

Impacto de una capacitación en español como L2 en la autopercepción de confianza comunicativa en migrantes haitianos adultos

Jennifer Markovits, Yasna García, Lilian Trigo y
Ashley Darwit

Este estudio¹ analiza el impacto de una capacitación en español como L2 sobre la autopercepción de confianza comunicativa en migrantes haitianos adultos en Valparaíso, Chile. Basado en planteamientos interculturales para la enseñanza de lenguas (Galindo Merino y Pérez Bernabeu, 2018; Villegas-Paredes, 2018), se implementó una intervención pedagógica evaluada mediante un diseño pre-post test con 15 participantes. Se aplicaron encuestas tipo Likert antes y después de una capacitación en español con enfoque intercultural. Los resultados muestran un aumento significativo en la confianza comunicativa percibida tras la capacitación ($X = 4.21$, $SD = 1.32$) en comparación con la medición inicial ($X = 2.94$, $SD = 1.32$; $W = 3179$, $p = 7.297e-11$). Sin embargo, este incremento fue menos evidente en situaciones que implican interacción con hablantes nativos. Se concluye que, si bien la enseñanza de español contribuyó a fortalecer la confianza comunicativa de los participantes, se requiere promover estrategias pedagógicas que fomenten una mayor interacción en contextos reales y culturalmente diversos.

Palabras claves: español como L2, confianza comunicativa, comunidad haitiana, migración en Chile, enseñanza intercultural.

Impact of Spanish as an L2 Training Program on Adult Haitian Migrants' Self-Perception of Communicative Confidence. The current study examines the impact of a Spanish as a second language (L2) training program on the self-perceived communicative confidence of adult Haitian migrants in Valparaíso, Chile. Drawing on intercultural approaches to language education (Galindo Merino y Pérez Bernabeu, 2018; Villegas-Paredes, 2018), a pedagogical inter-

vention was implemented and evaluated through a pre–post test design with 15 participants. Likert-scale questionnaires were administered before and after an intercultural oriented Spanish course. Results show a significant increase in perceived communicative confidence following the training ($X = 4.21$, $SD = 1.32$) compared to the initial measurement ($X = 2.94$, $SD = 1.32$; $W = 3179$, $p = 7.297e-11$). However, this improvement was less evident in situations requiring interaction with native Spanish speakers. These findings suggest that, while the Spanish course contributed to strengthening learners' communicative confidence, further pedagogical strategies are needed to foster interaction in real and culturally diverse contexts.

Keywords: Spanish as L2, communicative confidence, Haitian population, migration in Chile, intercultural language education.

1. Introducción

La migración en Chile atraviesa problemáticas independientes a la nacionalidad de quien decide dejar su país, como inseguridad, pobreza, desigualdad social (Hernández, 2012). No obstante, existe una barrera propia para los habitantes haitianos en Chile², que es la barrera lingüística.

Afortunadamente, el sistema educativo chileno ha aumentado su matrícula de estudiantes haitianos en edad escolar (Rojas Pedamonte *et al.*, 2016), lo que permite que estos niños y niñas adquieran competencias en español. Sin embargo, la gran mayoría de los migrantes haitianos que han solicitado residencias temporales y definitivas se encuentran en el tramo etario PET (Población en Edad de Trabajar) (Darwit, Juillet y Machuca, en preparación), entre los 18 y 44 años de edad, según las estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas para la comuna de Valparaíso (INE, 2020). Esta realidad implica que el migrante haitiano PET mayor de 15 años no accede al sistema educativo, ya que tiene necesidades como la búsqueda de fuentes laborales. Por esta razón sus competencias lingüísticas en la lengua española se ven disminuidas, puesto que existe una carencia de espacios donde se enseñe el español como segunda lengua enfocado a la realidad del adulto migrante que no tiene el español como L1. Si bien en nuestro país contamos con el currículum de Enseñanza para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), que se adecua a sus necesidades, en el área de Lenguaje y Comunicación no existe una adecuación cultural para adultos no nativos del español, ya que está desarrollado desde una perspectiva monolingüe (Markovits y Abarca, 2023). Aun así, diversas iniciativas se han desarrollado para revertir la actual situación, como, por ejemplo, trabajos de ONG, y fun-

daciones como el Servicio Jesuita Migrante. Es así que el presente proyecto pretende aminorar la brecha lingüística que experimentan los migrantes haitianos PET mediante un estudio que tiene como propósito analizar el impacto de una capacitación en español como segunda lengua (L2) con enfoque intercultural en la percepción de confianza comunicativa de migrantes haitianos adultos.

Con respecto a la capacitación, esta fue impartida por docentes e investigadores de la Universidad de Playa Ancha, en colaboración con la ONG Integra Valpo, y estuvo dirigida a migrantes haitianos adultos en edad de trabajar (PET) residentes en la región de Valparaíso. El programa de enseñanza se diseñó bajo un enfoque intercultural, entendido como una relación dialógica y de reconocimiento mutuo entre culturas, que busca favorecer el encuentro, el respeto y el intercambio de saberes sin diluir las identidades culturales involucradas (Centro Virtual Cervantes, s.f.). Desde esta perspectiva, la capacitación no se limita a la enseñanza del español como instrumento lingüístico, sino que promueve la interacción y comprensión intercultural como parte del desarrollo comunicativo integral de los participantes, y, de esta manera, aportar desde una perspectiva lingüística y pedagógica al desafío en la enseñanza de lenguas en el contexto del Chile multicultural del siglo XXI.

