



Artículo de Investigación

## Enseñanza de español para migrantes: significados construidos por estudiantes universitarios sobre la interacción pedagógica en el aula

Teaching Spanish to Migrants: Meanings Constructed by University  
Students on the Pedagogical Interaction in the Classroom

Recibido: 20-10-2020 Aceptado: 05-03-2021 Publicado: 30-06-2021

**Manuel Rubio**

 0000-0003-2314-1781

Universidad de Santiago de Chile  
[manuel.rubio@usach.cl](mailto:manuel.rubio@usach.cl)

**Raquel Rubio**

 0000-0003-4997-3543

Universidad de Santiago de Chile  
[raquel.rubio@usach.cl](mailto:raquel.rubio@usach.cl)

**Resumen:** Este artículo apunta a describir los significados que un grupo de universitarios ha construido sobre la experiencia de enseñar español a migrantes haitianos. La metodología corresponde a un estudio de caso cualitativo. El caso es un proyecto de responsabilidad social universitaria gestionado por académicos de la Universidad de Santiago de Chile, quienes forman, orientan y acompañan a un grupo de universitarios en su labor como monitores. La muestra estuvo conformada por 9 estudiantes (monitores), con un año de experiencia en el proyecto, distribuidos en dos grupos de conversación. El análisis fue de carácter inductivo. Los resultados indican que los monitores experimentaron un proceso de ajuste de expectativas en torno a la enseñanza de una lengua, las situaciones emergentes, el grado de autonomía, la interacción didáctica, los aprendices y sus propias habilidades como docentes, entre otros. Se concluye que el modelo de intervención basado en el aprender haciendo y el aprendizaje cooperativo es válido para la formación de especialistas en enseñanza de ELE, aunque se requiere repensar el proceso de acompañamiento en aula por parte de los académicos encargados del proyecto.

**Palabras clave:** Enseñanza de español a migrantes - modelo de formación - diálogo intercultural - cambio de representaciones

---

**Citación:** Rubio, M. & Rubio, R. (2021). Enseñanza de español para migrantes: significados construidos por estudiantes universitarios sobre la interacción pedagógica en el aula. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(1), 183-201. doi.org/10.15443/RL3111



**Abstract:** This article aims to describe the meanings that a group of university students constructed on the experience of teaching Spanish to Haitian migrants. The methodology corresponds to a qualitative case study. The case is an university social responsibility project managed by academics from the University of Santiago de Chile, who train, guide and accompany a group of university students in their work as monitors. The sample consisted of 9 students (monitors), with one year of experience in the project, divided into two conversation groups. The analysis process was inductive in nature. Results indicate that the monitors experienced a process of adjustment of expectations concerning the teaching of a language, the emerging situations, their degree of autonomy, the didactic interaction, the learners, and their own abilities as teachers, among others. It is concluded that the intervention model based on learning by doing and cooperative learning is valid for the training of specialists in Spanish as a Foreign Language (SFL) teaching, although it is necessary to rethink the process of classroom supervision by the academics in charge of the project.

**Keywords:** teaching Spanish to migrants - training model - intercultural dialogue - change of representations

## 1. Introducción

Desde el año 2000, Chile ha vivido un incremento significativo de migrantes cuya lengua materna no es el castellano, especialmente personas haitianas, quienes han llegado al país buscando mejorar sus condiciones de vida. Estos migrantes se han concentrado en comunas con altos índices de vulnerabilidad, lo cual implica una serie de desafíos de convivencia y de formulación de políticas públicas de acogida que consideren el factor lingüístico como un elemento clave para facilitar la inserción laboral, social y cultural. Si bien el estado chileno les proporciona acceso a los servicios de educación, salud y vivienda (Rojas & Silva, 2016), dicho acceso se ve claramente impedido por las barreras comunicativas existentes. De hecho, la barrera idiomática agravada por la pobreza y el racismo velado en la cultura chilena convierten a los migrantes haitianos en la población extranjera con mayor grado de vulnerabilidad (Valenzuela et al., 2014; Toledo, 2015; Rojas, Amode & Vásquez, 2015; Rojas et al., 2016).

Debido a esta realidad, diferentes organizaciones sociales, religiosas y académicas han asumido el desafío de enseñar la lengua española a migrantes. No obstante, existe poca información en torno a las estrategias y potenciales dificultades para llevar a cabo tal labor con una población migrante que vive en condiciones de pobreza y realiza trabajos de subsistencia.

En consecuencia, un desafío es generar un saber hacer contextualmente pertinente y poder compartirlo con diferentes organismos interesados en implementar procesos de acogida e integración de migrantes no hispanohablantes. En este sentido, se adopta la premisa de que la sistematización de la experiencia docente constituye una fuente de

conocimientos relevantes para la configuración de estrategias pedagógicas pertinentes y situadas para la enseñanza de la lengua a migrantes. Al respecto, cabe indicar que se concibe la sistematización como un proceso de reflexión sobre la experiencia educativa, considerando fundamentalmente el punto de vista de los actores participantes en ella, con la finalidad de construir conocimiento práctico orientado a la acción para comunicar sentidos, aprendizajes y desafíos (Wiston, Barbosa & Rodríguez, 2015; Bermúdez, 2018).

Congruentemente con lo señalado, el propósito de este artículo es caracterizar los significados construidos por un grupo de estudiantes universitarios sobre la experiencia de enseñar español a migrantes haitianos, cuyo manejo de la lengua es nulo o muy elemental. De esta manera, se puede avanzar en la construcción de un saber funcional a la interacción pedagógica con otros. En la medida en que se conocen dichos significados, se posibilita develar el punto de vista de un actor relevante en la experiencia educativa que puede evidenciar importantes nudos, tensiones y aprendizajes.

El artículo parte con un marco de referencia concebido como un conjunto de principios que guían el diseño curricular, el proceso de acompañamiento de los monitores y la evaluación del quehacer de estos, destacando las ideas-fuerza adoptadas por el equipo académico que condujo el proyecto de enseñanza de español para migrantes. En la metodología, se describe el modelo de trabajo y el proceso de elaboración de la información para comprender las vivencias experimentadas por los estudiantes universitarios que desempeñaron el rol de monitores. En los resultados, se ordena conceptualmente la experiencia en dos grandes focos: la dinámica del proceso de enseñanza y los aspectos didácticos del mismo para, finalmente, concluir con una reflexión sobre la estrategia implementada y la introducción de posibles mejoras.

