

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Actitudes lingüísticas hacia el criollo haitiano,
el español y el francés en 30 personas migrantes
haitianas de la Provincia de Concepción**

Linguistic attitudes towards Haitian Creole, Spanish and French among 30 Haitian migrants in the Province of Concepción, Chile

ANA JARA SALDIVIA

Universidad de Concepción, Chile

GASTÓN SALAMANCA GUTIÉRREZ

Universidad de Concepción, Chile

RESUMEN Este artículo contiene el análisis de las actitudes que 30 personas migrantes haitianas tienen respecto del kreyol, el español y el francés. Para ello, se les preguntó si consideran importante que sus hijos/as hablen el kreyol/español, y si les enseñarían a sus hijos/as a hablar kreyol/español/francés. Los resultados evidencian actitudes mayoritariamente positivas hacia las tres lenguas, siendo esto muy evidente para el kreyol y el español, y no tan elocuente en el caso del francés. De acuerdo con estos resultados, al menos en lo que a las actitudes hacia estas lenguas se refiere, se concluye que hay un contexto adecuado tanto para el mantenimiento del kreyol, como para el despliegue de iniciativas que tiendan a afianzar el dominio de la lengua mayoritaria; aunque la concreción efectiva de lo señalado se cruza con otras variables que exceden los focos de atención de este artículo.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

PALABRAS CLAVE Criollo haitiano; kreyol; actitudes lingüísticas; actitudes hacia el criollo haitiano; actitudes hacia el español; actitudes hacia el francés.

ABSTRACT This article analyses the attitudes of 30 Haitian immigrants towards Kreyol, Spanish and French. Participants were asked whether they consider it important for their children to speak Kreyol or Spanish, and whether they would teach their children to speak Kreyol, Spanish, or French. The results reveal predominantly positive attitudes towards all three languages, especially in the case of Kreyol and Spanish, though less so in the case of French. Based on these findings, we conclude that the current context is favourable—at least in terms of attitudes towards these languages—for both the preservation of Kreyol and the implementation of initiatives aimed at strengthening proficiency in the majority language. However, the effective realisation of these outcomes involves other variables beyond the scope of this article.

KEY WORDS Haitian Creole; kreyol; language attitudes; attitudes towards Haitian Creole; attitudes towards Spanish; attitudes towards French.

Introducción

Con respecto al estudio de las Actitudes Lingüísticas y su alcance, son pertinentes las siguientes afirmaciones de Henríquez y Dinamarca (2018, p. 53, las negritas son nuestras):

El estudio de las actitudes lingüísticas ha sostenido en las últimas décadas un interés creciente dentro de la investigación sociolingüística, por cuanto se ha comprobado que lo que el hablante siente y piensa con respecto a su lengua influye significativamente en ésta y en sus prácticas sociolinguísticas [...]. Los aportes de su estudio se proyectan en diversos ámbitos, pues no solo permiten comprender las creencias y las posturas valorativas que subyacen al uso lingüístico y a los diversos fenómenos relacionados con éste; sino que proveen información sustancial sobre los hablantes, su posición dentro de un grupo social, los prejuicios lingüísticos y la salud de las lenguas minoritarias [...]. En este último sentido, [...], **las actitudes lingüísticas desempeñan un papel clave en la supervivencia de lenguas minoritarias, porque inciden en las decisiones de los padres de continuar o no con la transmisión y uso de éstas, afectando de este modo su proyección.**

El estudio de las Actitudes Lingüísticas en Chile ha tenido como focos preferentes aspectos del sistema lingüístico de la variante del español hablada en este país¹, así como las actitudes hacia el mapudungun en el contexto de su vínculo asimétrico con el español.

En relación con el primer aspecto, tal como señalan Guerrero et al. (2023), los estudios se han enfocado preferentemente en los niveles fónico y léxico, "...aunque también hay trabajos que han explorado las valoraciones frente a distintas variedades de forma más holística." (p. 18). En este contexto, con mucha razón, estos autores y autoras mencionan como ejemplos los trabajos de Valdivieso (1983), Tassara (1992, 1993-1994), Figueroa (2008), Salamanca y Valverde (2009), Rojas (2012a, 2012b, 2012c, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b), Makuc (2011), Rojas y Avilés (2013), Salamanca y Pereira (2013), Olate y Bernales (2014), Guerrero y San Martín (2018), y Guerrero et al. (2022)². A su vez, Guerrero et al. (2023) contribuyen de manera importante a ampliar el alcance de estos trabajos al "...aportar nuevos conocimientos sobre las creencias y actitudes de los chilenos hacia su propia variedad de habla..." (p. 19), complementando con ello los trabajos realizados con una perspectiva más holística, y aquellos referidos al lugar que ocupa la valoración del castellano hablado en Chile.

Con respecto al estudio de las actitudes hacia el mapudungun en el contexto del contacto asimétrico con el español hablado en Chile, en tanto, tiene una saliencia importante el trabajo de Henríquez y Dinamarca (2018), el cual se suma, entre otras, a las aportaciones de Croese (1983), Fernández y Hernández (1984), Lagos (2006), Olate y Henríquez (2010), Gundermann et al. (2009) y Gundermann (2014). Uno de los aspectos que estas autoras relevan es que en ocasiones se produce un desfase entre las actitudes que las y los hablantes de mapudungun manifiestan hacia su lengua en los planos afectivo y cognitivo, y lo que se plasma en el plano conductual. En efecto, estas autoras señalan que no pocas veces las y los hablantes tienen valoraciones positivas respecto de su lengua a nivel afectivo y cognitivo, y, sin embargo, se resisten a usarla y/o transmitirla, por adscribir a determinadas creencias o prejuicios (Henríquez y Dinamarca, 2018, p. 55).