2. Marco teórico

2.1. Competencia intercultural (CI) en la enseñanza de una segunda lengua (L2)

La competencia intercultural (CI) constituye un componente esencial en la enseñanza de una L2, especialmente en contextos migratorios donde la integración lingüística y cultural resulta crucial. Aunque la enseñanza de segundas lenguas ha priorizado tradicionalmente el componente gramatical—particularmente en la educación de adultos—, hoy se reconoce que aprender una L2 implica mucho más que dominar reglas lingüísticas (Galindo Merino y Pérez Bernabeu, 2018; Villegas-Paredes, 2018). Para interactuar eficazmente en la lengua meta, los aprendientes deben desarrollar capacidades que les permitan interpretar y utilizar los significados culturales compartidos por una comunidad.

En este sentido, Meyer (2000) define la CI como la habilidad de una persona para enfrentar tareas comunicativas que requieren conocimientos, experiencias y estrategias culturalmente situadas. El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2001) amplía esta noción al incorporar la CI como parte de la competencia comunicativa y al subra-

yar que incluye componentes sociopragmáticos, pragmalingüísticos y actitudinales que permiten interactuar de manera adecuada en contextos culturalmente diversos. Del mismo modo, Byram (1997) describe la CI como la capacidad para mediar entre culturas, integrando el conocimiento de los valores y normas propios con la comprensión de los hablantes de la cultura meta. En esta línea, Canagarajah (2018) propone comprender la competencia intercultural como una práctica translingüe y espacial, en la que los hablantes movilizan repertorios lingüísticos y culturales diversos para negociar significados en contextos de contacto. Desde esta perspectiva, la interacción intercultural implica procesos dinámicos de co-construcción, posicionamiento y mediación, más allá del simple uso adecuado de normas culturales o lingüísticas.

De acuerdo con estos planteamientos, la CI trasciende las habilidades lingüísticas generales, pues no se limita a la eficacia comunicativa, sino que abarca la habilidad de interpretar, negociar y responder a los significados culturales implícitos en la interacción. En consecuencia, aunque la competencia comunicativa forma parte de la CI, ambas no son equivalentes: la primera refiere al uso funcional de la lengua, mientras que la segunda integra habilidades sociopragmáticas, actitudes y mediación cultural (Byram, 1997; Consejo de Europa, 2001). En esta línea, González Plasencia (2019) enfatiza que la CI no consiste únicamente en conocer contenidos culturales, sino en adoptar una postura reflexiva, crítica y relacional frente a la diversidad.

Asimismo, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) estructura la CI en tres dimensiones:

(a) conocimientos interculturales, que incluyen información sobre normas, valores y prácticas socioculturales; (b) habilidades interculturales, relacionadas con la comparación, interpretación y mediación entre perspectivas culturales; y (c) actitudes interculturales, que comprenden la apertura, la flexibilidad, la empatía y la disposición al contacto con personas de otras culturas.

El presente estudio se centra en un aspecto vinculado a esta dimensión actitudinal, a saber, la autopercepción de confianza comunicativa.

Con respecto a estudios de la población haitiana en Chile, se ha observado que las barreras lingüísticas y los desafíos interculturales afectan la percepción de competencia y la autoconfianza en el uso del español (Pávez et al., 2019), lo que refuerza la importancia de integrar enfoques lingüísticos e interculturales en la enseñanza.

En síntesis, este estudio no evalúa la competencia intercultural como constructo completo, sino un componente actitudinal específico: la autopercepción de confianza comunicativa, entendida como un factor afectivo y motivacional que influye en la disposición del hablante a interactuar en L2 (Dörnyei, 2005; MacIntyre *et al.*, 1998). La CI, por su

parte, constituye un constructo más amplio que incluye habilidades sociopragmáticas, mediación cultural y actitudes interculturales (Council of Europe, 2018).

2.2. Factores psicológicos y sociales en la adquisición de una segunda lengua (L2): confianza y su rol modulador

En el ámbito de la adquisición de una L2, la confianza constituye un factor psicológico central que influye de manera decisiva en el aprendizaje y en el desempeño comunicativo de los estudiantes. Este elemento puede facilitar u obstaculizar el desarrollo de habilidades que permiten al aprendiente participar de manera eficaz en distintos contextos comunicativos, como lo indica Dörnyei (2005), quien destaca que las diferencias individuales (IDs)—tales como rasgos de personalidad, motivaciones, intereses y actitudes—inciden directamente en el éxito en la adquisición de una L2. Dentro de estas diferencias, la percepción de confianza en las propias habilidades lingüísticas actúa como un modulador clave. En otras palabras, cuanto mayor es la autoconfianza, mayor es la disposición del aprendiente a participar en interacciones y a asumir riesgos comunicativos, favoreciendo con ello su progreso.

Del mismo modo, Gardner (1985) subraya la relación entre motivación, actitud y confianza, indicando que los estudiantes con una actitud positiva y una autoestima alta tienden a mostrar mejores resultados en la adquisición de la L2. Desde una perspectiva psicológica, Bandura (1997) sostiene que la autoeficacia—entendida como la creencia en la capacidad de ejecutar acciones específicas—es determinante para el desarrollo de habilidades comunicativas: quienes se consideran capaces de comunicarse en la L2 participan con mayor frecuencia en interacciones significativas, lo cual contribuye a mejorar su fluidez y precisión.

En relación a contextos multilingües, Clément (1980) plantea que la confianza lingüística está estrechamente relacionada con factores sociales como el apoyo comunitario, la exposición a la lengua y las oportunidades reales de uso. Los aprendientes que experimentan respaldo y contacto frecuente con la L2 desarrollan mayores niveles de confianza y, por ende, mayor disposición a comunicarse. En esta línea, MacIntyre *et al.* (1998) proponen el constructo Willingness to Communicate (WTC), que explica cómo la autoconfianza lingüística y el contexto social influyen en la disposición inmediata del individuo a participar en interacciones en la L2, confirmando que una mayor autoconfianza percibida se asocia con una mayor participación comunicativa (Yashima, 2002).

