

Publication status: Preprint has been published in a journal as an article
DOI of the published article: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202339253279>

Relevant factors to the evaluation of non-Spanish speaking Haitian students written production in Chilean public schools

Gloria Toledo Vega, Andrea Lizasoain, Karina Cerda-Oñate

<https://doi.org/10.1590/1678-460x202153279>

Submitted on: 2021-10-22

Posted on: 2021-10-25 (version 1)

(YYYY-MM-DD)

<https://doi.org/10.1590/1678-460x202153279>



Factores relevantes para la evaluación de la producción escrita de estudiantes haitianos no hispanohablantes en la escuela pública chilena

Relevant factors to the evaluation of non-Spanish speaking Hatian students written production in Chilean public schools

Gloria Toledo Vega ¹

Andrea Lizasoain²

Karina Cerda-Oñate³

Resumen

Este artículo examina factores relevantes para profesores de Lengua y Literatura en la evaluación de la escritura de sus estudiantes no hispanohablantes. La fundamentación teórica de este estudio se relaciona con la evaluación como herramienta de aprendizaje, los principios para una evaluación efectiva y la evaluación de la escritura en lengua extranjera. Se trata de un estudio de caso en que se entrevistaron dos profesoras de enseñanza secundaria, para comprender qué factores inciden en la evaluación de la escritura de sus estudiantes haitianos. Estas entrevistas fueron transliteradas y sometidas a un análisis de contenido, del cual emergieron categorías temáticas que se agruparon como factores relevantes para la evaluación de la producción escrita. Estos factores fueron analizados a la luz de la literatura sobre evaluación y se analizaron en el contexto de educación chileno.

Los resultados apuntan a observar las estrategias que intuitivamente usan los profesores para evaluar los textos escritos de sus estudiantes no hispanohablantes y a la necesidad de integrar a las aulas multiculturales profesores especialistas en educación multilingüe, que puedan favorecer la evaluación para el aprendizaje.

Palabras clave: evaluación, lengua extranjera, inmigración, aulas multiculturales, escritura

¹ Facultad de Letras, Pontificia Universidad Católica de Chile – Chile. <https://orcid.org/0000-0003-1031-2844> . E-mail: gtoledo@uc.cl

² Instituto de Lingüística y Literatura, Universidad Austral de Chile – Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-2689-6728> . E-mail: andrea.lizasoain@uach.cl

³ Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Talca – Chile. <https://orcid.org/0000-0002-0162-6836> . E-mail: karina.cerda@utalca.cl

Abstract

This work examines the factors that are considered relevant by in-service Spanish Language and Literature teachers for the assessment of the writing skills of non-Spanish-speaking Chilean secondary school students. The theoretical underpinnings that drive this study are related to evaluation as a learning tool, the principles for an effective assessment and the evaluation of writing skills in a foreign language. Namely, for this case study we interviewed two secondary in-service teachers to understand the factors that influence the evaluation of the writing skills of their Haitian students. The interviews were transliterated and analyzed using content analysis, which allowed for the emergence of thematic categories as well as the most relevant factors considered for assessment of written skills. These factors were analyzed in the light of the assessment literature and in relation to the Chilean educational context. The results point to the need to observe the strategies in-service teachers intuitively use to assess the written texts of their non-Spanish-speaking students and the necessity of incorporating teachers trained in multilingual education into multicultural classrooms, that can promote evaluation as a learning tool.

Keywords: assessment, foreign language, immigration, multicultural classrooms, writing

1. Introducción

En el contexto de la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), la evaluación es una herramienta clave para fortalecer y guiar el desarrollo de la interlengua de los aprendientes¹. La evaluación puede enfocarse en un producto específico de aprendizaje o en el proceso general de este. Cuando el foco está en el producto, la evaluación suele reflejarse en una calificación (evaluación *del* aprendizaje). La evaluación procesual, en tanto, se relaciona con la evaluación formativa; su foco final no es la obtención de una calificación,

¹ En este trabajo entendemos por aprendiente o *learner* a los estudiantes que adquieren el español como lengua segunda, tercera o adicional en contexto natural, tomen o no clases formales de dicha lengua.

sino la recopilación de evidencia sobre el proceso de aprendizaje (evaluación *para* el aprendizaje). Este último tipo de evaluación permite establecer conclusiones sobre las capacidades y habilidades de los aprendientes, y tomar decisiones pedagógicas respecto a su proceso de adquisición de lengua adicional.

Ahora bien, en aulas multilingües, la evaluación puede ser un obstáculo para los profesores y para quienes no son hablantes de la lengua dominante en la sociedad de acogida. En el contexto escolar público chileno, Lizasoain y Toledo Vega (2020) reportaron diversos problemas metodológicos asociados a la evaluación de la producción escrita de aprendientes de español haitianos, tales como la falta de validez de contenido y de constructo, de confiabilidad, de autenticidad de los instrumentos de evaluación y de impacto en el aprendizaje. A partir de estos datos, las investigadoras llegaron a la conclusión de que la evaluación de la producción escrita de estos aprendientes, en los establecimientos indagados, no contribuía ni al aprendizaje de contenidos del currículum ni al desarrollo de su interlengua. Asimismo, consignaron deficiencias en las estrategias de adecuación de los instrumentos para evaluar a los aprendientes haitianos, advirtiendo que este problema se relaciona en parte con la sobrecarga laboral a la que están sometidos los profesores en la escuela chilena².

La falta de adecuación de los instrumentos de evaluación no es sorprendente, porque si bien el objetivo de la asignatura es desarrollar habilidades comunicativas para que los estudiantes puedan interactuar de manera activa e informada en sociedad (Ministerio de Educación, 2021), en el currículum de la asignatura no se incluye ninguna dimensión que facilite el desarrollo de dichas habilidades a estudiantes que no hablen el español (Ministerio de Educación, 2015, 2015a, 2019). Del mismo modo, los *Estándares orientadores para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación* (Ministerio de Educación, 2012) no integran, en ninguno de sus lineamientos, conocimientos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del español como lengua extranjera (LE). Lo anterior permite entender por qué la LE se convierte en un impedimento para la integración de los aprendientes haitianos en las aulas de Lenguaje del sistema escolar chileno.

² Los cursos en la escuela pública tienen en promedio 45 alumnos por sala de clases. Cada profesor debe trabajar en al menos tres cursos, por lo cual revisa en promedio más de 100 textos cada vez que evalúa algún producto de los estudiantes.

Esta situación no es privativa del contexto chileno; la literatura reporta que incluso en países con una alta y diversa inmigración sucede lo mismo (Rhodes, Ochoa y Ortiz, 2005; Cushing, 2011; Pearson, 2013; Choi y Slaughter, 2021; Slaughter y Cross, 2021). Choi y Slaughter (2021) se refieren a la “teoría del déficit” que el sistema escolar aplica con respecto a los hablantes de otras lenguas, dado que la escuela se enfoca en aquello que les falta a los estudiantes en lugar de la riqueza cultural que traen consigo. Las tareas de los estudiantes son evaluadas sin considerar ningún factor cultural, socioeconómico ni lingüístico. A causa de esto, los estudiantes migrantes obtienen malos resultados académicos, por lo cual muchas veces se los considera menos capaces (Rhodes *et al.*, 2005).

Teniendo en cuenta los desafíos que nos presentan las aulas multilingües y considerando lo importante que es seguir avanzando en ayudar a los estudiantes en la inserción escolar y social, nos preguntamos: ¿qué factores relacionados con la evaluación de la producción escrita de hablantes no nativos de español son relevantes para los profesores de Lenguaje? Las respuestas a esta pregunta ayudarán a observar si la evaluación actual de la producción escrita de los estudiantes no hispanohablantes, en la escuela pública chilena, atiende realmente al desarrollo de interlengua de estos. En base a esta pregunta, el objetivo general de este trabajo es identificar los factores más relevantes en la evaluación de textos escritos de estudiantes haitianos. Para lograr este objetivo nos planteamos tres objetivos específicos: 1) recolectar experiencias pedagógicas a partir de dos entrevistas a profesoras de Lenguaje, relacionadas con la evaluación de la producción escrita de sus estudiantes haitianos; 2) identificar en dichas experiencias los factores más problemáticos o importantes para los evaluadores y; 3) verificar si acaso las problemáticas relevadas por los profesores de la escuela pública chilena difieren o se acercan a las propuestas de la literatura sobre este tema.

2. Marco teórico

Controversias sobre la evaluación en aulas multilingües

Durante la escolarización, la evaluación es clave en varias funciones: determinar si los estudiantes han adquirido los conocimientos específicos de una asignatura; identificar debilidades para subsanarlas; otorgar un panorama global de las estrategias y metodologías pedagógicas utilizadas en el aula y entregar la sensación de una etapa cumplida.

En contextos de aulas multilingües, la evaluación permite observar si los aprendientes han adquirido los recursos lingüísticos que les permitan desenvolverse en situaciones de comunicación acordes a los niveles de competencia comunicativa esperados (Lizasoain y Ortiz de Zárate, 2014). Para los profesores, la evaluación en aulas multilingües supone una tensión entre apoyar a sus aprendientes de LE y, a la vez, darles una retroalimentación completa sobre la cual luego deben asignar una nota que sea justa y objetiva (Pearson, 2013, p. 249). Este dilema, que plantea la movilidad lingüística y cultural en la sociedad actual, estimula discusiones bajo la luz del postmodernismo y el constructivismo social, que hacen que la evaluación sea vista como una actividad política y social inseparable de valores y consecuencias también sociales (Roever y McNamara, 2006). El contenido de la evaluación, los materiales utilizados, el lenguaje en el que se plantean las preguntas, las instrucciones, las categorías para clasificar las respuestas, los criterios para establecer los puntajes y los criterios de validez, todos tienen una implicancia cultural (Sattler, 1992). En el entorno de nuestro análisis, en el que los estudiantes haitianos no reciben clases formales de español y en el cual se espera que sean los profesores de Lenguaje³ quienes los ayuden a adquirir esta lengua, la evaluación como apoyo para la enseñanza-aprendizaje del español es un desafío con un impacto social muy importante, para el cual los actores del sistema escolar no parecen estar preparados.

Las dificultades asociadas a la evaluación en aulas multilingües han transitado una ruta desde la condena del error, propugnada por la enseñanza de carácter conductista (Método Audiolingüe y Gramática-Traducción), hasta el relajamiento de los estándares respecto a la lengua meta, asociado al enfoque comunicativo en su versión más fuerte y al translingüismo (Skinner, 1957; Canale y Swain, 1980; Fotos, 2005; Brown, 2007; Richard-Amato, 2010). Esta última tendencia propone que la combinación de los distintos códigos lingüísticos del aprendiente deje de considerarse como un error. Además, sostiene que la aceptación de la mezcla de códigos lingüísticos podría remediar el daño que la tradición monolingüe ha generado en los estudiantes, cuyas lenguas difieren de las variedades privilegiadas estándares (Leki, 1997; Kubota y Lehner 2004, 2005; Kubota 2010a, 2010b; Canagarajah, 2013a, 2013b, 2013c, 2015). En esta línea, Lee (2014) advierte que la mezcla o fusión de códigos, entendidas como combinaciones de unidades estructurales o retóricas, puede ser, en efecto,

³ Se refiere a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en la cual se enseña las habilidades relacionadas con la lecto-escritura en español a los escolares en Chile.

una estrategia de instrucción, pero solo de carácter temporal. En relación con la propuesta translingüística, Pearson (2013) hace una reflexión muy acertada sobre la contradicción que existe en el hecho de que las mismas publicaciones que argumentan a favor de relajar los estándares de la escritura entre los aprendientes de LE estén escritas en inglés estándar⁴ y no provean un modelo para la escritura de aprendientes que pueda ser apropiado en contextos académicos. Ni los académicos, ni los evaluadores, ni los editores ni los profesores parecen dispuestos a cambiar los estándares de evaluación y, por lo mismo, tampoco entregan modelos de cómo usar la lengua con flexibilidad, para ser aceptada en escuelas y lugares de trabajo sin riesgos para los usuarios (Pearson, 2013, pp. 102 - 103).

