



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Toledo Vega, Gloria; Balcante de la Barra Grandón, Camila; Rodríguez, Fernanda
**Recursos lingüísticos y paralingüísticos en la narrativa oral de
estudiantes haitianos: estudio de caso en escuela primera chilena**
marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 32, 2021, -Junio
MarcoELE
España

Disponibile en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92165031004>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TOLEDO VEGA, GLORIA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, SANTIAGO DE CHILE, CHILE

BALIENTE DE LA BARRA GRANDÓN, CAMILA

COLEGIO SAN ANTONIO, SANTIAGO DE CHILE, CHILE

RODRÍGUEZ COLLAO, FERNANDA

INSTITUTO ICB IDIOMAS, SANTIAGO DE CHILE, CHILE

RECURSOS LINGÜÍSTICOS Y PARALINGÜÍSTICOS EN LA NARRATIVA ORAL DE ESTUDIANTES HAITIANOS:
ESTUDIO DE CASO EN ESCUELA PRIMERA CHILENA

BIODATAS

Gloria Toledo Vega (gtoledo@uc.cl / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1031-2844>) es profesora Asociada de la Facultad de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el Departamento de Ciencias del Lenguaje. Es Doctora en Filología de la Universidad de Valladolid, España y Máster en ELE de la Universidad de Nebrija, España. Ha trabajado como profesora de ELE para la Universidad de Stanford, la Universidad de British Columbia y la Universidad Católica, donde se desempeña actualmente como jefa del programa de Español UC y del Diplomado de Especialización en ELE, de la misma universidad.

Camila Baliente de la Barra Grandón (ccbalientedelabarra@uc.cl / ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1621-986X>) es profesora de lengua y literatura en el colegio San Antonio, Chile. Es licenciada en Letras Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, es licenciada en Educación Media y Titulada de profesora en la asignatura de lengua y literatura de la misma universidad.

Fernanda Rodríguez (fmrodriguez@uc.cl / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7801-8847>) es profesora de ELE en Italki y en ICB idiomas, Chile. Es Licenciada en Letras Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y diplomada especialista en ELE de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio de caso enmarcado en la Lingüística Aplicada al Español como Lengua Extranjera. Su objetivo es identificar los recursos y estrategias lingüísticas y de comunicación no verbal empleados en la narración de niños haitianos de escuela primaria. Este estudio analiza en profundidad la producción oral de dos niños haitianos, para observar la forma en que pueden comunicarse en un nivel inicial de ELE. El enfoque metodológico empleado es de carácter funcionalista y descriptivo, pues detalla los recursos y estrategias empleadas en la narración oral de estos niños. A partir de este análisis pudimos determinar y observar el uso de elementos internalizados tempranamente, como la nominación e identificación mediante sustantivos, y recursos que representan un desafío en la adquisición del español, de carácter más individual.

PALABRAS CLAVE: comunicación no verbal, expresión oral, adquisición de ELE, escuela primaria, estudiantes haitianos

LINGUISTIC AND PARALINGUISTIC RESOURCES IN THE SPOKEN NARRATIVE OF HAITIAN STUDENTS: A CASE STUDY IN THE PRIMARY CHILEAN SCHOOL

This article presents a case study framed in the Applied Linguistics to Spanish as a Foreign Language area. Its objective is to identify the linguistic and non-verbal communication resources and strategies used in the narration of Haitian elementary school children. This study analyzes in depth the oral production of two Haitian children, to observe the way in which they can communicate at an initial level of SFL. The methodological approach used is functionalist and descriptive, since it details the resources and strategies used in the oral narration of these children. From this analysis, we were able to determine and observe the use of early internalized elements, such as naming and identification through nouns, and resources that represent a challenge in the acquisition of Spanish, of a more individual nature.

KEY WORDS: non-verbal communication, oral expression, acquisition of SFL, elementary school, Haitian students

1. INTRODUCCIÓN

La migración es un fenómeno, asociado con factores políticos, económicos, sociales y culturales, que genera cambios en el mismo orden de cosas al interior de las distintas comunidades que reciben a los inmigrantes. Actualmente, los movimientos migratorios son un fenómeno global del cual Chile no se encuentra exento. Según el informe del Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2017), la población inmigrante que ha tenido un aumento más significativo es la comunidad haitiana. De acuerdo al DEM la mayor parte de la población inmigrante en Chile son adultos en proceso de adaptación y prueba ante las oportunidades laborales que se les presenten. Esta población adulta, que en un comienzo llegaba a probar suerte sin la compañía de sus familias, está trayendo consigo a sus hijos que suman una población infantil de 0 a 14 años equivalente a un 9.8% de la población inmigrante en Chile. Lo anterior refleja el desarrollo de una nueva realidad social a nivel país

que exige una serie de cambios en diversos ámbitos. Dichos cambios debieran cubrir la necesidad de elementos básicos que permitan a las comunidades inmigrantes integrarse de mejor forma. Entre estos elementos uno de los más importantes es el acceso a una educación que garantice la enseñanza -aprendizaje de los contenidos. Tal garantía, en el caso de los inmigrantes que no son hablantes nativos de español, pasa por la enseñanza de nuestra lengua como punto de partida para que los niños puedan ser educados. Según el Ministerio de Educación (Mineduc), la cantidad de alumnos migrantes que ingresaron al sistema educativo en el año 2017 asciende a 77.608 estudiantes, de un total de 4.797.967 estudiantes primarios y secundarios en todo Chile (INE, 2017). A nuestro parecer no es necesario que estas cifras incrementen para comenzar a poner atención a las necesidades que los alumnos inmigrantes manifiestan al insertarse en el sistema escolar chileno, especialmente los niños y adolescentes haitianos que no tienen el español como lengua materna, habida cuenta de que uno de los principales impedimentos para su integración recae en la barrera idiomática que deben superar.

Considerando esta realidad nuestro grupo de estudio se propuso identificar los recursos y estrategias lingüísticas y de comunicación no verbal empleados en la narración de dos niños haitianos de escuela primaria. A partir de lo anterior, buscamos establecer el nivel de inmersión sociocultural en el que se encuentran dichos niños conforme a su competencia en español como lengua extranjera (Moreno, 2009). Se trata de un estudio de caso cuantitativamente modesto, pero que analizó en profundidad la forma en que estos niños de nivel inicial de español pueden comunicarse en esta lengua. Gracias al análisis de un corpus denso pudimos determinar cuáles son los elementos que pueden facilitar o dificultar la adquisición del español entre estos estudiantes. Estos datos pueden entregar información valiosa para los profesores de niños haitianos pues hasta el día de hoy, dado el poco apoyo para el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE) con que cuentan estos niños en el sistema escolar chileno, los profesores en la escuela desconocen los procesos de adquisición lingüística de las comunidades hablantes no nativas de español y, por ende, no tienen a su alcance una forma efectiva de ayudarlos. Este estudio es relevante pues en Chile no existen políticas públicas de inmersión lingüística para este alumnado. El “problema” de los haitianos se enfrenta según el criterio de cada establecimiento educacional. En su alarmante mayoría este criterio pasa por dejar que el estudiante asista a clases aunque no entienda lo que habla el profesor, ni mucho menos de qué se trata la materia de la que se está hablando. Los compañeros hispanohablantes de estos niños van identificándolos como los de otro color, los que no hablan español y los que repiten de curso.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. INTEGRACIÓN SOCIAL

Los estudios de adquisición de una segunda lengua en relación con el entorno sociocultural se enmarcan en la teoría sociocultural de la lengua, cimentada en los planteamientos de Lev Vigotsky. Esta teoría plantea que el desarrollo mental del ser humano se construye fundamentalmente gracias a las relaciones entre las prácticas culturales y el contexto social del ser humano (Thorne y Tasker, 2011). En este sentido, el lenguaje es el fruto de la experiencia social que primero es exterior e interpersonal, luego se desenvuelve como un instrumento que acompaña a la acción y, finalmente, se convierte en una facultad interna mediante un proceso de individualización y mentalización (Ruiz, 2010). A partir de esto se puede decir que el dominio del lenguaje no es un proceso espontáneo y solipsista; el uso del lenguaje en la interacción es el medio para alcanzar un fin que corresponde al dominio del mismo.

