

INVESTIGACIONES

Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio*

Cultural dimension in the acquisition of second languages
in migratory contexts

Valeria Sumonte^a, Andrea Fuentealba^a

^a Universidad Católica del Maule.
vsumonte@ucm.cl, lfuentealba@ucm.cl

RESUMEN

La dimensión cultural como parte del currículo para la adquisición de segundas lenguas ha sido un tema de interés en los últimos años, debido a su función unificadora de los significados que emergen a través del uso de una lengua. El objetivo del presente artículo es analizar la dimensión cultural de un programa de adquisición de segundas lenguas (ASLs) que busca promover el desarrollo de la comunicación intercultural, en contexto migratorio. Para ello, se analizan cualitativamente seis entrevistas semiestructuradas que fueron aplicadas a profesionales del área de la salud que son parte de un curso de adquisición del criollo haitiano en Chile. Dicho análisis se lleva a cabo a través del software NVIVO10. Desde este análisis se desprende la importancia del rol de los mediadores lingüísticos y los artefactos culturales como elementos constituyentes de apropiación de esta dimensión en la adquisición de segundas lenguas.

Palabras claves: mediador lingüístico, artefactos culturales, programa educativo, integración, lengua criollo haitiano.

ABSTRACT

The cultural dimension as part of the curricula for the acquisition of second languages (ASLs) has been a trending topic during these last years due to the unifying function of meanings that emerge while using a language. The objective of this article is to analyze the cultural dimension of a second language acquisition program that promotes the development of intercultural communication in a migratory context. To carry out this study, six health professionals, who were students from an acquisition course of the Haitian Creole in Chile, were interviewed. The semi-structured interviews were analyzed using the NVIVO10 software. From this analysis emerges the importance of the role of linguistic mediators and cultural artifacts as constituent elements of appropriation of this dimension in the acquisition of second languages.

Key words: linguistic mediator, cultural artifacts, educational program, integration, Haitian Creole language.

* FONDECYT de Iniciación N° 11190448 “Diálogo entre cultura y lengua como elemento facilitador de la inclusión de migrantes adultos no hispanoparlantes que residen en las regiones del Maule y Metropolitana”, financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).

1. INTRODUCCIÓN

El arribo de migrantes a una comunidad, cuando es masiva, impacta los diferentes ámbitos de la sociedad de acogida, entre ellos el ámbito de la educación (Moreno Fernández, 2013). En este contexto, Chile ha experimentado un aumento exponencial en los flujos migratorios, si consideramos que, en el año, 2016, el 2,7% de la población chilena era extranjera (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN], 2016), en comparación a las actuales estadísticas. Si bien en el presente no existe una fuente de información que entregue una cifra única acerca de la migración en Chile, existe acuerdo de un crecimiento significativo de la misma. Es así como el Censo, 2017 contabilizó 750.000 migrantes (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2017), por su parte el Departamento de Extranjería y Migración (DEM, 2017), estimó el número en más de 1.100.000 migrantes en el país, lo que representa un 6,1% en Chile.

Para atender la integración de este creciente flujo migratorio, el país no cuenta con una ley que contemple las necesidades asociadas al movimiento de las personas de acuerdo a su desarrollo en la actualidad. No obstante, una nueva ley de migración está siendo tramitada a nivel legislativo. Actualmente, la migración está regulada por el Decreto Ley N° 1.094, promulgado el 14 de julio de 1975 y publicado el 19 de julio del mismo año, bajo el título Establece Normas Sobre Extranjeros en Chile, el cual conforma la base de la legislación en materia de extranjería y, comparativamente, corresponde a la más antigua de las normativas existentes en la región. En ésta, no se incorporan las lógicas de inclusión, la dimensión de los derechos ni la cooperación. Por consiguiente, el Estado ha debido generar instrumentos legales emergentes, para garantizar derechos a los cuales toda persona debiese tener acceso, como lo es la salud y la educación (Pavez y Galaz, 2018).

El foco de este último ámbito está dirigido, principalmente, a atender las necesidades de los niños y niñas que han migrado junto a sus padres; sin embargo, el grupo migratorio adulto requiere, también, de apoyo educativo. En este estudio, nos referiremos específicamente a la integración de aquellas personas que no hablan español y cuyo número de ingreso al país ha experimentado un crecimiento vertiginoso, como lo es el grupo migratorio proveniente de Haití. Decimos que el crecimiento ha sido vertiginoso al considerar que, en el año, 2002, vivían en el país 50 migrantes haitianos (Santibáñez y Maza, 2015), el año, 2016 ingresaron 42.000 de ellos, y en este momento viven en Chile 161.296 (INE, 2017).

Las personas provenientes de Haití han enfrentado dificultades en el proceso de integración a la sociedad chilena, principalmente debido a su desconocimiento del español y a que traen consigo rasgos culturales propios de su país de origen, que difieren a los del país de acogida. Por consiguiente, este colectivo debe, por una parte, insertarse a una cultura desconocida, y por otra, aprender una nueva lengua (Toledo, 2016). El mismo autor manifiesta que la barrera idiomática, el estigma de provenir de un país pobre y el hecho de no poder ejercer sus profesiones hacen de este grupo, el colectivo extranjero más vulnerable en Chile. De igual modo, de acuerdo a lo establecido por Miquel (1995 en Toledo, 2016), existe en ocasiones una idea preconcebida hacia los colectivos migratorios, la cual se relaciona con la imagen de que los migrantes corresponden a personas desvalidas, sin conocimiento, sin recursos económicos, es decir, migran en condiciones de vulnerabilidad.