En relación con los estudiantes, Maley (2009) afirma que estos prefieren que se les enseñe lo que ellos perciben como la variedad estándar de la lengua, preferencia que hemos podido comprobar en la comunicación personal con la gran mayoría de nuestros propios aprendientes. Como profesoras de lenguas extranjeras en el contexto chileno de educación superior, hemos observado que nuestros estudiantes de español o de inglés como LE efectivamente quieren comunicarse en estas lenguas en sus versiones estándares, para ser comprendidos por una comunidad lo más amplia posible de hablantes de la lengua meta. Pearson (2013) agrega que si los académicos asociados a prácticas translingüísticas esperan que los profesores y estudiantes conciban las desviaciones de la norma estándar como un uso creativo de recursos provenientes de múltiples lenguas, es necesario comprometer tiempo y esfuerzos para primero distinguir en nuestras propias mentes qué es un error y qué es una innovación creativa. Los aprendientes, por su parte, tendrán que decirnos si sus desviaciones son errores o innovaciones y tendremos que ver cómo evaluar sus tareas de escritura y con qué propósito se las pediremos.

Al parecer, estamos lejos de que la academia, la escuela y el mundo más formal del trabajo, por ejemplo, acepten en la praxis la propuesta translingüística. Por otra parte, existen múltiples estudios de orden sociológico, educacional y psicológico que establecen como uno de los principales obstáculos de integración social para los migrantes el desconocimiento o conocimiento parcial de la lengua meta (Filindra *et al.*, 2011; Piller y Takashi, 2011; Yates,

⁴De acuerdo con Crystal (1994), el inglés estándar o SE más que un sistema lingüístico *per se* es la variedad lingüística que tiene mayor prestigio social en una comunidad de habla determinada; es decir, es la lengua usada por quienes se encuentran en una posición de poder en su comunidad lingüística, ya sea por cuestiones de clase, económicas, étnicas o culturales.

2011; Butorac *et al.*, 2014; Major *et al.*, 2014; Chiswick y Miller., 2015; Beißert *et al.*, 2020; Mirici, 2020).

El problema de la estandarización

Según Slomp (2012), las herramientas adecuadas para la evaluación son escasas, particularmente considerando el contexto actual de escritura multimodal. Frente a esto, existe un acuerdo en que es necesaria una evaluación más rica en contexto, opuesta a las evaluaciones estandarizadas a gran escala (Salvia y Iseeldyke, 1991; Rhodes *et al.*, 2005). No obstante lo señalado, las discusiones entre los mismos evaluadores muestran un amplio rango de criterios empleados, incluso cuando el puntaje final asignado es similar entre ellos. El único acuerdo parece estar en que todos tienden a prestar más atención a las características léxicas y menos a las características discursivas de los distintos niveles de lengua (Pearson, 2013; Lizasoain y Toledo Vega, 2020 y Toledo Vega, Lizasoain y Mena, 2021).

En la mayoría de los contextos, incluido nuestro caso de estudio, la arbitrariedad evaluativa se debe a que los profesores involucrados no están preparados para crear ni para aplicar herramientas de evaluación que, además de cubrir contenidos disciplinares, aborden el desarrollo de una lengua extranjera. Este análisis tendría que ir de la mano con una evaluación *para* el aprendizaje y no solo *del* aprendizaje (Butler y McMunn, 2006; Baird *et al.* 2017). La evaluación *para* el aprendizaje tiene un impacto en la enseñanza-aprendizaje, ya sea de contenidos disciplinares o de lengua, y contribuye a la toma de decisiones de los profesores y de los estudiantes para mejorar sus prácticas. Al respecto, para que la valoración del desempeño de un estudiante sea efectiva y eficiente, se plantea que la evaluación debe cumplir con al menos cinco principios: validez, confiabilidad, practicidad, autenticidad e impacto (Kubiszyn y Borich, 1999; Brown, 2004; Butler y McMunn, 2006; Hughes, 2010; Richard-Amato, 2010; Lizasoain y Ortiz de Zárate, 2014; Baird *et al.*, 2017; Villarroel *et al.*, 2018). Estos cinco criterios debieran establecerse bajo la premisa de que cada aula es un contexto particular y de que los parámetros establecidos deben convenir a todos los estudiantes y no solo a los hablantes de la lengua dominante. Entre otros factores, es necesario tener en cuenta la competencia del estudiante en su propia lengua materna, las experiencias previas del estudiante, su sistema de valores, la educación en su país o las prácticas instruccionales de la escuela (Rhodes *et al.*, 2005, p. 203), todos conocimientos que los profesores a su cargo generalmente desconocen.

Respecto a la confiabilidad de una evaluación, reflexionemos brevemente sobre las circunstancias de un adolescente inserto en una comunidad cuya lengua desconoce, comunidad que a su vez ignora su lengua y su cultura maternas, su etnia y su modo de vida. Consideremos ahora a un profesor de una escuela pública que debe evaluar cientos de trabajos mes a mes, en un espacio reducido de tiempo y con escasos recursos de todo tipo, y el riesgo que esto supone para una evaluación objetiva. En cuanto a la confiabilidad en la administración de la evaluación, relacionada con las condiciones bajo las cuales esta se administra, pensemos en que todos los estudiantes deberían experimentar las mismas condiciones para que los resultados fueran confiables, pero si el conocimiento de la lengua es una de esas condiciones, la confiabilidad no estaría garantizada. En cuanto a la confiabilidad relacionada con la evaluación en sí (el diseño de esta), es necesario que los estudiantes puedan leer las instrucciones claramente: que el tamaño de la letra y la calidad de la tinta sean apropiados, por ejemplo, o que las preguntas o instrucciones estén planteadas de manera clara, sucinta y completa, lo cual merece más de una revisión por parte de quien/es desarrollen el instrumento evaluativo, más aún en aulas multilingües y multiculturales.

La autenticidad de una evaluación se relaciona con su grado de correlación con la realidad. En la medida en que la evaluación incluya tareas que un aprendiente encontraría en contextos comunicacionales reales, se puede decir que es auténtica. Lizasoain y Toledo Vega (2020) percibieron un esfuerzo por parte de los profesores de la escuela para motivar a los estudiantes con temas relacionados con la inmigración, por ejemplo. A pesar de esta buena intención, la carencia de herramientas lingüísticas por parte de quienes no hablan la lengua de la comunidad de acogida hace muy difícil la expresión de sus ideas en todo su potencial, lo que deja a estos estudiantes en desventaja respecto a los hablantes nativos, situación que se refleja en sus calificaciones (Toledo Vega, Lizasoain y Mena, 2021)

Finalmente, en cuanto al impacto (en inglés, *washback*) de una evaluación, independientemente del medio a través del cual se genere este, se debe tener en cuenta que “una buena evaluación debe estar diseñada de tal forma que los estudiantes, al rendirla, aprendan y se comprometan con su proceso educativo, permitiéndoles aplicar lo aprendido para resolver algún problema” (Villarreal *et al.* 2018, p. 47). Lo contrario solo conduciría a un aprendizaje superficial y a la adquisición de conocimientos desconectados (Baird *et al.* 2017). En este sentido, una nota o puntaje sin información adicional – o retroalimentación –

puede no tener impacto alguno, puesto que no permite al estudiante saber cómo mejorar una debilidad. Cumplir con este principio es de gran importancia, porque promueve la motivación, autonomía y autoconfianza entre los estudiantes (Kubiszyn y Borich, 1999; Brown, 2004), todas características primordiales para el desarrollo de la LE y del estudiante como individuo. En otras palabras, es clave que los profesores entreguen más y mejor calidad de retroalimentación y, por lo tanto, que reciban capacitación para atender a la evaluación en aulas multilingües.

Evaluación de la producción escrita en aprendientes de una LE

Cushing (2011) advierte que para los hablantes nativos la escritura involucra una versión especializada de la lengua que ya es conocida para ellos, y que, por lo mismo, se construye sobre recursos lingüísticos que los estudiantes ya poseen. Para los hablantes no nativos, no obstante, la escritura demanda más tiempo y energía, que se consume en actividades cognitivas tales como planear y localizar información (Grabowski, 1996). Frente a esta demanda cognitiva, los escritores más inexpertos prestan más atención a los errores locales (nivel de oración) y no a los globales (nivel de contenido y organización). Valga señalar que ocurre lo mismo con los evaluadores inexpertos, quienes se centran más en los errores periféricos y asignan peores calificaciones que los profesores entrenados en LE (Sweedler-Brown, 1985; Cushing, 1999; Aalto y Tarnanen, 2015; Lizasoain y Toledo Vega, 2020; Toledo Vega, Lizasoain y Mena, 2021)

Al evaluar un texto escrito por un aprendiente de LE, el profesor debiera tener en consideración que está examinando una ‘interlengua’ (Selinker, 1972); es decir, un sistema de opciones lingüísticas intermedias entre la primera lengua y la lengua meta. Este sistema es producto de las hipótesis que se plantea el aprendiente acerca de la lengua que necesita aprender, basadas en conocimientos acerca de su propia lengua, de la lengua meta, de las funciones comunicativas del lenguaje, de su conocimiento metalingüístico general, y de su experiencia en el mundo (Brown, 2007). Como la interlengua es un sistema intermedio, presenta errores, los que deben tomarse como indicadores de un proceso de descubrimiento esencial para el aprendizaje (Rodríguez, 2002). Desde esta perspectiva, los errores son considerados evidencia del aprendizaje (Butler y McMunn, 2006). Si solo se contabilizan los errores para evaluar la producción escrita, se puede frustrar a los aprendientes o quitarles la confianza necesaria para producir en su interlengua. Para que los profesores tengan un acceso

completo a la interlengua de sus estudiantes, es necesario que su evaluación no se limite a corregir elementos aislados de vocabulario o usos lingüísticos descontextualizados (Robinson, 2005; Schleppegrell y O' Hallaron, 2011).

Slaughter y Cross (2021) destacan que un profesor de aula multicultural, además de saber evaluar la producción en una interlengua, debe saber qué implica realmente ser bilingüe y comprender procesos naturales en la adquisición de una LE. De hecho, para que un aprendiente adquiera una competencia académico-cognitiva de la lengua (CALP, en términos de Cummins (1984)), deben transcurrir entre 5 y 7 años de escolarización. Por lo mencionado, los profesores deben considerar como parte del proceso de adquisición fenómenos como la interferencia, el periodo silente, el cambio de código o la pérdida de la lengua (en L1 y/o LE) (Roseberry-McKibbin, 2002). Un profesor con preparación en LE entenderá que estos procesos, perfectamente normales, explican problemas como: bajo rendimiento, alteraciones de conducta, retraso lingüístico, problemas de lectura, dificultades de aprendizaje, dificultades socioemocionales, déficit atencional, incapacidad para seguir instrucciones, ansiedad y baja autoestima (Collier y Hoover, 1987; Ochoa *et al.*, 1997).