En los procesos de adquisición de segundas lenguas en contexto de inmersión, el uso de la L2 garantiza el desarrollo en la nueva lengua y facilita la integración de los hablantes no nativos. Moreno (2009) entiende el concepto de ‘integración social’ como un “proceso por el cual grupos étnicos o sociales diferentes llegan a compartir valores dentro de una comunidad y a establecer relaciones de interdependencia” (2009: 131). En este proceso de integración ambas culturas se modifican y renuevan constantemente, pues tanto la población local como la inmigrante construyen intersubjetivamente una realidad social que incorpora las costumbres de ambas. En otras palabras, se construye una sociedad pluricultural, armónica y que goza de una valoración positiva mutua. De acuerdo con Moreno (2009) la integración en relación con la adquisición de una segunda lengua se produce en cuatro niveles o fases sucesivas

que pueden ser comprendidas y caracterizadas desde una visión lingüística, comunicativa y sociocultural. En el nivel de supervivencia la adaptación del inmigrante puede no ser óptima, pero gracias al manejo de la lengua meta logra cubrir sus necesidades básicas. En esta etapa se observan construcciones lingüísticas simples y reducidas. Las funciones y habilidades comunicativas se enfocan en suplir necesidades básicas e inmediatas y socioculturalmente existe una identificación limitada de las pautas establecidas en la comunidad meta. Conforme se aumenta la competencia en la L2 se genera una fase de integración laboral-escolar que supone un dominio del nivel anterior e implica una inmersión en alguna función o rol social dentro de la sociedad meta. Ya pueden observarse construcciones apropiadas, una adecuación paulatina de las limitaciones anteriores, interacciones dentro de un contexto laboral-escolar y una familiarización con los referentes socioculturales de la cultura meta. El siguiente nivel supone la integración social del inmigrante como individuo y miembro de un grupo dentro de la comunidad de acogida. Esto posibilita el desarrollo de la personalidad social del aprendiente de L2 en cuanto a sus relaciones personales y en su vida pública. Las construcciones en este nivel son apropiadas y adecuadas respecto a los limitantes lingüísticos remanentes. De igual forma, los aprendientes ya son capaces de interactuar con la comunidad y son conscientes de su propio aprendizaje. La fase final es la de 'integración identitaria' en que el individuo ya ha adoptado nuevas pautas de conducta de acuerdo con la identidad desarrollada en la comunidad de acogida. Esto le permite hacer propia la 'nueva' comunidad y sumarla a su cultura materna, sin relegar esta última o sacrificarla en un proceso de asimilación. En esta etapa se consolida el hablante pluricultural.

La propuesta de Moreno (2009) muestra cómo la adquisición de la lengua meta por parte de la comunidad inmigrante es de suma importancia en su proceso de integración. Valga mencionar que esta

adquisición no supone ni debe suponer de forma alguna el abandono de la lengua materna de los inmigrantes, sino la adquisición de un medio de comunicación efectivo dentro de su nueva comunidad. Ahora bien, en la tarea de adquisición de la lengua meta el contexto escolar de la comunidad de acogida cumple un rol fundamental. Según Rico Martín (2005) la educación intercultural debe tomar en cuenta una competencia comunicativa que incluya la competencia lingüística e intercultural, entendida como la "habilidad que tienen para relacionarse y comunicarse de manera efectiva los individuos que no comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes" (Rico, 2005: 81). Gracias a esto el individuo será capaz de desenvolverse al interior de la comunidad de acogida comprendiendo apropiadamente sus reglas y hábitos pragmáticos. En un ambiente cuyos códigos socioculturales son comprendidos, el individuo puede llevar a cabo una comunicación efectiva para hacerse parte de la comunidad. Alcanzar una competencia comunicativa apropiada es fruto, no solo de las habilidades lingüísticas que pueda presentar el aprendiente, sino también de la comprensión de este sobre el comportamiento, las normas y hábitos de la comunidad de acogida (De Pablos Ortega, 2006).

2.2. ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS EN NIÑOS INMIGRANTES

Según Pinter (2011), debido al incremento del flujo migratorio y a los incesantes avances tecnológicos, la cantidad de niños que crecen y se desarrollan en contextos bilingües o multilingües es cada vez mayor. El aprendizaje de una segunda lengua y el desarrollo del bilingüismo será distinto en la medida que el contexto de aprendizaje también lo sea. Así, los niños cuyos padres poseen lenguas maternas diferentes podrán adquirir un bilingüismo balanceado en comparación con aquellos que aprendan una segunda lengua dentro de un contexto

de inmigración, donde los resultados pueden ser impredecibles. El bilingüismo desarrollado en un contexto de inmigración puede ser positivo o negativo, según el desarrollo que los niños mantengan de su L1. De acuerdo a Lightbown y Spada (2006), hablaremos de 'bilingüismo sustractivo' si el niño pierde su L1 mientras adquiere una L2 y de un 'bilingüismo aditivo' si mantiene su lengua materna.

Respecto al proceso de adquisición de una segunda lengua en niños inmigrantes, un estudio realizado por Tabors (1997) observó que los niños durante los primeros meses en un nuevo país continúan hablando su L1, luego pasan por un período de comunicación no verbal o 'silente', seguido de un 'período telegráfico' o de lenguaje formulaico, para finalmente producir lenguaje de manera creativa. El lenguaje formulaico o telegráfico alude a aquel producido durante el desarrollo de la L1 en niños de un año y medio aproximadamente. Este lenguaje se caracteriza por no incluir artículos, preposiciones o verbos y es notablemente similar en muchos idiomas, sin embargo, "el habla telegráfica es a menudo ambigua por su naturaleza fragmentada y por eso los niños necesitan usar gestos y entonación para dejar más claros sus enunciados y para que estos sean más efectivos" (Pinter, 2006: 41)¹.

En la adquisición de una segunda lengua, además del contexto, también son relevantes las diferencias individuales de cada aprendiz. Aun cuando las circunstancias de aprendizaje y el tiempo de exposición sean los mismos, las variables individuales juegan un papel significativo en el proceso y desarrollo del aprendizaje de una L2 (Pinter, 2006). Si bien existen estudios que se enfocan en diversos aspectos de la personalidad como la timidez, la extroversión, la ansiedad, la autoestima o la empatía, no existe aún claridad ni suficientes pruebas empíricas que demuestren claramente

una correlación positiva entre cada una de estas variables y la adquisición de la L2 (Lightbown y Spada, 2006).

2.3. LA NARRACIÓN

El tratamiento de la narración en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1997 – 2020), se puede observar a partir del nivel A2, con la macrofunción narrativa, la cual contempla variados recursos, tales como el proceso prototípico (complicación, acción, resolución, situación final); la inserción de secuencias (descriptiva o dialogal) y elementos lingüísticos (algunos tiempos verbales, deixis espacial). A medida que avanza el desarrollo en español, se añaden a los elementos lingüísticos la deixis temporal, personal, la relación entre acciones (coordinación y subordinación) y el resto de los tiempos verbales del inventario del español.