Esta concepción predispuesta hacia estos colectivos lleva, en algunas ocasiones, a implementar estrategias de apoyo hacia su integración con características asistenciales y

aspectos paternalistas. Es por esto que, por ejemplo, para facilitar la comunicación entre los miembros de la sociedad chilena y los migrantes de Haití, se han desarrollado programas de adquisición del español que incluye elementos lingüísticos de la misma, y en general, sin considerar la dimensión cultural inherentes a ambas lenguas, lo que no facilitaría la mancomunidad entre la sociedad de acogida y las personas provenientes de Haití. Es importante destacar, que estos programas están enfocados a que sean los migrantes quienes aprendan la lengua de acogida. Aquellos enfocados a que sean los miembros de la sociedad receptora quienes aprendan la lengua migrada, son prácticamente inexistentes. Los que se pueden encontrar, surgen debido a que existe un número significativo de hablantes de esa lengua, como, por ejemplo, la comunidad hispanoparlante en Estados Unidos.

En este contexto, esta investigación se centra en el análisis de la dimensión cultural, como parte de un programa educativo de adquisición de la lengua criollo haitiano, dirigido a la sociedad de acogida. Lo anterior, considerando lo expuesto por Gugenbergen (2007), quien establece que la integración de la población inmigrante es un proceso en el cual participan el propio inmigrante, como la sociedad de acogida y el Estado. Así mismo, en este estudio acogemos lo expuesto por Moreno Fernández (2013), quien manifiesta que la posibilidad de ambos grupos por comunicarse con el otro, usando la lengua de acogida o la migrada, forma parte de un reconocimiento de las características culturales que cada persona lleva consigo y que la hacen ser un individuo particular y único. Dicha investigación está relacionada con las conclusiones de un informe sobre la multiplicidad de lenguas en Europa, desarrollado por expertos liderados por Maalouf (2008) que dice:

Del mismo modo que se animaría a los inmigrantes a que adoptaran plenamente la lengua del país de acogida y la cultura que transmite, sería justo y útil que las lenguas identitarias de los inmigrantes formaran también parte del grupo de lenguas cuyo aprendizaje se aconseja a los europeos (p. 22).

2. RELACIÓN CULTURA Y LENGUA

Como ya se ha mencionado, el dominio de una lengua es un medio fundamental para comprender a otros, así como para ser entendidos por esos otros; dicho conocimiento no está solamente relacionado con la producción y percepción del habla, sino también con la comprensión del mensaje de acuerdo a los diferentes contextos y referentes culturales de quienes participan en el acto comunicativo. Según Capanaga (2006), existe una profunda relación entre lengua y cultura, donde el proceso de aprender a comunicarse en una segunda lengua traspasa lo inter e intralingüístico, debido a que la transferencia de información y contenido lleva consigo una determinada cultura. Van Dijk (1999, p. 186) establece que “el uso del lenguaje en la comunicación tiene dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, políticas, culturales, e históricas” que influirán en cómo se desarrolla y termina un diálogo entre dos partes.

La dimensión cultural a la que hace referencia este artículo está vinculada al reconocimiento de esos referentes que dicen relación con los valores, estilos de vida, tradiciones, hábitos, costumbres, representaciones simbólicas (cosmovisiones), que las personas utilizan al relacionarse con otras y en su entendimiento acerca del mundo (Rey von Allmen, 2010). La lengua no solo constituye una temática relevante de la cultura, sino

un medio de acceso a las manifestaciones culturales (De Arriba y Cantero, 2004). Para Appel y Muysken (1996) las normas y valores culturales que son parte de la comunidad son transmitidos a través de la lengua, así como los sentimientos se acentúan con el uso de los códigos lingüísticos propios, los que transmiten significados y connotaciones sociales.

Si bien, el compartir los mismos códigos lingüísticos y provenir de un mismo país de origen, y por ende de un mismo referente cultural, no asegura la comprensión absoluta entre los interlocutores, más complejo es aun cuando las lenguas y culturas no son compartidas. Como lo establece Trovato (2013, p. 338) “es un craso error pensar que la afinidad lingüística es sinónimo de afinidad cultural”. De esta manera, para ser un hablante que respete los distintos referentes culturales, no solo se debe comunicar información usando códigos lingüísticos específicos, sino que también desarrollar relaciones humanas con personas de otras lenguas y de otras culturas (Byram, Gribkova y Starkey, 2002). El conocimiento de la lengua del otro trae consigo el acceso al conocimiento de su identidad, de su pertenencia, de su territorio de origen, de sus valores, lo que promueve un diálogo sincero en que se reconoce que existen aspectos del otro que son desconocidos e importantes de entender, pero, a partir desde su lógica cultural.

La lengua, por lo tanto, se constituye por un lado como el vehículo transmisor y de mantenimiento de conocimientos culturales propios y, por otro lado, de conocimiento de la cultura de los otros. “Lengua y cultura se implican mutuamente, por lo que la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad” (Jakobson 1984, p. 15). De esta manera, se debiera conducir hacia la interculturalidad, que tiene como finalidad construir el encuentro donde confluyen los esfuerzos comunicativos entre sujetos que compartan un determinado espacio, pero que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. Así, se busca contrarrestar una sociedad monocultural, con prácticas educativas y sociales basadas en la cooperación, valoración y reconocimiento de las diferentes identidades culturales y lingüísticas que coexisten en las sociedades del Siglo XXI (Sumonte, Sanhueza, Friz y Morales, 2018). Nos señala Maalouf (2008, p. 14) “Todas las lenguas son el producto de una experiencia histórica única, cada una es la expresión de una memoria, un patrimonio literario o una habilidad específica y constituye un fundamento legítimo de identidad cultural”.

Finalmente, el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua diferente a la materna se debe llevar a cabo a través de la interrelación entre los aspectos culturales y lingüísticos, que son indisolubles entre sí.

Hasta ahora, hemos discutido acerca de la relación que existe entre lengua y cultura, cómo se afectan una a la otra y la implicancia de ellas sobre y entre los individuos, independiente de su lugar de origen. Sin embargo, el objetivo propuesto nos direcciona a delimitar estas relaciones en diseños curriculares que permitan configurar un programa educativo de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas que adhiera al desarrollo del componente cultural entre diferentes colectivos.