En el contexto de este estudio, la autopercepción de confianza comunicativa se entiende como un componente afectivo-motivacional relacionado con la disposición del hablante a interactuar en la lengua meta. No equivale a una medición de eficacia comunicativa observable, sino que constituye un indicador indirecto del avance en habilidades sociocomunicativas que pueden estar vinculadas al desarrollo intercultural (Dörnyei, 2005; Clément, 1980; Gardner, 1985). Por ello, en este trabajo se utiliza la confianza percibida como una manifestación subjetiva del proceso de integración comunicativa, sin asumir que mide de manera directa la competencia intercultural.

2.3. Actuales iniciativas para la integración lingüística y cultural del migrante no hispanohablante en Chile: la interculturalidad como eje transversal

Desde la llegada masiva de personas haitianas a Chile, han surgido diversas iniciativas formales e informales orientadas a la enseñanza del español, con el propósito de facilitar su integración social, puesto que la desigualdad lingüística limita fuertemente el acceso de la población migrante a servicios básicos, oportunidades laborales y participación social, y puede derivar en discriminación y marginalización (Piller, 2016). Por ello, la enseñanza de ELE a hablantes de criollo haitiano requiere enfoques pedagógicos que articulen necesidades comunicativas reales con el reconocimiento de sus repertorios culturales y lingüísticos.

En este marco, el Ministerio de Educación, a través de la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros* (MINEDUC, 2018), ha impulsado lineamientos orientados a promover la inclusión educativa de estudiantes migrantes. No obstante, diversos estudios han señalado que la implementación de dicha política ha sido limitada, con escaso impacto práctico en la enseñanza del español a personas no hispanohablantes. Es así que investigaciones recientes han documentado la ausencia de programas sistemáticos de ELE adaptados a la población haitiana y la falta de apoyo pedagógico sostenido para establecimientos que reciben estudiantes hablantes de criollo (Aravena, 2021; Rojas *et al.*, 2019; Toledo-Vega, 2016; Toledo-Vega *et al.*, 2022). Es así como Toledo-Vega (2016) analizó los desafíos que enfrentan los docentes de español en la enseñanza a migrantes haitianos, mientras que Toledo-Vega, Cerda-Oñate y Lizasoain (2022) subrayaron el papel del español como lengua de inclusión social en el sistema escolar chileno.

Además, Toledo *et al.* (2019, 2022) han evidenciado las dificultades de acceso, permanencia y progresión en cursos de español para adultos

haitianos, destacando la necesidad de enfoques culturalmente situados y materiales didácticos pertinentes al repertorio creole–español. Por su parte, Sumonte et al. (2021, 2024) subrayan la ausencia de políticas efectivas de apoyo lingüístico y la urgencia de integrar dimensiones interculturales para favorecer la inclusión social y laboral de esta comunidad. En conjunto, estas investigaciones coinciden en señalar que la enseñanza del español a población haitiana en Chile continúa siendo fragmentaria y poco institucionalizada, lo que refuerza la necesidad de enfoques más inclusivos y contextualizados.

En este escenario, diversas iniciativas de enseñanza con enfoque intercultural —como la Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes del Ministerio de Educación (Bahamondes et al., 2022) y los cursos del Servicio Jesuita a Migrantes— han buscado responder a los desafíos lingüísticos y culturales que enfrenta la población migrante. Aunque estas experiencias son acotadas, muestran una tendencia hacia modelos pedagógicos sensibles a la diversidad más que la existencia de programas bilingües formales español–creole en el sistema chileno.

En continuidad con estas propuestas, el presente estudio adopta un enfoque intercultural para examinar el efecto de una capacitación en español como L2 dirigida a adultos haitianos y de esta manera, reconocer el panorama actual de iniciativas formativas puesto que resulta esencial para contextualizar la experiencia educativa de los participantes, varios de los cuales habían participado previamente en instancias similares de enseñanza del español.

2.4. El currículo de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y su desafío en un contexto multilingüe

En el contexto del currículum de Enseñanza para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), elaborado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2017), este se enfrenta a numerosos desafíos, especialmente en entornos multilingües. La diversidad lingüística de los estudiantes requiere un enfoque educativo que no solo reconozca y valore sus lenguas maternas, sino que también facilite el aprendizaje efectivo de una segunda lengua. En tales contextos, es crucial desarrollar estrategias pedagógicas que integren la competencia lingüística y cultural de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva y equitativa.

Atendiendo a esta realidad, el Ministerio de Educación ha desarrollado un documento titulado *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros* (MINEDUC, 2018), en el cual se impulsa un proceso de

transformación en el sistema educativo que garantice a todos los niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que habitan en territorio nacional el acceso a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades, independiente de su país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra particularidad, garantizando así el derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional.

No obstante, según datos de la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen 2022), en Chile más de 4,5 millones de personas mayores de 15 años no han completado su escolaridad básica o media y no se encuentran estudiando. Es por ello por lo que la EPJA constituye una alternativa que permite a estudiantes haitianos adultos retomar y continuar sus trayectorias educativas.

La modalidad EPJA tiene como objetivo que todas las personas ejerzan el derecho a recibir una educación de calidad, de acuerdo a sus características, intereses y necesidades y lograr, de esta manera, el acceso a mejores trabajos y condiciones de vida, permitiéndoles participar activamente en la sociedad. Con respecto a las bases curriculares de esta modalidad, en el año 2021, estas se actualizaron, respondiendo a los requisitos de Las Habilidades del siglo XXI (OCDE, 2020)³.