Como lo plantea Parra (2014), es necesario comprender el proceso de adquisición y desarrollo oral y escrito de las lenguas en un contexto multilingüe para entender y resolver los retos educativos que la población infantil inmigrante impone a los sistemas escolares de los países que la acogen. Al respecto, una de las principales actividades para medir la competencia comunicativa de los niños es la observación de las estrategias y/o recursos que utilizan cuando quieren elaborar un discurso narrativo. El relato es "producto de la creatividad oral del individuo para recrear su vida e imponerle una trama argumental frente al oyente (Velasco, 2005). La narración en sí es parte esencial de la vida del ser humano, ya que implica compartir la experiencia vital propia o ajena con otros. Para Ruiz, "el relato de hechos constituye el modo básico de relación social entre los humanos, que compartimos experiencias y conocimientos en gran

¹ La traducción es nuestra.

medida a base de contarnos historias de la vida propia y ajena” (2010: 127). Por otra parte, los métodos de estudios basados en narraciones, ya sean construcciones ficticias o historias de vida, permiten investigar desde una perspectiva interna al proceso mismo de inmigración, pues se trata de discursos contruidos desde la experiencia (Baynham, 2011).

Como mencionan Curtain y Dahlberg (2010), contar y leer historias es una de las actividades y contextos favoritos para los niños dado que la estructura familiar de un relato, entendido como una construcción narrativa, resulta más comprensible para ellos, especialmente si la narración se acompaña de elementos visuales y de gestos. De acuerdo a lo planteado por Pinto, Tarchi y Bigozzi (2018), los niños se ven expuestos desde muy temprano a construcciones narrativas, ya sea gracias a su familia, a la televisión o al jardín infantil, de tal forma que las narraciones son construcciones habituales durante su crecimiento. La estructura de las narraciones conlleva una sucesión de acontecimientos que involucran a un actor-sujeto que va desarrollándose a partir de una situación inicial hacia una final, por lo que se organiza en un eje temporal (Ruiz, 2010). Ahora bien, la competencia narrativa en los niños varía según su edad: la edad que estudiamos corresponde al segmento de niños entre 6 y 10 años, que construyen relatos a partir de una estructura básica que incluye un evento inicial, acciones dirigidas a un objetivo y una consecuencia (Pinto *et al.*, 2018). En ese periodo las narrativas de los niños irán progresivamente reduciendo su ambigüedad, incrementarán los recursos co-referenciales y harán un uso más efectivo de los tiempos verbales (Pinto *et al.*, 2018: 93). En relación con la variación individual de las capacidades discursivas entre niños, el estudio de Díez Itza y Fernández Rodríguez (2002), que investiga niños al inicio de su escolaridad, señala que las importantes diferencias individuales constituyen un reto para el sistema escolar. Estos autores toman en cuenta la compleja morfología verbal del español para expresar

nociones temporales, la cual fue utilizada de un modo flexible por los niños del estudio. Tomando en cuenta las complejidades recién señaladas, puede afirmarse que entre los niños hablantes nativos el desarrollo discursivo se realiza de forma progresiva, sin mayores complejidades; sin embargo, cuando se trata de niños que tienen un repertorio lingüístico diferente, el manejo de las nociones deícticas, co-referenciales, conectivas, aspectuales y temporales puede resultar bastante más complejo.

Existen diversas estrategias y habilidades que los niños y el ser humano en general utilizan para superar las dificultades impuestas por la barrera del idioma. Parra (2014) realiza un estudio en el que analiza las narraciones de nueve niños hispanohablantes que cursaban segundo grado de primaria en una escuela pública en Boston dentro del programa “Sheltered English”. Las narraciones de estos niños fueron estimuladas a partir del libro *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969), que relata -exclusivamente a través de imágenes- las aventuras que experimentan un niño y su perro al buscar a una rana que ha escapado de un frasco. A partir de este estudio es posible observar que los niños, cuando se enfrentan a un vacío léxico, emplean recursos y estrategias lingüísticas tales como deícticos, hiperónimos, definiciones y explicaciones, palabras alternativas o alternancia del código lingüístico. Para acceder a más información sobre el habla en niños, *Talkbank* posee un repositorio en CHILDES (MacWhinney, 2000), donde también se pueden encontrar datos de habla de niños en español, incluso de su variante chilena tanto entre hablantes nativos como hablantes no nativos de español. Para el empleo de este banco de datos puede consultarse Díez Itza *et al.* (1999). En nuestro caso particular, quisimos descubrir los recursos narrativos empleados entre niños mediante la investigación- acción, donde los niños formaran parte de un mismo contexto educativo, por lo cual no recurrimos a un banco de datos.

Valga mencionar tres elementos importantes de la narración: en primer lugar, las narraciones no son el resultado de una construcción individual, sino el producto de la interacción entre interlocutores (Parra, 2014). Esto es relevante en la interacción de los investigadores con los niños para estimular su relato. En segundo lugar, el contexto familiar, comunitario, cultural y social del individuo también influyen en el repertorio lingüístico y la expresión de este (Romero y Moreno, 2014). En consecuencia, será relevante para los investigadores determinar el trasfondo lingüístico de los niños que participarán de nuestro estudio. Por último, las narraciones no se elaboran sólo en base a la utilización de recursos lingüísticos dado que también cumplen un papel fundamental en su construcción todos los elementos que componen la comunicación no verbal, más aún cuando estos elementos son un apoyo fundamental ante a la falta de recursos lingüísticos en hablantes no nativos de una lengua.

2.4. COMUNICACIÓN NO VERBAL

En la comunicación se manifiestan dos ámbitos de funcionamiento: uno verbal, que corresponde al accionar consciente y racional (básicamente las palabras) y uno no verbal que sucede de manera rápida y alude a lo inconsciente, ya que muchas veces las personas no son conscientes de que están transmitiendo un mensaje por medio de gestos o muecas (Pons, 2015).

Matsumoto y Hwang (2012) consideran que los gestos son movimientos usados básicamente para dos propósitos: ilustrar el discurso y transmitir un significado verbal. Los ilustradores consisten en movimientos que se enlazan directamente con el discurso y se utilizan para realzar aquello que se está diciendo. Por otra parte están los movimientos que transmiten un significado verbal sin la necesidad

de utilizar palabras, conocidos como 'gestos emblemáticos' o 'emblemas'. Las culturas influyen en la cantidad y tipos de 'ilustradores' y en el desarrollo de un vocabulario de 'emblemas'. Algunas culturas son sumamente expresivas en su gesticulación y fomentan el uso de 'ilustradores discursivos'. Asimismo, cada cultura desarrolla su propio vocabulario 'emblemático' pues estos gestos son específicos y tienen distintos significados, dependiendo de la cultura. Por ejemplo, el signo de paz en América realizado con los dedos índice y medio hacia arriba y con la palma mirando hacia afuera adquiere un valor totalmente distinto si se invierte la palma de la mano².

3. MARCO METODOLÓGICO

Nuestra investigación presenta un enfoque funcionalista desde la función a la forma, ya que parte de la narración, como función comunicativa, para descubrir los recursos que la hacen posible. Se trata de un estudio cualitativo de carácter descriptivo en el que se analizan a fondo los datos de un grupo reducido de informantes: dos niños haitianos y dos niños chilenos (a modo de grupo de control), para describir los recursos y/o estrategias empleadas en su narración oral.