Ahora bien, si la tarea de evaluar a aprendientes de LE se deja solamente en manos de los profesores de Lenguaje – como en el caso chileno – se estará propiciando una falta de acuerdo con y entre los profesores de las otras asignaturas de la escuela. Los profesores de distintas áreas evalúan de forma diferente, lo que no ayuda a la creación de un aula multicultural y además evidencia una falta de coordinación entre profesores (Mendelson y Cumming, 1987; Santos, 1988; Brown, 1991; Sweedler-Brown, 1993).

3. Metodología

Tipo de estudio

Esta investigación corresponde a un estudio cualitativo de caso que integra la mirada de dos profesoras de Lenguaje, quienes realizan clases a estudiantes secundarios haitianos en establecimientos públicos. En los estudios de caso se exploran circunstancias de la vida real a través de datos que se abordan con detalle y profundidad para dar cuenta de estas circunstancias, respondiendo cómo o por qué estas tienen lugar (Creswell, 2013; Yin, 2003). Nuestro estudio de caso busca comprender las problemáticas para evaluar a estudiantes no

hispanohablantes en el contexto escolar chileno, de acuerdo con las experiencias de dos profesoras de Lenguaje, una de las cuales trabaja en el establecimiento de enseñanza secundaria con mayor cantidad de estudiantes haitianos en Chile.

Stake (2005) señala que los estudios de caso pueden ser intrínsecos o instrumentales. Los estudios intrínsecos se llevan a cabo para entender a cabalidad fenómenos que pueden ser únicos. Nuestro estudio es instrumental, ya que, en el largo plazo, contribuye a comprender un fenómeno externo, a saber, cómo impacta la evaluación de los profesores en el desarrollo de la interlengua de los hablantes de español como lengua extranjera.

Contexto

El contexto de este estudio comprende dos establecimientos escolares de financiamiento público, en dos regiones de Chile: Región Metropolitana (RM), donde se encuentra la capital del país y se reúne la mayor parte de la población haitiana de Chile; y Región de los Ríos (RdlR), al sur del país, que alberga una comunidad haitiana bastante más reducida. La escuela de la RM fue seleccionada porque los estudiantes haitianos conforman más de un 30 % de su alumnado, por lo que consideramos que la mirada de su profesora de Lenguaje sería representativa de este contexto. En efecto, tras una investigación previa de todos los colegios públicos y subvencionados, en comunas con alta concentración de población haitiana, descubrimos que este colegio de la RM es el que reunía la mayor cantidad de estudiantes secundarios de este grupo en todo Chile para el año 2018. La escuela de la RdlR fue seleccionada por ser la única que contaba con un estudiante haitiano de secundaria.

Participantes

En este estudio participaron dos profesoras de Lenguaje, hablantes de español y monolingües, que trabajan en establecimientos escolares con estudiantes haitianos aprendientes de ELE. Ambas tienen preparación profesional docente en el área de Lenguaje. Las dos profesoras tienen alrededor de 30 años y cuentan con entre 5 y 10 años de experiencia docente. La profesora de la RM cuenta además con un diplomado de especialización en ELE; el resto de sus colegas de establecimiento no tienen esta capacitación. La profesora de la RM se codificó como P1 y la de la RdlR como P2. La profesora de Santiago es la coordinadora de los profesores de Lenguaje del establecimiento donde trabaja, lo que redundo en que conoce muy

bien las prácticas de sus colegas. De igual modo, la docente de Valdivia trabaja directamente con el estudiante haitiano de su escuela y, por lo mismo, evalúa su producción escrita con frecuencia.

Herramientas de recolección de datos

Como herramienta de recolección de datos utilizamos la entrevista en profundidad, ya que esta se considera uno de los instrumentos más útiles para obtener datos cualitativos. Además, ubica a los investigadores en una posición privilegiada para observar conocimiento objetivo acerca de la sociedad (Kvale, 1996). En consecuencia, se realizaron dos entrevistas semiestructuradas, con preguntas abiertas, relacionadas con la manera en que se evalúa a los estudiantes haitianos; los lineamientos del Ministerio de Educación para evaluar a estudiantes extranjeros; las adecuaciones a instrumentos de evaluación de estudiantes haitianos; y las experiencias generales en el aula multilingüe. Estas entrevistas se realizaron por medio de plataformas de videollamada en línea, lo que permitió obtener grabaciones audiovisuales que luego fueron transliteradas.

Herramientas de análisis de datos

Las entrevistas se transliteraron ortográficamente para realizar luego un análisis de contenido con base en categorías que emergieron de estas. Este tipo de análisis permite explorar y comprender las experiencias y perspectivas de los participantes desde una mirada émica (Creswell, 2013; Dörnyei, 2016). El análisis de contenido se caracteriza por seguir secuencias en que se identifican y codifican temas inductivamente a partir de los datos reunidos, para luego interpretarlos y tratar de visualizar patrones con los que se pueden formular teorías (Ellis y Barkhuizen, 2005). Este es un proceso cíclico que permite examinar repetidamente los datos para buscar entender los aspectos que subyacen a un fenómeno particular (Strauss y Corbin, 1998). Lo anterior le otorga validez a la interpretación de los datos, porque consiste en una técnica empírica que controla la aproximación a textos situados en contextos comunicativos específicos (Mayring, 2000).

Según Mayring (2000), los beneficios del análisis cualitativo de contenidos se relacionan con:

a) *ajustar los datos en un modelo de comunicación*: lo que permite relacionar el corpus con los interlocutores, la situación comunicativa y todos los aspectos involucrados en el contexto

de producción del texto; b) *establecer reglas de análisis*: lo cual propicia que los aspectos interpretativos del texto que se plantean como preguntas de investigación se establezcan como categorías y; c) *proporcionar viabilidad y validez*: para que los resultados se puedan comparar con otros y hacer una triangulación que propicie la fiabilidad de los análisis.

Durante la transliteración de las entrevistas, se apreciaron una serie de factores relevantes para la evaluación de la producción escrita de los estudiantes migrantes en el corpus. En vista de lo anterior, se analizaron con detención los datos para ver si efectivamente estos factores subyacían en ambas entrevistas. Una vez terminada esta etapa, se procedió a la triangulación de los datos y se consignó una lista de factores relevantes para la evaluación de la producción escrita con base en la literatura revisada en nuestro marco conceptual. Así, se localizaron enunciados que dieran cuenta de la consideración de cada uno de los factores identificados. Finalmente, los datos fueron revisados por las tres investigadoras por separado y luego discutidos en conjunto para darle validez a su interpretación.

4. Análisis de los datos

Respecto de lo anterior, el análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas permitió relevar las categorías que se muestran en la Tabla 1. Las temáticas que emergieron como relevantes en el corpus y que se categorizan en cinco factores son las siguientes: a) *lengua nativa*: se conecta con cuestiones como traducción a la lengua materna de los aprendientes y sus tutores; b) *contextos educacionales previos*: se relaciona con el nivel educativo previo de los estudiantes y sus experiencias educacionales previas; c) *experiencias de vida*: se refiere al contexto psicosocial de los aprendientes, como su contexto material y psicoemocional; d) *habilidades generales*: se vincula con habilidades transversales de los estudiantes como, por ejemplo, sus competencias de socialización y, e) *habilidades lingüísticas*: se relaciona con el desarrollo de interlengua. En la Tabla 1, se presentan extractos del corpus que evidencian la relevancia de cada uno de estos cinco factores en las prácticas evaluativas de las docentes (ver tabla completa de análisis exploratorio en Anexo 1). Valga considerar que, si bien se intentó separar los enunciados en categorías discretas, existen algunos enunciados que se asocian con más de un factor.

Tabla 1 — Clasificación de factores relevantes para la evaluación de la producción escrita de aprendientes de ELE haitianos

Lengua nativa

Traducción apoderados migrantes	de	para niños	<i>P1:</i> “Bueno, entre ellos dos como que también po, traducen todo lo que..., como todo..., traducen como todo lo que se dice en esa jornada para apoderados”.
--	-----------	-----------------------	---

Contextos educacionales previos

Socialización del sistema escolar chileno	<i>P1:</i> “De hecho llegaban puros apoderados haitianos po, y muy enfocada en no sé po: Que entiendan la dinámica del colegio, los niveles, el tipo de educación que se ofrece; ahí participa el Jean* y Phillip, no sé si conoces a Phillip mediador..., que trabaja en la otra sede, en la sede..., en la sede de los más pequeños”.
--	---

Recolección información contexto escolar previo de los migrantes	de sobre	<i>P1:</i> Lo que yo sí sé es que cuando los chiquillos llegaban al colegio, los ponían en el curso como que en el que les correspondía la edad, independientemente de..., de cómo había sido su trayectoria en Haití. “Eh..., pero cuando yo llegué, aparte..., o sea, como aparte de eso, el esfuerzo que se hacía venía más que nada como del área de convivencia. No sé, por ahí se trataba de ahí no sé po, una vez al año una jornada como para los apoderados migrantes en general, pero muy enfocadas en ellos. De hecho llegaban puros apoderados haitianos po, y muy enfocada en no sé po: Que entiendan la dinámica del colegio, los niveles, el tipo de educación que se ofrece; ahí participa el Jean y Phillip, no sé si conoces a Phillip”
---	---------------------	---

P1: “sí que no está; está mi intención de tomarlo y todo, pero no están, así como datos como...: Qué lenguas sabían previamente, Cuántos años habían ido al colegio... Eh..., no sé po, si sabían leer o no sabían leer, etc. Lo que yo manejo, es más que nada como por distintas historias de vidas de ellos que yo voy conociendo de a poco y que se van repitiendo ciertas cosas. Entonces, ahí se va repitiendo ponte tú no sé po: Que hay muchos que yo sabía que... No sé po: Están..., como los papás van, miran, los dejan con otros parientes, de repente les va mal, vuelven. Entonces, en eso hay muchos que no sé po; iban un tiempo al colegio, después no sé po”

P2: “No, me acuerdo que le pregunté a EH1** cuando recién llegó Cómo era su colegio, pero en ese tiempo él todavía era muy tímido y como que... no le gustaba hablar mucho. Y ya después no le volví a preguntar. Pero esa información más personal de él, la tenía a través de la profesora jefe, y ahí yo sabía un poquito de la situación (...)”.