## **2. La enseñanza de una lengua a migrantes**

Al iniciar el proceso formativo de los monitores, se ha recalcado la idea de que la enseñanza de la lengua del país de acogida a migrantes, pese a que viene siendo una tarea a la que se ha dedicado atención por décadas en Europa, Estados Unidos y Canadá, todavía continúa siendo un desafío en términos de configurar un modelo didáctico pertinente (Villalba & Hernández, 2006, p 163). La razón principal es que la enseñanza se ha asociado con una imagen del migrante caracterizada por la vulnerabilidad económica, académica, formativa y afectiva, lo que, en un inicio, facilitó el asistencialismo, sin esperar grandes resultados por parte de los aprendices, incluso no se insistía en la necesidad de contar con docentes especializados (Villalba & Hernández, 2000 y 2006). Desde esta perspectiva, el migrante era estereotipado en torno a un mundo de carencias que ocupaban un papel protagónico en el diseño curricular. En la práctica, se desoían las investigaciones en el ámbito de la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras (Larsen-Freeman & Long, 1996; Fennelly & Palasz, 2003), donde este factor se presenta como parte de un conjunto de variables más amplio que incluye no solo el contexto social del estudiante sino factores personales (edad, aptitud), afectivos (motivación, ansiedad) y cognitivos (estrategias y estilos de aprendizaje). En suma, al otorgar a la lengua un valor asistencial, se la privaba de toda una serie de funciones necesarias para la integración en la cultura meta.

Congruentemente, el primer desafío con los monitores ha sido problematizar una visión asistencialista y estereotipada de los aprendices migrantes para dar paso a una concepción del aprendizaje de una lengua como el proceso de potenciar la capacidad de realizar con éxito diferentes actos de interacción comunicativa. Esto implica que

la labor de enseñanza no solo se reduce a informar o nombrar objetos del mundo, sino transmitir y entender emociones, advertir, aconsejar, persuadir, conocer al otro y ocupar un rol como agente social en una comunidad (Instituto Cervantes, 2002). En otras palabras, la enseñanza de una lengua es formar usuarios competentes que se vayan apropiando progresivamente de saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos para el logro de diferentes propósitos (Canale & Swain, 1980; Sanz, 2005). En concreto, aprender una lengua requiere de un saber actuar en el plano social y de incorporar elementos extralingüísticos y pragmáticos, que permitan a los estudiantes integrarse en la nueva sociedad, potenciando su capacidad para el diálogo intercultural (García, 2004; Denis & Matas, 2002; Byram, 1997). En consecuencia, el desafío fue que los monitores comprendieran que el desconocimiento de la lengua ubica al migrante en una posición de marginación, impidiendo su participación e interacción con otros en situaciones culturalmente condicionadas.

En esta línea, se ha intencionado la reflexión sobre la práctica para que los monitores vayan adoptando un enfoque donde el aprendiz ocupe un papel central y protagónico, mediante su participación en situaciones que favorezcan conferir a lo aprendido un uso significativo (Cotterall, 2008; Benson, 2003; Little, 2004; Halliday, 2003). Para esto, se ha destacado que los migrantes despliegan un esfuerzo de inserción en la sociedad destino que, de algún modo, cuestiona aspectos ligados a su visión de mundo, al sentido de pertenencia y a la conformación de una nueva identidad (Hecht et al., 2005; Johnson, 2004; Orbe & Spellers, 2005).

### **3. Análisis de necesidades en la enseñanza del español a migrantes**

Un aspecto fundamental en el proceso de formación y acompañamiento de los monitores ha sido concebir la planificación como una hipótesis de trabajo que parte y se ajusta permanentemente con el análisis de las necesidades de los migrantes como potenciales usuarios de la lengua meta. A partir de allí, se han establecido y ajustado los elementos que configuran el currículo: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. En otras palabras, se ha propiciado un enfoque curricular centrado en los aprendices migrantes más que en el sistema de la lengua, lo cual demanda una sensibilidad frente a las necesidades objetivas (inserción social, cultural, laboral y educativa) y subjetivas (factores personales, afectivos y cognitivos relacionados con el aprendizaje) que se satisfacen con un dominio creciente de la lengua meta (Krumm & Plutzar, 2008; Sanz, 2005).

Considerando estos parámetros, se ha concebido el contexto de enseñanza del español a migrantes como un proyecto de educación no-formal de carácter comunitario, dirigido a adultos con diferentes edades, intereses y formación. Estos factores se abordan a continuación a modo de ilustrar el contenido de la formación de los monitores del proyecto.

En primer lugar, el factor de la edad se ha estudiado mucho como variable que incide en los procesos de aprendizaje y aún existe una polémica en torno a si en realidad es un factor tan decisivo para la adquisición (Cortés, 2002). En general, los estudios parecen concluir que hay una mayor diferencia entre niños y adultos a la hora de aprender que se ve influida también por variables como su conocimiento del mundo (Cummin, 1981; Ellis, 1994; Muñoz, 2006). Sin embargo, esta diferencia no es tan clara cuando nos referimos solo a los adultos, pues si bien parece que a medida que se avanza en edad puede haber una pérdida de habilidades, esta depende más de las condiciones

personales de cada individuo (Brown, 2000). En consecuencia, un tema de reflexión con los monitores ha sido la generación de un clima que considere las potencialidades de los aprendices migrantes y su riqueza experiencial como una fortaleza importante en el desarrollo de la clase.

En segundo lugar, en relación con el nivel de alfabetización, se ha tratado de que este no constituya una barrera para el aprendizaje; por el contrario, se trata de aprender a enfocarlo como un reto en la adaptación de los materiales y las actividades en el momento del desarrollo de la clase. Para ello, se ha destacado la importancia de la oralidad y el apoyo audiovisual para favorecer una conciencia fonética funcional al aprendizaje del español, dado que, según la literatura, dicha conciencia tiene gran importancia en los procesos de alfabetización y de aprendizaje de una lengua extranjera (Carpio, Defior & Justicia, 2002).

En tercer lugar, en lo referido a los intereses de los estudiantes, el proyecto se ha orientado a una enseñanza del español con fines generales que incorpora algunos elementos del mundo laboral, centrados en los tipos de trabajos que los migrantes suelen hacer, es decir, se han abordado temas relacionados con salarios, condiciones laborales, realización de trámites, entre otros (Villalba & Hernández, 2006; Sanz, 2005).