3.1. PARTICIPANTES

En esta investigación participaron dos niños haitianos de siete años ambos, que viven en Chile hace aproximadamente un año y cuya lengua materna es el creole. Nos referiremos a estos niños como A y B. Como grupo de control participaron otros dos niños chilenos de la

² La V de *victoria* que popularizó Winston Churchill, o un gesto ofensivo.

misma edad y la misma escuela de los haitianos. A estos niños nos referiremos como C y D. Los rótulos de niños A, B, C y D buscan mantenerlos en el anonimato. El número de informantes y el hecho de que sean todos varones se debe a la gestión, disposición y manejo del tiempo de los alumnos que el establecimiento educacional facilitó. Los niños de ambos grupos (haitianos y chilenos) cursaban el segundo año de enseñanza básica en el mismo establecimiento educacional ubicado en la comuna de Conchalí³, en Santiago de Chile. Tras un análisis de las transcripciones de los niños haitianos, ubicamos a estos participantes en los niveles A1 y A2 (MCER, 2002). En términos generales, ambos eran capaces de comprender expresiones frecuentes y sencillas orientadas a una necesidad y/o relacionadas con su experiencia; podían presentarse a sí mismos; dar información básica y/o referirse a su pasado en términos sencillos. Para llevar a cabo estas funciones el nivel A1 emplea enunciados cortos, con un repertorio limitado, ensayado y organizado léxicamente y en el nivel A2 ya se desarrollan los descriptores de funciones y desenvolvimiento social.

La Tabla 1 resume la descripción de los participantes de este estudio en cuanto a su nacionalidad; edad; tiempo de residencia en Chile; curso y nivel de español.

Tabla 1: Descripción de participantes encuestados según su nacionalidad, edad, tiempo de residencia en Chile, curso (nivel escolar) y nivel de español.

	NACIONALIDAD	EDAD	TIEMPO DE RESIDENCIA EN CHILE	CURSO	NIVEL DE ESPAÑOL
NIÑO A	Haitiano	7 años	1 año aprox.	2do Básico	A1
NIÑO B	Haitiano	7 años	1 año aprox.	2do Básico	A1-A2
NIÑO C	Chileno	7 años	7 años	2do Básico	Hablante nativo
NIÑO D	Chileno	7 años	7 años	2do Básico	Hablante nativo

3.2. RECOLECCIÓN DE DATOS

Previo a la estimulación de la narración oral y para generar mayor confianza entre los niños, se llevó a cabo un acercamiento personal con cada uno. Cada niño fue grabado en formato de audio y luego sus datos fueron transcritos en el sistema Val. Es. Co para su posterior análisis. Este sistema permite segmentar una conversación coloquial en la transcripción de los datos de audio. Este sistema permite señalar fenómenos conversacionales como solapamientos, rasgos suprasegmentales o actos truncados, entre otros (Veáse Briz y Val. Es. Co., 2002). Las grabaciones de los niños haitianos tienen una duración de aproximadamente treinta minutos y 10 minutos las de los niños chilenos. Esta diferencia en la duración de las grabaciones se

³ Se trata de una comuna socioeconómicamente desfavorecida dentro de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

debe únicamente al manejo más eficiente del idioma por parte de los hablantes nativos y no a una alteración de las actividades.

3.3. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Las técnicas utilizadas para obtener los datos requeridos consistieron en una entrevista con preguntas segmentadas bajo dos criterios: preguntas personales para facilitar la información contextual de la vida del niño y preguntas abiertas que buscaban el desarrollo de una narración acerca de sus experiencias personales. La actividad principal consistió en mostrarles a los niños una selección de 11 imágenes del libro *Frog, where are you?* de Mercer Mayer (1969) con la finalidad de estimular el relato a través de imágenes e identificar los recursos lingüísticos y no lingüísticos en la competencia narrativa oral de los niños.

Previo a las entrevistas un profesor habló con ellos para explicarles en qué consistía la actividad que realizarían. Luego se les preguntó si querían participar a los que ya habían aceptado, de forma tal que los niños no se sintieran en ningún momento presionados a participar. Se hizo entrega de un consentimiento informado a todos los involucrados para poder realizar el estudio con completa transparencia y respeto por los informantes y miembros de la comunidad escolar que ayudaron en la toma de muestras.

3.4. LUGAR

La recolección de datos de los cuatro participantes se realizó dentro del mismo establecimiento, en una sala multipropósito en donde los niños asisten durante los recreos para divertirse y hacer uso de recursos didácticos como libros, legos, maquetas, entre otros, que se

encuentran a su disposición. La elección de esta sala se decidió con el fin de hacerlos sentir en un ambiente seguro, familiar y más relajado que la sala de clases. En este lugar se encontraba una profesora a cargo que supervisaba a los niños y el uso de los materiales.

3.5. PROCEDIMIENTO

Se realizaron cuatro entrevistas: dos a niños haitianos (A y B) y dos a niños chilenos (C y D). Primero se entrevistó a los niños haitianos por separado. En la entrevista con el niño A, se contó con la ayuda de un facilitador de creole. El facilitador solo acompañó al niño A debido a que su manejo del español era precario en comparación con el niño B. Luego se procedió a entrevistar al grupo de niños chilenos siguiendo la misma metodología que el grupo anterior. Al igual que los niños haitianos, a los chilenos se les realizó la entrevista y luego se finalizó con la secuencia de imágenes del libro *Frog, where are you?*

Las entrevistas y actividades realizadas a los niños haitianos se llevaron a cabo de manera pausada debido a la necesidad de repetir los enunciados o cambiar la formulación de las preguntas para que ellos las pudieran comprender y también a causa de las intervenciones del facilitador de creole.

A partir del análisis de las transcripciones se identificaron 16 recursos, los cuales fueron catalogados de acuerdo a su función comunicativa dentro de la narración y luego fueron medidos en cuanto a su frecuencia de uso. La distinción de los recursos en términos de funciones comunicativas atiende al aprendizaje-enseñanza del español como lengua extranjera o adicional (Plan Curricular Instituto Cervantes, 2020). En consecuencia, optamos por no rotular los recursos identificados en cuanto a su valor léxico, sintáctico o morfo-sintáctico, sino en cuanto a su valor puramente funcional. Lo anterior

toma en cuenta que una misma función, como por ejemplo, nombrar, puede llevarse a cabo mediante categorías heterogéneas como sustantivos, adverbios de modo o lenguaje no verbal. Además, un mismo recurso, como los sustantivos, puede servir a funciones comunicativas diferentes como nombrar, repetir o interrogar (ver Tabla 2).

Para procesar los datos, registramos los recursos verbales y no verbales identificados en la transcripción de las entrevistas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A partir del análisis de las entrevistas se clasificaron los ítems empleados por los informantes en 16 recursos que expresan una función comunicativa dentro del relato. La Tabla 2 muestra la clasificación y los elementos lingüísticos y paralingüísticos asociados a esta, con ejemplos de cada niño. Destacamos en negrita los recursos no verbales empleados por los niños, para relevar la importancia del código gestual en contextos de L2, que suele funcionar como estrategia reparatoria o sustitutoria.

Tabla 2. Clasificación de los recursos y funciones lingüísticas y paralingüísticas presentes en cada informante con sus respectivos ejemplos.