En lo referente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación/ Lengua y Literatura en el currículo EPJA, se introduce un nuevo propósito formativo que conduce a que los aprendices adultos desarrollen y amplíen sus habilidades lingüísticas y comunicativas para desempeñarse de manera eficaz, reflexiva y crítica en los diversos géneros discursivos que se utilizan cotidianamente en la sociedad global (MINEDUC, 2017). Si bien el currículo se dirige hacia el uso de la lengua dentro de un mundo globalizado, y, por lo tanto, intercultural, los objetivos de aprendizaje y los conocimientos esenciales requeridos están desarrollados desde una perspectiva monolingüe, no considerando la realidad bilingüe de los adultos haitianos matriculados en el sistema escolar (Markovits y Abarca, 2023). No obstante, según los autores, este vacío en los programas se puede subsanar, por una parte, mediante el desarrollo de programas en la asignatura de Lenguaje desde una perspectiva de adquisición de segundas lenguas, que considere los factores cognitivos, estructurales y sociales que implica tener una mente bilingüe.

Por lo anterior, el gran desafío del currículo EPJA es responder a las necesidades multilingües de los aprendices en el Chile de hoy, destacando la importancia de la interculturalidad y la enseñanza adaptativa para mejorar los resultados educativos y fomentar una mayor participación de la comunidad estudiantil, especialmente en estudiantes jóvenes y adultos.

En este contexto, el presente estudio busca aportar evidencia empírica acerca del impacto de la enseñanza de español con enfoque intercul-

tural en la competencia comunicativa de hablantes no nativos, contribuyendo así al desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas para la población migrante en Chile.

3. El presente estudio: objetivo, preguntas de investigación e hipótesis

El presente estudio tiene como objetivo medir el efecto de una capacitación en español como segunda lengua (L2) con enfoque intercultural sobre la autopercepción de confianza comunicativa de migrantes haitianos adultos en edad de trabajar (PET). Para ello, se aplicó un instrumento diseñado para medir la percepción de confianza en el uso de la lengua meta en distintas situaciones comunicativas, siguiendo estudios previos que destacan la confianza como un factor modulador en la adquisición de una L2 desde una perspectiva intercultural (Clément, 1980; Dörnyei, 2005; Gardner, 1985). Debido a lo anterior, las preguntas de investigación que emergen son las siguientes:

1. ¿La capacitación de español como L2 influye en la percepción de confianza sobre la competencia intercultural (CI) en migrantes haitianos PET?
Para la primera pregunta, se planteó la hipótesis de que la capacitación L2 tendría un impacto positivo en la autoconfianza de los participantes en la lengua meta.
2. En el caso de existir un impacto, ¿en qué situaciones comunicativas los participantes perciben un cambio con respecto a la confianza de percepción sobre la CI en el uso de español como L2?

La segunda pregunta es de carácter exploratorio y, por lo tanto, no tiene hipótesis asociada, ya que busca identificar los contextos específicos en los que se manifiesta el cambio en la percepción de autoconfianza.

4. Metodología

Esta investigación emplea una metodología cuantitativa con un diseño cuasi-experimental de tipo pretest-posttest, destinada a evaluar el impacto de una capacitación en español como segunda lengua (L2) sobre la confianza de los estudiantes en diversas situaciones comunicativas.

a) Participantes. En la presente investigación participaron 16 miembros PET de la comunidad haitiana de la región de Valparaíso, específicamente habitantes del Campamento Altos de Placilla Nuevo, la que presenta la mayor comunidad migrante en la región⁴. La cantidad de participantes corresponde al 6 % de la población total de haitianos residentes del campamento. Es importante indicar que los participantes fueron parte de la primera versión del curso de capacitación de español como L2 de la Universidad de Playa Ancha, en conjunto con la ONG INTEGRAL VALPO. Además, podemos mencionar que el 33 % de los estudiantes que habían participado en capacitaciones anteriores, específicamente en el año 2021, accedieron a un curso online de enseñanza de español como lengua extranjera de nivel A1 gracias a un convenio EPJA del Ministerio de Educación y la Universidad de Chile (ver apartado 2.3).

La tabla 1 muestra datos demográficos relevantes de los participantes.

X edad	X años en Chile	% estudiantes con hijos	% estudiantes con trabajo	Nivel de estudios
30.11	1.4	78.3	42.3	Nivel secundario completo

Tabla 1: *datos demográficos de los participantes*

Los antecedentes sociodemográficos se recopilieron con el objetivo de caracterizar integralmente el perfil de los participantes y contar con información que permita futuros análisis de tipo inferencial. Si bien estas variables no se incluyen en los análisis presentados en este artículo, forman parte de un conjunto de datos más amplio que será utilizado en un segundo estudio orientado a modelar estadísticamente la relación entre factores sociodemográficos, nivel de contacto intercultural y percepción de confianza comunicativa. Esta decisión metodológica responde a la necesidad de distinguir entre los resultados descriptivos iniciales y los análisis inferenciales planificados en una fase posterior.

b) Instrumentos

El diseño metodológico incluyó los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario bilingüe (español- creole) de percepción de desarrollo de la competencia intercultural en la L2. El instrumento tuvo por objetivo medir la percepción de los estudiantes sobre su conocimiento del español, indicando el nivel de confianza de este conocimiento en diferentes situaciones comunicativas. El cuestionario incluyó 5 preguntas iniciales de datos demográficos del alumno (ver tabla 1), más 16 preguntas tipo escala de Likert, donde el estudiante debía seleccionar el nivel de confianza del español adquirido en distintas situaciones comunicativas.

El cuestionario se diseñó para medir la autopercepción de confianza comunicativa en situaciones comunicativas con distintos grados de contacto intercultural (por ejemplo, interacciones con hablantes nativos o con personas de diferentes culturas dentro del mismo grupo).