Hasta donde sabemos, no hay trabajos que se hayan ocupado -en un mismo estudio, al menos- de las actitudes de la población haitiana residente en Chile hacia el kreyol, el español y el francés. En efecto, si bien hay algunos trabajos que abordan, por ejemplo, el nivel fónico de esta lengua hablada recientemente en Chile³ (Huinch

1. En Falorni (2022) se contiene una revisión sistemática de la literatura sobre las actitudes lingüísticas en el ámbito hispanohablante chileno, en la década comprendida entre los años 2010 y 2020.

2. En el aspecto fónico, se pueden añadir los trabajos de Figueroa et al. (2013) y Haska (2018).

3. De acuerdo con Arumí et al. (2022, p. 255), "Según las estadísticas, hacia finales del 2020, los haitianos representaban el tercer grupo migratorio más numeroso en Chile, después del venezolano y el peruano [...]. El flujo migratorio haitiano comenzó a ser más predominante en Chile tras el terremoto de Haití en el 2010 y aumentó de manera exponencial a partir de 2014".

et al., 2018; Saldivia y Salamanca, 2022), las principales aportaciones han estado en el ámbito de la educación (en un sentido amplio) y la lingüística aplicada. Entre ellas, destacan los estudios de Sumonte (2018), Sumonte et al. (2018), Campos (2019), Arumí et al. (2022), Sumonte et al. (2022) y Cares (2023).

En este contexto, el artículo que presentamos viene a llenar un vacío de investigación, al ocuparse, precisamente, de las actitudes que algunas personas migrantes haitianas -concretamente, 30 de ellas- tienen respecto del kreyol (su lengua materna), el francés (lengua co-oficial en Haití) y el español (la lengua oficial de facto del país receptor). En términos específicos, este reporte contiene los resultados obtenidos después de preguntar a las personas participantes del estudio si consideran importante que sus hijos/as hablen kreyol/español; y si les enseñarían a sus hijos/as a hablar kreyol/español/francés⁴.

2. Consideraciones sobre las actitudes lingüísticas

Como señala Chamorro (2021, p. 5), “El interés multidisciplinar hacia los EAL [Estudios de las Actitudes Lingüísticas] ha implicado una aproximación múltiple a la cuestión y una heterogeneidad en su conceptualización y caracterización”. Algunos de los ámbitos en que su estudio ha tenido una importante repercusión son la psicología social, la dialectología, la etnografía del habla, la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas y la sociolingüística (Arumí et al., 2022)⁵.

Con respecto al concepto de “Actitud Lingüística”, siguiendo los postulados de López Morales (1993), la entendemos como la conducta de rechazo o aceptación de un evento o hecho lingüístico. Así, una actitud positiva corresponderá a una acción de aceptación; mientras que una actitud negativa corresponderá a una acción de rechazo. Ahora bien, por la naturaleza de las respuestas a las preguntas que planteamos en nuestro estudio, también se contempla la posibilidad de que ocurra una ausencia de actitud o actitud neutral⁶. Por otra parte, se considera que este fenómeno afecta no solo a eventos o hechos lingüísticos específicos, sino que también a la lengua materna, segundas lenguas y lenguas extranjeras en su conjunto con las que están en contacto las y los hablantes, convivan o no en la misma comunidad.

4. Valga señalar que estas preguntas forman parte de un cuestionario más extenso, cuyas características se exponen en el apartado 4. También es importante precisar que el hecho de que el kreyol sea la lengua materna de las personas participantes de este estudio, y que el español sea la lengua oficial de facto en Chile, justifican nuestro reporte más focalizado en estas lenguas.

5. En este último ámbito, para el mundo anglosajón, son clásicos los aportes de Albaracín et al. (2005) y Garrett (2010), entre otros; mientras que en el ámbito hispánico, tienen un estatus similar las contribuciones de López Morales (1993), Moreno Fernández (2009) y Silva-Corvalán (2001), también entre otros.

6. Un trabajo donde se utiliza la etiqueta “actitud neutral” es el de Urrutia (2002), el cual se refiere a los usos y actitudes en la Comunidad Autónoma Vasca.

En el estudio de las actitudes lingüísticas, se distinguen dos enfoques: el enfoque mentalista y el conductista. Así, mientras el enfoque mentalista sostiene que las actitudes lingüísticas consisten en una predisposición mental hacia el fenómeno lingüístico, el enfoque conductista pone el énfasis en la respuesta o comportamiento respecto de él.

Un aspecto que se enfatiza en el estudio de las actitudes es que en estas las y los hablantes consideran no sólo aspectos lingüísticos, sino también extralingüísticos (Chamorro, 2021, p. 8). Dentro de estos últimos se incluye el *prestigio*. Así, las lenguas que se estiman como poco prestigiosas tienden a ser objeto de actitudes negativas, mientras que, por el contrario, las lenguas que se estiman prestigiosas suelen ser objeto de actitudes positivas. En este contexto, resulta claro que, tal como señala Chamorro (2021, p. 8), “El prestigio no cumple solamente un rol en las variedades de una misma lengua sino en las situaciones de lenguas en contacto”.