RECURSOS / FUNCIÓN	NIÑO A	NIÑO B	NIÑO C	NIÑO D
Aclaraciones / Aclarar	No aplica	No aplica	Conjunción explicativa ", o sea,"	No aplica
Afirmaciones / Afirmar	Adv. afirmación "sí", "ya"	Adv. afirmación, interjecciones "mmhh, bueno"; Leng. no verbal,	Adv. afirmación "sí", "ya"	Adv. afirmación "sí", Interjecciones, Leng. no verbal

		(movimiento de cabeza de arriba-abajo)		(movimiento de cabeza arriba-abajo)
Adversativos / Expresar adversidad	No aplica	No aplica	Conj. adv. "pero"	Conj. adv. "pero"
Condiciones / expresar condicionalidad	No aplica	No aplica	Conjunción "si"	No aplica
Cuantificación / Cuantificar	Numerales, Adj. "otro"	Numerales, Adv. comp "más", Adj. indef "mucho"	Numerales, loc. adv. "a veces"	Numeral "siete", Adj. indef. "hartos"
Deixis / Expresar deixis	Leng. no verbal	Adv. dem. "aquí, allá", Pron. dem. "ese, eso"	Adv. dem. "acá", Pron. dem. "eso"	Adv. dem. "acá, ahí", Pron. dem. "este", Leng. no verbal, señala con con dedo)
Adición / Agregar información	No aplica	Adv. "también"	Adv. "también"	Adv. "además"
Negaciones / Negar	Adv. "no", "nou"	Interjecciones "mmm", Adv. "no"	Adverbio "no"	Adv. "no", Leng. no verbal (movimiento de cabeza de lado a lado)
Nombres / Nombrar	Sustantivos, Adv. modo "Así", Cambio de código, Leng. no verbal (señalar)	Sustantivos	Sustantivos	Sustantivos
Posesión / Expresar posesión	Adj. pos "mi"	Pron. obj. "te, me", Adj. pos. "mi, su"	Pron. pos. "me", Adj. pos "mi, su"	Adj. pos. "mi, su"

Repeticiones / Repetir	Sustantivos, enunciados	Sustantivo	No aplica	No aplica
Temporalidad / Expresar temporalidad	Gerundio	Verbos	Verbos, Adv. "después"	Verbos, Adv. "después", Marcador textual "el primer día"
Correcciones del facilitador / Corregir	Gramaticales, léxicas, fonéticas	No aplica	No aplica	No aplica
Respuestas del facilitador / responder	Imperativos "dile", Enunciados	No aplica	No aplica	No aplica
Interrogaciones / Interrogar	Interjecciones "¿ah?", Pron.int "¿qué?"	Sustantivos, Interjecciones "¿sí?", "mm", Adv.int. "¿cómo?", Adv.dem. "¿aquí?", Pron.dem. "eso", Pron.int. "¿quién?"	Adv.int. "¿dónde?", prep. "¿de?"	No aplica
Interjecciones / Pensar-elaborar el relato	Interjecciones "mmh, eeh"	Interjecciones	Interjecciones	Interjecciones

Al final de la tabla dispusimos dos recursos que no corresponden a funciones sino a estrategias compensatorias del facilitador: corregir y responder por el niño para que este lo imite. Los últimos dos recursos: interrogar e interjecciones para pensar y elaborar el relato, son estrategias de los niños. La interrogación funciona como una forma de negociar significados con las entrevistadoras y las interjecciones tiene una función ilativa que busca mantener el hilo del discurso mientras el hablante se toma tiempo pensando cómo continuará su relato.

Para sintetizar los datos recopilados se elaboraron cuatro gráficos correspondientes a cada una de las entrevistas con los niños. Los gráficos permiten observar las funciones empleadas por cada informante en términos de frecuencia, disponiendo en el eje X los recursos empleados y en el eje Y la cantidad de apariciones de los recursos en el relato.

4. 1. ENTREVISTA NIÑO A

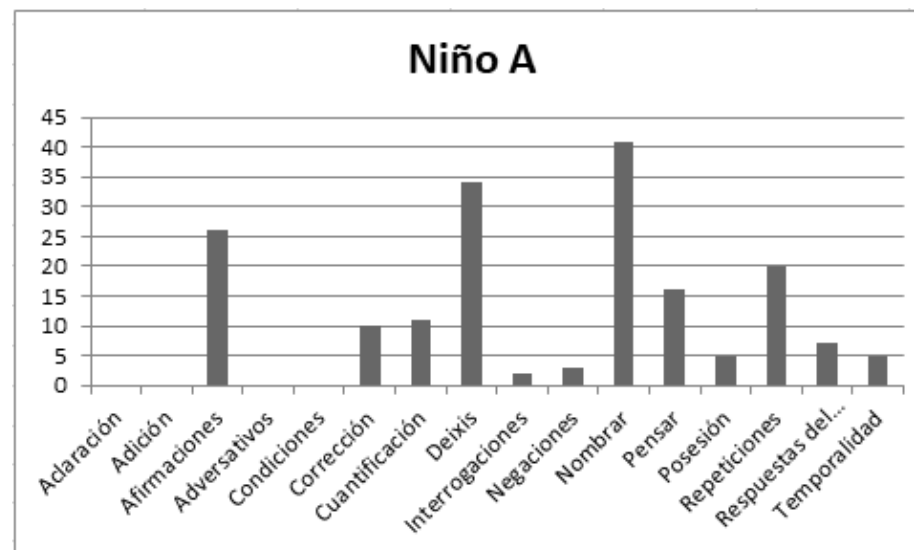


Gráfico 1: Recursos lingüísticos y paralingüísticos empleados por el niño A.

El gráfico 1 muestra la entrevista con el niño A. En él aparecen empleadas las funciones *correctiva*, *reiterativa* y la estrategia de *respuesta del facilitador*. La incorporación de esta figura diferencia esta entrevista del resto ya que los errores gramaticales, sintácticos y fonéticos que cometía el niño eran corregidos constantemente por el facilitador. La constante repetición correctiva del facilitador no se

trajero, al menos durante la entrevista, en una internalización de las formas corregidas. En un momento el niño A quiso referirse al hecho de que no tenía amigos: A: “((nanda amigo))” y el facilitador insistía en la formulación de un enunciado completo por parte del niño, F: “Yo no tenía, no tenía” / A: “No... no tenía” / F: “Yo no...” / A: “Yo no...” / F: “Tenía...” / A: “Yo no tenía” / F: “amigo” / A: “amigo”. Desde un enfoque comunicativo, la entrevista pudo haber sido un momento para que el niño negociara el significado con su entrevistadora, sin embargo, el facilitador insistía en corregir y privilegiar la forma por sobre el significado. Del mismo modo, hubo ocasiones en que el facilitador formulaba la respuesta a lo preguntado, sin dejar que el niño contestara por sí mismo: F: “Dile dil sí”. En este sentido, la presencia del facilitador restó autonomía al niño en la formulación de sus enunciados, en la negociación de los significados que quería expresar y, en última instancia, en la elaboración de su narración.

Como muestra el Gráfico 1, la función más empleada por este niño fue la nominativa (nombrar los objetos de las ilustraciones); la deixis (este, ese, mi..) y las afirmaciones frente a las preguntas cerradas de las investigadoras. Obsérvese además en el Gráfico 1 la nula frecuencia de uso de las funciones aclarativa, aditiva, adversativa y condicional.