Se podría cuestionar la osadía de las personas que emigran a un país cuya lengua les es desconocida. Lo anterior debido a lo establecido por diferentes autores quienes sugieren que el conocimiento de la lengua de acogida es esencial para lograr la integración, así como lo indican Chiswick y Miller (2001), entre las condicionantes que promueve la integración social y económica de los migrantes, las competencias lingüísticas cumplen un rol fundamental, ya que favorecen el desarrollo del acto comunicativo en contextos

determinados. Sin embargo, existen ocasiones en que la necesidad de salir del país de origen es tan urgente, que la temática de la lengua no es considerada (Moreno Fernández, 2013).

Por consiguiente, la comunidad que toma la decisión de emigrar hacia un país donde no se habla su mismo idioma, podría enfrentarse a un choque lingüístico y cultural. El primero, implica que el adulto al sentir que tiene un dominio imperfecto de la lengua no le es posible expresarse de manera que sea entendido por su receptor (Arnold y Fonseca, 2004); de igual manera, los mismos autores establecen que el choque cultural implica un proceso ansioso y de desorientación, al enfrentar una cultura nueva. Lo anterior, tendrá más o menos impacto en las personas que migran según los orígenes, las actitudes de los migrantes hacia la lengua de acogida, la existencia de un grupo de avanzada que los reciba y los ayude a integrarse en la nueva sociedad, así como también la recepción otorgada por la sociedad de acogida. Se agrega a lo anterior, que la lengua no solo implica un sistema estructurado de signos que al adquirirlos nos permite la comunicación, sino que forma parte de la identidad cultural de los individuos. La lengua, por lo tanto, se constituye por un lado como el vehículo transmisor y de mantenimiento de conocimientos culturales propios y, por otro lado, como conocimiento de la cultura de los otros.

Es así como, en esta propuesta educativa de adquisición de segundas lenguas se busca responder a la pregunta, ¿cuáles son los elementos que propician el desarrollo de la dimensión cultural que permite transitar hacia la comunicación intercultural entre la sociedad de acogida y los migrantes provenientes de Haití?

3. MÉTODO

El presente estudio adoptó una metodología de investigación cualitativa (Bisquerra, 2004; Lincoln y Guba, 1982; Strauss y Corbin, 2012). Esta metodología es coherente con el objetivo del trabajo, puesto que la dimensión cultural asociada a un programa de adquisición de segundas lenguas podría ser develada a través de los discursos de los participantes. Por consiguiente, se espera construir las concepciones acerca de los elementos culturales que facilitan el aprendizaje de una lengua, desde los mismos sujetos investigados.

3.1. UNIVERSO Y PARTICIPANTES

El universo del estudio está compuesto por un grupo de, 29 profesionales, que trabajan en nueve Centros de Salud Familiar de Talca (CESFAM), de los cuales el 82,8% son mujeres y 17,2% son hombres. Todos ellos fueron aprendices del programa de adquisición de la lengua criollo haitiano. Para profundizar en los significados que los participantes otorgan a la dimensión cultural abarcado en el programa, se selecciona una muestra de seis aprendices para la aplicación de la entrevista semi-estructurada (Tabla 1). Esta selección se realiza a través de un muestreo no probabilístico intencional (Bisquerra, 2004). Según el mismo autor, se sigue el principio de pertinencia, que implica la identificación de aquellos individuos que pudiesen aportar con mayor y mejor información a la investigación. Los criterios para la selección de los entrevistados fueron: i) voluntario e interés de participar en la entrevista, ii) profesionales de diferentes centros y iii) representatividad de género de acuerdo al universo de los participantes.

Tabla 1. Características demográficas de los participantes entrevistados

Participante	CESFAM	Género	edad	especialidad
P-1	C-1	hombre	35	kinesiólogo
P-2	C-2	mujer	37	matrona
P-3	C-2	hombre	38	administrativo
P-4	C-3	mujer	48	administrativo
P-5	C-4	mujer	52	administrativo
P-6	C-5	mujer	38	matrona

Fuente. Elaboración propia.

Estos profesionales, quienes representan a diferentes CESFAM de Talca, están en primera línea de contacto con los pacientes que ingresan a los centros. Además, tienen como “misión específica [...] prestar servicios de salud en el nivel primario de atención a la población inscrita, con el propósito de contribuir a resolver los problemas y necesidades de salud del usuario y su grupo familiar, y contribuir así a elevar su calidad de vida” (Ministerio de Salud, *s/f.*). Por consiguiente, manifiestan la necesidad de comprender a este grupo migratorio, con el propósito de entregar una atención que corresponda a sus necesidades. Es importante mencionar que al iniciar cada entrevista se explicaron los objetivos del estudio y se obtuvo la firma del consentimiento informado por escrito, garantizándose la confidencialidad.

3.2. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La técnica seleccionada para la recolección de datos fue la entrevista semi-estructurada. En primer lugar, la entrevista se define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Canales Cerón, 2006, pp. 163-165). En específico, de acuerdo a Bisquerra (2004), la entrevista semi-estructurada tiene por objetivo obtener información de forma verbal, personalizada, acerca de acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando. Asimismo, Cunliffe (2010) establece que las entrevistas semiestructuradas facilitan la recolección de información y sus interpretaciones, a partir de las personas insertas en un mismo contexto. Así mismo, esta técnica se caracteriza por no seguir estrictamente un guion pre-establecido (Flick, 2009); por el contrario, entrega flexibilidad, y es posible que durante el diálogo el entrevistador genere preguntas que no hubiesen estado consideradas desde un inicio.

3.3. PROCEDIMIENTO

Considerando el objetivo de investigación y durante el transcurso del programa, se diseñó el protocolo de entrevista. Este protocolo fue sometido a validez de contenido a través del

juicio de expertos que se refiere a la obtención de “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29).