Con respecto a la composición de las actitudes lingüísticas, es ampliamente aceptado que sus componentes son tres: el cognoscitivo, que incluye los saberes o creencias de las personas; el afectivo, referido a las valoraciones, emociones y sentimientos; y el conativo o conductual, descrito como una tendencia a actuar o reaccionar de una determinada manera (López Morales, 1993; Moreno Fernández, 2009). En este sentido, la actitud lingüística es el resultado de la suma de los conocimientos y creencias, las emociones, y la conducta respecto de una determinada lengua o situación socio-lingüística (Moreno Fernández, 2009).

Analizamos este fenómeno, pues, tal como señala López Morales (1993), las consecuencias de las actitudes pueden implicar cambios lingüísticos, afectar en la adquisición de segundas lenguas e influir en la discriminación lingüística. Así, es relevante observar algunas actitudes de la comunidad haitiana que ha migrado a Chile respecto del kreyol, el español y el francés, pues, a partir de su análisis, es posible tener algunas primeras hipótesis respecto del estatus que esta comunidad le concede a las lenguas mencionadas y, potencialmente, de la adquisición (o no) de estas lenguas por las generaciones haitiano-chilenas de los próximos años.

3. Consideraciones metodológicas

3.1 Tipo de estudio

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo y un alcance descriptivo (Hernández, et al., 2006). Los datos se elicitán mediante herramientas que contempla la sociolinguística, como el cuestionario sociolinguístico, la entrevista y la observación etnográfica (López Morales, 1993; Silva-Corvalán, 2001; Moreno Fernández, 2009). Este último método se empleó con el propósito de obtener una comprensión más completa de las prácticas e interacciones sociolinguísticas de la comunidad de hablantes.

3.2 Participantes en el estudio

3.2.1 Criterios de inclusión, edad y género

Dado que este estudio es en varios sentidos inédito, sólo se consideraron como criterios de inclusión los siguientes: a) pertenecer a la comunidad haitiana; b) ser una persona adulta (mayor de 18 años); y c) haber residido en la provincia de Concepción al menos 3 años de manera ininterrumpida.

Fue así como después de contar con los respectivos consentimientos, el número de participantes fue de 30 personas adultas, cuyas edades fluctuaban entre los 23 y 48 años, todas residentes en la Provincia de Concepción. Cabe destacar el tamaño de esta muestra, pues es un número poco habitual para estudios en lenguas minorizadas. En cuanto al género, 20 de las personas participantes se identificó con el género masculino y 10, con el género femenino.

3.2.2 Tiempo de permanencia y ocupaciones en Chile

Con respecto al tiempo de permanencia en Chile de las y los participantes, este fluctuaba entre los 3 y 7 años, al momento de las entrevistas. En términos más específicos, 20 colaboradores tenían entre 3 y 4 años de permanencia en Chile; 7, entre 4 y 5 años; 2, entre 5 y 6 años; y 1, más de 6 años de permanencia en Chile. Sobre este punto, es importante señalar que la mayor cantidad de participantes en el estudio ingresó al país entre los años 2015 y 2018, periodo que abarca parte importante del segundo gobierno de la expresidenta Michelle Bachelet.

En cuanto a las ocupaciones que han desempeñado en Chile, el 46% ha trabajado en actividades relacionadas con la construcción y la mecánica; el 28%, en labores domésticas y cuidado de personas; el 20% se ha dedicado al área de ventas y atención a público; y el 6% restante ha realizado trabajos en el área docente -específicamente, docencia de kreyol-, apoyo voluntario en organizaciones sociales y labores de auditoría⁷.

7. A la luz de estos resultados, cabe cuestionar una perspectiva impresionista -habitual en conversaciones informales y rutinas humorísticas- que asocia a los haitianos y haitianas directamente con el comercio ambulante -específicamente, con la venta de la tableta de chocolate "Súper 8"-, pues, por ejemplo, del 20% de los participantes que afirma haber trabajado en el área de ventas, ninguno/a menciona haberse dedicado al comercio ambulante. En este sentido, de acuerdo con nuestros datos, la población haitiana que se ha desempeñado en esta labor en la Provincia de Concepción es, más bien, minoritaria. Una explicación posible para este estereotipo es que en el comercio ambulante las y los migrantes de Haití destacan con relación a otros/as migrantes por su color de piel y rasgos peculiares de su español.

3.2.3 Estudios formales en Haití y en Chile

En relación con el nivel de escolarización alcanzado en Haití por las y los participantes, el 10% finalizó estudios superiores; el 30% comenzó su educación superior, pero no la concluyó; mientras que el 26,7% finalizó la enseñanza secundaria y no ingresó a la educación superior. El 13,3%, por su parte, no concluyó sus estudios secundarios; el 10% terminó la enseñanza primaria, pero no continuó estudiando; y el 10% restante no finalizó sus estudios de enseñanza primaria.

En este sentido, es interesante constatar que el 40% de la población entrevistada (12 participantes) ingresó a la educación superior, lo que quiebra un prejuicio -habitual entre muchos chilenos y chilenas, de acuerdo con el testimonio de algunas de las personas participantes del estudio- en el sentido de que la población migrante haitiana residente en Chile no poseerían educación formal o poseerían una educación formal muy precaria⁸. Sin embargo, los datos de esta investigación muestran que dicha población tiene niveles importantes de escolarización.