4.2. ENTREVISTA NIÑO B

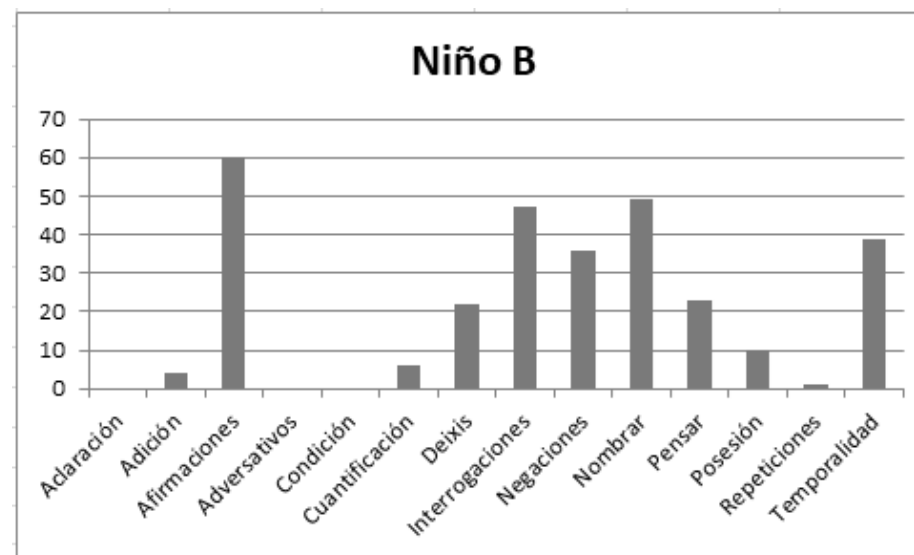


Gráfico 2: Recursos lingüísticos y paralingüísticos empleados por el niño B.

La entrevista realizada al niño B no contó con un facilitador, ya que el manejo de español de este participante era mejor. Esta ausencia hizo posible que las formulaciones del niño fueran autónomas y creativas, con lo cual dio muestras de que podía sortear por su propia cuenta las limitaciones impuestas por la barrera idiomática. El niño apuntaba a los objetos dentro de las imágenes, empleaba a su favor la modalidad ilustrativa del relato, se valía de la ayuda de las investigadoras (estimulándolas a reformular preguntas, siempre en español) y utilizaba todos los recursos verbales y no verbales que se encontraban a su alcance para construir su relato.

Las preguntas cerradas hicieron que la función predominante en esta entrevista fuera la afirmativa, seguida por la nominativa y por las interrogaciones. Esta última función introduce un elemento positivo

respecto al niño A, ya que este participante negocia significados mediante esta función, lo que lo convierte en un usuario más autónomo de ELE.

En este caso también destaca la frecuencia de uso de la expresión de temporalidad. Esta función marca un nivel más avanzado de lengua respecto al niño A. La temporalidad es un elemento central en la narración, por lo que su uso es una señal óptima de avance en la lengua meta. Por otra parte, este niño añade un nuevo elemento que el niño A había omitido: la función aditiva.

4.3. ENTREVISTA NIÑO C

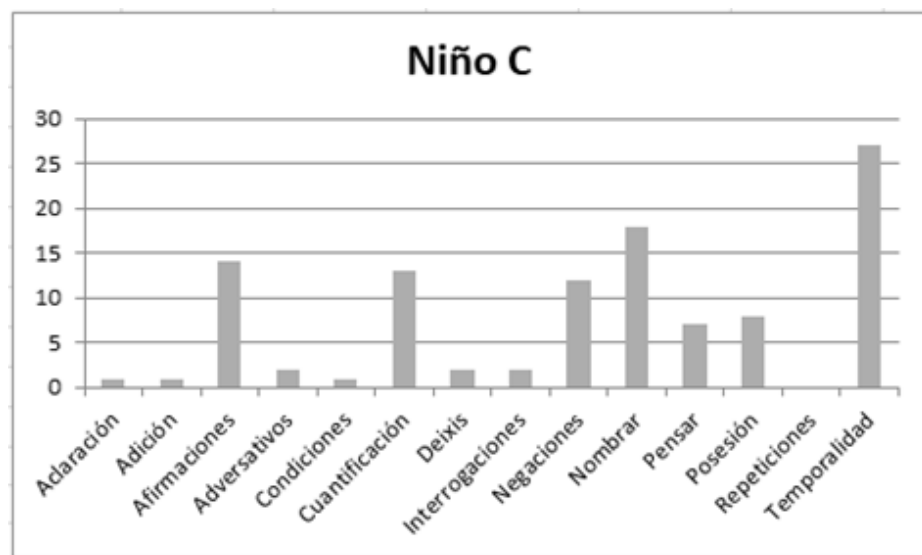


Gráfico 3: Recursos lingüísticos y paralingüísticos empleados por el niño C.

En las formulaciones realizadas por el niño C predominan los elementos que denotan temporalidad. Como ya se señaló, en la narración de una historia es fundamental la construcción en base a

una línea temporal. Para esta función se observa principalmente el uso de pretérito e imperfecto del modo indicativo, presente, condicional y adverbios de tiempo. Este niño además utiliza una gran cantidad de afirmaciones para demostrar que comprende lo que la entrevistadora le plantea. De cualquier forma, la alternancia entre negación y afirmación aparece más equilibrada en este caso (en comparación con el niño A que solo afirmaba; probablemente sin entender lo que se le estaba preguntando). El único recurso que este niño no empleó fue la repetición. El recurso de cuantificar también parece relevante en comparación con los haitianos, si bien la segunda frecuencia más alta coincide con las primeras frecuencias entre los haitianos; nombrar. En otras palabras, la función nominativa en la narración parece ser un recurso común al relato de los niños, sin importar su lengua materna.

4.4. ENTREVISTA NIÑO D

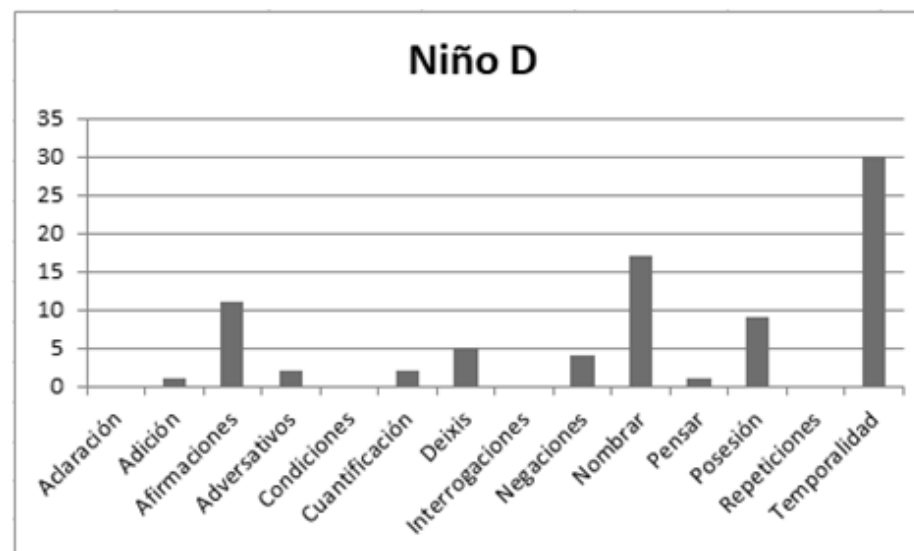


Gráfico 4: Recursos lingüísticos y paralingüísticos empleados por el niño D.

Al igual que el caso anterior, en el relato de este niño abundan los elementos que construyen un eje temporal en torno a los acontecimientos relatados. Desde un punto de vista del dominio del español, la expresión de temporalidad parece marcar el nivel de maestría en esta edad. Como en todos los casos anteriores, la función nominativa aparece con una frecuencia de uso importante. A diferencia del niño C, este participante no emplea las funciones aclarativa, condicional, interrogativa, ni repetitiva. Su restricción en términos de cantidad de funciones es igual a la del niño A, por lo que podemos colegir que el despliegue de más funciones en la narración no va necesariamente asociado a un mejor nivel de lengua y lo más probable es que se trate de una mejor disposición del niño para relatar eventos por condiciones de personalidad.

4.5. EMPLEO DE RECURSOS VERBALES Y NO VERBALES

A continuación nos detendremos en las funciones que consideramos más relevantes en el desarrollo de las construcciones narrativas realizadas por los niños haitianos y chilenos. En cada una de las funciones, explicaremos los recursos que sirvieron para la narración entre los niños de nuestro estudio y de qué forma se relacionaron los medios verbales y no verbales.