Cabe indicar que, durante el proceso de formación y acompañamiento de los monitores, se ha insistido en la idea de que los estudiantes adultos tienen un conocimiento amplio del mundo, han interiorizado una serie de valores culturales, tienen variadas responsabilidades familiares e incluso algunos cuentan con experiencias de aprendizaje de una o más lenguas. En consecuencia, su necesidad de integrarse al mundo laboral y sociocultural de la nueva sociedad los expone al contacto constante con los integrantes de dicha sociedad, así como con sus valores culturales y sus sistemas de relación y organización sociopolítica. Inevitablemente, los aprendices migrantes tienden a comparar las nuevas situaciones con su visión de mundo. Por ello, es fundamental concebir la planificación de cada sesión en forma flexible, dando cabida al diálogo emergente a partir de la posibilidad de compartir vivencias significativas para los migrantes.

En relación con el factor afectivo, se ha reflexionado sobre el concepto de “duelo migratorio, propuesto por Arenas (2004), el cual se experimenta como un proceso de tensión en la identidad producto del cambio de sociedad. Este duelo es multidimensional y puede afectar el estado de ánimo de los estudiantes, interfiriendo en sus procesos de aprendizaje. Así, el migrante se ve sometido a un duelo familiar al estar separado de sus familiares y amigos; a un duelo social por la falta de contacto con su lengua materna, valores culturales, religión, costumbres; un duelo relacionado con la tierra, los paisajes; un duelo por la pérdida de un estatus económico y un duelo por la pérdida de seguridad física. Ante este duelo, el migrante puede caer en estados de ansiedad, desmotivación, frustración, o puede reforzar su afán de superación, de mejorar su situación. Sobre este tema, se ha destacado en el proceso de reflexión con los monitores la influencia de la motivación, la calidad de la interacción a nivel de aula y la valoración de la cultura meta como variables significativas que condicionan la incidencia de otras variables en el proceso de aprendizaje de una lengua por migrantes: edad, percepción de dificultades, grado de formación (Villalba & Hernández, 2008; Isphording, 2015).

Finalmente, cabe indicar que el análisis de necesidades para el diseño curricular no solo

se ha realizado antes o al principio de un curso, sino que es un aspecto relativamente constante, ya que existe la convicción de que, a medida que los migrantes avanzan en su proceso de integración y contacto, sus necesidades varían.

#### 4. ¿Qué enseñar en la clase de español para migrantes?

El diseño curricular se ha centrado en la adquisición de la competencia comunicativa, es decir, se persigue el aprendizaje de la lengua con una función integradora y expresiva (Byram, 1997; Sanz, 2005). Para ello, se ha reflexionado sobre el hecho de que los migrantes se encuentran en un contexto de inmersión real con la necesidad urgente de desarrollarse individual y socialmente en una nueva sociedad. Por lo tanto, requieren aprender a usar la lengua para funciones básicas de interacción (saludar, buscar trabajo, comprar, etc.) y, fundamentalmente, lograr fines sociales y laborales que les permitan mejorar sus condiciones de vida que, para muchos migrantes, es una situación de sobrevivencia. De ahí que los cursos impartidos traten los temas reflejados en los niveles A1, A2 y B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Instituto Cervantes, 2002) dirigidos a que el estudiante tenga cierto manejo independiente de la lengua y pueda enfrentarse a situaciones comunes y cotidianas. Estos temas abordan: la información personal, conocer la ciudad, los medios de transporte, la vivienda, hacer compras, tramitación de permisos, ofertas y búsqueda de empleo, salud y asistencia médica, situaciones jurídicas relacionadas con programas y beneficios sociales y laborales. Estos ejes temáticos incluyen conocimientos de orden pragmático y cultural, derivados de la necesidad de trabajar la lengua de forma integral, para poder expresar también emociones, deseos y opiniones de acuerdo con las normas culturales del país de acogida.

Es importante destacar que las propuestas didácticas actuales de ELE para migrantes mantienen esta línea temática desarrollada por el Instituto Cervantes (Miquel, 2003; Villalba & Hernández, 2008; García Parejo, 2004; Toledo, 2016).

En cuanto a la metodología, se han adoptado como referencia aquellas propuestas que plantean que los contenidos deben girar en torno a sesiones temáticas, donde el estudiante cuente con herramientas para el logro de objetivos concretos (García Parejo, 2004; Villalba & Hernández, 2000; 2006; 2008; Toledo, 2016). En general, en el proyecto de enseñanza de español a migrantes se establece una concepción de la práctica curricular en espiral, de tal modo que se retoman los temas vistos para seguir avanzando en niveles de complejidad cada vez mayor. Esta situación responde a la característica de deserción e incorporación de aprendices sobre la marcha, principalmente provocada por la situación de inestabilidad económica, el duelo migratorio, la obtención de empleo y otras situaciones familiares.

En relación con las habilidades, se ha puesto énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas orales y se han incorporado estrategias de repetición, ya que los contenidos a veces no se asimilan por la falta de tiempo para el estudio personal. En la medida de lo posible, se ha tratado de implementar un aprendizaje basado en la reflexión y la negociación de significados, sobre todo a la hora de abordar los temas extralingüísticos para facilitar la integración y aceptación de nuevos valores.

Respecto del abordaje de las diferencias culturales, este no se ha limitado a la adquisición de información sobre costumbres, eventos o personajes típicos, sino que se ha orientado fundamentalmente al desarrollo de una actitud de tolerancia y reflexión

sobre las culturas implicadas que derive en el diálogo intercultural entre monitores y aprendices migrantes. En este proceso, se ha postulado que los monitores asuman el rol de mediadores que favorezcan el acercamiento de la nueva cultura a la cultura propia de los estudiantes (López García, 2006). Cabe señalar que tanto los monitores como los estudiantes migrantes necesitan llevar a cabo una reflexión crítica sobre su cultura y la cultura del otro para poder finalmente tomar una postura de tolerancia y aceptación de lo distinto.

### **5. La formación para la enseñanza de español a migrantes**

Los monitores que se han desempeñado en el proyecto son básicamente estudiantes de pedagogía y de la carrera de psicología, por lo cual poseen algunas nociones teóricas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en el proceso de acompañamiento y supervisión de su labor, se ha desplegado una formación reflexiva basada en los cuatro pilares propuestos por Freeman (1989), a saber: a) conocimiento del contenido y los estudiantes, b) habilidades, métodos y técnicas de enseñanza, c) actitud hacia sí mismo, los estudiantes y el contexto y d) conciencia sobre el proceso.