Si bien los ítems no evalúan la competencia intercultural en su totalidad, sí operacionalizan su dimensión relacional y actitudinal, entendida como la disposición a interactuar y negociar significados en contextos de diversidad cultural (Byram, 1997; Consejo de Europa, 2001). De este modo, las situaciones planteadas no se limitan a la coexistencia multicultural, sino que representan escenarios de encuentro intercultural, donde los hablantes deben ajustar sus estrategias comunicativas y su comprensión cultural.

El total de 16 preguntas se decidió luego del pilotaje y retroalimentación por parte de docentes de Castellano y Lenguas Extranjeras, quienes consideraron que el número de preguntas abarcaba un tiempo adecuado para la realidad de los participantes. Cabe destacar que las situaciones comunicativas se relacionaban con los hechos más frecuentes vinculados al proceso de migración, como, por ejemplo; trámites en migración, solicitud de empleo, cita en el hospital, compra de alimentos o ropa, solicitud de educación, entre otros.

Cada una de las 16 preguntas presentes en el cuestionario contenía 6 opciones, que se diseñaron a partir de la relación con los 6 niveles de referencia del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2001) (A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2). Las alternativas eran las siguientes:

- Nivel 1: No me siento capaz de comunicarme.
- Nivel 2: Puedo comunicarme con dificultad.
- Nivel 3: Puedo comunicarme, aunque no fluidamente.
- Nivel 4: Puedo comunicarme fluidamente.
- Nivel 5: Puedo comunicarme con casi ninguna dificultad.
- Nivel 6: Me siento capaz de comunicarme a nivel nativo.

2. Curso de capacitación de español como L2 para la comunidad haitiana PET. El curso de capacitación es la continuación de una investigación sobre metodología curricular participativa con la misma población objetivo, cuyos resultados permitieron crear un programa y un manual para la enseñanza de español como L2 en contexto migratorio haitiano (Markovits y Abarca, 2023). El curso tuvo una duración de 9 semanas y fue diseñado mediante un enfoque comunicativo, específicamente a través de didácticas bajo el enfoque de ‘resolución de tareas o *tasks*’ (Candlin, 1990), donde lo central es guiar al estudiante en el resultado de un producto que se llega mediante la lengua meta por medio de pasos o tareas posibilitadoras. Las tareas siempre tienen como finalidad llenar un vacío comunicativo que sea

‘real’, es decir, que se adapte a situaciones posibles del migrante en Chile. La figura 1 ejemplifica una didáctica por tareas del manual utilizado.

Oración	verdadero	falso
1 El proceso para entrar a una escuela es online		
2 Los resultados del proceso toman más de un mes		
3 La sección que estoy leyendo es de preguntas frecuentes		
5 Los resultados se publican el 29 de octubre		
6 La página del web es del SAE, es decir del Sistema de Admisión Escolar		

Figura 1: Ejemplo de actividad por resolución de tareas o tasks.

Debido al enfoque primordialmente comunicativo del curso, este funciona como una guía de situaciones fundamentales para el migrante en Chile, como acceso a la movilización, compras en la ciudad, sistema de salud, uso de tecnologías, entre otros tópicos.

Los módulos de clases se diseñaron con un enfoque intercultural, donde se posicionó a los estudiantes en situaciones reales donde debían desenvolverse en la lengua meta. Dichas situaciones comunicativas se basaron en las unidades del *Manual para la enseñanza de español como segunda lengua a la comunidad haitiana en Chile* (Markovits y Abarca, 2023). Las unidades abordadas en el Manual son: La familia; En la ciudad; Hablando de Chile y Haití; El trabajo y la vida; Los quehaceres de la casa; La vida en Haití y la vida en Chile; En el consultorio/ El cuerpo humano y síntomas; El servicio de Ministerio de Salud: Salud responde / Programa Nacional de Alimentación Complementaria; La tecnología: vocabulario y anglicismos / Crear enviar y recibir emails; Zoom y la nueva manera de comunicarse en las escuelas/ El mundo de las noticias.

Además del trabajo lingüístico, el curso promovió la reflexión sobre diferencias y similitudes culturales, fomentando la empatía, la toma de perspectiva y la negociación de significados entre las culturas haitiana y chilena. De esta forma, la interculturalidad se abordó no solo como contenido, sino como práctica relacional, siguiendo las orientaciones de Byram (1997) y Kramsch (1993).

c) Procedimiento.

En este estudio se empleó un diseño de pre y post test para evaluar los efectos de la capacitación L2, que fue el siguiente:

- a) Un día antes del comienzo de las clases se aplicó el cuestionario bilingüe (instrumento 1) a los estudiantes inscritos en la capacitación (15 min).

- b) Capacitación curso español como L2 con una duración de 9 semanas con 27 sesiones de 45 minutos cada una.
- c) Aplicación del instrumento 1 el último día de clases. En el post test se realizó una modificación del diseño del cuestionario, específicamente en el orden de las preguntas y en su formulación para minimizar el efecto de práctica y la familiaridad que los participantes podrían haber desarrollado durante la primera administración del cuestionario. Cambiar el orden y la formulación de las preguntas ayuda a reducir el sesgo que podría surgir si los participantes recuerdan las preguntas del pre test y ajustan sus respuestas en consecuencia.

Para analizar las diferencias entre los puntajes obtenidos en las mediciones pre y post test, se aplicó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (W), apropiada para muestras pequeñas y datos ordinales derivados de escalas tipo Likert. Este test permitió determinar si los cambios observados en la autopercepción de confianza comunicativa eran estadísticamente significativos, proporcionando evidencia cuantitativa sobre el impacto de la capacitación intercultural en español como L2.