Con respecto a los estudios formales en Chile, el 53% de las y los participantes afirma no haber estudiado en este país, mientras que el 47% restante lo ha hecho en distintas áreas y niveles. En efecto, el 44% de la población entrevistada que ha estudiado en Chile ingresó a la enseñanza secundaria; específicamente, a tercero y cuarto medio, en programas de nivelación de estudios, con el fin de convalidar la educación previamente recibida en su país de origen. El 37% ha cursado talleres, principalmente de español, o cursos de especialización laboral, como gasfitería o albañilería. Por último, es interesante constatar que el 19% se encuentra actualmente estudiando en la educación superior chilena, en carreras como Técnico en Administración de Empresa, Ingeniería Civil o Gastronomía Internacional.

Es relevante considerar que cerca de la mitad de las y los entrevistados/as (47%) ha estudiado en Chile, lo que constituye un número importante de personas migrantes haitianas que, por distintas razones, ha decidido convalidar estudios, especializarse a través de talleres o, incluso, obtener un título profesional. Esto, sin duda, destruye otra perspectiva impresionista -presente en muchos chilenos y chilenas, de acuerdo con el testimonio de algunas personas participantes de este estudio-, como es que la población migrante haitiana viene a Chile exclusivamente a trabajar para apoyar a sus familias que viven en Haití en una extrema precariedad. En efecto, en parte importante de las y los participantes de esta investigación se observa un interés en la formación académica, con miras a especializarse, mejorar su calidad de vida y establecerse en nuestro país.

8. Esta supuesta carencia o precariedad de escolarización constituye uno de los varios factores asociados a los casos frecuentes de discriminación sufridos por haitianos en Chile, descritos, entre otros, por Cares (2023).

En este mismo contexto, es preciso considerar que si bien el 66,7% de las personas participantes en esta investigación finalizó sus estudios secundarios en Haití, un porcentaje importante ha cursado la enseñanza media en Chile. Este fenómeno se explica principalmente por razones administrativas/burocráticas, vinculadas con los costos en tiempo y recursos económicos que implican las gestiones de validación de estudios. En efecto, si bien desde marzo de 2017 las personas migrantes haitianas pueden convalidar sus estudios en Chile -tras la firma del convenio que les permite validar los estudios realizados en su país-, este convenio conlleva la presentación de una serie de documentos de difícil obtención desde Haití -concentración de notas, certificados anuales de estudios, licencia de educación media o diploma de estudios secundarios, todos ellos en formato original-, lo que conlleva altos costos monetarios y períodos de espera de meses, de modo que algunas de ellas prefieren cursar nuevamente sus estudios secundarios -ahora en Chile-, pues es un proceso más breve y gratuito.

3.2.4 Lengua(s) hablada(s) por las y los participantes del estudio

En relación con el idioma que hablan las y los participantes de esta investigación, el 100% declaró hablar criollo haitiano (como su primera lengua). Además, la mayor parte de ellos y ellas señaló hablar entre dos y cuatro idiomas. En efecto, el 26,6% declaró hablar español, kreyol, francés e inglés; el 60%, kreyol, francés y español; el 10%, kreyol y español, y solo el 3,3% (1 colaborador) declaró hablar sólo kreyol. Por supuesto, estas respuestas ameritan un estudio *ad hoc*, especialmente en lo que dice relación con el alcance de la autoadscripción como hablantes de español e inglés, pues, sin duda, en este plano puede haber realidades muy disímiles; en el caso del francés y el kreyol, lenguas oficiales en Haití, cabe señalar que todas y todos los participantes adquirieron el kreyol como su lengua materna, mientras que el francés lo aprendieron principalmente en la escuela, y en algunos casos se reforzó en el ámbito familiar. Hecha esta precisión, cabe relevar que prácticamente todas las personas que colaboraron en este estudio presentan, al menos, algún grado de bilingüismo, dato no menor si se compara, por ejemplo, con nuestro país, en donde, a pesar de existir una lengua originaria como el mapudungun, los niveles de bilingüismo respecto de ella en la población mayoritaria son prácticamente nulos y solo el español es considerado la lengua oficial.

3.3 Instrumentos y registro de datos

Para este estudio se elaboró un cuestionario *ad hoc*, con preguntas abiertas⁹ y cerradas. Este cuestionario contiene 4 secciones, en consonancia con el contenido de las preguntas formuladas: 1) Datos personales, 2) Información sobre su idioma, 3) Valoración de idiomas, y 4) Situación social en Chile. Este artículo contiene el análisis de las respuestas correspondientes a 6 de las 14 preguntas que formaban parte de la tercera sección.

Este cuestionario se complementó con distintas instancias de observación participante. Así, la autora principal de este artículo pudo compartir en diversas instancias de socialización entre personas haitianas, como reuniones familiares, celebraciones de distinta índole, paseos comunitarios, etc., todas ellas con un valor incalculable en el plano académico y personal.

En cuanto al registro de los datos, para el registro de audio, se utilizó una grabadora TASCAM DR-40X; en tanto que para el registro visual, cada sesión fue filmada con una cámara Canon EOS M50.