Los expertos consultados ($N=4$) estaban en el área de la adquisición de una segunda lengua, de la diversidad cultural, profesor de aula y especialista en métodos de investigación. Éstos debían valorar los aspectos lingüísticos, de contenido, de estructura y pertinencia. Posteriormente, luego de recoger los comentarios de los expertos, se elaboró el protocolo de entrevista definitivo. Una vez elaborada la versión final, la cual tiene una duración aproximada de 40 minutos, se entrevistó a los profesionales en base al tiempo y disponibilidad con la que ellos contaban. Dichas entrevistas se realizaron en forma individual, durante el día y hora previamente determinado por los profesionales, resguardando las condiciones de confianza, seguridad y empatía.

Posterior a la entrevista, éstas fueron transcritas e ingresadas al programa NVIVO10 para organizar la información y realizar el análisis. A través del software se identificaron y codificaron segmentos del texto presentes en el discurso oral de los participantes. Se optó por este programa de análisis de datos cualitativos, ya que permite la integración de gran cantidad de información para el análisis inductivo de los datos obtenidos (Cisneros, 2011). De esta forma, el análisis de lo expuesto por los entrevistados se puede visualizar de forma más clara por parte del investigador, ya que el programa permite agrupar y reagrupar información clave a través de nodos, categorías, subcategorías, y codificación.

A través de criterio temático (Rodríguez, Gil y García, 1999), se logró codificar e identificar información a través de la codificación abierta, axial y selectiva; luego se agrupó respecto a las temáticas repetitivas, para finalmente levantar las categorías de acuerdo a los hallazgos más importantes del estudio. Es relevante mencionar que, para la confidencialidad de los participantes, cada uno de ellos será identificado por un código establecido de manera aleatoria; E(entrevistado) y 1-6 (en base al número correspondiente a la entrevista).

3.4. ADQUISICIÓN DE LA LENGUA CRIOLLO HAITIANO

El trabajo de investigación ha conducido a establecer directrices para el desarrollo de un programa de adquisición de segundas lenguas, donde se incluye la dimensión cultural, la que está intencionada hacia el desarrollo de los aprendices como hablantes interculturales; personas con habilidades que les permita percibir al otro (culturalmente diferente), como un individuo que posee cualidades propias que trasciende la característica de ser un representante más de una cultura externa a su origen. Relacionar lo anterior al programa de segundas lenguas, implica dos campos, como lo hemos ya mencionado: el aprendiz debe adquirir la competencia lingüística al nivel que permita que el mensaje verbal expresado en la lengua meta, sea comprendido por su interlocutor. Así mismo, conlleva el desarrollo de una competencia intercultural que incluye, además, los mensajes que se transmiten de manera no verbal, permitiendo asegurar el entendimiento mutuo entre hablantes que provienen de referentes culturales diversos. En la medida que estos dos campos interactúen de manera conjunta, debiese favorecer un nivel de comunicación intercultural eficaz.

Este programa educativo tuvo una duración de 50 horas, las que se dividieron en dos encuentros a la semana, por un periodo de un mes y medio. Cada encuentro fue dirigido por

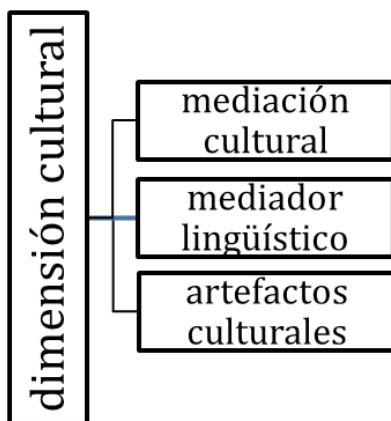
cuatro hablantes nativos de la lengua criollo haitiano y dos hispanoparlantes de nacionalidad chilena; todos ellos mediadores lingüísticos (ML). Los contenidos trabajados estaban relacionados a las necesidades de los aprendices, los que fueron compartidos por medio de los artefactos culturales, y estos últimos, desarrollados por los ML. Estos artefactos permitían compartir los elementos lingüísticos y al mismo tiempo los saberes culturales de todos los participantes del programa. La lengua usada en cada encuentro era la meta, solo se usaba el español (lengua materna), en el momento en que era necesario clarificar contenidos que no era posible ser comprendidos por los participantes. Littlewood y Yu (2011) establecen que el cambio de código por parte de los mediadores y/o aprendices, no tiene influencias negativas en contextos donde el aula es la principal o única fuente de exposición al idioma por parte de los aprendices, y su uso se realiza en situaciones donde el lenguaje meta no es la lengua mayoritaria.

4. RESULTADOS

4.1. DIMENSIÓN CULTURAL

A través del análisis de datos y categorización de la información entregada por los entrevistados, se vislumbra que las temáticas principales para cada uno de los aprendices reflejan aspectos relevantes de la enseñanza y aprendizaje de una lengua, los cuales están relacionados con el conocimiento de la cultura del otro. Conceptos alineados a un paradigma que debería ser considerado al momento de diseñar un programa de adquisición de lenguas en contexto migratorio, basado en las evidencias acerca del movimiento de las personas.

Figura 1. Red conceptual sobre la dimensión cultural de los entrevistados



Respecto a los entrevistados, el dominio de una lengua para comunicarse con otros es esencial, especialmente cuando se está en un país extranjero. Producto de su experiencia laboral, comentan que:

“Ha sido complicado entender y ayudar a los haitianos en los centros de salud, ya que hablan una lengua muy diferente y porque ellos tienen costumbres diferentes”.

