

TOLEDO VEGA, GLORIA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTIAGO DE CHILE, CHILE

VIDAL, ANA MARÍA

FUNDACIÓN HERNÁN ALESSANDRI - COLEGIO PADRE JOSÉ KENTENICH, PALO ALTO, CHILE

## EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN ELE DE ESCOLARES SECUNDARIOS HAITIANOS EN UNA ESCUELA PÚBLICA CHILENA: ESTUDIO DE MUESTRAS DIFERIDAS EN EL TIEMPO<sup>1</sup>

### BIODATA

Gloria Toledo Vega ([gtoledo@uc.cl](mailto:gtoledo@uc.cl)) es Doctora en Filología de la Universidad de Valladolid. Desde 1998 ha trabajado como profesora de español/L2 para la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), el Centro de Estudios de la Universidad de Stanford en Chile y la Universidad de British Columbia, Canadá. Es Profesora Asociada de la Facultad de Letras PUC, donde hace clases en las áreas de Lingüística Aplicada y coordina los programas de Español Lengua Extranjera y Diplomado de Especialización en español como L2/LE. Sus investigaciones tienen que ver con el desarrollo del español entre inmigrantes haitianos en Chile y la relación entre adquisición y desarrollo de lenguas adicionales e inmersión sociocultural. En este tema es autora de varios artículos; se ha adjudicado fondos de investigación a nivel nacional y ha colaborado con organizaciones como el Servicio Jesuita para Migrantes y escuelas de enseñanza de español para inmigrantes, dentro de Chile.

Ana María Vidal Rivera ([amvidal@uc.cl](mailto:amvidal@uc.cl)) es Licenciada en Letras con mención en literatura y lingüística hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesora de lengua castellana y comunicación de la Universidad Diego Portales. Se encuentra cursando el Máster de didáctica del español como lengua extranjera de la Universidad de Nebrija, Madrid, España. Además, es Diplomada especialista en enseñanza de español como lengua extranjera de la Facultad de Letras de la Universidad Católica. Actualmente trabaja como profesora de Lenguaje en enseñanza secundaria en el colegio Padre José Kentenich de Puente Alto y es profesora voluntaria del curso de español para refugiados afganos impartido por el programa de Español UC en conjunto con la Vicaría de la Solidaridad y ACNUR.

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el proyecto Fondecyt Regular 1190254, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

## RESUMEN

Este artículo muestra un estudio sobre las prácticas evaluativas de profesores de la asignatura de Lenguaje en las escuelas chilenas, respecto a la producción escrita de escolares secundarios haitianos. El estudio se aborda metodológicamente en base al meta-análisis de evaluaciones de profesores sobre escolares secundarios haitianos, por una parte, y a un análisis de interlengua, a partir de un análisis de errores por parte de profesores-investigadores en ELE. Ambos estudios comprenden el cotejo entre dos muestras escritas de lengua diferidas en el tiempo. Los resultados de estos análisis muestran: (i) que los profesores de Lenguaje se centran en los aspectos más salientes y a la vez superficiales del español; (ii) que los profesores perciben un desarrollo del español en esas mismas áreas problemáticas; y (iii) que el análisis de los especialistas en ELE difiere del de los profesores de Lenguaje, por cuanto se centra más en aspectos de cohesión y coherencia textual que muestran menos errores debido a una menor producción textual.

**PALABRAS CLAVE:** escritura en ELE, escolares inmigrantes, evaluación de escritura en ELE, análisis de interlengua, análisis de errores

## EVALUATION OF THE WRITTEN PRODUCTION IN SFL OF HAITIAN SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN A CHILEAN PUBLIC SCHOOL: STUDY OF DEFERRED SAMPLES IN TIME

This article shows a study on the evaluative practices of teachers of (Spanish) Language in Chilean schools, regarding the written production of Haitian secondary school students. The study is approached methodologically based on the meta-analysis of teacher evaluations of Haitian high school students, on the one hand, and based on an interlanguage analysis, grounded on error analysis by SFL teacher-researchers. Both studies comprise the comparison between two written samples of SFL deferred in time. The results of these analyzes show: (i) that Language teachers focus on the most salient and at the same time superficial aspects of Spanish; (ii) that teachers perceive a development of Spanish in those problematic areas; and (iii) that the analysis of the SFL specialists differs from that of the Language teachers because it focuses more on aspects of textual cohesion and coherence, which show fewer errors, due to less textual production.

**KEY WORDS:** writing in SFL, immigrant students, writing evaluation in SFL, interlanguage analysis, error analysis

## 1. INTRODUCCIÓN

El crecimiento de la población inmigrante en Chile ha planteado complejos desafíos a las escuelas públicas chilenas, donde los estudiantes no hispanohablantes (NHH) tienen que enfrentar los retos propios de la escolarización, la inserción en una comunidad ajena y el aprendizaje del español. El caso de los escolares haitianos es probablemente el más significativo en Chile. Al no existir en este país una política estatal que acoja a estos niños y adolescentes en las escuelas, la incorporación de este alumnado, la adaptación al idioma y su nivelación curricular depende de la voluntad, recursos y capacidades de las propias escuelas. En el contexto recién mencionado, la enseñanza del español como lengua adicional (ELA)<sup>2</sup> parece la alternativa más razonable para favorecer la

inmersión de escolares NHH, sin embargo, hasta la fecha, las escuelas chilenas no contemplan clases de ELA para estas comunidades de escolares.

La lengua, como portadora de significados socioculturales, es clave para insertarse en la cultura del medio local (Gutiérrez, 2013). El apoyo en el aprendizaje de la lengua de la comunidad de acogida facilita que los estudiantes NHH se integren de mejor forma al contexto sociocultural del país y mejoren significativamente su rendimiento académico. Para apoyar estos procesos es necesario, por una parte, implementar políticas públicas que tiendan al diseño de cursos de español como lengua adicional dentro de los establecimientos educacionales públicos. Por otra parte, es necesario que los futuros profesores puedan evaluar las producciones de sus

<sup>2</sup> Usamos el concepto de ELA para referirnos a la enseñanza del español como lengua adicional en la escuela. Fuera del contexto de instrucción escolar, y de forma general, empleamos el término ELE (español como lengua extranjera). No empleamos el término ESL, porque la segunda lengua (SL) de los haitianos es el francés.

estudiantes NHH, atendiendo a su desarrollo interlingüístico, y paralelamente, a los logros en el ámbito temático correspondiente a cada asignatura. En efecto, para poder asesorar y dar apoyo a los aprendientes de ELE es importante que sus profesores sean capaces de rastrear su desarrollo en la lengua meta. De acuerdo con autores como Cumming (1986) y Aalto y Tarnanen (2015), esto debiera ser parte de un conocimiento pedagógico del lenguaje, que permita a los profesores enfrentarse a los desafíos planteados por contextos multiculturales desde un conocimiento sólido acerca de cómo se adquieren las lenguas y las características de las lenguas en contacto (español y creole, en este caso). Como esto aún no es una realidad en Chile, la falta de una comprensión y valoración positivas del fenómeno del plurilingüismo nos muestra que ser miembro de un grupo lingüístico minoritario puede tener efectos negativos en la percepción y autopercepción de los alumnos, en su motivación y en sus oportunidades para aprender. Lo anterior tiende a deprimir el aprendizaje de la lengua meta y de los contenidos escolares (Portes y Rumbaut, 2001; Guthrie, 2004 y European Core Curriculum, 2010; Hevia *et al.*, 2020) , además de afectar la integración del colectivo inmigrante en la sociedad de acogida.

Considerando lo hasta aquí expuesto, esta investigación tiene por objetivo comprender cuáles son las prácticas evaluativas de los profesores de Lenguaje de los jóvenes haitianos, ya que, como veremos, estas pueden repercutir en el desarrollo lingüístico y sociocultural de sus estudiantes NHH. A partir de este objetivo se plantean las siguientes preguntas: ¿cómo evalúan los profesores de la asignatura de Lenguaje la producción escrita de escolares secundarios haitianos?; ¿se percibe una mejor evaluación de parte de los profesores en muestras escritas diferidas en el tiempo?; y por último, ¿coinciden estas evaluaciones con las apreciaciones de profesores-investigadores especialistas en la enseñanza-aprendizaje de ELE?