4. Resultados

4.1 Análisis de las respuestas

4.1.1 Actitudes hacia el kreyol

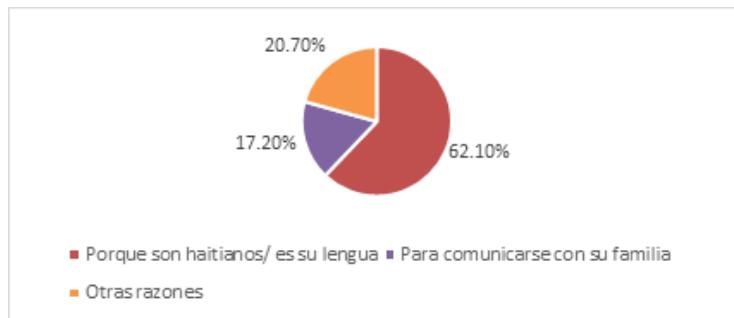
Con la finalidad de determinar las principales actitudes de las y los participantes respecto del kreyol y tener algunas luces con respecto a la eventual proyección de esta lengua, en general, y en Chile, en particular, se les formularon dos preguntas: a) **¿Cree que es importante que las niñas y niños haitianos/as hablen kreyol? ¿Por qué?, y b) ¿Les enseñaría a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile? ¿Por qué?**

Con respecto a la primera pregunta, el 96.7% de las y los participantes estima que es importante que las y los niños/as haitianos/as hablen kreyol, mientras que solo el 3.3% considera que no es relevante. Cabe señalar -tal como se les indicó a las personas entrevistadas- que esta pregunta hace referencia a las y los niños/as haitianos/as en general, no sólo a quienes viven en Chile. De este modo, se observa una actitud claramente positiva hacia el kreyol. Las razones para ello se plasman en el siguiente gráfico.

9. En la práctica, muchas de las preguntas abiertas se constituyeron en entrevistas semiestructuradas, pues se priorizó que las y los participantes se explayaran en la fundamentación de sus respuestas.

Figura 1

Razones por las que las y los participantes consideran importante que las niñas y niños haitianos/as hablen kreyol.



Como se observa, los resultados se organizan en tres categorías principales: 1) Son haitianos/as y es su lengua, 2) Para comunicarse con su familia y 3) Otras razones. La primera categoría, “Son haitianos(as) / Es su lengua (oficial)” representa el 62.1% del total de fundamentaciones e incluye argumentos como “porque ante todo son haitianos, tienen familia haitiana y tienen que hablar el idioma de su propia tierra”, “porque son haitianos y es la lengua de ellos”, “porque son haitianos, tienen que aprender a hablar haitiano” y “porque los niños son haitianos, aunque la familia vive en otra parte”. Esto indica que la mayoría de las y los participantes considera importante que las niñas y niños haitianos/as hablen kreyol, debido a su identidad como haitianos/as y al hecho de que el kreyol es la lengua oficial de su país.

La segunda categoría, “Para comunicarse con su familia” representa el 17.2% del total, con respuestas como “porque tienen familia haitiana, tienen que hablar kreyol”, “para poder conversar con su familia” y “porque los niños tienen que hablar con su familia, si no hablan francés”. Esto implica que un porcentaje relevante de participantes valora la importancia de que las niñas y niños haitianos/as hablen kreyol para poder comunicarse con su familia, pues son hijos/as y familiares de hablantes de esta lengua.

La tercera categoría (“Otras razones”) representa el 20.7% del total. En ella, se encuentran respuestas como “porque es obligación de los padres haitianos enseñarles el idioma kreyol”, “para el futuro del país, porque un país que no tiene un idioma es una nación que a largo tiempo no va a existir” y “porque después el niño aprende a enseñar español y kreyol”. Estas respuestas refuerzan la diversidad de argumentos y perspectivas tanto dentro de esta categoría, como de las antes mencionadas, y permiten considerar una amplia gama de motivos al abordar la importancia del idioma kreyol en el contexto haitiano.

Con respecto al 3.3% que no considera importante que las niñas y niños haitianos/as hablen kreyol, dicho porcentaje corresponde a un solo participante (de género femenino en este caso). En este sentido, la entrevistada señala: “Si yo tuviera un bebé aquí, no le enseñaría a hablar kreyol, no sé por qué, para mí está bien que en Chile hablen español y en Haití creo que el francés sería más fácil para ellos”. Como se observa, a pesar de que la colaboradora indica no tener una razón para su elección, deja en evidencia su preferencia por el español en Chile y por el francés en Haití, aún cuando el kreyol es la lengua más extendida en su país de origen. Cabe señalar que esta colaboradora vivió gran parte de su vida en República Dominicana y posteriormente en Chile, por lo que la lengua que ha utilizado por más tiempo es el español, lo que puede influir en la respuesta entregada. De este modo, en esta respuesta en particular se observa una actitud negativa, de rechazo al kreyol, pues la colaboradora prefiere otras lenguas antes que su lengua materna.

En relación con las actitudes que se desprenden de esta pregunta, se observa una actitud ampliamente mayoritaria de aceptación hacia la lengua criolla. En efecto, se manifiesta un 96.7% de actitud positiva, pues, claramente, a las y los participantes sí les parece importante que las niñas y niños haitianos/as hablen kreyol. Esta actitud se basa, principalmente, en la creencia de que, al ser haitianos/as y el criollo la lengua de Haití, es de alta importancia que hablen la lengua criolla.

Por otro lado, el 3.3% (correspondiente a solo una persona participante) presenta una actitud negativa hacia la lengua criolla, al afirmar que no es importante que las niñas y niños haitianos/as hablen kreyol, pues se estima que otras lenguas son más útiles o les entregan mayores facilidades. Esta cifra es significativamente más baja en comparación con la categoría positiva, lo que indica que un mínimo porcentaje de los encuestados y encuestadas tiene una opinión negativa respecto a la importancia de la preservación y el uso de la lengua criolla haitiana.