En este modelo es fundamental la reflexión sobre la acción, puesto que los monitores cumplen un rol de docentes, lo cual significa que deben “deconstruir para construir” (Tuts & Moreno, 2005) y hacer “explícito lo tácito” (Rubio, Rubio & Singer, 2018), analizando su práctica pedagógica para enriquecerla en la creación de situaciones de aprendizajes significativas para los migrantes, considerando sus saberes y experiencias previos en un clima de aula que brinde seguridad y potencie a los aprendices. Desde esta perspectiva, la selección y elaboración de materiales ha seguido el criterio del potencial comunicativo que poseen los aprendices migrantes, ajustando los contenidos a sus necesidades. En esta tarea educativa, por tanto, se ha reflexionado sobre las características de los migrantes y sus estilos de aprendizaje. En resumen, se ha tratado de potenciar en los monitores la flexibilidad, la empatía y la preocupación por construir conocimiento más que por transmitirlo. Estas características son claves para la creación de un ambiente de confianza que propicie el aprendizaje como un diálogo entre quien enseña, quien aprende y los materiales facilitadores de tal aprendizaje.

### **6. Metodología**

La investigación es un estudio de caso cualitativo enmarcado en un paradigma interpretativo. El caso corresponde al proceso educativo del proyecto Enseñanza de español a migrantes: promoción de derechos mediante el aprendizaje de la lengua. Este proyecto es una acción de responsabilidad social universitaria que la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile ha venido desarrollando desde el año 2016.

En este proyecto, el modelo de trabajo está centrado en *el aprender haciendo y el aprendizaje cooperativo de pares* facilitado por dos académicos del Departamento de Lingüística y Literatura y una psicóloga encargada de Responsabilidad Social Universitaria. Este equipo diseña, orienta, acompaña y evalúa la preparación de materiales didácticos, la planificación de las sesiones, la ejecución de lo planificado y la reflexión sobre la experiencia efectuada por un grupo de 9 estudiantes universitarios chilenos de diversas carreras (Pedagogía en Castellano, Pedagogía en inglés, Periodismo y Psicología), a los cuales se les denomina monitores.

Los monitores, en equipos de dos o de tres, conducen dos cursos de nivel A1 y dos cursos de nivel A2, realizados en horario vespertino y con un cupo inicial de 20 participantes. Cada curso tiene una duración de 96 horas lectivas y se desarrolla entre mayo y diciembre.

Dentro de las características de los cursos, producto de las decisiones y aprendizajes emanados de las experiencias desarrolladas durante el año 2016 y 2017, se destacan que el proceso de enseñanza y aprendizaje: a) corresponde a una educación de adultos con vivencias y puntos de vistas propios, por lo cual, a pesar de la sencillez de los contenidos para un hablante nativo, se debe evitar la infantilización, b) favorece un clima de aula de cercanía y aceptación que facilite el compromiso y participación de los aprendices, c) reconoce el ritmo e intereses de los aprendices quien se constituyen en el centro y eje del trabajo en el aula, d) adopta como lengua de enseñanza al español, por lo cual los monitores deben hacer uso de imágenes, mímicas u otros medios así como de la reiteración para facilitar el aprendizaje, lo cual no imposibilita que algunos aprendices más aventajados eventualmente les traduzcan a sus compañeros algunas palabras o instrucciones, e) supone que los monitores estén conscientes de la tensión que se provoca entre seguir el hilo de la sesión y responder a situaciones emergentes que no se hayan previsto y que sea necesario abordar, y f) requiere el desarrollo de una reflexión metalingüística sistemática con los monitores sobre la propia lengua con el objeto de poder explicar ciertos fenómenos lingüísticos complejos.

En concreto, al finalizar los cursos del año 2018, se distribuyó a los 9 monitores participantes del proyecto en dos grupos y se les aplicó una entrevista semiestructurada. La entrevista tuvo dos partes: la primera fue la confección colaborativa de un diagrama en el que fueran representando los altos y bajos en la realización de los cursos impartidos y la segunda consistió en una conversación sobre las experiencias vivenciadas en el desarrollo del proyecto, los aprendizajes personales, caracterización de los aprendices, desafíos para replicar la experiencia y las percepciones sobre el enfoque de derechos. En el desarrollo de la entrevista, se adoptó una actitud de neutralidad empática con el fin de no condicionar las respuestas de los monitores, por lo cual se evitó el uso de vocabulario especializado, salvo que este emergiera como parte del discurso de los entrevistados.

Para el análisis, se transcribieron las entrevistas para facilitar su lectura y una interpretación guiada por el propio discurso de los entrevistados. Se segmentó temáticamente cada entrevista y se identificaron ideas-fuerza que servían de eje para la exposición sobre los significados construidos por los monitores. Posteriormente, para validar la interpretación efectuada, se relevaron las entrevistas transcritas a modo de comprobar que el análisis representara rigurosamente el punto de vista de los monitores.

## **7. Resultados**

A continuación, se presenta la reconstrucción de los significados asignados por los monitores a la experiencia educativa. El apartado se organiza en dos ejes: la dinámica del proceso de enseñanza y los aspectos didácticos del proceso.

### *7.1 La dinámica del proceso de enseñanza*

La dinámica de los cursos impartidos pasó por diferentes momentos que, en el

discurso de los monitores, se tipifican como periodos ascendentes, de estabilización, descendentes y de una nueva estabilización. En el inicio, el primer mes se caracterizó como ascendente en la medida que ellos lograron un mejor dominio de la dinámica de la clase, una sensación de vencer con éxito algunas limitaciones iniciales y lograr cierta cohesión grupal. El segundo mes se caracteriza como un periodo de estabilización que supone un ajuste de expectativas en función de la interacción concreta lograda con los aprendices. El tercer y cuarto mes se describen como periodos descendentes en la medida que la irregularidad en la asistencia y deserción de estudiantes, atribuida a factores climáticos (el frío de las noches de invierno), laborales (jornadas extenuantes de trabajo y la necesidad de subsistencia de los aprendices) y emocionales (la experiencia de migración y la discriminación aparejada impacta en el estado de ánimo de los aprendices) condiciona la percepción de autoeficacia de los monitores y los conduce a repensar su desempeño como docente y la interacción de aula. Finalmente, un periodo de nueva estabilización en que se percibe la existencia de un grupo consolidado con el cual se han construido lazos afectivos y que evidencia logros atribuibles a la capacidad docente de los monitores. Una síntesis de la forma como los monitores conciben la dinámica del proceso de enseñanza se sintetiza en la Tabla N° 1.