Experiencias de vida

Circunstancias materiales de los niños migrantes	<i>P1:</i> “ahí estamos súper complicadas po. Porque... O sea, se manda... Se manda y de hecho, no saben por ejemplo, con todo lo que tienen que ver con..., con español como segunda lengua, no sabes siquiera si les ha llegado a los chiquillos. ¡Ni siquiera sé si ha llegado! Entonces, como que..., y para retroalimentación, está súper complicado. O sea, la instrucción que se nos han dado hasta ahora ha sido como: “Entréguelo, y pídanlo cuando volvamos”.
---	---

Contexto psicoemocional de los niños migrantes	P1: “Porque justamente ese es una pelea grande que tenemos en el colegio po. Que es como..., no sé po... Entender que muchas veces... Es que coincide que muchas veces, que los chiquillos, además de ser haitianos, estar como no estar entendiendo la segunda lengua, estar como en un proceso como de adaptarse, deben irse como en una situación súper como..., loca por así decirlo... Son disruptivos po. Entonces como que...; hay muchos profesores que generan esa conexión como...: “Es disruptivo, no pone atención, que por eso no entiende y chao, se merece..., se merece una mala nota”.
---	--

Habilidades generales

Convivencia escolar	P1: Eh..., pero cuando yo llegué, aparte..., o sea, como aparte de eso, el esfuerzo que se hacía venía más que nada como del área de convivencia. No sé, por ahí se trataba de ahí no sé po, una vez al año una jornada como para los apoderados migrantes en general, pero muy enfocadas en ellos. De hecho llegaban puros apoderados haitianos po, y muy enfocada en no sé po: que entiendan la dinámica del colegio, los niveles, el tipo de educación que se ofrece; ahí participa el Jean y Phillip, no sé si conoces a Phillip.
----------------------------	--

Habilidades lingüísticas

Materiales y estrategias de enseñanza	P1: “Entonces así como..., unos... unos momentos de lectura todo eso pero, entremedio buscamos alguna de las actividades que la podamos conectar con algún contenido como... desde el español como segunda lengua. Y ahí se le manda material aparte a los chiquillos para que lo trabajen”
--	--

P2: “: Primero, verificar que me entendía la instrucción que le había dado. Al principio, él siempre me decía que sí. Me decía: “Sí, sí, sí”, y lo miraba “¿Me entendiste?” y me decía “Sí, sí, sí”. Y yo me quedaba con eso, porque él me decía que sí, pero después con el tiempo yo me fui dando cuenta que me decía que sí, pero que en realidad no entendía. Entonces ahí yo tenía que volver donde él cierto y preguntarle, decirle: “A ver EH1, entonces, explícame tú lo que hay que hacer”. Y ahí él me decía: “Le tengo que leer el texto y después tengo que escribir esto”. “Ah ya ahí sí”. Y ahí como que íbamos verificando, (...)”.

Instrumentos de evaluación	P1: ““Bueno, yo le voy a pedir un poco menos”. Pero ese poco menos que te pide no tiene que ver con cuánto maneja de la lengua, sino que tiene que ver como “Ya, pidámosle algo más fácil””.
-----------------------------------	---

P1: “: Entonces están..., están como los que dicen como: “Ah, no no, no consideran el tema de la lengua”. Y (a) los que consideran (se les dice): “Ah ya, dale nomás”. Y los que lo consideran, pero..., eh..., como... Lo consideran pero no académicamente, sino como más que nada para..., como más condescendientemente”

Evaluación retroalimentación	y P2: “La ortografía era algo que yo prácticamente no consideraba. Yo no la consideraba porque imagínate, si los hablantes nativos tienen errores simples, garrafales, yo sentía que a EH1 no le pedía [corregir].”
-------------------------------------	--

Conocimiento de otras lenguas

P1: “Se nota mucho. Hay varios que sí estudiaron de antes. Hay varios que sí saben francés, pero se nota mucho. Porque los que estudian francés, también en general como que tienen como más a esta actitud escolar..., eh..., no sé po, está esta marca de que son más estudiosos, que son como..., con mejor disciplina, por llamarlo de algún modo. Em... Ellos generalmente también saben francés. Ellos te dicen antes: “No, yo sé francés y..., hablo creole también... Como que...”

Notas. *Se emplearon nombres ficticios para resguardar el anonimato de los participantes; ** Se refiere al estudiante haitiano, pero usamos esa nomenclatura para anonimizar.

Tras el análisis de los factores emergentes de las entrevistas, se puede observar cuáles son algunas de las estrategias que utilizan los docentes en Chile para evaluar la producción escrita de sus estudiantes haitianos. Estas tienen que ver con la adecuación de materiales, de instrumentos de evaluación, del proceso de evaluación de la escritura y con la presencia o ausencia de retroalimentación, o el tipo de ésta, como veremos a continuación.

Adecuación del material didáctico

La estrategia de adecuación de materiales didácticos dice relación con la valoración subjetiva de lo que necesita un estudiante. Depende totalmente del profesor tanto en la valoración de esta estrategia como en la voluntad de aplicarla, ya que no existen directrices para adaptarse a las necesidades de los estudiantes no hispanohablantes. Este tipo de adecuación puede consistir en la modificación del material que se entrega a los estudiantes hispanohablantes, adaptado al nivel de competencia comunicativa percibido por los profesores. Un ejemplo puede ser un texto más corto (una plana en lugar de dos) o menos exigente (un microcuento en lugar de un cuento de Borges) o textos con vocabulario y estructuras gramaticales más básicas (profesora P2). Al respecto, Rhodes *et al.* (2005) señalan que lo ideal sería que los estudiantes también pudieran acceder al material en sus propios idiomas. Sin embargo, el creole es un idioma de difícil acceso en Chile, dado su carácter minoritario. Los educadores diferenciales que asisten permanentemente en las salas de clase a los estudiantes con discapacidades, trastornos o condiciones particulares en ocasiones intentan ayudarlos (profesora P2), pero no están preparados para atender a los aprendientes de lenguas adicionales.

Una adecuación de este tipo es la creación de material didáctico específico para el desarrollo de ELE, a partir del material revisado por todo el curso (profesora P1). Esta es una actividad muy común en las aulas de inmersión AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) europeas, en las que la lengua extranjera es considerada como un medio para aprender contenidos disciplinares, por lo que el foco no está en la lengua meta sino en el contenido (Dalton-Puffer, 2010). La práctica ha resultado ser fructífera porque los estudiantes adquieren conocimientos disciplinares, lingüísticos y metalingüísticos simultáneamente, sin enfocarse en la lengua meta y, por lo tanto, evitando posibles focos de ansiedad por desconocimiento de la lengua dominante (Richard-Amato, 2010). Sin embargo, este tipo de actividades no debiera ser aislado, sino que una práctica común, la que obviamente debiera ser responsabilidad de un especialista en adquisición de lenguas extranjeras. Además, para que este tipo de aulas funcionen es básico e imprescindible una preparación previa de los estudiantes en la lengua meta, hecho absolutamente obviado en el sistema escolar chileno.

Cabe destacar que los profesores están conscientes de esta debilidad en su formación de pregrado y continua. La profesora P2 señala: “Yo creo que ese es un hoyo grande que hay en la formación inicial docente porque no estamos preparados. Yo creo que no se están formando docentes preparados para la diversidad cultural”. Los profesores tampoco reciben educación continua relacionada, sino que se asume que están preparados para desarrollar cualquier habilidad lingüística sin importar si sus estudiantes no son hablantes de la lengua meta. De hecho, los colegas y directivos se sorprenden de que no lo estén, a pesar de que ““Es muy distinto enseñar lengua y literatura a hablantes nativos de una lengua, que enseñar... una lengua... el español como lengua extranjera”. Se los planteé. Y me quedaron mirando así como: “Pero cómo va a ser tan distinto”. ¡Es súper diferente!” (profesora 2). Esta es una realidad con respecto a la disciplina de enseñanza de lenguas extranjeras, y especialmente de ELE, ya que muchos piensan en Chile que cualquier hablante nativo de español está capacitado para enseñarlo.

Adecuación de instrumentos de evaluación

En su trabajo de 2020, Lizasoain y Toledo Vega no observaron que las pruebas analizadas como corpus escrito mostraran alguna adaptación a la competencia de los aprendientes de español, lo que es apoyado por el análisis de contenido de las entrevistas en el estudio actual. En términos de los principios de evaluación, esta práctica atenta contra el principio de

autenticidad (Brown, 2004, 2007), ya que no se le presenta al estudiante un lenguaje que pueda comprender. Al respecto, los mediadores haitianos de quienes dispone el establecimiento para ayudar a los estudiantes cumplen una función más bien de traductores español-creole, principalmente para atender a dinámicas de convivencia escolar, pero no para una adecuación pedagógica o didáctica de las evaluaciones. Por otro lado, la adaptación parece muy compleja si se toman en cuenta los déficits de conocimiento de parte de profesores y funcionarios de la escuela respecto de sus estudiantes haitianos. Como señala la profesora P2, solo la repetición de ciertas circunstancias y situaciones ayuda a los profesores a concebir ciertos patrones de comportamiento que les ayudan a “conocer” a sus estudiantes haitianos. En palabras de la profesora P2: “Lo que yo manejo es más que nada como por distintas historias de vidas de ellos que yo voy conociendo de a poco y que se van repitiendo ciertas cosas”.

Otra forma de trabajo funciona casi desde la improvisación: “...entremedio buscamos alguna de las actividades que la podamos conectar con algún contenido, como... desde el español como segunda lengua. Y ahí se les manda material aparte a los chiquillos para que lo trabajen” (profesora P1). Por cierto, esta dinámica se aplica solo en el caso de la profesora P1, que tiene conocimientos de enseñanza-aprendizaje de ELE, pero en la mayoría de los casos no sucede lo mismo. A raíz del desconocimiento generalizado de los antecedentes académicos y psicosociales de los estudiantes haitianos, el currículo, la pedagogía y la evaluación se ejecutan sobre la base de una estructura monolingüe (Slaughter y Cross, 2021).

Proceso de evaluación de la escritura y retroalimentación

En este punto, se revelan los problemas más importantes para la integración de los estudiantes haitianos en el sistema escolar chileno. La condescendencia y la baja conciencia del nivel de exigencia genera un problema grave en los estudiantes haitianos, que no acceden a los mismos estándares que sus compañeros hispanohablantes, lo cual solo puede garantizarles quedarse atrás en sus estudios y ser discriminados por su bajo rendimiento, tanto por sus compañeros como por sus profesores. Aquí se observa la implicancia cultural que tienen la evaluación y la retroalimentación (Sattler, 1992, p. 579); los estudiantes haitianos pierden la posibilidad de adquirir una competencia académico-cognitiva (Cumming, 1984) que les asegure un futuro con un mejor pasar socioeconómico y una mejor inmersión en Chile.

Otro aspecto muy preocupante es la forma en que se evalúan los trabajos de los estudiantes, en base a criterios extraacadémicos y de tipo más bien conductual. Como señala la profesora P1: “Son disruptivos po, entonces como que...; hay muchos profesores que generan esa conexión como...: “Es disruptivo, no pone atención, que por eso no entiende y chao, se merece..., se merece una mala nota”.

Finalmente, respecto a la retroalimentación, Lizasoain y Toledo Vega (2020) y Toledo Vega, Lizasoain y Mena (2021) dan cuenta de cómo la revisión de pruebas de Lenguaje no contempla una retroalimentación efectiva ni eficiente. Tal observación de las autoras se hizo aún más crítica durante la pandemia de 2020. De acuerdo con la profesora P1: “...para retroalimentación, está súper complicado. O sea, la instrucción que se nos ha dado hasta ahora ha sido como: “Entrégueselo [el material de lecturas y guías de trabajo que pusieron a disposición de los estudiantes los primeros meses de la pandemia], y pídselo cuando volvamos”. Al no existir un seguimiento del desarrollo académico de los estudiantes, no existe tampoco una evaluación *para* el aprendizaje (Butler y McMunn, 2006; Baird *et al.*, 2017).