La investigación que proponemos apunta a hacer un meta-análisis de las prácticas evaluativas que los profesores llevan a cabo con sus estudiantes NHH, tras la revisión de muestras escritas de estos adolescentes, diferidas en dos años. En un sentido amplio, entenderemos por prácticas evaluativas: la calificación, la forma de corregir, los comentarios sobre los trabajos de los estudiantes y el valor asignado a los errores o incorrecciones de los alumnos en el plano de la escritura, que es aquel que entrega más evidencias de retroalimentación para los profesores e investigadores. Consideramos los alumnos de enseñanza secundaria porque se trata de adolescentes que viven una edad especialmente compleja para la inmersión en una nueva cultura y porque su tiempo para aprender el español es más limitado, comparados con los niños de enseñanza primaria. Con las conclusiones que se obtengan de este estudio podrán proponerse y desarrollarse líneas de acción para implementar la enseñanza de español como lengua adicional (ELA) en las aulas multilingües chilenas, siguiendo la tendencia de los países desarrollados de la OCDE (Keeley, 2012).

## 2. ANTECEDENTES

Las naciones de la OCDE han estudiado la mejor forma de enseñar su lengua a los inmigrantes dentro de sus fronteras y han establecido estándares para dicho propósito, reconociendo que los países que establecen políticas lingüísticas claras para la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta son los que realizan un mejor trabajo (Keeley, 2012). Al respecto, Chile aún debe asumir un compromiso con la enseñanza del español a los inmigrantes no hispanohablantes.

La Ley de Inclusión 20.845, promulgada en el año 2015, si bien no explícita la temática migratoria, incorpora al principio de integración

la noción de inclusión, al establecer que el sistema escolar debiese eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Además, esta ley promueve que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad y/o de religión (MINEDUC, 2017).

Los gobiernos chilenos se han preocupado de la inclusión educativa en escuelas con alumnos inmigrantes (Superintendencia de Educación, 2016), pero aún no han establecido una política lingüística clara que atienda a la inmersión escolar de quienes no hablan español. A medida que aumenta la presencia de jóvenes inmigrantes NHH en la escuela chilena, las autoridades de cada establecimiento van tomando medidas discretas, pues no existe una política de Estado para todos los establecimientos educacionales públicos. La forma de “insertar” a los estudiantes haitianos en la escuela pública chilena ha sido dejar que se incorporen a un curso según su edad y que permanezcan en él hasta que comprendan el español y, eventualmente, los contenidos de cada asignatura. Chile necesita apoyar a estos jóvenes en el aprendizaje de ELA con especialistas en dicha área, dentro de la escuela. Esto les dará la oportunidad de insertarse de mejor forma en nuestra cultura y les aportará las herramientas comunicativas necesarias para establecer un encuentro y un diálogo cultural efectivo, del que no solo se beneficiará el inmigrante, sino también la comunidad local que tendrá acceso a saberes culturales diversos. A la vez, esto redundará en la construcción de un aula intercultural, donde se aceptan realidades plurales como una ideología y donde conviven realidades plurales que enriquecen a la institución educativa y al aula con las diferencias, las similitudes y las necesidades de su alumnado (Imbernón, 2000).

Las soluciones parciales que existen en la actualidad comprenden poner a disposición información en creole para agilizar los trámites de incorporación a la escuela y contar con profesores-facilitadores haitianos en los colegios con un alto número de niños inmigrantes (Elige Educar, 2017, MINEDUC, 2018). Ninguna de estas medidas incluye la enseñanza sistemática u oficial de nuestra lengua, como tampoco tiende a lograr una comprensión del desarrollo interlingüístico de los estudiantes, para la posterior enseñanza-aprendizaje del español. En contraposición con lo anterior, Michelet Fleurissant, profesor haitiano de lenguas extranjeras, señala que “cuando los niños haitianos aprenden a hablar en español van al colegio sin miedo” (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). En efecto, saber la lengua de la comunidad de acogida es indispensable para una mejor inserción académica y sociocultural, y para fomentar la interculturalidad en las aulas de la escuela pública.

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. LAS MIGRACIONES Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS

La situación de migración que vive el mundo en la actualidad podría describirse como lo que Vertovec (2006) llamó contexto de híper o súper diversidad lingüística. En esta situación, junto con las personas migran también sus lenguas, las cuales poco a poco se modifican en los procesos de desplazamiento (Sumonte *et al.*, 2018). En estas circunstancias, la Lingüística Aplicada busca incrementar nuestro entendimiento de las dimensiones lingüísticas de la migración y de las formas en que el lenguaje, las ideologías y las prácticas pueden contribuir, o no, a crear procesos sociales de enajenación y exclusión en contextos institucionales cruciales como la escuela (Baynham, 2011). En los contextos de diversidad se requieren respuestas activas

por parte de las instituciones sociales, entre ellas, la escuela (Espinosa *et al.*, 2020).

La escuela -como otros sitios de encuentro- se caracteriza por desplegar asimetrías de poder entre quienes participan en ella. En este contexto, las lenguas juegan un rol clave para los actores sociales que entran en contacto y que desean obtener acceso a recursos materiales y simbólicos (Heller, 2003; Baynham, 2011). Los estudiantes hablantes de lenguas minoritarias, sin embargo, inician este proceso con una desventaja considerable, dado que para acceder a los recursos que les entrega la escuela primero tienen que adquirir la lengua meta. Esta realidad puede ser contrarrestada con la enseñanza bilingüe, cuando se da el caso de lenguas minoritarias ampliamente extendidas en la comunidad de acogida, como el español o el chino en Estados Unidos. No obstante, cuando se trata de lenguas minoritarias como el creole, los estudiantes NHH de español no tienen otra opción que aprender la lengua meta y ajustarse a los parámetros que ésta establece. En este escenario, nuestro estudio propicia el hecho de que la evaluación de los estudiantes NHH debe valorar que hoy en día ser multilingüe es una ventaja lingüística y cognitiva. Esta valoración, de parte de la comunidad escolar (profesores, alumnos, paradocentes y apoderados), puede ser el primer impulso para la inserción de los aprendientes.

### 3.2. LA EVALUACIÓN DE LA ESCRITURA EN UNA SEGUNDA LENGUA MEDIANTE EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO DEL LENGUAJE

Una forma de asesorar y dar apoyo a los NHH en aulas multilingües, es que sus profesores -o al menos sus profesores de Lenguaje- sean capaces de rastrear su desarrollo en la lengua meta (Aalto y Tarnanen, 2015; Bunch, 2013; Mora, 2000; Nieto, 2000; Weigle, 1999; y

Cumming, 1986). Esto debiera ser parte de un conocimiento pedagógico del lenguaje (Aalto y Tarnanen, 2015; Schulman, 1987) que es un requisito para los profesores de cualquier asignatura en las escuelas en Finlandia que lidian con contextos multilingües y multiculturales en la sala de clases (Aalto y Tarnanen, 2015). Dicho conocimiento se concibe como el dominio del lenguaje disciplinar, en el contexto particular de una asignatura (Aalto y Tarnanen, 2015; Bunch, 2013).

Una perspectiva más amplia -desde la cual se abordará este estudio- incluye la comprensión de los procesos de adquisición de LE/L2, la concepción de la lengua como un recurso para el aprendizaje y como el objetivo de la enseñanza y la habilidad de monitorear su uso por parte de los aprendientes (García, 2008; Gibbons, 2007). Esta perspectiva también implica que los profesores sean capaces de evaluar el desarrollo de la interlengua entre sus alumnos - paralelamente al conocimiento temático de cada asignatura- con atención a su progreso en la lengua meta en tanto medio de expresión discursivo y no en relación con elementos discretos.