5. Resultados

La presente sección muestra el análisis estadístico descriptivo del promedio de respuestas tanto en el instrumento de entrada como en el instrumento de salida. Cada respuesta de los encuestados se codificó numéricamente de acuerdo con la escala de Likert del diseño metodológico (ver instrumentos), permitiendo un análisis cuantitativo de promedio de frecuencia tanto en la encuesta de entrada como en la encuesta de salida. Además, cada pregunta se asoció (o codificó) a uno de los siguientes campos semánticos: trámites, recreación, familia y cotidiano. De esta manera, la estructura de la base de datos no solo evalúa la competencia intercultural en distintos contextos, sino que también refleja las áreas prácticas en que los estudiantes perciben mayor o menor confianza de la lengua meta adquirida.

Los datos se procesaron utilizando el software R que permite calcular medidas descriptivas, la ilustración de estos, así como también realizar análisis más avanzados como análisis de varianza por grupo (en este caso promedio de cuestionario de entrada con respecto al cuestionario de salida).

5.1. Frecuencias de respuestas, según el nivel de percepción sobre competencia intercultural y su asociación con los campos semánticos

A continuación, se presentan los resultados de promedio de respuesta de los participantes obtenidos tanto en el cuestionario de entrada (pre-test) como en el cuestionario de salida (post-test). El promedio general de respuestas aumentó en la encuesta de salida ($X= 4.21$, $SD=1.32$) con respecto a la encuesta de entrada ($X=2.94$, $SD= 1.32$), lo que significa que se produjo un incremento en la percepción del nivel de confianza de los estudiantes luego de las 9 semanas de capacitación.

Además, se calculó el porcentaje de respuestas asociadas a los campos semánticos que se diseñaron para realizar el instrumento de medición. La figura 2 ilustra esta relación.

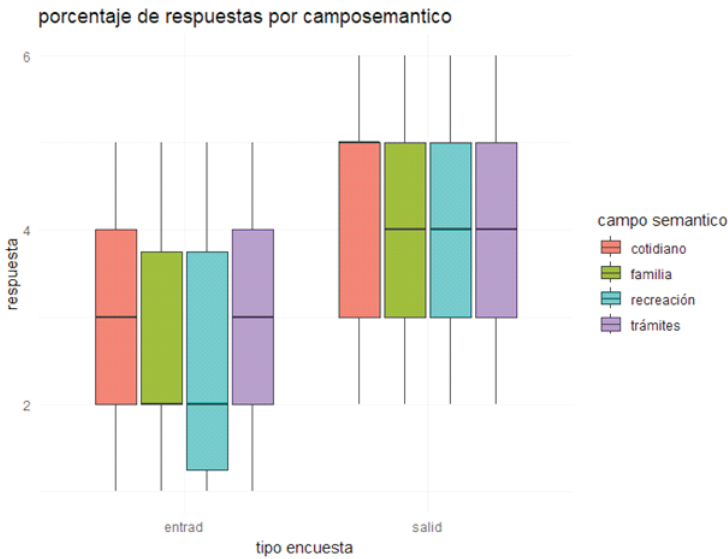


Figura 2: Porcentaje de respuestas por campo semántico en la encuesta de entrada y de salida.

La figura 2 ilustra la frecuencia de respuesta por cada campo semántico mediante las distintas cajas de colores y la mediana (línea vertical dentro de las cajas) asociada a cada color. Como se puede apreciar en los datos de la encuesta de entrada, las situaciones comunicativas relativas a actividades cotidianas y trámites tienen una mediana similar, es decir la tendencia central de respuestas recayó en la alternativa 3 (*puedo comunicarme, aunque no fluidamente*). Por otra parte, las situaciones relacio-

nadas con actividades de recreación presentan la mediana más baja, que corresponde a la alternativa 2 del cuestionario (*puedo comunicarme con dificultad*). En cuanto al campo semántico “familia”, la caja no presenta mediana, ya que las respuestas tuvieron muy poca variabilidad en esta categoría, presentando una mayor frecuencia en la alternativa 2 (n= 12).

En relación al cuestionario de salida, se puede apreciar que la mediana se incrementó en todos los campos semánticos (excepto “cotidiano”), siendo esta medida correspondiente al nivel 4 de respuesta del cuestionario (*puedo comunicarme fluidamente*). En cuanto al campo semántico “cotidiano”, se produjo una baja variabilidad en las respuestas, la que tiene su mayor frecuencia en la alternativa 5 (n= 15), es decir a la opción *puedo comunicarme con casi ninguna dificultad*.

Para comprobar si la diferencia entre medias entre el cuestionario de entrada y salida fue significativa, se aplicó el test Shapiro para verificar si los datos seguían una distribución normal o anormal. El resultado del modelo indicó que los datos no seguían una distribución normal tanto en el promedio del cuestionario de entrada ($W = 0.90358$, p-value < 0.05) como en el de salida.

($W = 0.89407$, p-value < 0.05). Debido a la distribución de los datos, se seleccionó el modelo Mann-Whitney U Test para calcular la significancia de los promedios entre el pre y post test. El test mostró un valor p extremadamente pequeño ($W = 3179$, p-value = $7.297e-11$), demostrando una fuerte evidencia en contra de la hipótesis nula, la que establece que los promedios no son significativos. En otras palabras, el resultado sugiere que la distribución de respuestas entre el cuestionario de entrada y salida es significativamente diferente.

En resumen, aun cuando los datos no tenían una distribución normal, el análisis no paramétrico confirma la diferencia de promedio entre el pre y post test.