4.5.1. Función nombrar

Los recursos asociados a esta función corresponden a uno de los más frecuentes en esta investigación. Los niños haitianos duplican su uso respecto a los chilenos, quienes muestran una mayor frecuencia en la expresión de temporalidad. En todos los niños, haitianos y chilenos, los recursos que predominan para ejecutar esta función corresponden a sustantivos. En algunas ocasiones el niño A hace uso de términos que atribuimos a un cambio de código lingüístico, A: “((yep ei yep el yep))... /” A: “((otú otú))” en respuesta a la pregunta

I: “¿Qué es esto?” realizada por la investigadora. Ambos niños haitianos alternan el uso de recursos lingüísticos con comunicación no verbal para nombrar algo. Ante la pregunta I: “¿y qué está haciendo el niño? ¿qué gesto está haciendo?” el niño B responde utilizando el deíctico “eso”, acompañado de un gesto para saludar moviendo la mano. El niño A se apoya también en un gesto para acompañar la interjección “shh”, llevando el dedo índice frente a la boca cerrada. Algunas de las correcciones del facilitador también aluden a esta función y buscan producir una correcta pronunciación del nombre de algo, por ejemplo, en A: “Pelo...” F: “Perro”.

4.5.2. Función afirmar

La alta frecuencia de esta función está influenciada por el tipo de preguntas durante la entrevista y actividad, que favorecían las respuestas cerradas. Valga señalar que el recurso de las preguntas cerradas fue usado como una forma de facilitar la comprensión de los niños cuando parecían no entender o detenerse en su relato. Si pensamos en adultos entrevistados en circunstancias similares a las de esta investigación (ambiente cómodo, relajado y amigable) las respuestas a las preguntas cerradas probablemente habrían sido más extensas, es decir, se habría complementado la afirmación con información adicional, sin embargo, esta no parece ser una característica de los niños de la edad que participaron en este estudio.

Todos los niños utilizaron, con mucha frecuencia, el adverbio de afirmación “sí” para evidenciar su entendimiento ante las preguntas que realizaban las entrevistadoras o para dar razón a lo planteado por estas mismas. También es posible encontrar en las construcciones de A y C, el uso de “ya” para cumplir la misma función. Por otro lado, en las formulaciones de B y D se observan, además de lo anterior, interjecciones como “mmh, bueno” apoyadas por movimientos de la cabeza para demostrar asentimiento o acuerdo con lo planteado.

El menor uso de la negación ante la estimulación de respuestas cerradas es un rasgo frecuente en las relaciones asimétricas de poder. En este caso los niños ven en los mayores, y especialmente en aquellos vinculados con su escuela, personas que ostentan poder sobre ellos y con las cuales tienden a evitar el conflicto que puede implicar la negación de alguna pregunta o petición, por simple que esta parezca. Incluso entre estudiantes adultos de segundas lenguas es frecuente que el profesor les pregunte si entendieron y ellos respondan afirmativamente (ya sea de forma verbal, asintiendo con la cabeza, o bien con sonrisas) cuando la verdad es que no han comprendido casi nada o muy poco.

4.5.3. Función expresar deixis

Esta función se encuentra en mayor proporción en las formulaciones realizadas por los niños haitianos. Los recursos deícticos conforman un apoyo frente a las limitaciones en el repertorio léxico- gramatical. El empleo de adverbios demostrativos como “aquí”, “allá” y pronombres demostrativos como “ese”, “eso” acompañados de lenguaje no verbal como apuntar con el dedo, forman parte de los recursos del niño B para aludir a lugares o personas presentes en las imágenes. Frente a la pregunta I: “¿dónde se lo lleva?” el niño responde B: “aquí”, señalando con su dedo la imagen donde él cree que se lo llevará. Por su parte, el niño A solo utiliza lenguaje no verbal y lo hace para acompañar a la función de *cuantificación* para contar la cantidad de ranas en la imagen indicando con su dedo. La cantidad de elementos deícticos empleados por C y D disminuye considerablemente y sólo corresponden a adverbios y pronombres demostrativos como “acá”, “ahí”, “eso”, “este”, que demuestran un dominio lingüístico en el uso apropiado de referencias espacio-temporales (acá / este + cerca vs. ahí / eso + lejos).

4.5.4. Función expresar temporalidad

La expresión de temporalidad es la función más pertinente para analizar las narraciones como tales, pues estas se encuentran construidas en base a un eje temporal. La expresión de temporalidad, sin embargo, es bastante compleja en español: tiene cuatro tiempos solo en el modo indicativo (más tres tiempos en el subjuntivo y el condicional compuesto); se vale de marcadores temporales (adverbios, locuciones y conectores) y matices aspectuales implícitos en el significado de cada verbo (verbos perfectivos vs. verbos imperfectivos). También distingue entre funciones (contar con indefinido, perfecto compuesto o pluscuamperfecto vs. describir con el imperfecto). De acuerdo a esto, es posible encontrar más elementos que aluden a esta función en las construcciones realizadas por los niños chilenos que en las de los niños haitianos. En este sentido, C y D utilizan gran cantidad de verbos en tiempo pasado (indefinido e imperfecto), además del presente y el condicional para desplegar una sucesión de acontecimientos. Los niños chilenos también hacen uso de adverbios temporales como “después” y marcadores textuales como “el primer día”, mientras que los niños haitianos carecen de recursos similares para hilar sus construcciones. Para compensar estas carencias el niño B utiliza sustantivos, el presente y construcciones perifrásticas de gerundio, B: “es noche” al identificar la presencia de la luna, o B: “está comiendo sapo”. Por su parte, el niño A utiliza en muy pocas ocasiones elementos de carácter temporal; los recursos que emplea corresponden a gerundios, cambio de código lingüístico (probablemente sintiéndose apoyado por el facilitador) y lenguaje no verbal. Ante la pregunta I: “¿qué pasó acá?” El niño A hace uso de la interjección “shh”, llevándose el índice a la boca cerrada, e inmediatamente utiliza la palabra “silencio”. De acuerdo al contexto de la ilustración, el sentido de su enunciado “niño eeh ‘shh’ silencio” sería “el niño está callado”.

4.6. NIVELES DE INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL

En relación con los niveles de integración propuestos por Moreno (2009), podemos señalar que la competencia de A en ELE no alcanza el nivel A1. El niño A construye enunciados 'telegráficos' (Tabors, 1997) y no se arriesga a generar producciones más complejas o a negociar significados. La presencia constante del facilitador, por otra parte, funciona como un monitor que corrige constantemente los esfuerzos comunicativos de este niño. La negociación comunicativa es muy importante en la adquisición de una segunda lengua; mediante ella no solo se establecen significados, sino también la identidad e imagen propia del hablante. En una fase más informal de estas entrevistas los niños chilenos comentaron espontáneamente que el niño A, C: "a veces es, es bruto" y D: "es muy pesado". Lo cierto es que estas características que los otros niños atribuyen a la personalidad de A muy probablemente escondan la frustración de este frente a su incapacidad de comunicarse. Evidentemente, su pobre manejo de ELE es una enorme barrera para la integración. En esta etapa el niño A recién puede –y con ayuda del facilitador– cubrir sus necesidades más básicas.