Con respecto a la segunda pregunta (**¿Les enseñaría a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile?**), el 93.3% respondió afirmativamente, mientras que el 6.7% indicó que no les enseñaría a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile. Las razones por las que respondieron que sí les enseñarían a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile -ya sea que efectivamente tengan hijos/as; o en un escenario hipotético- se pueden organizar en cinco categorías: 1) Para que hablen con su familia (32.14%), 2) Sus padres son haitianos / hablan kreyol (21.43%), 3) Ellos son haitianos (17.86%), 4) Para que puedan ir a Haití (17.86%), y 5) Otras Razones (10.71%). Como se observa, las categorías 1 y 3 se traslanan con las que se plasman para la pregunta anterior y, valga señalar, sus fundamentaciones son también coincidentes.

En relación con la segunda categoría -Sus padres son haitianos / hablan kreyol (21.43%)-, algunos fundamentos fueron los siguientes: “porque nosotros (sus padres) somos haitianos”, “porque el kreyol es nuestro idioma, tiene que hablar kreyol, espa-

ñol y francés” y “porque su padre es haitiano y es la lengua de los haitianos”. De esta forma, se destaca que para los colaboradores y colaboradoras es importante la transmisión intergeneracional del idioma, con el fin de preservar su identidad lingüística, aunque no vivan en un país en que este idioma se hable de manera extensa.

Por otro lado, un 17.86% indica que les enseñaría a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile para que puedan ir a Haití. Algunas respuestas fueron: “porque tiene que ir a Haití alguna vez”, “porque un día me puedo ir allá con ellos” y “porque quiero ir a Haití con mi hijo y quiero que hable con sus abuelos”. Estos argumentos subrayan la fuerte conexión que las y los participantes tienen con su país natal, proyectando, incluso, el regreso a Haití con sus hijos en un futuro, para lo que se hace necesario la enseñanza del kreyol como herramienta de comunicación en este país.

En cuanto a la categoría “Otras razones” -que representa el 10.71% de las respuestas-, en ella se incluyen fundamentos tales como: “para que tengan presente sus raíces”, “para recordar nuestra tierra natal”, “porque hay que aprender todo lo que se pueda”, etc. De este modo, se destaca que para estos y estas participantes el kreyol no solo es una herramienta de comunicación, sino también un lazo emocional con su lugar de origen; un recordatorio de sus raíces. Así, se observa la riqueza y diversidad de motivaciones detrás de la decisión de transmitir el kreyol a las siguientes generaciones en un entorno cultural diferente.

Con respecto a la actitud lingüística sobre el kreyol, con base en las respuestas anteriores, se observa que las y los participantes que respondieron que sí les enseñarían kreyol a sus hijos/as en Chile presentan una actitud claramente positiva, de aceptación hacia esta lengua.

En cuanto a las y los participantes que respondieron que no les enseñarían a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile, estos corresponden al 6.7%, y sus argumentos no son suficientemente homogéneos como para agruparlos en una categoría, por lo que se presentan a continuación: “no sé por qué, pero no lo haría” y “va a aprender igual, porque yo hablo kreyol, no hablo tanto español, pero ella es chilena, no es haitiana”. Como se observa, la primera persona indica no tener un argumento para no enseñarles esta lengua a sus hijos/as en Chile, pero que no lo haría; mientras que la segunda indica que no lo haría porque su hija es chilena y no haitiana. De este modo -aunque con algún grado de cautela-, es posible interpretar estas respuestas como portadoras de una actitud negativa hacia el kreyol.

En resumen, en lo que respecta a esta pregunta, en términos porcentuales, el 93.3% de los colaboradores presenta una actitud positiva, de aceptación al kreyol, mientras que sólo el 6.7% presenta una actitud negativa hacia esta lengua.

4.1.2 Actitudes hacia el español

Para adentrarnos en las actitudes de las y los participantes hacia el español, **se les preguntó, en primer lugar, si les gustaría aprender a hablar mejor este idioma**, a lo que el 100% de ellos y ellas respondió afirmativamente, con argumentos que se agrupan en cinco categorías: 1) Es una necesidad, 2) No sabe lo suficiente, 3) Muchos países hablan español, 4) Le gusta este idioma y 5) Le gusta aprender idiomas. Los porcentajes de respuestas en cada categoría se observan en el siguiente gráfico.

Figura 2

Razones por las que a las y los participantes les gustaría aprender mejor el español.



Como se observa, el 50% de las y los participantes quisiera aprender a hablar mejor español porque estima que es una necesidad. De ellos, 14 de los 15 participantes aseguran que necesitan el español para comunicarse e integrarse a Chile, enfatizando en lo necesario que es para trabajar o adquirir ciertos beneficios; o que necesitan aprender mejor el español porque es una obligación al estar en Chile. La participante restante aseguró haber estado en la necesidad urgente de aprender el español durante su infancia, pues se mudó a vivir a República Dominicana y le era imposible relacionarse sin hablar esta lengua.

