (eds.) *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, pp. 33-48. New York: Routledge.
- Rojas, Nicolás y Koechlin, José (2017). *Migración haitiana hacia el sur andino*. Perú: Litho y Arte S.A.C
- Rojas Pedemonte, Nicolás, Silva, Claudia; Amode, Nassila; Vásquez, Jorge y Orrego, Cristián (2016). Boletín informativo N°1. Migración Haitiana en Chile. Departamento de Extranjería y Migración. Recuperado de <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>
- Sancho, María (2013). "La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social". *Lengua y migración*, 5(2), 91-110.
- Sanhueza, Susan; Cardona, María Cristina y Friz, Miguel (2011). "La dimensión personal y social de la comunicación intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante (España)". *Papeles de Trabajo*, 21, 37-61.
- Santibáñez, Giannina y Maza, Camila (2015). *Ser niño haitiano (que no habla español) en una escuela chilena* (Tesis de Licenciatura). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Toledo, Gloria (2016). "Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile". *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.
- (2015). "Desarrollo pragmático en la interlengua de inmigrantes: el caso de haitianos aprendientes de español de Chile". *Lenguas Modernas*, 46, 81-103.

- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Sector de Educación*. París: UNESCO.
- Verde, Irene (2013). “Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos”. *Revista de Educación* 360, 685-696.
- Vygotski, Lev (1993). *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Walker, Constance y Tedick, Diane (2000). “The Complexity of Immersion Education: Teachers Address the Issues”. *The Modern Language Journal*, 84(1), 5-27.
- Wood, David; Bruner, Jerome y Ross, Gail (1976). “The role of tutoring in problem solving”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 89-100.
- Zhizhko, Elena y Koudrjajtseva, Ekaterina (2011). “Bilingüismo natural como fenómeno cultural y su impacto en la educación terciaria transfronteriza”. *Innovación Educativa*, 11(56), 50-56.