**Tabla 1.** Representación del proceso desde la perspectiva de los monitores.

<b>Proceso</b>	<b>Momento 1 Mayo</b>	<b>Momento 2 Junio</b>	<b>Momento 3 Julio</b>	<b>Momento 4 Agosto</b>	<b>Momento 5 Sept.-Dic.</b>
Clase	Ascendente	Estabilización	Descendente	Descendente	Estabilización
Monitores	Ansiedad y entusiasmo (apego al material como guía)	Ajuste de expectativas al ritmo de aprendizaje y estrategias	Cambio en la percepción de autoeficacia: desánimo y auto-cuestionamiento (innovación y enfoque lúdico)	Mayor manejo de la clase: reflexión pedagógica	Lazos afectivos y percepción de logro
Aprendices	Alto nivel de expectativa	Lentitud de aprendizaje y dificultad para captar explicaciones	Irregularidad en la asistencia	Irregularidad en la asistencia y deserción	Grupo consolidados: 40% aprox.
Supervisión	Requerimiento de una mayor retroalimentación y directividad				Mayor autonomía

En el momento inicial del curso, los monitores se enfocan en sus carencias en términos de experiencia docente y conducción de grupos. En este sentido, se constata que su aproximación al ámbito didáctico fundamentalmente es de carácter conceptual, lo cual genera emociones de inseguridad, temor y nerviosismo. Dichas emociones se van gradualmente superando en la medida que sienten que logran concitar la atención de los aprendices y que el material diseñado es pertinente.

No teníamos como la preparación exacta como para ser profes, pero creo que igual supimos... enfrentarnos desde un principio a la clase... o sea, igual teníamos como los materiales, no sé si el aprendizaje, porque éramos tres que no teníamos como conocimientos de educación. Pero, por lo menos, si como el trabajo en equipo. Yo creo que como del principio partimos como bien afiatados (E2, G2).

El curso de español fue la primera experiencia práctica de docencia, por lo cual hay una serie de elementos en torno a la gestión de la clase que los monitores no consideraron. Ahora bien, llama la atención que subyace cierta idea de que existe una “preparación exacta” que puede lograrse con independencia del quehacer concreto. En esta línea, es posible que se sitúe la práctica docente como algo factible de prever totalmente y un lugar de aplicación de lo ya aprendido, y no como una situación emergente y una fuente de construcción de saber pedagógico.

Otro aspecto que emergió como relevante fue la toma de conciencia de lo que implica en concreto la barrera idiomática. En efecto, según el relato de los monitores, se tenía la expectativa de pasar contenidos rápidamente aprendidos por los aprendices, pues para ellos eran temas extremadamente sencillos. Su acento inicial era el contenido y, gradualmente, se transitó a situar el ritmo de aprendizaje desde los aprendices, valorando la reiteración y la ejercitación como un facilitador más que un obstáculo.

Siento que al principio fue muy poco el nivel de logro, porque iban de a poco. No siento que ellos llegaron así haciendo el 50% de todo. No lo veo así tan optimista. Lo veo como un poco más realista. Ellos llegan y no llegan así como “ya, sí, capté todo vamos”, sino que les fue mucho más complejo; a nosotros, incluso darnos a entender. Había gente que no hablaba nada de español y yo me desesperaba, porque no sabía qué hacer, por ejemplo, la señora Ebony, yo no sabía qué hacer, y Dafne igual no hablaba nada (E1, G1).

De por sí, ellos no iban a aprender todo lo que les íbamos a decir, pero el aprendizaje que se pudo haber dado, creo yo que es la meta en sí de lo que pueden aprender, que puedan aprender lo máximo... o sea... ha sido algo súper lento, porque teníamos estudiantes que de verdad no sabían nada. El hecho de que ahora nos entiendan es la finalidad (E2, G1).

Inicialmente, el nivel de logro se asocia exclusivamente con el ritmo de aprendizaje. Pareciera ser que hay una visión previa un tanto simplista del proceso de aprender una lengua, como si la exposición a un contenido automáticamente implicara un cambio cognitivo que incidiera en el desempeño de los aprendices. En esta línea, se da una disonancia entre las creencias iniciales y las prácticas efectivas, situación que impacta en la percepción que los monitores tienen de su labor y la evaluación de su capacidad docente. Gradualmente, la realidad del grupo supone el ajuste de las expectativas iniciales y una apertura a descubrir y valorar los pequeños avances. En otras palabras, se va registrando un cambio en la dimensión subjetiva desde la cual los monitores conciben y valoran el proceso de aprendizaje de una lengua, la cual contribuye a manejar la frustración y a estimular una reflexión a la práctica de aula: la intercomprensión no es un supuesto, sino que es la finalidad del proceso en su conjunto.

Junto con lo anterior, la conformación de equipos fue valorada por los monitores, pues se contó con la posibilidad de apoyo mutuo y de descubrir los aportes personales que podían realizar al proceso. Esta estrategia también tenía como propósito que pudieran observarse e identificar algunas dificultades temáticas o metodológicas para llevarlas a las sesiones de acompañamiento y preparación de las clases, puesto que inicialmente se mostraban inseguros respecto de sus conocimientos didácticos.

Cuando partimos igual teníamos los materiales.... no sé si el aprendizaje, porque éramos tres que no teníamos como conocimiento de educación, pero por lo menos sí el trabajo en equipo. Yo creo que del principio partimos bien afiatados... como que no sentí como un problema de coordinación, 'ya tú hace esto y esto', y funcionó bien (E2, G2).

Entonces siento que somos un equipo que si a alguien se le ocurre una idea o queremos

hacer algo, lo hacemos. Por eso siento que eso va como en ascendencia, porque nos fuimos afiando más y trabajando más en equipo. Entonces, en la clase yo decía al Chicho, 'ya Chicho, tú puedes hacer esta actividad' o a la Feñita 'esta actividad' o a la Bárbara, y nos íbamos turnando o a veces decía 'no, yo no puedo hacer esto', entonces nos dividíamos... como un equipo y como clase disminuyó la cantidad de estudiantes, pero ha aumentado la calidad del trabajo (E1, G1).

A pesar de ello, se demanda por parte de los monitores un mayor grado de directividad del equipo académico, pues se siente la necesidad de contar con un referente externo que permita retroalimentar su trabajo desde un conocimiento experto. En esta línea, la construcción de un conocimiento desde la experiencia, complementado con reuniones permanentes de contención, discusión y análisis de algunos fenómenos lingüísticos o interaccionales con los académicos encargados, se visualiza inicialmente como insuficiente. En la medida que van percibiendo logros, tanto en la flexibilidad para aplicar las unidades planificadas, el manejo grupal como en el dominio de contenido, se autovalidan como monitores y valoran el grado de autonomía en la realización de la clase.