Con respecto a la actitud sociolingüística de estas y estos participantes hacia el español, se observa que relacionan la falta de esta lengua con ciertas carencias sociales, como el trabajo, el dinero y las relaciones con la comunidad chilena, por lo que tener un mejor español se asocia con adquirir los beneficios que conlleva hablar este idioma, como obtener un trabajo y una mejor calidad de vida, y poder integrarse a la sociedad chilena. Por ejemplo, un colaborador señala: “por eso yo sigo en el curso (de español), porque si hay cosas que me faltan en Chile es porque me falta español”, y otro participante menciona que “por eso tengo que saber mucho español, porque si no sé, no puedo trabajar”. En este contexto, toda vez que aprender bien el español se asocia con aspectos que las y los participantes estiman como positivos (superación de dificultades y carencias, por ejemplo) es posible interpretar estas respuestas como instancias de una actitud positiva hacia esta lengua.

El 23.3% de las y los entrevistados/as, por su parte, señala que le gustaría aprender mejor el español porque no sabe lo suficiente. Así, se encuentran respuestas como “porque todavía no sé bien poner los verbos. Quiero hablar bien español para expresarme y para hablar muy claro”, “porque creo que aún me falta. Me gustaría perfeccionar mi pronunciación y algunas palabras que me cuesta decir” y “porque tengo muchos problemas con la pronunciación”. De este modo, las y los participantes que entregaron este tipo de respuestas tienen un anhelo de mejorar el dominio de esta lengua, pues dicho dominio lo asocian con valores positivos como “expresarse mejor” y “hablar más claro”. Así las cosas, también es posible interpretar estas respuestas como portadoras de actitudes positivas hacia el español.

Por otra parte, el 16.6% de las y los participantes indica que le gustaría aprender a hablar mejor el español porque muchos países hablan este idioma. Así, entregaron respuestas como “me gusta el español porque hay muchas tierras que lo hablan”, “me gusta el español porque a cualquier parte que vaya voy a encontrarlo en América Latina” y “porque hay muchos países que lo hablan. El español es una lengua comercial”. En este sentido, queda en evidencia la actitud de aceptación del español, bajo la creencia de que es una lengua útil, pues sirve para comunicarse en muchos países y sirve en el ámbito comercial.

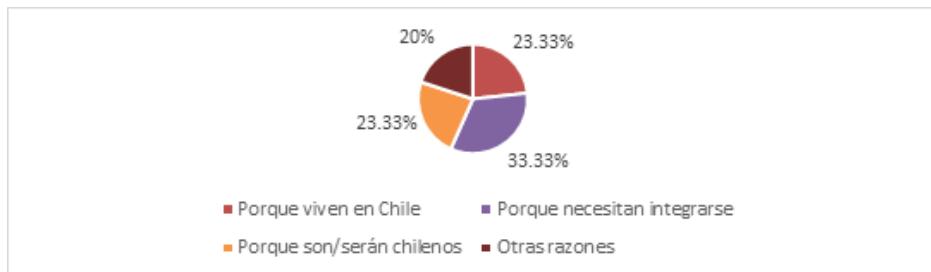
En cuanto a los porcentajes restantes, el 6.6% de las personas entrevistadas indica explícitamente que el español es una lengua que le gusta, con respuestas como: “porque es un idioma que me gusta. Estaba aprendiendo inglés y español, y elegí el español. Prefiero leer la Biblia en español que en francés o kreyol” y “porque encuentro bonito el idioma cuando lo entiendes”. De este modo, se observa una clara actitud positiva hacia el español por parte de estas personas que participaron en el estudio, al punto de que una de ellas prefiere leer en esta lengua, en lugar de su lengua materna. En esta misma línea, el 3.3% de las personas entrevistadas -que corresponde a una de ellas- indica que le gusta aprender idiomas, lo que puede interpretarse, por implicación, como una aceptación también del español.

En síntesis, considerando las creencias asociadas con cada una de las categorías de respuestas a esta pregunta, las y los participantes muestran una actitud claramente positiva respecto del español.

Otra pregunta que se les formuló a las entrevistadas y entrevistados para auscultar su actitud hacia el español fue la siguiente: **¿Cree que es importante que las niñas y niños haitianos/as que viven en Chile hablen bien el español?**, a lo que la totalidad de los entrevistados y entrevistadas respondió afirmativamente; es decir, al 100% de las personas que participaron en el estudio le parece importante que las niñas y niños haitianos/as residentes en Chile dominen el español. En esta línea, se les preguntó las razones de sus respuestas, las que se observan, distribuidas en categorías, en el gráfico que se presenta a continuación.

Figura 3

Razones por las que las y los participantes estiman importante que las niñas y niños haitianos/as que viven en Chile hablen bien el español.



Como se observa en la Figura 3, las razones por las que las colaboradoras y colaboradores creen que es importante que las niñas y niños haitianos/as que viven en Chile hablen bien el español se organizan en cuatro categorías: 1) Viven en Chile, 2) Necesitan integrarse, 3) Son o serán chilenos y 4) Otras razones.

La categoría que incluye la mayoría de las respuestas es la segunda (“Necesitan integrarse”), con un 33.3%; es decir, estas y estos participantes estiman que dominar bien el español es esencial para que los niños y niñas se incorporen en la sociedad chilena. En este sentido, encontramos respuestas como: “porque eso también les ayudará a adaptarse, a manejarse en todo sentido en el país”, “porque si un día mi niña viene acá tiene que ir a la escuela” y “porque viven aquí, tienen que estudiar y en el futuro van a tener un rol en Chile”. Así, se observa que las personas entrevistadas consideran que el español tiene un papel crucial como medio para interactuar, comunicarse y relacionarse con otras personas, facilitando su inclusión en diversos ámbitos sociales.