Aalto y Tarnanen (2015) señalan que aquellos profesores que cuentan con un entrenamiento en conocimiento pedagógico del lenguaje se esfuerzan para analizar el desempeño de sus aprendientes, en un contexto más amplio que quienes no reciben esa preparación. En una línea similar, Weigle (1999) evidencia que los evaluadores sin experiencia en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera son más severos en sus evaluaciones, lo cual perjudicar su desarrollo en LE, porque puede frustrar a los aprendientes o quitarles la confianza (Lizasoain y Toledo, 2020; Espinosa *et al.*, 2020). La actitud contraria, es decir, evaluar bien una mala producción solo porque no se espera mucho más del estudiante HHN, también es perjudicial, como hace notar (Mehmedbegović, 2012; Hawkings y Cannon, 2017). La idea general

es que los docentes sean capaces de distinguir entre un bajo rendimiento asociado al tema de la clase o a razones multilingües o multiculturales (fase de interlengua, expectativas culturales, autogestión del aprendizaje o identidad como aprendiente de español). Por otra parte, para que los profesores tengan un acceso completo a la adquisición de interlengua de sus estudiantes, es necesario que su evaluación no se limite a corregir elementos aislados de vocabulario o lenguaje descontextualizado (Sumonte *et al.*, 2018; Robinson, 2005; y Schleppegrell y O' Hallaron, 2011). Lamentablemente, si se analizan los estándares para carreras de pedagogía en enseñanza media (Mineduc, 2012), que orientan las pedagogías en Lenguaje y Comunicación chilenas, no se espera que las universidades formen profesores de Lenguaje con dicho entrenamiento. De ahí que nuestro meta-análisis sobre la evaluación que realizan los docentes aporte una noción al respecto y contribuya a determinar una práctica evaluativa constructiva para los aprendientes de español como segunda lengua y para sus profesores de aula.

### 3.3. QUÉ EVALUAR EN LA ESCRITURA EN LENGUAS EXTRANJERAS

En la línea de Cumming (2000) y Aalto y Tarnanen (2015) sobre el conocimiento pedagógico del lenguaje, Yoon (2017) denomina "evaluación dinámica" a aquella cuya meta es evaluar explícitamente los textos escritos, a la vez que apoya el desarrollo interlingüístico del aprendiente. Yoon (2017) plantea tres dimensiones de evaluación para la producción escrita en una LE: sintáctica, léxica y morfológica. La sintaxis, es definida por Ortega (2003) como el rango de formas que emergen en la producción lingüística y el grado de sofisticación de esas formas (Ortega, 2003: 492). Algunos parámetros asociados a la sintaxis son la extensión de la unidad, la subordinación, la coordinación y la estructura de frase. Según Wolfe Quintero *et al.*

(1998) en la dimensión sintáctica, la subordinación de cláusulas puede predecir más satisfactoriamente los distintos niveles de competencia en una lengua no nativa, sin embargo, de acuerdo con Bardovi-Harlig (1992), dicha predicción solo funciona para los niveles más básicos. Por su parte, Biber *et al.* (2011) atienden tanto a la sofisticación a nivel de frase, como a la construcción de frases nominales complejas. En cuanto a la dimensión léxica, Halliday y Matthiessen (1999) sostienen que características como la nominalización o la metáfora gramatical representan mejor a la escritura académica y, como tales, son una mejor medida para la competencia escritural en una SL. Otros autores como Bulté y Housen (2014) y Frear y Bitchener (2015) proponen considerar tanto la complejidad léxica como la sintáctica en la evaluación de la competencia en una SL. Por último, en cuanto a la complejidad morfológica, Yoon sostiene que esta no ha sido suficientemente estudiada como característica cuantificable en la escritura en LE (Yoon, 2017: 132). Dentro de lo que se ha estudiado sobre la morfología, Richards y Malvern (2004) definen como parámetros de esta dimensión la diversidad flexional.

En términos generales, Aalto y Tarnanen (2015) consideran tres niveles en la evaluación de los textos escritos: el nivel de palabra, nivel oracional y nivel textual. Este último, que no es considerado en Yoon (2017), implica un ajuste al contexto, al género, a los contenidos y a la coherencia global. Por otra parte, Polio (2001) distingue varias categorías para la evaluación de textos en LE: calidad general y precisión lingüística; complejidad gramatical (número de palabras y número de cláusulas por unidad); propiedades léxicas en tanto variabilidad y complejidad de las unidades (perfil de frecuencia léxica y palabras más repetidas); contenido, en tanto procesos cognitivos de análisis, comparación, contraste, inferencia, interpretación y evaluación; propiedades discursivas en cuanto cohesión -lo cual indica la competencia en la organización del contenido- y en cuanto

coherencia - a partir de recursos para proveer la cohesión y fluidez, interpretabilidad y legibilidad de un texto.

Como es de esperar, el proceso de escritura en LE es más trabajoso que en la lengua materna. La escritura en una lengua no nativa es típicamente más informal, menos coherente y de menor complejidad sintáctica (Espinosa *et al.*, 2022; Silva, 1993). No obstante, los recursos lingüísticos empleados en la realización del texto escrito deben compensar los vacíos de vocabulario y otras deficiencias lingüísticas (Schoonen *et al.*, 2009). De acuerdo con Ruiz-Funes (2001), la complejidad sintáctica y la corrección gramatical no se relacionan con un estilo de escritura más complejo o elaborado; la habilidad de escribir críticamente en LE no estaría determinada por competencias lingüísticas específicas, más allá de procesos cognitivos y de pensamiento. De aquí que la evaluación de la escritura en LE tenga que contemplar el texto completo, a nivel discursivo, y no centrarse en elementos aislados (Espinosa *et al.*, 2022; Lizasoain y Toledo, 2020). Como ya se ha señalado, los elementos discretos pueden considerarse, pero en cuanto índices de la evolución de la interlengua (IL) de los aprendientes, en un análisis de IL propiamente tal, y no como elementos para ser evaluados en términos de calificación.

Para nuestro estudio, agrupamos las consideraciones de los autores recién mencionados en una rúbrica de evaluación para profesores de Lenguaje que contempla: (1) corrección; (2) adecuación; (3) complejidad léxica; (4) complejidad analítica; (5) organización; y (6) fluidez (ver anexo 1). No consideramos en el alcance de nuestro trabajo el análisis de contenidos en cuanto procesos cognitivos que contempla Polio (2001, 2012).

## 4. METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque mixto de carácter descriptivo-analítico. Se trata de un estudio de caso longitudinal, en el que en base a una metodología inductiva se busca comprender el desarrollo de ELE en estudiantes haitianos, empleando técnicas cuantitativas para el análisis de datos. La etapa cualitativa, por su parte, comprende una investigación de caso exploratoria que permite entender el problema del aprendizaje de ELE en la escuela pública chilena, donde no existen antecedentes al respecto. Conforme a lo anterior, obtendremos tendencias de evaluación de los docentes.

Dado que la IL es un constructo en el que influyen tanto la lengua materna como la lengua meta, su análisis deberá observar influencias del creole y del español. Atendiendo a esto, y de forma preliminar, le pedimos a un profesor de francés, hablante nativo de creole, que evaluara las producciones escritas de nuestros informantes en su lengua materna, con la misma plantilla de evaluación que emplearían después los profesores de Lenguaje para evaluar las redacciones en español de estos estudiantes, en dos etapas diferidas de producción de textos escritos. Este marco tripartita conformado por la lengua materna (creole como L1)- la interlengua (ELE) y la lengua meta u objeto (español), permitirá establecer el desempeño general de los estudiantes haitianos respecto a su propia lengua y al español, en el transcurso de dos años.

### 4.1. UNIVERSO Y TAMAÑO MUESTRAL

Para el estudio de caso, accedimos a un colegio con alta concentración de estudiantes haitianos en enseñanza media (10% o más por curso), para seguir el desarrollo de las muestras escritas de dichos estudiantes en tres niveles de enseñanza secundaria (I, II y IV

años). En dicho establecimiento obtuvimos un total de 39 informantes hispanohablantes y 29 informantes haitianos, para la primera fase de muestreo, y 14 estudiantes haitianos para la fase dos, tras dos años de pandemia. Nos centramos en estudiantes de enseñanza secundaria porque este grupo está en una edad más compleja para adaptarse a un nuevo entorno de vida y de aprendizaje (Barrios-Valenzuela y Palou, 2014) y por lo tanto constituyen un caso más urgente dentro del colectivo de estudiantes haitianos.

En el estudio participaron 11 evaluadores, profesores de Lenguaje con experiencia previa en estudiantes NHH, en las dos fases de revisión de muestras. Elegimos los profesores de Lenguaje porque su asignatura se presta más para el desarrollo de la producción escrita y porque, dada su formación, son más aptos para reflexionar sobre la escritura y el lenguaje de sus aprendientes. Como ya se señaló, un profesor de francés, hablante nativo de creole, evaluó la producción escrita de los estudiantes haitianos en dicha lengua, empleando la misma pauta de evaluación que diseñamos para la evaluación de la producción escrita en español.