Yo creo que **al principio** es muy importante el apoyo de ustedes (se refiere a los académicos)... Quizás no venir a todas las clases hasta diciembre. Pero **al principio** decirnos 'saben que chiquillas a lo mejor esto no se hace así'

Una corrección pedagógica (E2 y E1, G1).

Como se observa en la cita, el punto crítico en el cual se expresa una mayor inseguridad y el requerimiento por una orientación explícita de su desempeño es el inicio de la labor en aula. Seguramente, esto se debe a que este es el momento de una intensa confrontación de sus expectativas con la realidad experimentada.

Avanzado el proceso, se perciben y valoran las diferentes habilidades de cada uno en el manejo de la dinámica de la clase, su relación con los aprendices y el manejo de contenidos. A grandes rasgos, se autoclasifican en tres grupos: a) estructurados, b) conoedores de la gramática y c) carismáticos.

Según los monitores, se percibe que la cohesión de ellos como equipo es un proceso gradual caracterizado por el reconocimiento de las fortalezas de cada uno. Además, con el paso del tiempo, se verifica una transición desde la valoración dada a los contenidos lingüísticos hacia los aspectos ligados al factor afectivo, fundamentalmente por el impacto que tiene en el clima de aula y en el grado de compromiso tanto de aprendices como de monitores.

En relación con la asistencia de los aprendices, se da un proceso de deserción relativamente sostenido. Inicialmente, este hecho impacta en la percepción de seguridad y manejo de la clase por parte de los monitores.

Yo a veces me sentí frustrada porque hubieron situaciones que no sabía cómo lidiar y decía 'pucha, cuando los alumnos faltan no es solo problema de los alumnos por cosas externas, también es problema de nosotros'. Entonces, yo dije '¿qué estamos haciendo mal? A lo mejor, el desarrollo de la clase es muy lento, a lo mejor vamos muy rápido, a lo mejor es muy *fome* (aburrido), a lo mejor hay que hacer algún cambio'. Entonces, a veces me sentí frustrada porque no sabía qué hacer (E4, G1).

La asistencia bajó mucho y eso igual nos desanimaba... Igual esperábamos harto

tiempo para empezar la clase. Una vez empezamos muy tarde y fue por lo mismo, porque no había tanta gente y al final empezábamos las clases con los que habían, después llegaban los que venían atrasados y teníamos que pasar todo de nuevo. Entonces, era como que llegaban desenchufados. Los que ya estaban se aburrían, porque ya habíamos pasado eso (E3, G2).

Gradualmente, se formulan explicaciones sobre la deserción e irregularidad de la asistencia que se conceptualiza como un fenómeno multidimensional y que grafica la situación emocional, social y laboral que experimentan los migrantes.

Creo que eso igual responde a la contingencia de que hay algunos que encontraron trabajo o se fueron a vivir a otro lado y no les quedaba tan cerca (E2, G2).

En invierno, esa clase donde no vino ninguno porque estaba lloviendo, hacía mucho frío y faltaron todos. A la clase siguiente también vino poca gente, porque hacía mucho frío, estaba lloviendo, estaba la embarrada (E4, G1.).

En la figura N° 1 se cuantifica los tres grupos de participantes que identifican los monitores en relación con la asistencia.

**Figura 1.** Grupos de aprendices según su asistencia



Se establece, según la percepción de los monitores, corroborada por los registros de asistencia, que a lo largo del proceso se genera un grupo consolidado con un alto porcentaje de asistencia y que expresa mayor compromiso con el curso, a pesar de situaciones específicas que impiden su puntualidad o regularidad. En otras palabras, de un total de 80 inscritos, logran terminar apropiadamente el curso 32 migrantes, con los cuales los monitores logran establecer vínculos afectivos, lo cual impacta positivamente en la dinámica de las clases.

Había disminuido la cantidad de estudiantes que teníamos en la sala, pero, sin embargo..., ahora, no creo que sea malo. Ahora tenemos un curso que está súper constituido, tienen lazos entre ellos, lazos con nosotros (E2, G1).

Fueron afianzando los lazos entre nosotros y entre el curso, porque ellos también se empezaron a ayudar más, ya se conocían, se tenían plena confianza y a nosotros también. Después nos preguntaron de todo, no tenían vergüenza de hablar, para nada, y como que hoy en día hablamos de todo en las clases, también nos empezaron a preguntar cosas fuera de las clases, información que necesitaban. Entonces, se generó un ambiente muy de confianza y

donde podía haber todo tipo de ayuda, de nosotros hacia ellos y de ellos hacia nosotros (E4, G1).

En otras palabras, se cambia la percepción sobre la reducción de la asistencia, puesto que se enfoca la mirada en los lazos afectivos que se logra conformar con el grupo consolidado, lo cual se traduce en un clima de aula de confianza y colaboración.

### 7.2 Aspectos didácticos del proceso

De acuerdo con el discurso de los monitores, se experimentó un proceso de transición en la forma de concebir la interacción didáctica. Su foco inicial estaba puesto en el contenido, el cual se definía fundamentalmente desde el punto de vista gramatical, y en la perspectiva de una aplicación lineal de lo planificado, evidenciando cierto grado de falta de flexibilidad frente a situaciones emergentes, las cuales conceptualizaban como digresiones que generaban distracción y pérdida de tiempo. Posteriormente, avanzando en reconocer el diálogo y la participación como elementos fundamentales para potenciar las competencias comunicativas de los aprendices, se adopta una postura más flexible para incorporar elementos lúdicos y favorecer que estos plantearan inquietudes, problemas y dudas que, incluso, pudieran significar no cumplir con los aspectos planificados. Sintéticamente, este proceso de transición se muestra en la Figura N° 2.

**Figura 2.** Proceso de transición expresado por los monitores en la concepción de la interacción didáctica.



Inicialmente, la noción de contenido de los monitores se orienta a los aspectos declarativos, a la información sobre el funcionamiento de la lengua, más que al desarrollo de la habilidad de usar la lengua con determinados propósitos. Dicha noción implica que el monitor posee un rol protagónico en un proceso concebido como transmisión, obviando el ritmo de aprendizaje de los aprendices.

Igual, no sé, uno no puede dejar sin... sin enseñar la materia.... Porque igual es un contenido que ellos necesitan. Eso que nosotros les enseñamos, ellos lo aplican en su día. Entones no pasárselo es como... complejo (E4, G2).