En cuanto a la retroalimentación, para la profesora P2, que trabajaba solo con un haitiano, ella tenía la oportunidad de preguntarle si este había entendido las explicaciones y, en ese intercambio más personal, ella percibía que en realidad el chico no estaba entendiendo del todo y buscaba nuevas estrategias. La profesora P1, por el contrario, enseña en un colegio que se ha ido convirtiendo en un lugar de llegada y acogida para muchos adolescentes haitianos, lo cual habla muy bien del colegio, pero también genera nuevos desafíos para el entorno escolar, dado el prácticamente nulo apoyo estatal en esta materia. En este contexto, la retroalimentación para la profesora y para el estudiante se complejiza mucho más.

5. Conclusiones

El presente estudio ha tomado en cuenta el cambio en la manera cómo entendemos la lengua en la lingüística aplicada y la adquisición de segundas lenguas desde que tuvo lugar el giro multilingüe. Rhodes *et al.* (2005) señalan que este tipo de estudios puede ayudar al sistema escolar a comprender los problemas a los que se enfrentan los estudiantes con menos competencia en la lengua adicional, pero cada vez es más evidente que el sistema escolar está plenamente consciente y que no cuenta con los recursos para hacerles frente.

En nuestro estudio consideramos los aspectos de la evaluación como elementos centrales para la enseñanza-aprendizaje del estudiante y, muy especialmente, de las lenguas extranjeras. Por lo anterior, entrevistamos en profundidad a profesoras chilenas con experiencia en estudiantes haitianos, para determinar los aspectos que consideraban más relevantes en cuanto a la evaluación de la producción escrita de dichos estudiantes.

El análisis de contenido de las entrevistas mostró la emergencia de categorías relacionadas con la lengua nativa; los contextos educacionales previos de los estudiantes no hispanohablantes; sus experiencias de vida; las habilidades generales de este grupo de estudiantes y sus habilidades lingüísticas en particular. De estas categorías, que en su mayoría atendían a dificultades importantes relacionadas con la inmersión escolar de los haitianos, pudimos identificar las estrategias que intuitivamente emplean los profesores chilenos en los establecimientos de nuestro estudio de caso. Dichas estrategias – que atienden a nuestra pregunta de cómo los profesores evalúan la escritura de los estudiantes haitianos – se relacionaban con bajar el nivel de exigencia; basar el conocimiento de estos estudiantes en la repetición de experiencias y la generalización a partir de ello; y la improvisación de dinámicas para aprovechar en clases instancias para la enseñanza-aprendizaje del español entre los estudiantes haitianos.

Para responder a nuestra pregunta de por qué los profesores evalúan así, se deben considerar las dificultades manifestadas en las entrevistas: no existen directrices ministeriales (Ministerio de Educación, 2012, 2015, 2015a y 2021); no hay información sobre los estudiantes haitianos que llegan a la escuela chilena; hay demasiados estudiantes por sala de clase (Servicio Jesuita de Migrantes et al., 2020); existe una especie de guetificación en el colegio de la RM (Servicio Jesuita de Migrantes et al., 2020); y, por último, los profesores, en su gran mayoría, no tienen preparación en ELE y, quienes la tienen, no logran coordinarse con sus colegas, por razones externas a ellos.

Las consecuencias de lo que pudimos observar es que no basta la buena voluntad de las profesoras ni su gran vocación por la educación para optimizar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes no hispanohablantes en aulas multilingües. En este sentido, y tal como lo planteamos al inicio de este trabajo, la evaluación puede ser un apoyo para el desarrollo de la interlengua o un obstáculo para este. Lo que hemos podido observar en nuestro análisis es que

la falta de conocimientos entre los profesores sobre el empleo de la evaluación *para* el aprendizaje en el caso de los estudiantes no hispanohablantes perjudica el desarrollo interlingüístico de estos. Mientras la evaluación sólo considere el error como una falta y no como un indicio de desarrollo en la segunda o tercera lengua, los hablantes no nativos se seguirán quedando atrás en la adquisición no solo de la lengua meta, sino que también de los conocimientos disciplinares de la escuela y de la socialización, que les facilitaría, entre otras cosas, compartir su riqueza cultural con los locales. En consecuencia, es de primera necesidad considerar la enseñanza de ELE en la formación inicial docente y la capacitación de los docentes que hoy en día tienen que lidiar con una metodología que desconocen, en circunstancias de vulnerabilidad socioeconómica de sus estudiantes, de escasez de recursos en la escuela y de la nula preocupación del Estado chileno a este respecto.

Agradecimientos

Esta investigación se realizó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) y forma parte del proyecto FONDECYT Regular 1190254, "Desarrollo de interlengua en estudiantes secundarios haitianos".

Conflictos de interés

(x) Las autoras declaran no tener ningún conflicto de interés.

Contribución de las autoras

Nosotras, Gloria Toledo Vega, Andrea Lizasoain y Karina Cerda-Oñate, declaramos por la presente que no tenemos ningún conflicto de interés en este estudio. En esta investigación, dirigida por Gloria Toledo Vega, Gloria Toledo Vega y Andrea Lizasoain contribuyeron en la conceptualización, la metodología, el diseño y la recopilación de los datos del estudio. Además, Gloria Toledo Vega, Andrea Lizasoain y Karina Cerda Oñate participaron en el análisis formal de datos, el análisis de datos estadísticos, la generación de datos, la validación y edición de datos del estudio. Las autoras confirman que aprueban la versión final del manuscrito y son responsables de todos los aspectos, incluida la garantía de su veracidad e integridad.

Referencias

Aalto, E., & Tarnanen, M. (2015). Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: assessment of second language writing. *Language and Education*, 29(5), 400-415. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1031676>

Baird, J.-A., Andrich, D., Hopfenbeck, T., & Stobart, G. (2017). Assessment and Learning: Fields apart? *Assessment in Education*, 24(3), 317-350. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1319337>

Beißert, H., Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2020). Social Inclusion of Refugee and Native Peers Among Adolescents: It is the Language that Matters! *Journal of Research on Adolescence*, 30(1), 219–233. <https://doi.org/10.1111/jora.12518>

Brown, D. (1991). Do English and ESL faculties rate writing samples differently? *TESOL Quarterly*, 25(4), 587-603. <https://doi.org/10.2307/3587078>

Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). Pearson Longman.

Butler, S., & Mcmunn, N. (2006). *A Teacher's Guide to Classroom Assessment. Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. Wiley.

Butorac, D. (2014). ‘Like the fish not in water’: How language and race mediate the social and economic inclusion of women migrants to Australia. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(3), 234–248. <https://doi.org/10.1075/aral.37.3.03but>

Canagarajah, S. (2013a). *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073889>

Canagarajah, S. (Ed.). (2013b). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms*. Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203120293>

Canagarajah, S. (2013c). Negotiating translingual literacy: An enactment. *Research in the Teaching of English*, 48(1), 40-67. <https://doi.org/10.4324/9780203073889-12>

Canagarajah, S. (2015). Clarifying the relationship between translanguing practice and L2 writing: Addressing Learner identities. *Applied Linguistic Review*, 6(4), 415-440.

<https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0020>

Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1-47.

<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2015). International migration and the economics of language. En B. R. Chiswick, P. W. Miller, *Handbook of the Economics of International Migration*, 1, 211–269. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53764-5.00005-0>

Choi, J., & Slaughter, Y. (2021). Challenging discourses of deficit: Understanding the vibrancy and complexity of multilingualism through language trajectory grids. *Language Teaching Research*, 25(1), 81-104. <https://doi.org/10.1177%2F1362168820938825>

Collier, C., & Hoover, J. J. (1987). Sociocultural Considerations When Referring Minority Children for Learning Disabilities. *Learning Disabilities Focus*, 3(1), 39-45.

Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches* (3^{era} ed.). SAGE Publications.

Crystal, D. (1994). Which English—or English Which. *Who owns English*. En M. Hayhoe y S. Parker (Eds.), *Who owns English* (pp. 108-114). Open University Press.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in assessment and pedagogy*. College Hill.

Dalton-Puffer, C. (2010). CLIL and Immersion Classrooms: Applied Linguistic Perspectives. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(3), 432-433. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2010.00271x>

Dörnyei, Z. (2016). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.4000/apliut.1583>

Douglas, D. (2000). *Assessing language for specific purposes*. Cambridge University Press.

Ellis, R., & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford University Press.

Filindra, A., Blanding, D., & Coll, C. G. (2011). Policies and Politics and the Educational Performance of the United States. *Harvard Educational Review*, 81(3), 407-438.
<https://doi.org/10.17763/haer.81.3..n306607254h11281>

Fotos, S. (2005). Traditional and Grammar Translation Methods. En E. Hinkel(Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 653-670). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410612700>

Grabowski, J. (1996). Writing and Speaking: Common grounds and differences toward a regulation theory of written language production. En M. Levi & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (pp. 73-92). Lawrence Erlbaum Associates.
<https://doi.org/10.4324/9780203811122-9>

Kubiszyn, T., & Borich, G. (2000). *Educational Testing and Measurement. Classroom Application and Practice*. Wiley.

Kubota, R., & Lehner, A. (2005). Response to Ulla Connor's Comments. *Journal of Second Language Writing*, 14(2), 137-143. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.005>

Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 7-27. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.003>

Kubota, R. (2010a). Critical Approaches to Theory in Second Language Writing: A case of critical contrastive rhetoric. En T. Silva & P. Matsuda (Eds.), *Practicing theory in second language writing* (pp. 191-208). Parlor Press.

Kubota, R. (2010b). Cross-cultural perspectives on writing: Contrastive rhetoric. En N. Hornberger & S. McKay, *Sociolinguistics and language education*. Multilingual Matters. (pp. 265-289). <https://doi.org/10.21832/9781847692849-012>

Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications.

Lee, M. (2014). Shifting to the World Englishes Paradigm by the Way of the Translingual Approach: code-meshing as a necessary means of transforming composition pedagogy. *TESOL Journal*, 5(2), 312- 329. <https://doi.org/10.1002/tesj.121>

Leki, I. (1997). Cross-talk: ESL issues and contrastive rhetoric. En C. Severino, J.C. Guerra & E. Butler Johnnella (Eds.), *Writing in Multicultural settings* (pp. 234-244). Modern Language Association.

Lizasoain, A., & Toledo Vega, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios filológicos*, 66, 185-205. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132020000200185>

Lizasoain, A., & Ortiz de Zárate, A. (2014). Alternative Evaluation of a Traditional Oral Skill Assessment Tool in an English Teaching Program. *LEC Journal*, 1, 21-36.

Major, G., Terraschke, A., Major, E., & Setijadi, C. (2014). Working it out: Migrants' perspectives of social inclusion in the workplace. *Australian Review of Applied Linguistics*, 37(3), 249-261. <https://doi.org/10.1075/ara1.37.3.04maj>

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Recuperado en 2 de enero de 2021 de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>

Maley, A. (2009). ELF: A teacher's perspective. *Language and Intercultural communication*, 9(3), 187-200. <https://doi.org/10.1080/14708470902748848>

Mendelson, D., & Cumming, A. (1987). Professors' ratings of language use and rhetorical organizations in ESL composition *TESOL Canada Journal*, 5(1), 9 - 26.

<https://doi.org/10.18806/tesl.v5i1.512>

Ministerio de Educación (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Lom Ediciones.