Comentario declarado por todos los entrevistados, pero que durante la conversación fue enfatizando matices, ya que también agregaron discursos tales como:

“Fue interesante saber cómo se generó su idioma, el criollo haitiano”. (E1)

“No tenía idea que Cristóbal Colón colonizó Haití”. (E2)

“Ahora entiendo por qué la mujer no habla en el consultorio, es el hombre que contesta”. (E3)

El discurso cambia sentido durante la entrevista porque, aunque los entrevistados recuerdan y hacen memoria de lo complicado que ha sido entender y ayudar a la población migrante en los centros de salud, también reconocen que a través del conocimiento de quiénes son los otros, de donde vienen, de por qué actúan de una u otra forma, les ha entregado las herramientas para acercarse y entender el comportamiento de aquellos migrantes haitianos que no hablan español. Si bien es cierto que en el discurso de algunos entrevistados se aprecia la interacción y conocimiento de otros al decir:

“Aprender de la cultura es aprender de la gente”. (E6)

también se devela la necesidad o expectativa de asimilación de ellos hacia la cultura local, al comentar que

“Cuando me miran con cara fea yo les digo no, no me miren con cara fea, así funcionamos nosotros”. (E3)

“Su cultura es machista no me gusta, por ejemplo, cuando llegó una pareja y ella estaba embarazada y yo le digo que se siente, él la hace que se pare y se sienta él, ahí yo me enojo y le digo que eso no, que eso es mala educación”. (E5)

discurso que refleja dimensiones culturales y sociales propias, y que determinan de alguna forma el nivel de no comprensión entre ambas partes; es decir, por un lado, los profesionales de la salud asumen, según sus propias convicciones, que la mujer embarazada es la que debe recibir más atención y comodidades producto de su estado. Está claro que el migrante haitiano asume el estado de gravidez de la mujer a partir de su propia cosmovisión, que difiere a la de acogida. Se podría pensar que en Haití el embarazo se visualiza como un estado natural, por consiguiente, la mujer debe seguir actuando y desarrollándose desde sus propias tradiciones. Este punto abre una agenda de investigación, relacionada a entender en profundidad los comportamientos de las personas que han arribado al país.

Los elementos mostrados en la red conceptual sobre la dimensión cultural (Figura 1) fueron las temáticas más recurrentes en las entrevistas; sin embargo, desde esta red conceptual se desprende la mediación cultural como uno de los conceptos relevantes a considerar tanto dentro como fuera del aula. Asimismo, se identificaron y agruparon dos categorías que grafican conceptualmente las dos temáticas anteriores. Dichas categorías dan cuenta de la importancia de los *mediadores lingüísticos* y los *artefactos culturales*, como elementos enriquecedores y facilitadores del entendimiento entre ambas culturas.

Tabla, 2. Resumen de resultados del análisis de las entrevistas

Categorías	Subcategorías
Mediador Lingüístico (ML)	Relación interpersonal <ul style="list-style-type: none"> • Disposición • Motivación Enseñanza <ul style="list-style-type: none"> • Uso de L1 y L2 • Modismos
Artefactos Culturales	Motivación Interacción entre mediador lingüístico y aprendiz Aprendizaje situado

Fuente. Elaboración propia.

4.2. MEDIADOR LINGÜÍSTICO

Entender el concepto de ML implica no solamente explicitar lo que el mediador debería hacer en un contexto específico, sino también lo que debería transmitir a través de sus saberes y comportamientos; es decir, el ML es un sujeto fundamental para el aprendizaje, con competencias para mediar en el acto comunicativo entre personas que pertenecen a culturas diferentes. En este caso, los hablantes nativos de Haití actúan como enlace entre el lenguaje y los funcionarios de las entidades públicas, avanzando desde aspectos puramente gramaticales a contextos donde la lengua introduce temas culturales. De esta manera comprenderemos por ML lo establecido en Sumonte *et al.* (2018, p. 62), que corresponde a la “persona que establece un puente entre L1 y L2 en contextos de enseñanza formales e informales, modelados por el encuentro entre culturas legítimamente reconocidas”. Al respecto, los entrevistados manifiestan:

“Los mediadores hablan rápido, pero tienen buena disposición, paciencia, y tienen ganas de enseñar y hacernos entender”. (E1)

“La disposición de los mediadores a apoyar dentro y fuera de la clase ayudó a entender a esos pacientes que necesitaban ayuda en el consultorio”. (E4)

“Los haitianos nos dieron su WhatsApp para que les hiciéramos consultas en caso que necesitáramos en el trabajo, y eso se aprecia mucho”. (E6)

“Los mediadores siempre te están motivando, y te dicen ‘es fácil, es fácil’”. (E1)

“Está bien, tranquila, de a poco vas a entender lo que dicen cuando vayan para allá [con relación a los pacientes haitianos que necesitan atención en los consultorios]”. (E5)

El ML aquí presentado ha logrado establecer nexos de cercanía, confianza, podríamos esbozar que se ha planteado de acuerdo a lo establecido por Byram y Zarate (1994), como un hablante intercultural, quien no solo tiene un rol de guía en el proceso, sino que también, de aprendiz en el momento que se posiciona junto a los aprendices y co-construyen saberes en conjunto, lo que contribuyó a establecer una metodología participativa en

el aula, en igualdad de saberes. Por las respuestas entregadas por los entrevistados, se deduce que la cercanía y las habilidades sociales del ML favorecieron la construcción de la compenetración y la confianza entre aprendices y mediadores. Dicha confianza ayudó a distender los encuentros educativos, haciendo sentir más seguros a los aprendices de su actuación dentro del aula. De la misma forma, ayudó a los profesionales de la salud en sus lugares de trabajo, lugar en el que tienen que interactuar con migrantes haitianos y donde necesitan sentir seguridad en el logro del entendimiento mutuo.