A veces simplemente como que la pasábamos rápido (la guía de clases) y tarea para la casa, luego la revisábamos y seguíamos con la otra unidad, porque o si no nos íbamos a atrasar mucho. Eso es como lo que habría cambiado (E4, G2).

Es importante destacar que se experimentó por parte de los monitores un proceso de aprendizaje que implicó abordar y problematizar su propio saber gramatical para convertirlo en un objeto enseñable de acuerdo con las necesidades percibidas en los aprendices.

En lo personal... me sirve como experiencia en el plano de la carrera y lo otro ir recordando cosas que nosotros tenemos como muy naturalizadas, o sea, de los verbos, yo me los sé y los puedo aplicar, pero estudiarlos para enseñarlos era muy distinto. No sé, materia que son como súper básicas, volver a recordar '¿cómo era esto? Esto es así, ya sí, es así'. Entonces, igual como que fue un aprendizaje para nosotros en nuestra área y poder entregarla a los haitianos (E3, G2).

Paralelamente, a medida que el curso avanzaba, se enfatizan los aspectos interactivos y dialógicos del proceso educativo, tomando la iniciativa para usar materiales complementarios a las unidades planificadas.

Eso rescato del trabajo que hicimos, que fue establecer una conversación, que los escuchábamos a ellos y no solo ellos nos escuchaban a nosotros... Más allá de enseñarles español, decirles como tienen que hacer un trámite. Yo siento que los considerábamos como una persona, más allá que un estudiante (E2, G1).

Trabajamos la parte más humana de la clase, no solo los contenidos. Yo creo que eso es lo que se dio, que se dio un espacio de aprendizaje donde ellos de repente tenían tantas ganas de hablar cosas que usaban ese espacio para hablar (E5, G2).

La adquisición de esta noción más dialógica centrada en el sujeto que aprende significó reconceptualizar la función del material escrito. Se pasó de una aplicación mecánica a una aplicación más reflexiva, la que supone una apertura a situaciones emergentes planteadas por los propios aprendices y que es coherente con el uso de la lengua para satisfacer diferentes finalidades.

Me acuerdo que al principio nos guiábamos mucho por la guía, como que teníamos que hacer todas las cosas de la guía y no salíamos más allá, pero de a poco se fue dando este momento, que son momentos súper importantes en la clase en los que definitivamente nos salíamos del tema, empezábamos a hablar de lo que ellos preguntaban, a veces tenían muchas dudas (E4, G1).

Por parte de los monitores, se valora este cambio de enfoque en términos del impacto emocional que tiene en los aprendices y en la generación de un diálogo intercultural que sirve para expresar y elaborar las diferencias percibidas.

Yo creo que a ellos los hacía sentir como considerados, porque había gente que les preguntaba por ellos. Como que muchas veces ellos nos contaban su opinión sobre algunas cosas, nos contaban, no sé, por poner un ejemplo rápido que se me ocurre, nos contaban como se sentían en un país como nosotros más progre. Entonces, siento que el hecho de que ellos lo hayan sentido, el hecho de alguien estar escuchando, más allá de enseñarles español, decirle como tienen que hacer un trámite. De verdad, yo siento que en este sentido se los consideraba como una persona, más allá de un estudiante o alguien que viene a trabajar. Y eso rescato del trabajo que hicimos que fue establecer una conversación en tanto que los escuchábamos a ellos y no solo ellos nos escuchaban a nosotros (E2, G1).

En síntesis, se puede describir el proceso experimentado por los monitores como un proceso abierto, de construcción de un punto de vista frente a la enseñanza de la lengua. En consecuencia, se puede suponer que, al replicar el proceso con los mismos

monitores, la experiencia previa y el punto de vista que ellos han configurado sobre la enseñanza de ELE constituirán una fuente fundamental para potenciar la calidad de los cursos y materiales elaborados, así como el desarrollo de sus habilidades pedagógicas.

## 8. Conclusiones

El trabajo con los monitores es una estrategia pertinente para la formación en servicio de eventuales especialistas en la enseñanza de ELE a migrantes puesto que, a partir de la experiencia efectivamente realizada por ellos y con un dispositivo de apoyo de los académicos ajustado a sus necesidades, es posible generar un proceso de reflexión que sitúe la práctica como una fuente de conocimiento pedagógico y de transformación de las concepciones con las cuales dichos monitores enfrentan el inicio del proceso de enseñanza.

Cabe hacer notar que en los talleres con los monitores antes de comenzar el trabajo práctico, se abordaron algunas temáticas relativas a la cultura de Haití, a la enseñanza de ELE a migrantes y en torno a una estructura ideal de la clase. Al preparar cada guía, se concitó su atención en torno a los fenómenos lingüísticos que se abordarían. No obstante, dicha información pareciera ser insuficiente, puesto que se concentra en muy pocas horas y carece de posibilidades de conectarlas con saberes y experiencias previos. En este sentido, es posible introducir mejoras al proceso de acompañamiento a los monitores para que no se reduzca a una contención emocional y preparación de los materiales clase a clase. Hacerlo así, en concreto, implica soslayar muchas veces el tiempo dedicado a una reflexión profunda y al registro de ciertos fenómenos que requieren de una explicitación lingüística más acabada.

En términos potencialmente positivos, esta estrategia va generando disonancias cognitivas y cierto grado de incertidumbre emocional que allana el camino para para lo que Tuts y Moreno (2005) denominan la deconstrucción necesaria para la construcción de un nuevo saber y para lo que Rubio, Rubio y Singer (2018) apuntan con la idea de hacer explícito lo tácito. En otras palabras, en la medida que se generan condiciones para convertir en un problema las cogniciones y emociones expresadas por los monitores, es posible transformar sus representaciones, creencias, actitudes, hábitos y prácticas en relación con la enseñanza de una lengua, teniendo como referente fundamental las necesidades de los aprendices.

El proceso experimentado por los monitores supone un necesario ajuste recursivo de expectativas. Dicho ajuste se relaciona con el aprendizaje de una lengua extranjera, el uso del material didáctico, los ritmos de aprendizaje de los migrantes, el foco de la clase, el fenómeno de la deserción, sus propias potencialidades como enseñantes y las situaciones emergentes. Por otro lado, se requiere motivar en los monitores cierta habilidad metacognitiva para tomar conciencia del proceso de aprendizaje que están experimentando, así como del logro de las finalidades que dicho proceso tiene.