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Recuperado en 2 de enero de 2021 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación (2015a). *Bases Curriculares 7o básico a 2o medio*. Recuperado en 2 de enero de 2021 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf

Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3o y 4to medio*. Recuperado en 2 de enero de 2021 de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Ministerio de Educación (2021). Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura. *Currículum Nacional*. Recuperado en 2 de enero de 2021 de <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lenguaje-y-comunicacion-Lengua-y-literatura/>

Mirici, Í. H. (2020). The needs of adult immigrants in Europe for social inclusion through language education. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 16(2), 552–564.
<https://doi.org/10.17263/jlls.759247>

Ochoa, S. H., Rivera, B. D., & Powell, M. P. (1997). Factors Used to Comply with the Exclusionary Clause with Bilingual and Limited-English-Proficient Pupils: Initial Guidelines. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(3), 161-167.

Piller, I., Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 371–381.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062>

Rhodes, R., Ochoa, S. H., & Ortiz, S. (2005). *Assessing Culturally and Linguistically Diverse Students: A Practical Guide*. Guildford Press.

Richard-Amato, P. (2010). *Making it Happen From Interactive to Participatory Language Teaching: Evolving Theory and Practice*. Pearson Longman.

Robinson, P. (2005). Cognitive Complexity and Task Sequencing. *Studies in Componential Framework for Second Language Task Design International Review of Applied Linguistics*, 43(1), 1-32. <https://doi.org/10.1515/iral.2005.43.1.1>

Rodríguez, A. (2002). La evaluación en el aula de lenguaje: una experiencia democrática en ESO. En J. Fernández Sierra, (Ed.), *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje* (pp. 193-214). Akal.

Roever, C., & Mcnamara, T. (2006). Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2), 242-258. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00117.x>

Roseberry-Mckibbin, C. (2002). *Multicultural Student with special language needs*. Academic Communication Associates.

Salvia, J., & Ysseldyke, J. E. (1991). *Avaliação: em educação especial e corretiva* (4^{ta} edición). Manole.

Santos, T. (1988). Professors' reactions to the academic writing of nonnative speaking students. *TESOL Quarterly*, 22(1), 69-90. <https://doi.org/10.2307/3587062>

Sattler, J. (1992). *Assessment of Children*. Jerome Sattler Publisher.

Schleppegrell, M., & O'Hallaron, C. (2011). Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3-18. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000067>

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product Information International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>

Servicio Jesuita de Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión, Fernando Vives. (2020). *Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo*. Recuperado en 2 de enero de 2021 de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/#:~:text=El%20estudio%20muestra%20que%20dentro,ha%20casi%20triplicado%20desde%202016.&text=En%202017%20el%2087%25%20de,ningún%20estudiante%20en%20su%20matrícula.>

Skinner, B. (1957). *Verbal Behaviour*. Appleton-Century-Crofts.
<https://doi.org/10.1037/11256-000>

Slomp, D. (2012). Challenges in assessing the development of writing ability theories, constructs and methods. *Assessing Writing*, 17(2), 81-91.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2012.02.001>

Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 443-466). Sage Publications.

Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques*. Sage Publications.

Sweedler-Brown, C. (1985). The influence of training and experience on holistic essay evaluation. *English Journal*, 74(5), 49-55. <https://doi.org/10.2307/817702>

Sweedler-Brown, C. (1993). ESL essay evaluation: the influence of sentence-level and rhetorical features. *Journal of second language writing*, 2(1), 3-17.
[https://doi.org/10.1016/1060-3743\(93\)90003-L](https://doi.org/10.1016/1060-3743(93)90003-L)

Toledo Vega, G., Lizasoain, A., y Mena L. (2021). Acquisition and Assessment of Spanish by Haitian Secondary School Students in Chile. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 28(1), 27-41. <https://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v28i01/27-41>

Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruno, C., & Márquez, C. (2018). Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. Estudio comparativo entre carreras de salud y otras carreras de dos universidades de la Región del Bío Bío. *Revista Médica de Chile*, 146, 46-52. <https://doi.org/10.4067/s0034-98872018000100046>

Yates, L. (2011). Interaction, language learning and social inclusion in early settlement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(4), 457–471. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573068>

Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3^{era} ed.). Sage Publications.

Anexo 1

Tabla 2 — Tabla exploratoria de análisis de temáticas y factores emergentes

Temas emergentes	Profesora P1	Profesora P2	Comentarios
<i>Tipos de adecuación</i>	“[...]por lo menos, como desde el trabajo que hago yo en el colegio, estoy como con una profe, con la profe de lenguaje que hace tercero y cuarto; y con ella estamos haciendo como materiales que en ella, por ejemplo, hacer una actividad, no sé po, leer un texto. Entonces así como..., unos... unos momentos de lectura todo eso pero, entremedio buscamos alguna de las actividades que la podamos conectar con algún contenido como... desde el español como segunda lengua. Y ahí se le manda material aparte a los chiquillos para que lo trabajen. Eso lo hago yo, que le mandamos material aparte y todo cosa de que, no sé po: Viene una función... (ininteligible) cómo se hacia esta función, y después la... la... cómo la llevan a la actividad que tienen que hacer en la guía.” “Ahí estamos súper complicadas po [sobre retroalimentación]. Porque... O sea, se manda... Se manda y de hecho, no saben por ejemplo, con todo lo que tienen que ver con..., con español como segunda lengua, no sabes siquiera si les ha llegado a los chiquillos. ¡Ni siquiera sé si ha llegado! Entonces, como que..., y para retroalimentación, está súper complicado. O sea, la instrucción que se nos han dado hasta ahora ha sido como: “Entrégueselo, y pídanse cuando volvamos”. “Porque justamente ese es una pelea grande que tenemos en el colegio po. Que es como..., no sé po... Entender que muchas veces... Es que coincide que	“La ortografía era algo que yo prácticamente no consideraba. Yo no la consideraba porque imagínate, si los hablantes nativos tienen errores simples, garrafales, yo sentía que a EH1 no le pedía [corregir]. Sí le indicaba el error. Encerraba en un círculo y él con su celular siempre verificaba después que la palabra estuviera bien escrita”. “[...] trabajaba con la educadora diferencial que algunas veces ella también... porque ella también está en la sala cierto, para atender a todos los estudiantes en teoría, pero siempre se centran en los chicos que tienen necesidades educativas especiales; que también siempre son varios en una sala: pueden ser no sé, entre cuatro y siete u ocho por ahí máximo. Y también ella se repartía entre esos ochos niños y ahí estaba también tratando de apoyar. Creo que segundo, con EH1, estuve con Ana; ella como que no tenía mucho feeling con EH1. Entonces, no ... nunca vi yo una... un apoyo así real... ahí a que se sentara con él a ayudarlo a trabajar, no. Y en eso influye hartito yo creo.” “Y siempre al final, después de la clase, yo terminaba la clase y yo llamaba a EH1 para hablarle y le decía: “EH1, ¿Cómo estuviste hoy día, entendiste lo que pasó? ¿Entendiste lo	Se observan algunos intentos de adecuar materiales. Sin embargo, en general son aislados y circunstanciales. La adecuación es básicamente una opción del profesor y no una política del entorno escolar. Además, se aprecia que hay resistencia a implementar adecuaciones. Algunos profesores perciben a los estudiantes haitianos como disruptivos y no evalúan que tal vez el problema es la falta de adecuación a sus necesidades como hablantes no nativos.

muchas veces, que los chiquillos, además de ser haitianos, estar como no estar entendiendo la segunda lengua, estar como en un proceso como de adaptarse, deben irse como en una situación súper como..., loca por así decirlo... Son disruptivos po. Entonces como que...; hay muchos profesores que generan esa conexión como...: “Es disruptivo, no pone atención, que por eso no entiende y chao, se merece..., se merece una mala nota”. Y hay profesores que generan esa conexión y ponen la nota como bajo ese criterio. Hay otros, que no entienden como que están en un..., como en una desventaja en el tema de la lengua, entonces dicen como: “Bueno, yo le voy a pedir un poco menos”. Pero ese poco menos que te pide no tiene que ver con cuánto maneja de la lengua, sino que tiene que ver como “Ya, pidámosle algo más fácil”. Entonces... Por ejemplo, no sé po. Me pasa como..., hay chiquillos que están como en quinto, sexto básico. No, que el año pasado ponte tú, estaban en quinto básico. Y..., no sabía leer ni escribir; de hecho en creole no sé..., tampoco sabían leer o escribir. Y..., estaban como ahí aprendiendo, qué se yo. Entonces, el profe me decía como: “No, pero es que entonces yo les tengo que hacer dibujar algo”. Pero sí como hacer como..., una relación entre como: “Que dibujen algo relacionado con algo que ellos puedan hacer comunicativamente, con el nivel..., con lo que manejan, con lo que tienen”.

- “Hay muy poquitos profes, como la profe con la que yo trabajo que sí po, que sí establecen, por ejemplo, no sé po: Al hacer la rúbrica, hay ciertos aspectos de la rúbrica que los considera diferenciados a los chiquillos de acuerdo a su nivel de..., de lengua. Entonces ve, ya. Por ejemplo: De la rúbrica, después entre las dos la revisamos y yo le digo: “Ah, ya pero mira, tal, tal y tal niño, esta, esta y esta con el nivel, tendríamos que cambiarla así, así y asá (...) o. Porque..., porque dependiendo del curso... Por ejemplo, hay cursos no sé po, donde hay como... En general, en un curso, no hay

que hicimos?”. O para las evaluaciones, que eso sí era una situación mucho más compleja; porque en el día a día en la clase, él, entrecomillas, pasaba piola por así decirlo entre sus compañeros”.

- “A ver... Textos por ejemplo. Al principio, no sé, los chicos trabajaban un texto con una extensión de una plana, dos planas; con EH1 trabajábamos relatos más breves, y como cuentos más tradicionales. Pero, no sé. Si leímos un cuento de Borges ponte tú, a EH1 le poníamos un microcuento, en vez de un cuento normal. Como para... manejando extensión y dificultad en realidad en el vocabulario obviamente también. Nos fijábamos que no tuviera tantas palabras a lo mejor complejas, construcciones oracionales tan complejas”.

- “La ortografía era algo que yo prácticamente no consideraba. Yo no la consideraba porque, imagínate, si los hablantes nativos tienen errores siempre, garrafales, yo sentía que a EH1 no le podía... (corregir) sí le indicaba el error, y encerraba en un círculo y él con su celular siempre verificaba después que la palabra estuviera bien escrita, esa era una herramienta que él siempre ocupaba. Entonces, yo le encerraba los errores, pero no le bajaba la nota por ejemplo por... ortografía”.

como más de un..., más de tres niveles distintos como de lengua. Entonces, como..., no es tan difícil. Y de esos tres niveles, en general, uno es como súper cercano a los nativos, entonces no requiere tanto así. Si en general, es como..., le hacemos adaptaciones hasta al máximo una como término medio y otra como muy..., muy básica.”