Con relación a la participación de los ML nativos para enseñar su lengua, los profesionales de la salud coincidieron en que, entre las cualidades de los mediadores, y que ellos apreciaron bastante, están las relaciones interpersonales y la forma de enseñanza. Se destacó la disposición de los mediadores porque,

“Aunque hablen rápido a veces, tienen buena disposición, paciencia, son proactivos, son constantes y tienen ganas de enseñar”. (E6)

“Me gustó que hablaran español también, es importante que hablen ambos idiomas porque si no entendíamos en criollo haitiano, ellos nos explicaban en español”. (E2)

Disposición que promueve la motivación e intercambio entre ambas partes. Todos los entrevistados coinciden en que la interacción con el mediador les hizo enriquecer su conocimiento personal y cultural respecto a los migrantes haitianos, estableciendo:

“Ahora entiendo más el criollo de lo que puedo hablar, lo mismo pasa con ellos, dicen que entienden más de lo que hablan español”. (E5)

“Aprender de la cultura de ellos, fue incluso más beneficioso que el curso mismo, es haber logrado que ellos se integraran a nosotros”. (E3)

“Cuando uno conversa con estos muchachos y uno les pregunta como están, cómo se sienten, si se sintieron acogidos o excluidos, ahí uno aprende a ponerse en el lugar del otro (...)”. (E5)

Estas respuestas indican que, de cierta manera, la interacción y el conocimiento del otro a partir del ML promueve la ruptura de estereotipos o de posiciones más etnocéntricas que algunas personas pudieran tener. No obstante, la oración “(...) es haber logrado que ellos se integraran a nosotros” y la palabra “muchachos” denota cierto sentido de superioridad con relación a los migrantes; en la primera, declarando la asimilación del migrante, donde es éste quien adopta la cultura y lengua de acogida olvidándose de lo propio, y la segunda una preocupación o afectividad paternal.

Sin embargo, es posible argumentar en favor de estos aprendices que el posicionarse a partir del otro, es un proceso que conlleva tiempo, y como hemos dicho, el encuentro con este colectivo ha sido reciente. Además, implica el paso de algunos niveles como lo es iniciar a partir de un primer nivel que corresponde al monocultural donde existe una visión a partir de lo propio (etnocentrista); al siguiente, que se refiere al intercultural, donde se encuentra entre las dos culturas y es posible establecer semejanzas y diferencias; para finalmente llegar al transcultural donde se encuentra por encima de ambas culturas y es posible mirar ambas de igual manera (Meyer, 1991, en Oliveras, 2000). De esta forma, creemos que estos aprendices están en un proceso que implica el tránsito desde primer el nivel (monocultural), hacia el segundo (intercultural).

Asimismo, al discutir acerca de la L1, L2 y los modismos, se establece que fueron componentes que facilitaron la interacción y entendimiento entre los participantes, lo que también derivó en un acercamiento, ya que ambas partes aprendieron de su propia historia, costumbres, y valores. Es así como, por ejemplo, la forma de concebir las relaciones entre hombres y mujeres de nacionalidad haitiana fue un tema recurrente en el discurso de los entrevistados, donde la mediación de los ML permitió iniciar la comprensión de esta concepción de relación de género:

“Aparte de aprender la lengua, es aprender la cultura es conocer la gente (...) lo que yo entendí por ellos, el hecho de su cultura machista, para mí era una incógnita, con ellos yo logré entender que su cultura era así”. (E6)

“Cuando le pregunté al ML acerca de la razón de que ellos sean tan machistas, él se sonrió y me dijo que entendía porque para nosotros era extraño, pero para ellos era la manera en que se relacionaban y así era siempre”. (E3)

Esto último, relacionándolo a su postura en el momento que le preguntan acerca del machismo en su cultura, donde manifiestan que conocen la definición del concepto tanto en Chile como en su país, pero al mismo tiempo, logra que el aprendiz considere esta diferenciación, y se evidencia que así sucede en el momento en que el profesional de la salud enfrenta de manera diferente, a como lo hacía inicialmente, su encuentro con parejas haitianas:

“Es una cuestión de cultura, no sé si le tienen miedo, no sé, yo todavía no las puedo lograr entender, porque no me puedo lograr comunicar con ellas si no hablan, dicen no, no”. (E5)

“(...) pero el aprender sobre su cultura, yo gané mucho con eso (...) aprender sobre la cultura es conocer gente, entonces aparte de aprender la lengua uno aprende acerca de ellos (...) hay cosas que no entendía de mis pacientes, su cultura machista, por ejemplo, pero entendí que su cultura era así, en el fondo ellos son criados así”. (E6)

De esta manera, lo que este programa educativo pretende es acercarse al paradigma aditivo, opuesto al asimilacionista, donde la persona inmigrante conserva las características, valores, cultura, identidad y lengua inherentes de su lugar de emigración (Lambert, 1974). Pero al mismo tiempo, tiene la capacidad de adherir a las singularidades propias del país de acogida, que le permitirán integrarse a la nueva sociedad, según el mismo autor. Por lo tanto, es importante que la persona que migra tenga un fuerte lazo de identidad cultural con su pasado, con la tierra que dejó, con el propósito que no sea asimilada por aquella del país al cual llega, sino más bien integrada.

4.3. ARTEFACTOS CULTURALES

Una segunda vía que se transforma en un ámbito relevante durante el proceso de mediación cultural está relacionado a los artefactos culturales (Antón, 2010). Éstos juegan un rol en los procesos de aprendizaje y median las relaciones entre mediadores y aprendices o entre aprendices, mediadores y los saberes inherentes a la cultura que cada uno lleva consigo. A partir del planteamiento de los artefactos culturales como instrumentos cognitivos, se

han desarrollado diversos paradigmas de investigación. Todos ellos comparten un mismo razonamiento, donde los saberes y conocimientos establecidos en contextos formales de enseñanza y aprendizaje influyen directamente en la configuración, dinámicas y en las acciones de los aprendices de toda situación educativa (Moro y Rickenmann, 2004).

Los artefactos culturales, que corresponden a las guías, tarjetas, libros, diccionarios, juegos, entre otros, traen consigo una intencionalidad, que comprende el aportar a la mediación en el proceso de co-construcción del conocimiento y en la interrelación e intercambio de saberes. Desde el siguiente discurso:

“Fue fácil aprenderse los días de la semana con las tarjetas, el ML las mostraba, las leía y nosotros repetíamos. Fue entretenido cuando llegamos al domingo porque ahí ellos nos contaron que iban a la iglesia ese día y que en su país eran muy creyentes”.
(E5)

Los artefactos culturales entregan un conocer lingüístico, como en el discurso anterior, lo que se refiere al léxico correspondiente a los siete días de la semana, pero al mismo tiempo, se convierten en parte integrante de la relación intercultural durante el proceso educativo. Esto se debe a que, como medios tangibles y concretos, se transforman en medios intangibles en el momento que les permite a los integrantes de cada uno de los encuentros educativos traspasar saberes en contextos culturales significativos (Martos y Martos García, 2014).