Otro punto relevante de destacar es que en el proceso los monitores adquieren una percepción más precisa de la situación de los migrantes en el país, lo que facilita el desarrollo de una importante disposición al diálogo intercultural que significa romper algunos estereotipos y valorar las potencialidades de los aprendices. En esta línea, se adecuó el diseño curricular a las necesidades de los haitianos, adoptando una actitud flexible frente a situaciones emergentes y valorándolas en términos del desarrollo de la competencia comunicativa. En concreto, los monitores aprenden a asignarle a los

aprendices un papel central y protagónico, aspecto destacado por diversos autores en relación con el aprendizaje de una lengua (Cotterall, 2008; Benson, 2003; Little, 2004; Johnson, 2004).

Finalmente, cabe indicar la necesidad de repensar el proceso de acompañamiento en el aula por parte de los académicos, en términos de su frecuencia y la efectividad de los comentarios de retroalimentación, especialmente en la fase inicial. Sin pretender un alto grado de directividad, se requiere un reforzamiento más explícito de las fortalezas y desafíos identificados en el quehacer de los monitores.

### **Agradecimientos y financiamiento**

Agradecimientos Proyecto DICYT, Código 031851RM, Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación, Universidad de Santiago de Chile (USACH).

### **Referencias bibliográficas**

Arenas, E. (2004). La enseñanza de E/LE a migrantes a nivel inicial. *Actas de XV Congreso de ASELE* [en línea]. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0131.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0131.pdf)

Benson, P. (2003). Learner Autonomy in the Classroom. En D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching* (pp. 289-308). New York: McGraw-Hill.

Bermudez Peña, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, 48, 141-151.

Byram, M. (1997). *Teeaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Cleveland: Multicultural Matters.

Brown, D. H. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Education.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Carpio, M.; Defior, S & Justicia, F. (2002). Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica. *Resla*, 15, 25-35.

Cortés M. (2002). El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. *Glosas Didácticas*, 8, 1-14.

Cotterall, S. (2008). Autonomy and Good Language Learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from Good Language Learners* (pp. 110-120). Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and Inmigrant second learning languages in Canada: A reassessment. *Applied Linguistic*, 2(2), 132-149.

Denis, M. & Matas PLA, M. (2002). *Entrecruzar Culturas. Competencia Intercultural y*

*Estrategias Didácticas*. Bruselas: De Boeck & Larcier.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: O. U. P.

Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education. *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45.

Fennelly, K. & Palasz, N. (2003). English Language Proficiency of Immigrants and Refugees in the Twin Cities Metropolitan Area. *International Migration*, 41(5), 93 - 125.

García Parejo, I. (2004). La enseñanza de español a migrantes adultos. En J. Sánchez & I. Santos (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera* (pp.1259-1277). Madrid: SGEL.

Halliday, M.A.K. (2003). *On language and linguistics*. Londres: Continuum.

Hecht, M.; Warren, J.; Jung, E. & Krieger, J. (2005). The Communication Theory of Identity: Development, Theoretical Perspective, and Future Directions. En W. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about Intercultural Communication* (pp. 257-278). California: Sage Publications.

Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Ispording, I.E. (2015). What drives the language proficiency of immigrants? *IZA World of Labor* 177. Recuperado de: <http://wol.iza.org/articles/what-drives-language-proficiency-of-immigrants-1.pdf>

Johnson, M. 2004. *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New York: Vail Ballou Press.

Krumm, H. J. & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants* 26-27, 71-84. Recuperado de: [https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr\\_ThematicStudies08\\_EN.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migr_ThematicStudies08_EN.pdf)

Larsen-Freeman, D. & Long, H. (1996). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.

Little, D. (2004). Autonomy and Autonomous Learners. En M. Bryam (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 69-72). London: Routledge.

López García, M. P. (2006). Los contenidos culturales: aplicaciones didácticas. En P. Barros García & K. Van Esch (eds.). *La Competencia Intercultural en la Enseñanza Española* (pp. 61-69). Granada: Universidad de Granada.

Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a migrantes. *Revista Carabela*, 53, 5-24.

Muñoz, C. (2006). The effect of age on Foreign languages learning: the BAP project. En C. Muñoz (ed.), *Age and the rate foreign languages learning* (pp.1- 40) Toronto: Multilingual Matters.

Orbe, M. & Spellers, R. (2005). From the Margins to the Center: Utilizing Co-Cultural Theory in Diverse Contexts. En W. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about Intercultural Communication* (pp. 178- 192). California: Sage Publications.

Rojas, N.; Amode, N. & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 42, 1-23.

Rojas, N. & Silva, C. (2016). *La inmigración en Chile: breve reporte y caracterización*. Madrid: OBIMID.

Rojas, N.; Silva, C.; Amode, N.; Vásquez, J. & Orrego, C. (2016). *Migración haitiana en Chile. Boletín Informativo N° 1*. Santiago: Departamento de Extranjería y Migración.

Rubio, M.; Rubio, R. & Singer, N. (2018). Reflexiones sobre una propuesta formativa de profesores de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Chile. *Lingüística y Literatura*, 38, 297-319.

Sanz, F. (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a migrantes adultos*. Madrid: Santillana.

Toledo, G. (2015). Desarrollo pragmático en la interlengua de migrantes: El caso de haitianos aprendientes de español en Chile. *Revista de Lenguas Modernas*, 46, 81-103.

Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a migrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.

Tuts, M. & Moreno, C. (2005). Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas migrantes. *Glosas Didácticas*, 15, 5-18.

Valenzuela, P.; Riveros, K.; Palomo, N.; Araya, I.; Campos, B.; Salazar, C. & Tavie, C. (2014). Integración laboral de los migrantes haitianos, dominicanos y colombianos en Santiago de Chile. *Revista de antropologías del Sur*, 2, 101–120.

Villalba, F. & Hernández, M. T. (2000). La enseñanza de español a migrantes y refugiados adulto. En Actas de la II Escuela de Verano. *Metodología y Evaluación de Personas Adultas* (pp. 97-118). Madrid: Comunidad de Madrid.

Villalba, F. & Hernández, M. T. (2006). Perspectivas y líneas de trabajo en enseñanza de español a migrantes. En L. Miquel & N. Sanz (ed.), *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp.163-184). Madrid: Expolingua.

Villalba, F. & Hernández, M. T. (2008). Características y definición de la enseñanza de segundas lenguas a migrantes. En S. Pastor & S. Roca (eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como L2/LE* (pp. 80-87). Alicante: Universidad de Alicante.

Wiston, J.; Barbosa, J. C. & Rodríguez, N. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada “desde” y “para” el contexto de formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149.