6. Discusión de los resultados

El objetivo principal de esta investigación fue medir cuantitativamente el impacto de una capacitación de español como L2 en la autopercepción de confianza comunicativa de migrantes haitianos adultos en edad de trabajar. Los resultados mostraron un aumento significativo en dicha autopercepción tras la intervención. Esto coincide con estudios que consideran la confianza percibida como un componente afectivo y motivacional que incrementa la disposición a comunicarse y favorece el desempeño en la L2 (Dörnyei, 2005; Gardner, 1985; MacIntyre et al., 1998). Es importante subrayar que este aumento no implica una mejora

directa en la eficacia comunicativa observable, sino una valoración subjetiva del propio progreso.

Asimismo, los resultados obtenidos se relacionan con iniciativas de enseñanza de español con enfoque intercultural desarrolladas en Chile (Bahamondes et al., 2022; Servicio Jesuita a Migrantes), que evidencian la relevancia de integrar elementos culturales y relacionales en la enseñanza de L2 a población no hispanohablante. La presente investigación aporta evidencia empírica complementaria desde el ámbito adulto y mediante un enfoque cuantitativo, reforzando la pertinencia de considerar dimensiones afectivas —como la confianza— en la enseñanza del español a la comunidad haitiana.

En cuanto al análisis por campos semánticos, se observó un aumento en la confianza percibida en la categoría de recreación, aunque no en actividades cotidianas o administrativas. Este contraste sugiere que el uso del español puede sentirse menos desafiante en contextos recreativos, donde la interacción no siempre requiere contacto con hablantes nativos. Investigaciones sobre segregación social de la comunidad haitiana han documentado que la interacción cotidiana con chilenos puede verse limitada debido a barreras socioculturales en Chile (Alzamora, 2019; de Estudio, 2023; Sheehan, 2020), lo que puede influir en la confianza percibida en situaciones cotidianas. No obstante, esta interpretación es exploratoria y requiere ser corroborada mediante estudios con mayor número de participantes y mediciones explícitas de percepción de discriminación.

Respecto al campo semántico “trámites”, los resultados no evidenciaron cambios significativos. Esto coincide con investigaciones que muestran que los espacios institucionales suelen ser los más complejos para los hablantes no nativos debido a exigencias lingüísticas específicas y a dinámicas comunicativas asimétricas (Sumonte et al., 2024). Sería pertinente que estudios futuros incorporen indicadores más precisos sobre experiencias institucionales y barreras sociolingüísticas.

Finalmente, los resultados dialogan con algunos principios del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Aunque existen críticas hacia la estandarización en la enseñanza de L2 (Blommaert, 2010; Heller, 2006; Kramsch, 1993), el MCER reconoce la importancia de integrar aspectos interculturales, lo que resulta particularmente relevante en contextos migratorios latinoamericanos. En el caso de este estudio, la mejora en la autopercepción de confianza comunicativa en situaciones relevantes de la vida cotidiana sugiere que la incorporación de componentes interculturales en la enseñanza de español puede favorecer procesos de inclusión social. Si bien el estudio no permite afirmar avances en la competencia intercultural en su totalidad, este sí contribuye con datos sobre un componente actitudinal vinculado a ella.

En síntesis, los resultados evidencian que una capacitación de español como L2 con enfoque intercultural puede fortalecer la confianza comunicativa percibida por los migrantes haitianos adultos. Este hallazgo resalta la relevancia de integrar dimensiones afectivas e interculturales en la enseñanza de L2 para potenciar los procesos de inclusión lingüística y social de la población migrante en Chile.

7. Conclusión

La presente investigación tuvo por objetivo medir cuantitativamente el impacto de una capacitación en español como L2 sobre la autopercepción de confianza comunicativa en migrantes haitianos en edad de trabajar en la región de Valparaíso, Chile. Los resultados muestran un aumento significativo de dicha confianza en la mayoría de las situaciones evaluadas después de la intervención. Este incremento, sin embargo, fue menos evidente en interacciones que podrían requerir mayor contacto con hablantes nativos, lo que sugiere la necesidad de seguir explorando los factores que influyen en la confianza comunicativa en contextos cotidianos más exigentes.

Por lo anterior, el estudio presenta como limitación principal la ausencia de datos cualitativos que permitan comprender en profundidad cómo los participantes interpretan sus experiencias comunicativas. La incorporación de entrevistas o grupos focales en futuras investigaciones sería fundamental para analizar las percepciones, emociones y desafíos que enfrentan los migrantes haitianos al interactuar con hablantes chilenos, enriqueciendo así la comprensión de los procesos socioafectivos asociados al aprendizaje de una L2.

En síntesis, los hallazgos indican que la capacitación en español con enfoque intercultural contribuyó a fortalecer la confianza comunicativa en contextos recreativos y menos demandantes, pero no aseguró mejoras equivalentes en situaciones cotidianas donde pueden intervenir factores socioculturales más complejos. Por ello, se requiere promover propuestas pedagógicas que integren actividades de interacción real con hablantes nativos y espacios seguros de práctica comunicativa, potenciando así el desarrollo de habilidades que faciliten la inclusión lingüística y social de la comunidad haitiana.

Finalmente, esta investigación aporta evidencia empírica relevante sobre un aspecto poco explorado en el contexto chileno —la confianza comunicativa percibida por migrantes adultos— e invita a seguir desarrollando estudios que combinen enfoques cuantitativos y cualitativos para profundizar en los procesos afectivos, sociales e interculturales implicados en la adquisición del español como L2.