Cada encuentro educativo es implementado a partir de sus propios artefactos culturales, diseñados de acuerdo a los contenidos que se compartirán en cada instancia. Lo anterior, permite a los participantes construir significados a partir de estos contenidos considerando concepciones sociales propias, por lo tanto, los saberes emergerán desde los propios participantes. “Los artefactos culturales son sin duda piezas básicas del engranaje del ser humano con el mundo físico y de las personas entre sí” (Martos y Martos García, 2014, p. 122); es así como se transformarían en elementos que llevan al aprendiz a co-construir o a posicionarse no solo a partir desde sus propios referentes culturales, sino que también a partir de los del otro, intentando mirar desde la cosmovisión de mundo de ese otro. Al respecto, los aprendices pusieron de relieve la importancia de estos artefactos culturales en el proceso de mediación, debido a que promovía una mayor motivación al aprendizaje, establecía este aprendizaje en contexto situado, y favorecía la interacción entre el ML y los aprendices y, entre los aprendices, dentro del aula.

La insistencia en las características de los artefactos culturales usados por los ML, así como también, el *cómo* se usaron durante los encuentros educativos, fue recurrente en el discurso de los entrevistados:

“La variedad de recursos didácticos facilitan el aprendizaje, lo hacen más entretenido (...).” (E1)

“(...) las guías y la salida al pizarrón nos ayudaban a interactuar con el mediador”.
(E2)

Asimismo, y aunque hubo más énfasis en las experiencias de aprendizaje natural desarrolladas en los encuentros, también hubo comentarios respecto a actividades con mayor grado de formalidad:

“Las guías también son interesantes, porque te permiten repasar y poder ver lo que ellos están hablando ahí, como está en español, o muchas veces están en criollo haitiano, uno va haciendo la traducción para ver que lo que dice”. (E5)

Estas actividades ayudan en el desarrollo profesional de los aprendices en sus lugares de trabajo, y también apoyan la apropiación de los significados culturales al profundizar en la interacción entre el mediador lingüístico y el aprendiz:

“Al trabajar en las guías, había cosas que nos permitían preguntar cosas para saber cómo es allá, y los mediadores nos preguntaban cómo es aquí, y se producía un intercambio de ideas y conocimientos del otro”. (E6)

“La práctica del idioma es esencial, en el lugar de trabajo se practica bastante debido a que llegan muchas personas de Haití a atenderse (...) ahora todos los días es un desafío porque cada vez que entran por aquí, y yo tengo mis apuntes ahí [señala a sus cuadernos y guías sobre su escritorio] y cuando no entiendo o no me acuerdo los agarro, pero me ha servido mucho”. (E5)

El aprendizaje situado se llevó a cabo en diferentes experiencias educativas del programa. Los entrevistados manifestaron que:

“Cuando más se aprende era en el momento que se interactuaba con el mediador y estando en grupo pequeño, se ponía en práctica lo aprendido, se consultaba dudas sobre cómo se dicen las palabras en la salud, hacíamos más preguntas acerca de cómo era para ellos allá [en Haití]”. (E2)

“Nosotros [se refiere a los aprendices de criollo haitiano] ahora somos el puente de comunicación entre nuestros colegas del centro de salud [aquellos que no participaron de este programa] y los usuarios haitianos de esos centros (...)”. (E4)

“El que ellos [los ML] nos hablaran solo en criollo haitiano la mayoría del tiempo nos ayudó a después entender allá [se refiere a su lugar de trabajo] (...)” (E5).

El discurso de los aprendices estuvo mayoritariamente centrado en los artefactos culturales, en el uso que se les daba como facilitadores del conocimiento y al lenguaje utilizado en el proceso de enseñanza, esto debido a la importancia entregada a las actividades interculturales en que se producía el intercambio de conocimiento social y cultural, utilizando los objetos como vehículo de transferencia y entendimiento.

Los artefactos fueron diseñados por los ML antes de cada encuentro, por lo tanto, lo que se enseñó a los aprendices fue seleccionado por todo el equipo de mediadores, a partir de las necesidades lingüísticas y culturales planteadas por los mismos mediadores, a partir de las necesidades y requerimiento de los aprendices.

5. CONCLUSIÓN

Según lo expuesto, la realidad multicultural en la que el país se encuentra en este momento representa un desafío. En este contexto, si la intención es lograr que la interculturalidad no se establezca como una problemática, es necesario explorar diferentes estrategias que

favorezcan la convivencia armoniosa entre todos los que comparten el territorio. De hecho, el creciente movimiento migratorio requiere una mayor comunicación intercultural entre las comunidades, mediante la cual responder responsable y oportunamente a las demandas de las culturas que componen una nación. Para que esto suceda, deben existir cambios a nivel central, de política pública, que permita abordar la mancomunidad de diferentes lenguas y culturas basados en lineamientos comunes y no enfrentarlo de manera individual, dejando que las personas o instituciones intenten proporcionar ayuda que finalmente se transforman en apoyos o intentos aislados y que no impactan en un corto y largo plazo en la sociedad.

Se entiende que la necesidad de aprender una lengua está engranada con la dimensión cultural, la que implica aspectos que son propios de esa lengua. De esta manera, en el momento en que se diseña un programa de enseñanza de segundas lenguas se propone la inclusión de cambios curriculares, con el propósito de no solo dirigir una enseñanza basada en los contenidos lingüísticos a ser apropiados por los aprendices, sino más bien, a una metodología pedagógica de enseñanza integral y facilitadora de experiencias de aprendizaje. En esta metodología debería existir intercambio de saberes entre los aprendices y los mediadores lingüísticos, bajo un proceso de interacción horizontal donde cada participante comparta sus conocimientos, apoyados por los artefactos culturales, lo que facilitaría la comunicación y la apropiación cultural.