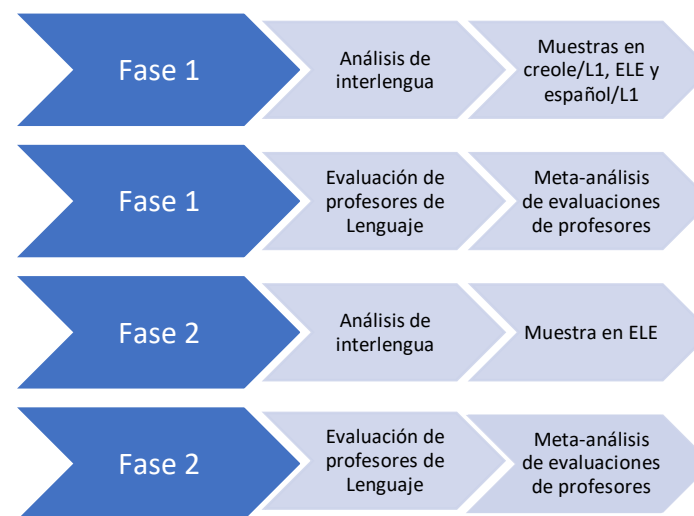
#### 4.2. PROCEDIMIENTOS

Para la obtención de muestras escritas pedimos dos muestras por cada estudiante; una al inicio de la investigación y otra al término de esta (con dos años de desfase entre una y otra, a causa de la pandemia). Paralelo al análisis de los profesores de Lenguaje, las muestras escritas de los escolares haitianos fueron analizadas por los investigadores de este trabajo en términos de análisis de interlengua, mediante un análisis de errores sobre el primer muestreo (Toledo Vega y Mena, en prensa) y sobre los dos muestreos comparados (Toledo Vega *et al.*, en prensa). Tras el análisis de las primeras producciones por parte de investigadores especializados en

enseñanza-aprendizaje de ELE, fue posible ubicar a los 29 estudiantes entre los niveles A1, A2 y B1, según el MCER (2002) y el PCIC (2006).

Sobre las evaluaciones de los docentes, hicimos un meta-análisis de sus prácticas evaluativas y una comparación con el análisis de IL de los investigadores. Con esta comparación queríamos saber si coincidían las apreciaciones de ambos especialistas.

Figura 1: Procedimientos y fases de la investigación.



#### 4.3. MUESTRAS

Tanto para el análisis de la IL de los haitianos (Toledo Vega y Mena, en prensa y Toledo Vega *et al.*, en prensa) como para el meta-análisis de las prácticas evaluativas de sus profesores utilizamos muestras escritas. La razón para esto es que el análisis de IL se realiza a partir del análisis de errores (AE), los cuales son más fáciles de rastrear en la producción escrita. El AE genera un corpus de los errores más



frecuentes, al tiempo que estos son categorizados según distintos criterios (Fernández, 1997; De Alba Quiñones, 2009a, 2009b; Andreu y López, 2016; Ferreira y Elejalde 2017). En este procedimiento los errores son concebidos desde una perspectiva positiva, ya que se entienden como estrategias comunicativas para la construcción de significado en el desarrollo de una IL. Los errores, bajo esta mirada, son índices de desarrollo interlingüístico, aun cuando no correspondan a las producciones estándar de la lengua meta. Los errores en tanto estrategias son “todos los mecanismos psicolingüísticos que el aprendiente pone en marcha para compensar las deficiencias del estadio concreto que atraviesa su IL” (Alexpoulou, 2010: p.5).

Optamos por la recolección de muestras escritas, porque la escritura da más tiempo para la producción de los estudiantes, revelando mejor su competencia lingüística que, por factores de tiempo, nervios o ansiedad, puede reducirse drásticamente durante la actuación oral. Con este recurso, los aprendientes pueden emplear su competencia comunicativa escrita reformulando, autocorrigiéndose y seleccionando las formas que tienen a su disposición, lo cual puede producir un efecto facilitador del dominio lingüístico para los hablantes no nativos (Polio, 2012), que luego puede tener un impacto positivo en la oralidad (Kim, 2008; Weissberg, 2000 y Harklau, 2002).

#### 4.4. INSTRUMENTO

Los profesores nos dieron acceso a producciones escritas de sus estudiantes haitianos en la forma de respuestas abiertas a pruebas de la asignatura de Lenguaje. Para la primera fase del muestreo la redacción de la prueba estuvo a cargo de los profesores de la escuela en estudio y, para la fase dos, la prueba fue diseñada por los investigadores de este trabajo. Lo anterior supuso cambios pequeños

en la redacción de las preguntas, y también cambios en la extensión y claridad de las respuestas, como veremos en la etapa de análisis.

Para extraer evaluaciones de los profesores elaboramos un instrumento con los siguientes criterios para la escritura en una lengua extranjera: (1) corrección (2) adecuación (3) complejidad léxica; (4) complejidad analítica (5) organización y (6) fluidez (extensión, interpretabilidad y legibilidad). Para facilitar la evaluación empleamos una escala de Likert, que permitió evaluar cuantitativamente cada dimensión, según la escala de notas empleada en Chile. Esto no solo sirvió para guiar a los docentes en su evaluación, sino también para ahorrarles tiempo y unificar criterios. Dicho instrumento fue validado previamente mediante un pilotaje con los profesores participantes en la investigación, en una fase más temprana del proyecto.

## 5. ANÁLISIS

Para efectos de análisis, esta investigación considera dos trabajos previos: Lizasoain y Toledo (2020) y Toledo Vega *et al.*, (en prensa). El primer trabajo corresponde al primer meta-análisis sobre la primera muestra escrita de los escolares haitianos. Dicho estudio incluye la evaluación de la producción de los escolares haitianos en su L1 (creole) y la evaluación de la producción escrita de sus compañeros hispanohablantes (chilenos principalmente, pero también venezolanos y ecuatorianos, entre otros) en español L1. El segundo trabajo corresponde a un análisis de interlengua llevado a cabo por los investigadores de este mismo estudio. Dicho análisis se basó en análisis de errores y su objetivo fue determinar en qué plano del lenguaje se vislumbraban mayores problemas en el desarrollo de ELE. Es importante señalar que en esta investigación los problemas no se asocian necesariamente a una mayor frecuencia de errores, como se

verá más adelante.

Como ya se indicó, la rúbrica para la evaluación de los profesores muestra una escala de Likert de siete puntos, que corresponde a la escala de calificación empleada en Chile. De acuerdo con esta escala, la nota 7 equivale al 100% de logro. Para más claridad al respecto, la Tabla 1 muestra el concepto cualitativo asociado a cada número en la escala de evaluación chilena.

Tabla 1. Escalas cuantitativa y cualitativa de evaluación en Chile.

CRITERIO CUANTITATIVO	CRITERIO CUALITATIVO
7	Excelente
6	Muy bueno
5	Bueno
4	Suficiente
3	Insuficiente
2	Malo
1	Muy malo

Los meta-análisis de la primera etapa muestran un rendimiento bastante pobre en general. El promedio de todos los criterios de la rúbrica entre los hispanohablantes, alcanza un 4,5 (suficiente). Este hecho aleja a los NHH de cualquier punto de comparación respecto a los hablantes de español, ya que la producción escrita de estos últimos dista mucho de ser la ideal. Ahora bien, la evaluación general de los haitianos en su L1 también alcanza solamente el concepto de suficiente, con solo 0,5 puntos menos de logro que los hispanohablantes.

Por último, la producción general en ELE se evalúa como mala (2,6) en la primera etapa. A continuación, la Tabla 2 muestra el detalle de los resultados de la evaluación de los textos de los estudiantes en su L1, en ELE (fase 1), en español como L1 y en ELE (fase 2).

Tabla 2. Resultados de la evaluación de los textos de los estudiantes.