Formación para atender a estudiantes diversos

- “Ya a ver, en general..., cuando yo llegué, como que el gran..., la gran acción que se ha tomado así a favor que creó, que se creó, es hasta donde trabajamos la Beatriz y yo. Que consisten en estas dos cosas: Básicamente cómo en enseñarle español a los chiquillos que están muy descendidos y acompañar profes tratando de que adapten materiales, que diversifiquen como las estrategias que ocupan para que todos puedan acceder a clases. Eh..., pero cuando yo llegué, aparte..., o sea, como aparte de eso, el esfuerzo que se hacía venía más que nada como del área de convivencia. No sé, por ahí se trataba de ahí no sé po, una vez al año una jornada como para los apoderados migrantes en general, pero muy enfocadas en ellos. De hecho llegaban puros apoderados haitianos po, y muy enfocada en no sé po: Que entiendan la dinámica del colegio, los niveles, el tipo de educación que se ofrece; ahí participa el Jean y Phillip, no sé si conoces a Phillip...otro mediador..., que trabaja en la otra sede, en la sede..., en la sede de los más pequeños. Bueno, entre ellos dos como que también po, traducen todo lo que..., como todo..., traducen como todo lo que se dice en esa jornada para apoderados. Y..., nada po, y como de la parte como psicosocial que están como siempre súper atentos también como a la..., como que... No sé po, (por ejemplo, que ellos) vivían en situaciones de vulnerabilidad...”

- “En mi formación no. Yo creo que ese es un hoyo grande que hay en la formación inicial docente porque no estamos preparados. Yo creo que no se están formando docentes preparados para la diversidad cultural”.

- “En el establecimiento la verdad que tampoco”.

- “La orientadora al principio acudió a mí para decirme qué podíamos hacer. Como yo era la profe de lenguaje. Y qué podíamos hacer con EH1”.

- “Y yo le decía: “EH1 tiene que venir a escuchar español” porque por intuición eso fue lo que yo sentía que podía [...] como que lo adquiere de una forma más natural”.

- “Es muy difícil enseñar lengua y literatura a hablantes nativos de una lengua que enseñar una lengua, el español como LE. Se los planteé y me quedaron mirando así como: pero cómo va a ser distinto”.

- “En mi formación no. Yo creo que ese es un hoyo grande que hay en la formación inicial docente, porque no estamos preparados. Yo creo que no se están formando

Se advierte que no hay formación en ELE en la Formación Inicial Docente.

No hay necesariamente conciencia de que enseñar ELE y enseñar español a hablantes nativos es distinto.

Se percibe que los esfuerzos están más orientados a la socialización que al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Rol de mediadores culturales; no necesariamente se aprecia un mediador lingüístico.

docentes preparados para la diversidad cultural”.

Aproximaciones a dificultades de comprensión y producción oral y escrita

- “Por lo menos, como desde el trabajo que hago yo en el colegio, estoy como con una profe, con la profe de Lenguaje que hace tercero y cuarto; y con ella estamos haciendo como materiales que en ella, por ejemplo, hacer una actividad, no sé po, leer un texto. Entonces así como..., unos... unos momentos de lectura todo eso pero, entremedio buscamos alguna de las actividades que la podamos conectar con algún contenido como... desde el español como segunda lengua. Y ahí se le manda material aparte a los chiquillos para que lo trabajen. Eso lo hago yo, que le mandamos material aparte y todo cosa de que, no sé po: “Viene una función... (ininteligible) cómo se hacia esta función, y después la... la... cómo la llevan a la actividad que tienen que hacer en la guía.”

- “[...] cuando se da esa instancia, cierto..., en que se da una instrucción, se les propone una tarea, una actividad, tengo que atender sus necesidades pero también las del resto de mis estudiantes. Entonces, para mí siempre, desde que llegó EH1, fue una preocupación. Al principio me costaba, porque no sabía cómo atender particularmente yo, ideas que él tenía. Entonces, mi manera de hacerlo fue el diálogo: primero, verificar que me entendía la instrucción que le había dado. Al principio, él siempre me decía que sí. Me decía: “Sí, sí, sí”, y lo miraba “¿Me entendiste?” y me decía “Sí, sí, sí”. Y yo me quedaba con eso, porque él me decía que sí, pero después con el tiempo yo me fui dando cuenta que me decía que sí, pero que en realidad no entendía. Entonces ahí yo tenía que volver donde él cierto y preguntarle, decirle: “A ver EH1, entonces, explícame tú lo que hay que hacer”. Y ahí él me decía: “Le tengo que leer el texto y después tengo que escribir esto”. “Ah ya ahí sí”. Y ahí como que íbamos verificando, pero en el fondo, sinceramente, yo siento que nunca le brindé un

Se adecuán los materiales, pero no necesariamente se comprueba si la adecuación es efectiva.

Evaluación y discriminación (atender a las diferencias)

- “Bueno, yo le voy a pedir un poco menos”. Pero ese poco menos que te pide no tiene que ver con cuánto maneja de la lengua, sino que tiene que ver como “Ya, pidámosle algo más fácil”.
- “Por ejemplo, no sé po. Me pasa como..., hay chiquillos que están como en quinto, sexto básico. No, que el año pasado ponte tú, estaban en quinto básico. Y..., no sabía leer ni escribir; de hecho en creole nosé..., tampoco sabían leer o escribir. Y..., estaban como ahí aprendiendo, qué se yo. Entonces, el profe me decía como: “No, pero es que entonces yo les tengo que hacer dibujar algo”. Pero sí como hacer como..., una relación entre como: “Que dibujen algo relacionado con algo que ellos puedan hacer comunicativamente, con el nivel..., con lo que manejan, con lo que tienen”.
- “Em... Se supone que en el fondo, es con el profe que esté dispuesto. Entonces, cuando empezamos a hacer este tema con..., con la Bárbara porque ella lo hace con las profes de hasta cuarto básico, y yo lo hago como en..., lo que embarca todo lo demás. Entonces cuando empezamos este trabajo, como la premisa fue como: “El que quiera, como el que sienta que necesita apoyo” y todo..., tratando de moverles un poco la conciencia. Pero en verdad, como que el... dijimos que: “podríamos tratar de sugerir con los de Lenguaje”, y coincidió que justo el año pasado, de los cuatro profes de Lenguaje, tres eran no. Entonces yo ahí como yo que les ofrecí, como que llegaron y se espantaron al tiro. Entonces yo como: “Oye, mira, yo hago esto..., lo otro para allá”. La media resultó. Y, yo trabajo aparte con una profe de Ciencia. O por lo menos el año pasado trabajé con esa profe. Pero este año como que no logramos concretar antes que paráramos por la

tiempo mayor al que le brindé que a cualquier otro de mis estudiantes que estuvieran en el aula preguntando”.

- “Estoy de acuerdo con esa frase [de que la evaluación no debe discriminar al estudiante culturalmente diverso]. Creo que tiene que ser así, porque es un instrumento... o sea, creo que el instrumento de evaluación en su construcción tiene que considerar la diversidad de estudiantes que nosotros tenemos; todos son distintos, ya sea por sus capacidades de aprendizaje, siempre hay estudiantes integrados de proyecto de integración con necesidades educativas especiales. Están los estudiantes que pertenecen a otras naciones, cierto... Entonces, necesariamente nosotros tenemos que tener un instrumento de evaluación que no haga esas diferencias, por lo tanto, que no sea discriminatorio. Es una gran tarea, es difícil de seguir a veces.”
- “Por ejemplo, el siete, para mí, el siete de Pedrito o el siete de Joaquín... no [...] Son siete, pero son distintos porque el proceso, el avance, las habilidades que fueron adquiriendo son distintas, más allá de la nota, es una evaluación a un nivel más integral. No sé, un cinco de EH1 es en realidad un siete de otro niño. Entonces, yo creo que por ahí va, pero también yo creo que tiene que ver con la exigencia, y lo que uno va relativizando en base de lo que conoce de cada estudiante”

Se comenta que hay discriminación, aunque también existe conciencia de que esta discriminación no beneficia a los estudiantes y que lo importa es adecuar y evaluar en concordancia.

Se releva nuevamente que la adecuación es una cuestión de voluntad del profesor y que no existe necesariamente una política ni de las escuelas ni del MINEDUC.

cuarentena. Entonces, estamos ahí... No sé si vamos a seguir este año. Pero, por lo menos, el año pasado, parte pude trabajar con ella, además del..., del área de Lenguaje. Pero siempre dejo..., si es que existe desde la disposición y la necesidad que ve el profe de hacer este trabajo como extra a la planificación en confeccionar el material.

- “[...] entonces están..., están como los que dicen como: “Ah, no no, no consideran el tema de la lengua”. Y (a) los que consideran (se les dice): “Ah ya, dale nomás”. Y los que lo consideran, pero..., eh..., como... Lo consideran pero no académicamente, sino como más que nada para..., como más condescendentemente”.

Características de la escritura de chilenos vs haitianos

- “Fue como lo único... Fue como lo único pero... No, hasta el momento me queda como súper claro como para dónde va po... Y nada po, es como el tema de cuando, como lo que tú me decías que el..., que ellos en el fondo, en su lengua materna tienen como dificultades similares a de los chiquillos nativos de acá, nosotros nos pasa que..., por lo menos en los cursos de tercero, de cuarto medio, desde el año pasado nos empezamos a dar cuenta que ellos, los chiquillos, los chiquillos que eran haitianos que estaban como... como en interlengua por así decirlo, como aprendiendo español..., como ahí entremedio...; como que ellos tenían dificultades como no sé tú ponte tú, al leer, muy similares a dificultades que tenían como los chiquillos nativos de comprensión lectura.”

- “[...] y en el... O sea, como..., ellos en español y los chiquillos nativos en español, que es su lengua materna tienen dificultades súper parecidas. Y eso nos llamó también mucho la atención, porque no es solo como en su lengua materna, sino en que como al... al pasarla al L2, como que también tienen los mismos

- “En general, yo creo que los chicos escriben bien, siempre y cuando haya una motivación de por medio, es decir la actividad que uno les plantee sea atractiva, ellos se motivan a escribir y les gusta. Ahora, no siempre se logra ese objetivo, ya, no siempre los logra a motivar. Sí a veces en general de las redacciones de los chicos suelen ser básicos con oraciones más simples, como que cuesta que ellos desarrollen un pensamiento más elaborado en la escritura. Pero, de todas formas, como te decía, cuando hay una buena motivación y hay un proceso muy detallado, con buenos tiempos, con buenas retroalimentaciones, se logran excelentes resultados”.

- “Al principio [la diferencia entre la escritura de chilenos y EH1] era más notoria, em..., pero sí, hay una diferencia. Em... ahora, yo diría que, con el tiempo, ya podía perfectamente ser muy similar la escritura de EH1 a la de otro estudiante, pero al principio

Se observan puntos en común en las dificultades de ambos grupos en relación con la escritura; hablantes nativos y hablantes no nativos parecen tener la competencia de la escritura descendida. Se observan problemas de registro en los estudiantes haitianos.

problemas que el que tienen en el L1. Me llamó mucho la atención eso.”