En este sentido, y en la implementación del programa de adquisición de una lengua, los entrevistados argumentan la importancia de este intercambio lingüístico y cultural con los mediadores, y de cómo los artefactos culturales han facilitado la comprensión entre ambas partes. Es así como cada encuentro educativo se transforma en una instancia de contacto y co-construcción entre elementos culturales de diversos orígenes. Los mediadores y artefactos culturales cumplen un rol crucial en esta co-construcción efectiva de la comprensión y reconocimiento mutuo; y tal como lo señalan Byram y Zárate (1994), la mediación ayuda a co-construir estados, lenguas y culturas, proporcionando una tercera área de diálogo para superar cualquier dualismo que pudiera conllevar a un conflicto.

En cuanto al contexto situado, Lave y Wenger (1991) mencionan que se aprende en la experiencia, donde los aprendices aplican lo aprendido en situaciones relevantes de la vida real; en este caso, si bien es cierto que los profesionales de la salud estaban aprendiendo una lengua poco conocida, ésta es usada de manera constante en sus lugares de trabajo. Por lo tanto, el uso del idioma en contexto real se llevaría a cabo al intercambiar lingüística y culturalmente con los migrantes haitianos que asisten al servicio de salud. En la misma línea, Hendricks (2001) establece que, desde la perspectiva situada, los aprendices aprenderían con mayor facilidad si se involucran en actividades que desarrollan aquellos quienes son los mediadores lingüísticos, ya que son ellos los que más conocen acerca de la propuesta de aprendizaje; dicho de esta forma, y en las palabras de uno de los entrevistados

“Lo mejor del curso fueron los mediadores porque con ellos aprendimos cómo y por qué es realmente la cosa, lo que pasa (...)” (E3).

Por consiguiente, se propone al mediador lingüístico como figura dentro del contexto educativo de adquisición de segundas lenguas, como ente modelador y guía de las interacciones entre individuos. Dicho mediador debería conocer la cultura de origen y estar apropiado de la cultura meta, así como también dominar ambas lenguas. Por otro lado,

la construcción de los artefactos culturales debe ser en contexto situado, en base a las necesidades e intereses de los participantes, facilitando la interacción entre cosmovisiones diferentes, propias de los individuos, especialmente, en contextos multiculturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón, M. (2010). Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 51-66.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona, España: Ariel.
- Arnold, J. y Fonseca, Ma. C. (2004). Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español con segunda lengua. En S. Rushtaller y F. L. Berguillos (Coords.) *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje de español como lengua extranjera* (pp. 45-60). Madrid: Editorial Edinumen.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Capanaga, M. (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: Español/italiano*. Geddit: Bolonia.
- CASEN. (2016). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Chiswick, B. & Miller, P. (2001). A model of destination-language acquisition: Application to male immigrants in Canada. *Demography*, 38(3), 391-409.
- Cisneros, E. (2011). *Análisis de datos cualitativos asistido por computadora*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Ed. Porrúa.
- Cunliffe, A. L. (2010). Crafting Qualitative Research. *Organizational Research Methods*, 4(4), 647-673. Doi:10.1177/1094428110373658
- De Arriba, C. y Cantero, F. (2004). La medición lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 16, 9-21.
- Departamento de Extranjería y Migración (DEM). (2017). Estadísticas Migratorias, 2017. Recuperado el 19 de septiembre de, 2018 desde www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. Recuperado el 18 de octubre de, 2018 desde: http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4ª ed.). Londres: SAGE Publications.
- Gugenberger, E. (2007). Aculturación e hibrididad lingüísticas en la migración: Propuesta de un modelo teórico-analítico para la lingüística de la migración. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(10), 21-45.
- Hendricks, Ch. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302-311.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2017). Entrega de resultados definitivos CENSO, 2017. Recuperado el 18 de octubre de, 2018 desde <http://www.ine.cl/>
- Jakobson, R. (1984). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. In A. F. Aboud I R.D. Meade (eds.) *Culture Factors in Learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lincoln, Y. & Guba, E. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational technology research and development*, 30(4), 233-252.
- Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language teaching*, 44(1), 64-77.
- Maalouf, A. (Coord.). (2008). *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Martos, E. y Martos García, A. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: Discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teor. educ.*, 26(1), 119-135.
- Ministerio de Salud (s/f.). *CESFAM – Centro de salud Familiar*. Recuperado el 13 de noviembre de 2018:
<http://plandeinversionesensalud.minsal.cl/atencion-primaria-de-salud/cesfam-centro-de-atencion-familiar/>
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica*, 7(24), 1-254.
- Moreno Fernández, F. (2013). Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y migración*, 5(2), 67-89.
- Moro, C. & Rickenmann R. (2004). *Situation éducative et significations*. Bruxelles: DeBoeck.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudio del choque intercultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen.
- Pavez, I. y Galaz, C. (2018). Hijos e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social. *Diálogo Andino*, (57), 73-86.
- Rey von Allmen, M. (2010). The intercultural development and its development through cooperation with the Council of Europe. In C.A. Grant y A. Portera (eds.) *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*, (pp. 33-48). New York: Routledge.
- Rodríguez G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2nd ed.). Málaga: Aljibe.
- Santibáñez Gaete, G. P. y Maza Espinoza, C. M. (2015). *Ser Niño Haitiano (que no habla español) en una Escuela Chilena*. Tesis para optar al título de Licenciatura en Teatro y Licenciatura en Educación, Facultad de Artes, Escuela de Teatro Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M. y Morales, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Revista Diálogo Andino*, (57), 61-71.
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.
- Trovato, G. (2013). Breve acercamiento a la mediación cultural: Hacia una delimitación del campo de estudio y una aproximación a sus implicaciones didácticas en la combinación de lenguas español-italiano. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 333-352.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, (186), 23-36.