Jennifer Markovits
Universidad de Playa Ancha
jennifer.markovits@upla.cl
ORCID: 0000-0003-1469-2055

Yasna García
Universidad de Playa Ancha
yasna.garcia@alumnos.upla.cl
ORCID: 0009-0001-2628-3972

Lilian Trigo
Universidad de Playa Ancha
lilian.trigo@upla.cl
ORCID: 0009-0008-8650-1063

Ashley Darwit
ONG INTEGRA-VALPO
ashley.darwit.parra@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2642-4533

Recepción: 31/03/2025; Aceptación: 03/11/2025

Notas

- ¹ Agradecimiento a la Universidad de Playa Ancha, Plan de Fortalecimiento Universidades Estatales - Ministerio de Educación, Convenio UPA 1999, Proyecto interno código CEDAI 02-2024.
- ² Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) ha habido un alza entre los años 2012 y 2018, seguida de un aumento del 1,3 % en los últimos dos años de las personas provenientes de Haití.
- ³ Las Habilidades del siglo XXI corresponden a un marco teórico para la formación de un currículo de habilidades y actitudes fundamentales para desenvolverse en el mundo actual, desarrollado por La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), de la cual Chile es miembro.
- ⁴ Dato obtenido por el Observatorio de Participación Social y Territorio, UPLA, proyecto: Creatividades constituyentes y subjetividades políticas en la Región de Valparaíso: explorando la configuración de territorios-red de organizaciones sociales para la incidencia en la convención constitucional chilena (2021-2022).

Referencias bibliográficas

- Alzamora, C. (2019). *Urban and social space contested: Intersectionality of public discourses about Haitian immigration in Santiago, Chile* (Tesis doctoral). California State University, Northridge.
- Aravena, A. (2021). *La enseñanza del español a migrantes haitianos en Chile: Tensiones entre política educativa e inclusión lingüística*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 123–140.
- Bahamondes, R., Flores, C., y Llopis, M. (2022). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19294>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. *Multilingual Matters*.
- Candlin, C. N. (1990). *Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas*. *Comunicación*.
- Canagarajah, S. (2018). *Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the possibilities of intercultural communication*. *Applied Linguistics*, 39(1), 48–72.
- CASEN. (2022). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Presentación_Resultados_Casen_2022_v20oct23.pdf

- Centro Virtual Cervantes. (s.f.). Interculturalidad. En Diccionario de términos clave de ELE. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Clément, R. (1980). Social and contextual influences on second language acquisition in a multilingual community. *Language Learning*, 30(2), 273–290.
- Consejo de Europa. (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Council of Europe. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Companion volume with new descriptors. Council of Europe.
- Darwit, A., Juillet, G., y Machuca, O. (manuscrito en preparación). Estudio sobre las necesidades e intereses de los inmigrantes en Valparaíso, Chile.
- de Estudio, C. (2023). Racialized boundaries against Haitian immigrants in Chile: Two case studies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 115–134.
- Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum.
- Galindo Merino, M. M., y Pérez Bernabeu, A. P. (2018). La competencia intercultural en el aula de ELE. En *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 239–245). ASELE.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. Edward Arnold.
- González Plasencia, M. (2019). Competencia intercultural en la didáctica de lenguas: Enfoques y perspectivas actuales. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Heller, M. (2006). Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography. A&C Black.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2020). Estadísticas de población en Valparaíso 2020. <https://www.ine.gov.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/proyecciones-de-poblacion>
- Kramsch, C. (1993). Context and culture in language teaching. Oxford University Press.
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545–562.
- Markovits, J., y Abarca, C. (2023). Enseñanza del español L2 para migrantes haitianos: Metodología participativa. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(1), 1–18.
- Meyer, F. (2000). Wir waren, sind ein multinationales Haus. En *Ressourcen, Kompetenzen, Qualifikationen* (pp. 17–26). Hamburg: Gesellschaft für Arbeit, Technik und Entwicklung.
- Ministerio de Educación. (2017). Propuesta de bases curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2017/06/DOCUMENTO-BASE-CONSULTA-PUBLICA-EPJA-WEB-ivc.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018–2022. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Política-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2022/12/Documento-DEG-Intercultural-Hispanohablantes_V3.pdf
- Pávez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414–420.
- Piller, I. (2016). Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics. Oxford University Press.
- Rojas, C., Olate, P., y Espinoza, M. (2019). Migración haitiana y educación en Chile: Desafíos lingüísticos y culturales en la escuela pública. *Revista Estudios Pedagógicos*, 45(1), 231–250.

- Rojas Pedemonte, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J., y Orrego, C. (2016). Boletín informativo N.º 1. Migración haitiana en Chile. Departamento de Extranjería y Migración. <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>
- Sheehan, M. (2020). Spaces of migration and the production of inequalities in Santiago, Chile. En *The everyday life of urban inequality* (pp. 127–147). Springer.
- SJM. (s.f.). Migración en Chile: Red de cursos de español. <https://www.migracionenchile.cl/red-de-cursos-de-espanol/>
- Sumonte Martínez, V., y Vera-Bachmann, D. (2021). Desafíos lingüísticos y educativos de la comunidad haitiana en Chile. *Revista de Sociolingüística*, 7(1), 87–105.
- Sumonte Rojas, V., Fuentealba, L. A., Bahamondes Quezada, G., y Sanhueza-Henríquez, S. (2024). Didactic interventions: The voices of adult migrants on second language teaching and learning in a rural area in Chile. *Education Sciences*, 14(1), 112.
- Toledo Vega, G. (2016). Didactic proposal for teaching Spanish as a second language to Haitian immigrants in Chile. *Language and Migration Journal*, 8, 81–103.
- Toledo Vega, G., Cerda-Oñate, K., y Lizasoain, A. (2022). The role of the target language in social immersion of Haitian immigrants in Chile and educators' beliefs about its teaching and learning. *Literatura y Lingüística*, 46, 1–20.
- Villegas-Paredes, G. (2018). El microrrelato hispánico y la lectura intercultural en L2. *Ocnos*, 17(1), 78–89.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal*, 86(1), 54–66.