CRITERIOS	ELE F1	EL1	CL1	ELE F2
<b>1. Corrección</b> El texto muestra un uso correcto de la ortografía (acentual y ortográfica).	2,6	4,6	4,6	3,7
El texto muestra un uso correcto de la puntuación (comas, puntos, puntos y comas).	1,8	4,1	3,8	3,4
El texto muestra un uso correcto de las estructuras gramaticales (por ejemplo, tiempos y modos verbales).	3,0	4,9	5,2	3,8
<b>2. Adecuación</b> El texto se adecúa a un contexto escrito de comunicación, es decir, el estudiante no escribe como habla (evita coloquialismos como "o sea", entre otros).	2,7	4,6	4,9	4,0
No se da información por sabida o sobreentendida; las referencias que se entregan son explícitas.	2,8	4,6	4,6	4,3
Se dirige bien el texto a un lector objetivo.	2,6	4,7	4,6	4,4
<b>1. Complejidad léxica</b> Se observa un empleo preciso del vocabulario. Se emplea el término que mejor se ajusta a lo que se quiere expresar.	2,5	4,2	5	3,6
No se repiten las mismas palabras en dos oraciones contiguas.	2,6	4,6	4,8	4,0
Se usa vocabulario complejo y variado.	2,2	4,1	4,4	3,7
<b>2. Complejidad analítica</b> Se observan diferentes procesos de análisis en la redacción (por ejemplo, comparaciones, inferencias, interpretaciones y/o evaluaciones, que dan cuenta de variadas ideas interconectadas).	2,9	4,4	3,1	4,0

El contenido del texto se ajusta a la tarea (por ejemplo, si se pide un informe se entrega un informe y no una descripción o una opinión personal).	3,0	4,8	4	4,4
<b>3. Organización</b> Se observa buena organización del contenido (se observa una clara estructuración del texto: introducción, desarrollo, final).	2,4	4,3	2,8	3,9
Se emplean recursos para la cohesión y coherencia del texto (correferencia, deícticos y conectores).	2,9	4,5	3,1	3,7
<b>4. Fluidez</b> El texto se lee fácilmente; con una extensión apropiada según la tarea (no es demasiado breve, pero tampoco se extiende con elementos inconexos entre sí).	3,0	4,4	3,6	4,0
El texto es fácilmente interpretable; mantiene la unidad y el desarrollo temático. No es necesario detenerse a pensar qué quiere decir el estudiante.	3,0	4,9	4,1	4,1
<b>PROMEDIO</b>	<b>2,6</b>	<b>4,5</b>	<b>4,0</b>	<b>3,9</b>

En la columna a la extrema derecha de la Tabla 2 vemos los puntajes asignados por los profesores a las muestras escritas de los escolares haitianos, tras dos años de desfase, donde se observa un avance importante desde la primera etapa; no obstante, una conclusión sobre un desarrollo tan evidente debe ser considerada con cuidado, por las siguientes razones. En primer lugar, de los 29 escolares haitianos que nos entregaron sus textos en 2019, solo 14 de ellos siguieron estudiando en la escuela. Un paro de profesores el segundo semestre de 2019, el estallido social en Chile en octubre de ese mismo año y luego la pandemia de Covid-19, mantuvieron alejados de clases por casi dos años a la población haitiana del colegio que nos sirvió para estudio de caso. Buena parte de los estudiantes haitianos que

cursaban los dos últimos años de escuela en Chile (II y IV) egresaron sin haber tenido clases, otros abandonaron la escuela y otros emigraron de Chile a causa de la precaria situación laboral y socioeconómica de sus familias.

Ahora bien, cabe preguntarse por qué a pesar de todas estas circunstancias adversas estos 14 estudiantes mejoraron en su desempeño escrito. Una de las explicaciones para este logro puede tener que ver con el diseño de la prueba de la fase 2. En efecto, dado que obtuvimos respuestas tan escuetas de parte de todos nuestros informantes escolares en la fase 1 (hispanohablantes y NHH), decidimos facilitarle a la profesora de Lenguaje de los haitianos una prueba diseñada por el equipo de investigación. Esta nueva prueba (ver anexo 2) consideraba: (1) un texto de entrada a partir del cual se formularon las preguntas abiertas; (2) la instrucción explícita de no copiar las respuestas del texto y de escribir con sus propias palabras al menos cinco líneas de respuesta; (3) la instrucción explícita de responder a las funciones comunicativas que se subrayaban en la formulación de las preguntas; y por último, (4) evitamos formular más de dos preguntas en una sola, que es algo que habíamos observado en la fase 1 y que parecía confundir a los estudiantes en sus respuestas, por ejemplo: *¿Qué te parece el poema? ¿Estás de acuerdo con lo que plantea?* a lo que muchos estudiantes respondieron: *sí*. Como producto de los cambios en la prueba 2, las respuestas de los haitianos fueron un poco más extensas y algo más contextualizadas, ya que en la fase 1 muchas veces se limitaban a contestar con una sola palabra. Respecto a estos cambios, consideramos que la claridad al explicitar la función que se requiere en cada pregunta también fue de mucha ayuda. Algunos ejemplos de cómo planteamos las preguntas son:

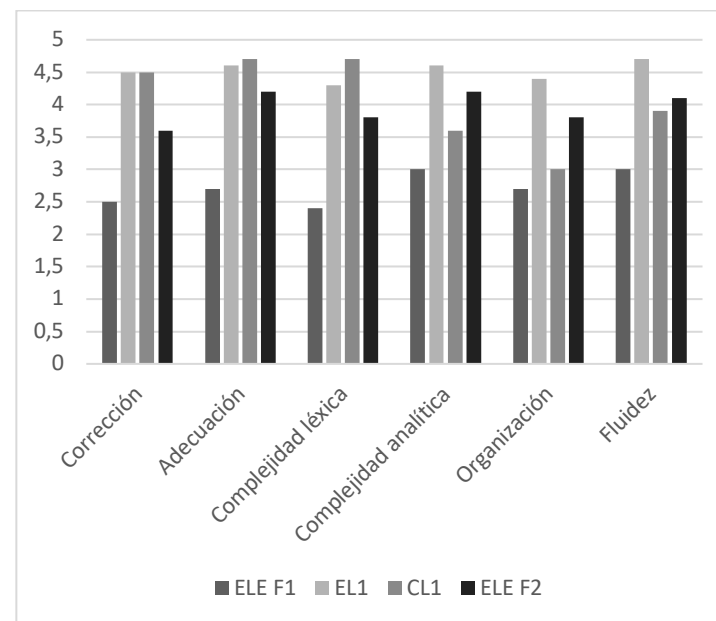
- (1) *Define, con tus propias palabras, sin copiar del texto, qué son los booktubers* (5 líneas por lo menos).

(2) *Explica, con tus propias palabras*, cuáles son las claves del éxito de los *booktubers* (5 líneas por lo menos).

Por un lado, estos cambios pueden haber afectado los resultados del estudio; no obstante, creemos que muestran una línea de acción basada en la producción de funciones comunicativas, que es muy sencilla y positiva para un mejor desempeño de los escolares NHH. En efecto, la escuela en Chile actualmente tiende a enfocarse en la enseñanza de tipologías de géneros textuales, pero da por conocido el andamiaje gramatical que existe tras la construcción de esos textos (Rubio y Moya, en prensa). Lo anterior se explica por una visión monoglósica del currículo de educación chileno, que parte de la base de que todos los estudiantes son conocedores de las estructuras de la lengua meta (Toledo Vega *et al.*, en prensa). Si la enseñanza se enfocara primero en las funciones comunicativas, podría avanzar de forma menos ambiciosa hacia la construcción de géneros, pero, al mismo tiempo, de forma más accesible para todos los estudiantes.

A continuación, el Gráfico 1 entrega un panorama del desempeño en cada lengua en estudio (EL1, CL1 y ELE) y de cada dimensión cubierta por la rúbrica (corrección, adecuación, complejidad léxica, complejidad analítica, organización y fluidez). El gráfico incluye los desempeños en ELE de las fases 1 y 2. Téngase presente que estos resultados reflejan las evaluaciones de los profesores de Lenguaje sobre las producciones escritas de los estudiantes que participaron en nuestro estudio.

Gráfico 1: Desempeño escrito por dimensiones, lengua y fases de muestreo.