- “Claro po. Y a nosotros... con la profe nos llamó la atención mucho eso, o sea que fuera compartida a pesar de que estaban como, los dos como dentro de la... del español, estaban como en una situación diferente, como una situación diferente, pero el problema era el mismo. Entonces... Como bien llamativo eso.”

se notaba más. Eh... qué diferencias encontraba yo: las construcciones oracionales, lo sencilla que eran, el uso de los artículos, la conjugación verbal; obviamente el tema ortográfico, como eran palabras que él no tenía incorporada, le costaba, siempre había errores en ese sentido. Pero, de todas formas, tampoco sentía o creo yo que eran menos o tan deficientes en relación a otros compañeros. Lo alternativo es que, también, tienen hartos problemas de redacción”

- “él escribía tal cual como hablaba el español. Recuerdo una anécdota de una vez que... no me acuerdo que fue lo que me escribió, pero... yo le tuve que explicar la diferencia... No recuerdo particularmente la frase, pero es algo que nosotros los chilenos decimos siempre solo en el ámbito de la oralidad y nunca lo llevamos al papel (...) No po EH1, esto nosotros lo decimos, pero no lo escribimos. Esto nunca lo vas a encontrar escrito porque es algo de la oralidad” y se lo expliqué. Pero claro po, él, al principio yo creo que también, todo lo que escuchaba por sus compañeros también, los diálogos que había en el colegio, lo escribía tal cual como lo escuchaba. Pero ya después con el tiempo él fue adquiriendo como más nociones de la diferencia entre el texto hablado y el texto escrito, y la formalidad también, la diferencia que hay ahí entre esos dos formatos.”

Actitudes de los estudiantes haitianos en el entorno escolar

- “ No... Me atrevería a pensar como con las actitudes que tenían ellos muy en el colegio, me atrevería a pensar a que había uno de ellos tres, que debe haber tenido más escolaridad, que debe haber estudiado más porque, el tipo tenía una actitud así muy..., muy estudiosas, muy mateas. Pero en general,

- “Súper buena. Súper buena relación. Obviamente, como todos los adolescentes, tienen un círculo de amigos, cierto, que es como su red de apoyo, con los que siempre está, con los que se juntan, y son como los yuntas que andan para arriba y para abajo;

El ingreso al sistema escolar de los alumnos migrantes se basa en una cuestión etaria.

para las clases. Para como en el trabajo académico tenía esa como..., esa como parada, y eso solamente en él. Y (eso) se aprende po, no es como que... Es como algo que tú lo entrenai a través de los años po. Entonces, no llegai a grande y de pronto: “Oh, quiero...”.

pero, en general, EH1 es súper querido en el curso. Los compañeros desde el primer momento que él llegó, (fueron) muy de integrarlo, de hacerlo sentir parte de (ellos), y EH1, tiene una personalidad..., (es) súper extrovertido. Él se dio también a conocer en el liceo y no, EH1 es muy muy querido, tanto por sus compañeros como por sus profesores. Él tuvo otras formas de mostrar... quizás al principio era un poco tímido, de a poquito se fue soltando y ahora ya es uno más y... es súper integrado... y... y él también le ha entregado hartas cosas al establecimiento. ¿No sé si tú viste la publicidad en la que él participó?”

- “Sí, y... destacando eso po. Entonces, igual él como que siempre ha tenido muy buena disposición también a lo que se le pide a participar, como bien agradecido diría yo. Y la familia de EH1, por lo que sé también, muy agradecida con todos los apoyos que se le han brindado en el establecimiento”.

- “Porque uno lo ve y él está feliz po. Cuando uno ve que el niño se desenvuelve feliz en el establecimiento, que va a clases, que está comprometido con sus estudios..., porque EH1 igual es medio desordenado. Pero, él igual se preocupa de sus notas, y es un chico súper inteligente, entonces... Yo creo que..., a propósito de eso, yo creo que, se deduce que hay una buena relación entre la familia y los profesores”.

- “O sea, lo vi varias veces salir del colegio así como..., si fuera como uno más como dices tú, y él quiere estudiar en Estados Unidos. Entonces, está súper consciente de que a lo mejor, pese a su desorden, él tiene que

No existen instrumentos de evaluación de competencias lingüísticas para hablantes no nativos de español.

Pese a los problemas académicos, se observa el desarrollo de vínculos positivos, que refuerzan el entorno intercultural.

		sacarse buenas notas, tiene que aprender porque o sino... Porque él sabe que esa es la única manera de llegar a las universidades en Estados Unidos”.	
<i>Integración al sistema escolar</i>	• “Ahí sí que no lo sé. Ahí sí que yo no lo sé. Lo que yo sé, es que cuando los chiquillos llegan acá al colegio, -interrupción- Lo que yo sí se es que cuando los chiquillos llegaban al colegio, los ponían en el curso como que en el que les correspondía la edad, independientemente de..., de cómo había sido su trayectoria en Haití. • “Eh..., pero cuando yo llegué, aparte..., o sea, como a parte de eso, el esfuerzo que se hacía venía más que nada como del área de convivencia. No sé, por ahí se trataba de ahí no sé po, una vez al año una jornada como para los apoderados migrantes en general, pero muy enfocadas en ellos. De hecho llegaban puros apoderados haitianos po, y muy enfocada en no sé po: Que entiendan la dinámica del colegio, los niveles, el tipo de educación que se ofrece; ahí participa el Gary y Jonás, no sé si conoces a Jonás... “	• “[...] por pudor o por no sentir que yo me estaba centrando demasiado en él. Yo creo que él decía que entendía. Entendía sí, yo creo que entendía por ejemplo si yo daba una instrucción: “Ya hay que ir a tal página, a leer este texto y escribir un cuento”, em... yo creo que él entendía no sé, un ochenta por ciento; pero obviamente a la hora de ejecutar la tarea, iban a haber errores que tenían que ver con esa comprensión no total de la instrucción. Yo al momento en que él desarrollaba la tarea me iba dando cuenta de lo que no iba entendiendo. Y ahí iba tanteando y sopesando cuánto me entendía. Pero ya después con el tiempo, yo diría en base también al diálogo con sus compañeros al estar ahí constantemente cierto..., escuchando hablar español, él empezó rápidamente a adquirir nuestro lenguaje, nuestro idioma. Y... no, después ya era gracia po: Él mismo me decía... los compañeros me decían: “Profe, le enseñamos varios garabatos a EH1 (...)Bueno, ¿Qué te enseñaron?”. Y él decía los garabatos que le habían enseñado los compañeros y nos matábamos de la risa.”	Se observa que el proceso de integración está a cargo del profesor y del estudiante. No hay apoyo por parte del sistema escolar o del Estado.
<i>Datos sobre el perfil lingüístico y escolar de los aprendientes</i>	• “No. Yo los traté... Los estuve tratando de... Los estuve tratando de tomar porque yo estoy... O sea, yo estaba..., haciendo una investigación como para sacar mi grado de Magíster. Y..., y... Porque... Como por todo lo que está pasando al final voy a tener que investigar otra cosa po. Entonces en ese..., en ese... Como no va a alcanzar, no pudimos tomar datos como esos. Así que no está; está mi intención de tomarlo y todo, pero no están, así como datos como...: Qué	• “No, me acuerdo que le pregunté a EH1 cuando recién llegó Cómo era su colegio, pero en ese tiempo él todavía era muy tímido y como que... no le gustaba hablar mucho. Y ya después no le volví a preguntar. Pero esa información más personal de él, la tenía a través de la profesora jefe, y ahí yo sabía un poquito de la situación familiar de él, pero... de su situación escolar en Haití, no.	Hay muy poca información sobre la trayectoria escolar de los estudiantes. Una forma de discriminación es “no preguntar” para no incomodar. El problema de esta actitud es que dificulta conocer el perfil escolar del estudiante.

lenguas sabían previamente, Cuántos años habían ido al colegio... Eh..., no sé po, si sabían leer o no sabían leer, etc. Lo que yo manejo, es más que nada como por distintas historias de vidas de ellos que yo voy conociendo de a poco y que se van repitiendo ciertas cosas. Entonces, ahí se va repitiendo ponte tú no sé po: Que hay muchos que yo sabía que... No sé po: Están..., como los papás van, miran, los dejan con otros parientes, de repente les va mal, vuelven. Entonces, en eso hay muchos que no sé po; iban un tiempo al colegio, después no sé po. Por ejemplo, estaban con una tía, la tía los mandaba al colegio. Después volvía el papá, volvía la mamá, y se los llevaba, entonces ya no iban más al colegio. Después el papá o la mamá se volvía a ir y..., estaban con otro pariente y de nuevo..., y así... Entonces, o ponte tú: En estaban en Haití, van un poco, después no iban, después se iban a República Dominicana, iban otro poco al colegio, después de nuevo no iban, después quedaban en otro lado... entonces como que...

- “Se nota mucho. Hay varios que sí estudiaron de antes. Hay varios que sí saben francés, pero se nota mucho. Porque los que estudian francés, también en general como que tienen como más a esta actitud escolar..., eh..., no sé po, está esta marca de que son más estudiosos, que son como..., con mejor disciplina, por llamarlo de algún modo. Em... Ellos generalmente también saben francés. Ellos te dicen antes: “No, yo sé francés y..., hablo creole también... Como que...”

Creencias acerca de la enseñanza de ELA

- “Entonces están..., están como los que dicen como: “Ah, no no, no consideran el tema de la lengua”. Y (a) los que consideran (se les dice): “Ah ya, dale nomás”. Y los que lo consideran, pero..., eh..., como... Lo consideran pero no académicamente, sino como más que nada para..., como más condescendentemente

Ahí desconozco totalmente. Lo que sí sé es que él iba en colegio particular creo. Porque, según lo que me había informado su profesora jefe, él tenía buena situación económica en Haití. Eso era lo que único que sé, lo que me mencionó en alguna ocasión.

No necesariamente se considera que algunos estudiantes son bilingües y otros no. Sí se observa que los estudiantes que hablan francés presentan una ventaja respecto de sus pares monolingües.

- “Es muy distinto enseñar lengua y literatura a hablantes nativos de una lengua, que enseñar... una lengua... el español como lengua extranjera”. Se los planteé. Y me quedaron mirando así como: “Pero cómo va a ser tan distinto”. ¡Es súper diferente!”.

Se advierte mucha desinformación respecto al ELE.

Esto se observa en el hecho de que algunos profesores no toman en cuenta las diferencias en sus aulas, en el sentido de invisibilizar las completamente, y otros sólo las consideran para cuestiones de tipo social.

Ambas profesoras tienen conciencia de las diferencias, pero parecen estar aisladas en sus contextos específicos. Es decir, la excepción confirmaría la regla.

This preprint was submitted under the following conditions:

- The authors declare that they are aware that they are solely responsible for the content of the preprint and that the deposit in SciELO Preprints does not mean any commitment on the part of SciELO, except its preservation and dissemination.
- The authors declare that the necessary Terms of Free and Informed Consent of participants or patients in the research were obtained and are described in the manuscript, when applicable.
- The authors declare that the preparation of the manuscript followed the ethical norms of scientific communication.
- The submitting author declares that the contributions of all authors and conflict of interest statement are included explicitly and in specific sections of the manuscript.
- The authors agree that the approved manuscript will be made available under a [Creative Commons CC-BY](#) license.
- The deposited manuscript is in PDF format.
- The authors declare that the data, applications, and other content underlying the manuscript are referenced.
- The authors declare that the manuscript was not deposited and/or previously made available on another preprint server or published by a journal.
- If the manuscript is being reviewed or being prepared for publishing but not yet published by a journal, the authors declare that they have received authorization from the journal to make this deposit.
- The submitting author declares that all authors of the manuscript agree with the submission to SciELO Preprints.
- The authors declare that the research that originated the manuscript followed good ethical practices and that the necessary approvals from research ethics committees, when applicable, are described in the manuscript.
- The authors agree that if the manuscript is accepted and posted on the SciELO Preprints server, it will be withdrawn upon retraction.