Por su parte, el niño B ha completado su nivel A1. Evidentemente manifiesta limitaciones de nivel gramatical y léxico, sin embargo, en sus construcciones lingüísticas pueden identificarse construcciones completas y, lo que es más importante, logra interactuar en el ambiente escolar en el que está inmerso y ser percibido de una forma más amigable; en otras palabras, B está siendo capaz de negociar su identidad y está mucho mejor encaminado a la inmersión que A, que tiene su misma edad, lleva el mismo tiempo de residencia en la cultura de acogida y está en el mismo curso. Este niño está mucho mejor preparado para entrar a la segunda fase que describe Moreno (2009); la integración escolar. Un factor que puede incidir en el mejor desarrollo en ELE de B puede relacionarse con que este niño es

atendido por una persona hispanohablante cuando sus padres no pueden cuidarlo. El hecho de que fuera del contexto escolar tenga contacto con la L2 y que además esta lengua esté vinculada con el cuidado de este niño, aporta un matiz afectivo que probablemente influya en la percepción y valoración más positiva de él hacia el español. Lo anterior releva el papel afectivo en la motivación por la adquisición / el aprendizaje de segundas lenguas. Además, es necesario destacar cómo ese aspecto no siempre está garantizado por la escuela, lo que lleva a pensar en cómo lograr una mejor vinculación entre la escuela y los contextos ajenos a esta, para facilitar la integración de los niños aprendientes de una L2. Por otra parte, nos lleva a repensar las experiencias integradoras en la escuela, que pueden tener que ver más con los afectos que con la incorporación de traductores a la lengua materna de los niños.

5. CONCLUSIONES

A partir de este estudio ha sido posible observar una parte del proceso de adquisición de ELE de dos niños inmigrantes haitianos en contexto de inmersión escolar. Mediante la actividad realizada, las narraciones obtenidas y su posterior análisis se han identificado distintos factores que pueden influir en la adquisición de una segunda lengua y en el proceso de integración social de los niños inmigrantes. Además, pudimos determinar y observar el uso de elementos internalizados tempranamente y de recursos que representan un desafío en la adquisición del español. Pudimos observar que las funciones comunicativas más usadas por los niños haitianos son las de nombrar o identificar elementos a través de sustantivos, afirmar y negar mediante adverbios de afirmación y negación, el uso de interjecciones para tomar un tiempo para elaborar el relato y la expresión de deixis representada tanto en elementos verbales como no verbales.

Sin proponernos investigar la función de los facilitadores de creole en la escuela, observamos cómo opera esta figura y de qué forma puede influir en la adquisición de los niños. El caso del niño A nos permite cuestionarnos si la presencia del facilitador, dentro de la sala de clases, efectivamente facilita el aprendizaje, la adquisición y la integración del inmigrante, o produce el efecto contrario. Evidentemente, asumimos que este cuestionamiento surge a partir de una actividad particular, fuera del aula propiamente tal. Si bien estimamos que hay que poner atención a la función de los facilitadores, dentro del aula, creemos que la presencia de estos es de enorme utilidad en establecimientos con una alta cifra de niños haitianos.

El alza en el porcentaje de asentamiento de la población haitiana en Chile hace necesaria la implementación de cambios en la legislación del país que promuevan políticas de inclusión no solo laborales, sino también sociales, culturales y lingüísticas que promuevan espacios para una óptima integración social. De esta manera, se espera que futuros estudios logren integrar nuevas didácticas de aprendizaje e impulsar leyes de integración que signifiquen un aporte en la enseñanza del español a los inmigrantes que lleguen a Chile buscando nuevas oportunidades de vida.

BIBLIOGRAFÍA

Baynham, M. (2011). "Language and migration". En J. Simpson (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, (pp. 413-427). Abingdon, Reino Unido: Routledge.

Briz, Antonio y Grupo Val. Es. Co. (2002). "Corpus de conversaciones coloquiales". Anejo de la Revista *Oralia*. Madrid: Arco-Libros. Recuperado de:
<https://www.uv.es/valesco/sistema.pdf>

Curtain, H. y Dahlberg, C.A. (2010). "Creating an environment for communication". En H. Curtain & C.A. Dahlberg, *Languages and Children. Making the match: new languages for young learners, grades K-8* (4a ed., pp. 31-47). Boston, Mass: Pearson.

Chile, Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperado de:
<https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>

Chile, Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Departamento de Extranjería y Migración. (2017). *Reportes migratorios: Población migrante en Chile*. Recuperado de:
<https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/Reporte-Migratorio-Poblaci%C3%B3n-Migrante-en-Chile.pdf>

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya.

De Pablos Ortega, C. (2006). "La enseñanza de aspectos sociopragmáticos en el aula de ELE". En Álvarez, A. et al. (ed.), *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*, pp. 515-519. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Díez Itza, E., C. Snow. y B. McWhinney (1999). "La metodología *retamhe* y el proyecto CHILDES: brevariario para la codificación y análisis del lenguaje infantil". *Psicothema*, 11: 3, pp. 517-530.

Díez Itza, E. y R. Fernández Rodríguez (2002). "Habilidades discursivas de los niños cuando inician la escolaridad. Perspectiva y aspecto verbales en narraciones de ficción". *Aula abierta*, 80, pp. 87 -112.

Instituto Cervantes (1997-2020). "Funciones. Introducción". En *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_introduccion.htm

Instituto Nacional de Estadísticas (2017). *Compendio estadístico*. Santiago de Chile: Dirección Nacional; Departamento de Comunicaciones e Imagen Corporativa; Subdepartamento de Publicaciones y Ediciones.

Lightbown, P. y Spada, N. (2006a). *How language are learned*. Oxford, GB: Oxford University Press.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. 3ª ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Matsumoto, D. y Hwang, H. (2012). "Nonverbal communication". En J. Jackson (ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, pp. 130-147. Abingdon, Reino Unido: Routledge.

Mayer, Mercer (1969). *Frog, where are you?* Nueva York: Dial Press.

Moreno Fernández, F. (2009). "Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España". *Lengua y migración*, 1: 1, pp. 121-156. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/282612193_Integracion_sociolinguitica_en_contextos_de_inmigracion_marco_epistemologico_para_su_estudio_en_Espana

Parra, M.L. (2014). "Español, where are you? Encontrando las estrategias narrativas de niños hispanohablantes en Estados Unidos". En R. Barriga (ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, pp. 499-534. Ciudad de México: El Colegio de México.

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford Nueva York: Oxford University Press.

Pinter, A. (2011). *Children learning second languages*. Basingstoke, GB: Palgrave Macmillan.

Pinto, G., Tarchi, C. y Bigozzi, L. (2018). "Is two better than one? Comparing children's narrative competence in an individual versus joint storytelling task", *Soc Psychol Educ* 21, pp. 91-109. Recuperado de:

<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9411-0>

Pons, C. (2015). "La conversación silenciosa". En C. Pons, *Comunicación no verbal*, pp.7-33. Barcelona: Kairós.

Rico Martín, A.M. (2005). "De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 3 pp. 79 - 94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1153761>

Ruiz, U. (2010). *La Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid, España: Síntesis.

Romero Contreras, S. y Moreno Medrano, L.M. (2014). "Historias de aquí y allá. Relatos de niños migrantes". En R. Barriga (ed.), *Las*

narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil, pp. 499-534. Ciudad de México: El Colegio de México.

Tabors, P.O. (1997). *One Child: Two Languages: A Guide for Preschool Educators of Children learning English as Second Language*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Thorne, S. y Tasker, T. (2011). "Sociocultural and cultural-historical theories of language development". En J. Simpson (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, pp. 487-500. Abingdon, Reino Unido: Routledge.

FECHA DE RECEPCIÓN: 27 DE NOVIEMBRE DE 2020

FECHA DE ACEPTACIÓN: 29 DE DICIEMBRE DE 2020