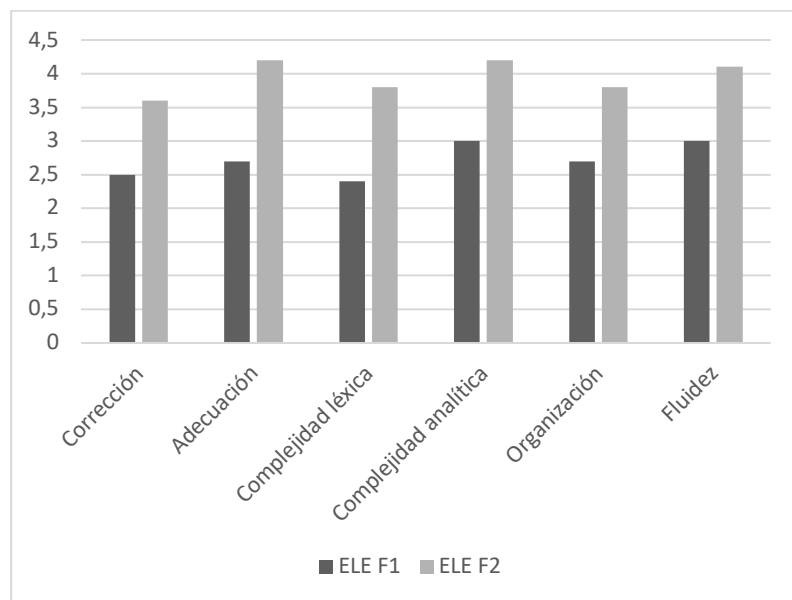


Como se puede observar en el gráfico, el desempeño más alto entre los hispanohablantes (EL1) se registra en la dimensión de fluidez. En creole (CL1), en tanto, los criterios mejor logrados son los de adecuación y complejidad léxica. En cuanto a las áreas menos logradas, los hispanohablantes muestran mayor debilidad en la complejidad léxica y en la organización, y los haitianos revelan problemas para la organización de su escritura en creole.

Respecto al desarrollo en ELE entre las fases de muestreo, la producción en ELE 1, por parte de los escolares haitianos, exhibe mayores problemas en la complejidad léxica y en la corrección, siempre de acuerdo con la evaluación de los profesores de Lenguaje. En la fase 2, el menor logro se observa en la corrección. En cuanto a los criterios mejor logrados, la fase 1 de ELE muestra un desempeño levemente mejor en complejidad analítica y fluidez. La fase 2, en

tanto, muestra los mejores desempeños en adecuación, complejidad analítica y fluidez, como puede observarse en el Gráfico 2.

Gráfico 2: Comparación entre fases de ELE.



El Gráfico 2 compara las evaluaciones de los profesores sobre las primeras y las segundas muestras escritas. Para dicho cotejo sacamos un promedio general en cada uno de los seis criterios de evaluación ya mencionados y en cada uno de los ítems correspondientes a los seis criterios (ver anexo 1). Lo que muestra el análisis de las muestras es un mayor desarrollo en la adecuación y en la complejidad léxica. En la dimensión de adecuación consideramos: (1) que el texto se adecuara a un contexto escrito de comunicación, es decir, que el estudiante no escribiera como habla (que evitara coloquialismos como "o sea", entre otros); (2) que no se diera información por sabida o sobreentendida y que las referencias que se entregaran fueran explícitas; y (3) que el texto se dirigiera a un lector objetivo.

Respecto a la complejidad léxica se consideró: (1) un empleo preciso del vocabulario y de los términos que mejor se ajustaran a lo que se quería expresar; (2) que no se repitieran las mismas palabras en dos oraciones contiguas; y (3) que se usara vocabulario complejo y variado.

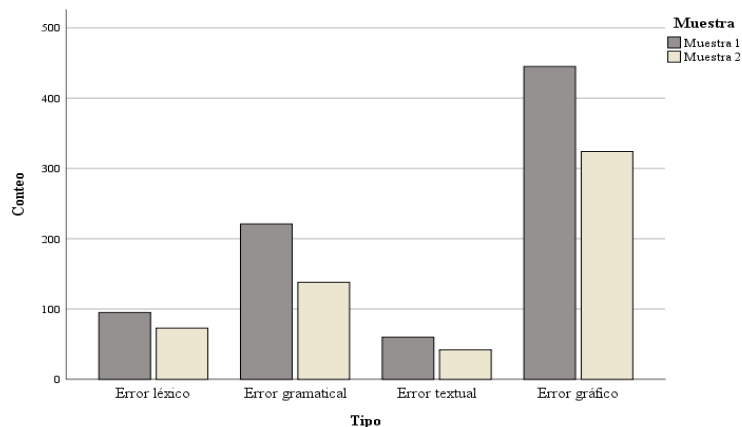
Con el objeto de ver qué tanto difieren las evaluaciones entre los profesores de Lenguaje y los investigadores especialistas en ELE, tomamos en cuenta el trabajo previo de Toledo Vega *et al.* (en prensa). Dicho estudio aborda el análisis de los mismos textos revisados por los profesores de Lenguaje, en ambas fases de muestreo, pero basado en un análisis de errores distribuidos en cuatro criterios: errores gráficos, textuales, gramaticales y léxicos. La Tabla 3 muestra las equivalencias entre los criterios del AE y los criterios de la rúbrica de evaluación de los profesores de Lenguaje.

Tabla 3: Equivalencias entre criterios de revisión para AE y rúbricas.

TIPOS DE ERRORES	CRITERIOS DE LA RÚBRICA
Errores gráficos	Corrección
Errores gramaticales	Corrección
Errores textuales	Complejidad analítica Organización Fluidez
Errores léxicos	Adecuación Complejidad léxica

De acuerdo con el análisis de errores, el mayor desarrollo en la interlengua de los escolares haitianos se registra en la disminución de errores gráficos, los cuales, de todas formas, son los errores más frecuentes en ambas fases del muestro. El Gráfico 3 muestra la comparación entre el primer y el segundo muestreo. En este caso, las barras del gráfico muestran la frecuencia de aparición de los errores y no una calificación, como en el caso de las rúbricas.

Gráfico 3: Distribución de los errores en ambas muestras.



En el Gráfico 3 se observa también una disminución de errores gramaticales en la fase 2. Los errores léxicos y textuales, en tanto, no muestran mayor diferencia entre fases de muestreo. Esto último llama la atención, pues en las evaluaciones de los profesores se percibía un mejor desarrollo del componente léxico, que no fue relevado por los investigadores. Ahora bien, el trabajo de Toledo *et al.* (en prensa) es enfático en señalar que una mayor cantidad de errores no es un síntoma de un menor logro. Por el contrario, el estudio en cuestión muestra que la menor comisión de errores en el plano textual, en ambas etapas, revela problemas más serios en los ámbitos de complejidad analítica, organización y fluidez en la escritura. En efecto, las relaciones entre segmentos son débiles o escasas y, en ocasiones, se observa la enumeración de elementos como estrategia para evitar la redacción de un texto cohesionado (Toledo Vega *et al.*, en prensa (b)).

## 6. CONCLUSIONES

Este artículo muestra un estudio sobre las prácticas evaluativas de profesores de la asignatura de Lenguaje en las escuelas chilenas, respecto a la producción escrita de escolares secundarios haitianos. Al respecto, la investigación se basó en la formulación de tres preguntas. La primera pregunta se plantea cómo los profesores de Lenguaje evalúan la producción escrita de escolares secundarios haitianos. Para responder a esto, el estudio presente tomó como base el trabajo previo de Lizasoain y Toledo (2020), de acuerdo con el cual la evaluación de los profesores en la primera fase del muestreo se centra en los aspectos más salientes de la producción escrita, a saber: corrección y complejidad léxica.

La segunda pregunta que se plantea este trabajo es si se percibe una mejor evaluación de parte de los profesores de Lenguaje en muestras escritas diferidas en el tiempo. Al respecto, esta investigación realizó un meta-análisis de las evaluaciones de profesores de Lenguaje, sobre textos escritos generados dos años después del primer muestreo. Sobre esto, es muy necesario tener en cuenta que en el transcurso de esos dos años los escolares haitianos no tuvieron clases (ni siquiera remotas). Un paro de profesores, el estallido social en Chile y la pandemia de Covid-19, también redujeron drásticamente, a menos de la mitad, la población escolar haitiana en el establecimiento educacional que nos sirvió para el estudio de caso. En estas circunstancias adversas, los estudiantes que siguieron en la escuela sí muestran una mejor evaluación de parte de sus profesores, con un mejor desempeño en las áreas de adecuación y complejidad léxica. No obstante lo anterior, sería interesante medir el efecto que tuvo el diseño de las pruebas para extraer las respuestas abiertas de los estudiantes, las cuales fueron levemente diferentes entre etapas de muestreo. En este sentido, sería provechoso, a futuro, comprobar

cuál es el efecto del diseño de las pruebas en la producción escrita de los estudiantes NHH.

Finalmente, en relación con la tercera pregunta planteada en esta investigación, respecto a si coinciden las evaluaciones de los profesores de Lenguaje con las de profesores-investigadores especialistas en ELE, la respuesta es negativa. Si bien la evaluación de los especialistas en ELE se basó en el análisis de errores y no en una rúbrica (como los profesores de Lenguaje) nos preocupamos de que el AE cubriera todos los criterios de la rúbrica de evaluación. Los investigadores sí observan una mayor comisión de errores en aspectos salientes como los errores gráficos y gramaticales; sin embargo, apuntan a que la menor comisión de errores puede ser más problemática, ya que puede ser un indicador de omisión de estructuras que son relevantes para la expresión de significados. En efecto, para los investigadores en ELE el mayor problema en la producción escrita de los secundarios haitianos radica en la pobreza de relaciones de coherencia y de elementos de cohesión en el plano textual.

En conclusión, nos parece que los resultados de este estudio muestran la necesidad de que la escuela chilena tome en cuenta la especialización de profesionales en ELE, que año a año se gradúan de distintos diplomados en Chile, o programas de master alrededor del mundo. Enseñar español como primera lengua no es lo mismo que enseñarlo como lengua extranjera y, en la actualidad, en el contexto de hiper-diversidad lingüística al que se refiere Vertovec (2006), es necesario considerar que la escuela ya no puede ser un entorno monoglósico. La enseñanza de la lengua de acogida es un derecho de los niños y adolescentes migrantes para poder acceder a una mejor inmersión y, con ello, para hacernos partícipes de su cultura y lengua propias.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Aalto, E. y M. Tarnanen (2015). "Approaching pedagogical language knowledge through student teachers: assessment of second language writing". *Language and Education*, 29: 5, 400-415.

Alexpoulou, Á. (2010). "Errores intralingüales e interlingüales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de E/LE". *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*. Universidad Nacional y Kapodistriaca, Atenas [consulta: 24 de agosto de 2022]. Disponible en la web: [http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih\\_16\\_2\\_004.pdf](http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_004.pdf)

Agencia de Calidad de la Educación (2017). Michelet Fleurissant: "Cuando los niños haitianos aprenden a hablar español van al colegio sin miedo". [consulta: 24 de agosto de 2022]. Disponible en la web: <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/michelet-fleurissant-profesor-haitiano-cuando-los-ninos-aprenden-hablar-espanol-van-al-colegio-sin-miedo/>

Andreu, E. y M.P. López-García (2016). "Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos griego-chipriotas de español como lengua extranjera: niveles A1 – B1". *Revista Fuentes*, 18:2, 135-151.

Azevedo, M. (1980). "The Interlanguage of Advanced Learners: An Error Analysis of Graduate Students' Spanish", *IRAL*, 18, 217-227.

Bardovi-Harlig, K. (1992). "A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence". *TESOL Quarterly*, 26, 390-395.

Barrios-Valenzuela, Ll. y B. Palou-Julián (2014). "Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar". *Educación Educadores*, 17:3, 405-426.

Baynham, M. (2011). "Language and migration", en Simpson, J. (ed.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. Londres / Nueva York: Routledge, 413-428.

Biber, D., B. Gray y K. Poonpon (2011). "Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development?" *TESOL Quarterly*, 45:1, 5-35.

Bulté, B. y A. Housen (2014). "Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity". *Journal of Second Language Writing*, 26, 42-65.

Bunch, G.C. (2013). "Pedagogical Language Knowledge: Preparing Mainstream Teachers for English Learners in the New Standards Era". *Review of Research in Education*, 37, 298-341.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Cumming, A. (1986). "Intentional Learning as a Principle for ESL Writing Instruction: A Case Study". *TESL Canada Journal*, 3, Special Issue.

Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Alba Quiñones, V. (2009a). "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5:3, 1-16.

De Alba Quiñones, V. (2009b). "Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera". *Philologia*

*Hispalensis*, 23:1 (consulta: 24 de agosto de 2022). Disponible en la web:

<https://doi.org/10.12795/PH.2009.v23.i01.02>

Espinosa, M.J., J. Figueroa y N. Ávila (2022). "Escribir en L2 en la escuela chilena: Una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5º básico". *Revista Signos*, 55:108, 37-60.

Espinosa, M.J., C. Moyano, J. Oyarzún y N. Ávila (2020). "Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación". *Debates: Centro Justicia Educativa*, 8 (consulta: 24 de agosto de 2022). Disponible en la web:

<https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2020/12/debates-n8.pdf>

European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT) (2010). *An Instrument for Training Pre- and In-Service Teachers and Educators*[consulta: 24 de agosto de 2022]. Disponible en la web:

<http://www.eucim-te.eu>

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del E/LE*, Madrid: Edelsa.

Ferreira, A. y J. Elejalde (2017). "Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de español como lengua extranjera CAELE". *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17: 3, 509-538.

Frear, M.W. y J. Bitchener (2015). "The effects of cognitive task complexity on writing complexity". *Journal of Second Language Writing*, 30, 45 - 57.



- García, O. (2008). "Multilingual Language Awareness and Teacher Education", en J. Cenoz & N.H. Hornberg (eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2a ed.). Nueva York: Springer, 385-400.
- Gibbons, P. (2007). "Mediating Academic Language Learning Through Classroom Discourse", en J. Cummins & C. Davidson (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*. Nueva York: Springer, 701-718
- Guthrie, J.T. (2004). "Teaching for Literacy Engagement". *Journal of Literacy Research*, 36:1, 1-30.
- Gutiérrez, R. (2013). "La dimensión lingüística de las migraciones internacionales". *Lengua y migración*, 5:2, 11-28.
- Halliday, M.A.K. y C. Matthiessen (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. Londres: Cassell.
- Harklau, L. (2002). "The role of writing in classroom second language acquisition". *Journal of Second Language Writing*, 11, 329-350.
- Hawkings, M. y A. Cannon (2017). "Mobility, Language and Schooling", en Canagarajah, S. (ed.) *The Routledge Handbook of Migration and Language*. Nueva York: Routledge, 519-539.
- Heller, M. (2003). "Globalization, the new economy and the commodification of language and identity", *Journal of Sociolinguistics*, 7:4, 473-492.
- Hevia, I., X. González y P. Albá (2020). "Estudiantes de origen inmigrante hacia una lengua minoritaria en España". *Lengua y migración*, 12:2, 87-108.
- Imbernón, F. (2000). "Escuelas y multiculturalidad". *Pensamiento Educativo*, 16, 153-171.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- Keeley, B. (2012) *Migración internacional: el lado humano de la globalización*, Esenciales OCDE, OECD Publishing, Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM.
- Kim, Y. (2008). "The effects of integrated language-based instruction in elementary ESL learning". *Modern Language Journal*, 92, 431-451.
- Lizasoain, A. y G. Toledo Vega (2020). "Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile". *Estudios Filológicos*, 66, 185-205.
- Mehmedbegović, D. (2012). "In search of high-level learner engagement: autobiographical approaches with children and adults", en Mallows, D. (ed.) *Innovations in English language teaching for migrants and refugees*. Londres: British Council, 65-78.
- Ministerio de Educación de Chile (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación media*. Santiago: LOM.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *Mineduc pone a disposición de migrantes haitianos información en creole*. (26 de julio de 2017). [consulta: 24 de agosto de 2022]. Disponible en la web: <https://www.mineduc.cl/2017/07/26/mineduc-pone-disposicion-migrantes-haitianos-informacion-creole/>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2018). *Facilitadores lingüísticos haitianos certifican conocimientos para trabajar en colegios*. Disponible en la web:

<https://escolar.mineduc.cl/facilitadores-linguisticos-haitianos-certifican-conocimientos-para-trabajar-en-colegios-2>

Mora, J. (2000). "Staying the Course in Times of Change. Preparing Teachers for Language Minority Education". *Journal of Teacher Education* 51:5, 345-357.

Ortega, L. (2003). "Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing". *Applied Linguistics*, 24, 492-518.

Polio, Ch. (2001). "Research Methodology in L2 Writing Assessment", en Silva, T. y P. Kai Matsuda (eds.) *On second Language Writing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 91-115.

Polio, Ch. (2012). "The Acquisition of Second Language Writing", en Gass, S. y A. Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Londres / Nueva York: Routledge, 319-334.

Portes, A. y R. Rumbaut (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley, CA: University of California Press.

Richards, B. y D. Malvern (2004). "Investigating the validity of a new measure of lexical diversity for root and inflected forms", en K. Trott, S. Dobbinson y P. Griffiths (eds.), *The child language reader*. Londres: Routledge, 81-89

Robinson, P. (2005). "Cognitive complexity and task sequencing. Studies in componential framework for second language task design". *International Review of Applied Linguistics*, 43, 1-32.

Rubio, M. y P. Moya (en prensa). "El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: un análisis de las bases curriculares". *Estudios Pedagógicos*.

Ruiz-Funes, M. (2001). "Task Representation in Foreign Language Reading-to-Write". *Foreign Language Annals*, 34:3, 226-234.

Schleppegrell, M.J. y C.L. O'Hallaron (2011). "Teaching Academic Language in L2 Secondary Settings". *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 3-18.

Schoonen, R., P. Snellings, M. Stevenson y A. Van Glederen (2009). "Towards a blueprint of the foreign Language Writer: Three Linguistic and Cognitive Demands of Foreign Language Writing", en Manchón, R. (ed.) *Writing in Foreign Language Context: Learning, Teaching and Research*. Bristol: Multilingual Matters, 77-101.

Schulman, L.S. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57:1, 1-21.

Silva, T. (1993). "Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and its Implication", *TESOL Quarterly*, 27, 657-677.

Sumonte, V., S. Sanhueza, M. Friz y K. Morales (2018). "Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile. Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural". *Papeles de Trabajo*, 35. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

Superintendencia de Educación. (2016). *Niños y niñas migrantes: Trayectorias de inclusión educativa en escuelas de la Región Metropolitana*. [consulta: 24 de agosto de 2022]. Disponible en la

web:

<https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-de-Investigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>

Toledo Vega, G. y L. Mena (en prensa). "Descripción de la interlengua escrita en español de estudiantes secundarios haitianos, en una escuela de Santiago de Chile". *Revista Brasileña de Lingüística Aplicada*.

Toledo Vega, G., K. Cerda y F. Quilodrán (en revisión). *Desarrollo de interlengua en escolares secundarios haitianos: estudio de caso de una escuela en Chile*.

Toledo Vega, G., J. Silva y F. Quilodrán (en prensa). "Mecanismos de coherencia en la producción escrita de funciones comunicativas en español como lengua adicional de escolares secundarios haitianos". *Philologia Hispalensis*.

Toledo Vega, G., K. Cerda. y A. Lizasoain (en prensa). "Estudiantes haitianos en la escuela chilena". *Hispanorama*.

Vertovec, S. (2006). "The emergence of super-diversity in Britain". *Working Paper 25*, Centre on Migration, Policy and Society, University of Oxford.

Weigle, S. (1999). "Investigating rater/prompt interactions in writing assessment: quantitative and qualitative approaches". *Assessing Writing*, 6:2, 145-178.

Weissberg, R. (2000). "Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. speech". *Learning and Instruction*, 10, 37-53.

Wolfe-Quintero, K., S. Inagaki y H.Y. Kim (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity. (Technical Report #17)*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.

Yoon, Hyung-Jo (2017). "Linguistic complexity in L2 writing revisited: Issues of topic, proficiency, and construct multidimensionality". *System* 66, 130-141.

FECHA DE ENVÍO: 9 DE NOVIEMBRE DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 9 DE ENERO DE 2023

## ANEXO 1: PAUTA DE EVALUACIÓN DE REDACCIONES DE ESTUDIANTES HAITIANOS

Evalúe la redacción de las muestras escritas del 1 al 7, considerando que 1 es la nota mínima y 7, la máxima.

CRITERIOS	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. Corrección</b> El texto muestra un uso correcto de la ortografía (acentual y ortográfica).							
El texto muestra un uso correcto de la puntuación (comas, puntos, puntos y comas).							
El texto muestra un uso correcto de las estructuras gramaticales (por ejemplo, tiempos y modos verbales).							
<b>2. Adecuación</b> El texto se adecúa a un contexto escrito de comunicación, es decir, el estudiante no escribe como habla (evita coloquialismos como “o sea”, entre otros).							
No se da información por sabida o sobreentendida; las referencias que se entregan son explícitas.							
Se dirige bien el texto a un lector objetivo.							
<b>3. Complejidad léxica</b> Se observa un empleo preciso del vocabulario. Se emplea el término que mejor se ajusta a lo que se quiere expresar.							
No se repiten las mismas palabras en dos oraciones contiguas.							
Se usa vocabulario complejo y variado.							
<b>4. Complejidad analítica</b> Se observan diferentes procesos de análisis en la redacción (por ejemplo, comparaciones, inferencias, interpretaciones y/o evaluaciones, que dan cuenta de variadas ideas interconectadas).							
El contenido del texto se ajusta a la tarea (por ejemplo, si se pide un informe se entrega un informe y no una descripción o una opinión personal).							
<b>5. Organización</b> Se observa buena organización del contenido (se observa una clara estructuración del texto: introducción, desarrollo, final).							
Se emplean recursos para la cohesión y coherencia del texto (correferencia, deícticos y conectores).							
<b>6. Fluidez</b> El texto se lee fácilmente; con una extensión apropiada según la tarea (no es demasiado breve, pero tampoco se extiende con elementos inconexos entre sí).							
El texto es fácilmente interpretable; mantiene la unidad y el desarrollo temático. No es necesario detenerse a pensar qué quiere decir el estudiante.							

## ANEXO 2: PRUEBA ESCRITA PARA EXTRAER MUESTRA 2

Investigación Fondecyt Regular 1190254

Investigadora Responsable: Gloria Toledo Vega

### INSTRUCCIONES

1) Lee el siguiente texto

#### 'BOOKTUBERS': CUANDO LO QUE RECOMIENDA TU 'YOUTUBER' FAVORITO SON LIBROS

Algunos jóvenes acumulan cientos de miles de seguidores recomendando libros en Internet

#### LAS CLAVES DEL ÉXITO

Hablamos de jóvenes que comentan lecturas a otros jóvenes. Son simpáticos, activos, transparentes y adoptan un lenguaje cercano, de "tú a tú", como "si hablaras con tus amigos", interviene Javier Ruescas. Y quizá esta es la razón por la que el mensaje llega de manera más amena y eficaz que la de un profesor en clase, por ejemplo.

Otro punto que rescata este *booktubers* que "con sinceridad es como se seduce a cualquier persona de cualquier cosa. Yo no recomiendo libros que no he leído, y, de hecho, rara vez hablo de títulos que no me han gustado. Tampoco cambio mi registro para hablar en el canal, soy yo mismo".

#### UN DÍA DE BOOKTUBER

En cuanto a la rutina, Ruescas nos cuenta que "no hay dos días iguales. A veces se graba solo, otras colaborando con amigos. Normalmente, preparo un guión básico, grabo y edito. Todo en el mismo día. Cada vídeo lleva una media de 3 horas. Aunque hay algunos con los que tardo más". No hay duración fija, pero ronda los 10 minutos. Algunos *booktubers* se imponen subir vídeos uno o dos días fijos a la semana y otros, sin regularidad.

#### EL LADO OSCURO

Pero no todo es un camino de rosas para los *booktubers*, quienes han sido criticados por falta de originalidad (los envíos de las editoriales y a todos puede ser una causa de que salgan reseñados los mismos libros casi al mismo tiempo), de rigor, de criterio de selección (muchas veces se inclinan solo por las obras más comerciales), de profundidad y la mayor importancia que se da a la forma sobre el contenido. Y el uso y abuso de frases cliché, frases fáciles, hechas y vacías pueden también minar todos los aspectos positivos de este fenómeno. Quizá esa superficialidad que molesta viene dada también por las características propias de las redes sociales. Pero por un solo joven no lector que se haya "enganchado" a un libro a través de estos canales, ya vale la pena el fenómeno.

2) Ahora contesta, poniendo atención a lo que aparece subrayado en las preguntas. Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

- Define, con tus propias palabras, sin copiar del texto, qué son los *booktubers* (5 líneas por lo menos)
- Explica, con tus propias palabras, cuáles son las claves del éxito de los *booktubers*. (5 líneas por lo menos)
- Comenta, con tus propias palabras, cuál es tu opinión sobre los *booktubers* (5 líneas por lo menos)
- Justifica tu opinión sobre los *Booktubers* (5 líneas por lo menos)