Un 23.3% de las y los participantes, por su parte, argumentó que es importante que las niñas y niños haitianos/as hablen bien español debido a que están viviendo en Chile y esta es la lengua oficial del país. En esta línea, se observan respuestas como: “porque viven en un país que habla español”, “porque viven acá en Chile y todo es en español” y “porque ellos viven aquí, pero también tienen que aprender kreyol”. Así, queda en evidencia que para estos colaboradores y colaboradoras es importante que las niñas y niños haitianos/as dominen la lengua del país en el que están viviendo.

Con respecto a quienes señalaron que es importante que las niñas y niños haitianos/as hablen bien el español “porque son o serán chilenos”, cabe señalar que se refieren, por una parte, a aquellos niños y niñas que han nacido en el territorio chileno y, por otra parte, a los niños y niñas que obtendrán la nacionalidad chilena en el futuro. Así, un 23.33% de las personas entrevistadas entregó respuestas en esta dirección, a través de argumentos tales como: “porque van a ser chilenos, tienen que hablar el español bien”, “porque es su idioma; si nacen en Chile, son chilenos” y “porque son chilenos, tienen que hablar español”. Esta categoría resalta la importancia de la identi-

ficación y el sentido de pertenencia en cuanto a la nacionalidad, pues si bien les parece esencial que las niñas y niños aprendan kreyol, también consideran indispensable que hablen español al ser de nacionalidad chilena.

Por último, el 20% de las colaboradoras y colaboradores indicó distintas razones por las que consideran importante que las niñas y niños haitianos/as que viven en Chile hablen bien el español, las que se agruparon en la categoría “Otras razones”. Esta categoría incluye respuestas como las siguientes: “porque así ayudan a sus papás a hablar con los chilenos”, “porque me gusta que todos los haitianos aprendan muy bien español” y “porque eso es lo que les enseñan acá en la escuela”. Estas perspectivas adicionales permiten apreciar que las colaboradoras y colaboradores consideran que el dominio del español no solo facilita la comunicación intercultural, sino que también contribuye a la colaboración familiar y a la formación integral de las niñas y niños en el contexto educativo chileno.

Con respecto a las actitudes sobre el español que se desprenden de las respuestas a esta pregunta, se considera que la totalidad de las y los participantes muestran una actitud positiva, de aceptación al español, bajo la creencia de que para las niñas y niños haitianos/as que viven en Chile esta es una lengua útil, ya sea para integrarse en la sociedad, para colaborar con la comunidad haitiana, o para todas las actividades que se requieren en el país, pues es la lengua oficial.

En la misma línea que la pregunta anterior, pero enfatizando en los propios hijos e hijas de las personas entrevistadas, **se les preguntó si les enseñarían a hablar español a sus hijos/as en Chile**, ya sea que tengan hijos/as o en el caso hipotético de que los/las tuvieran en el futuro. Sobre este punto, el 86.7% de las y los participantes señaló que sí les enseñaría a hablar español a sus hijos/as en Chile, mientras que el 13.3%, no lo haría. Las razones por las que respondieron que sí tienen la voluntad de enseñarles español a sus hijos/as en Chile son las siguientes: 1) Porque en Chile se habla español (38.46%), 2) Porque son chilenos (30.76%), 3) Porque necesitan integrarse (7.69), y 4) Otras razones (23.07%). Como se aprecia, las categorías 2 y 3 coinciden con las desplegadas para la pregunta anterior (aunque se presentan diferencias en sus porcentajes). Las argumentaciones en estas categorías también tienden a coincidir.

La categoría que agrupa la mayoría de las respuestas es “Porque en Chile se habla español”, con un 38.46%; es decir, que este porcentaje de colaboradores y colaboradoras considera importante enseñarles español a sus hijos e hijas debido a que es el idioma más hablado en el país. Algunos argumentos específicos fueron: “porque es el idioma del país en el que va a nacer”, “porque aquí en Chile hablan solamente español”, “porque si viven acá en Chile tienen que saber el idioma”, entre otros. Esta categoría enfatiza la necesidad práctica de dominar el idioma del país en el que residen, lo que facilita la comunicación y la participación en la vida cotidiana.

Por su parte, un 23.07% de los colaboradores y colaboradoras les enseñaría español a sus hijos e hijas en Chile por “Otras razones”, entregando respuestas como: “porque quiero que aprenda un poco de español, un poco de francés y un poco de kreyol”, “porque es su obligación, tiene que hablar obligatoriamente” y “porque el español es un idioma importante”. Estas diversas perspectivas reflejan una serie de motivaciones personales y consideraciones educativas que influyen en la decisión de enseñarles el español a los hijos e hijas en el contexto chileno.

Con respecto a las y los participantes que respondieron que no les enseñarían a hablar español a sus hijos/as en Chile, estos corresponden al 13.3% y sus razones se agrupan en una sola categoría: “Aprenderán de otro modo”. Algunas de las respuestas incluidas en esta categoría son: “porque lo van a aprender igual”, “porque en la escuela va a aprender”, “porque va a aprender solo y más que yo” y “porque ella va a aprender en el jardín, porque yo no hablo bien. Ella va a ser mi profesora”. Así, no es que claramente estos colaboradores y colaboradoras no quieran enseñarles español a sus hijos/as, sino que consideran que no es necesario porque lo aprenderán por sí mismos o lo aprenderán en la escuela, o porque sienten que su nivel de español no es suficiente como para hacerlo.

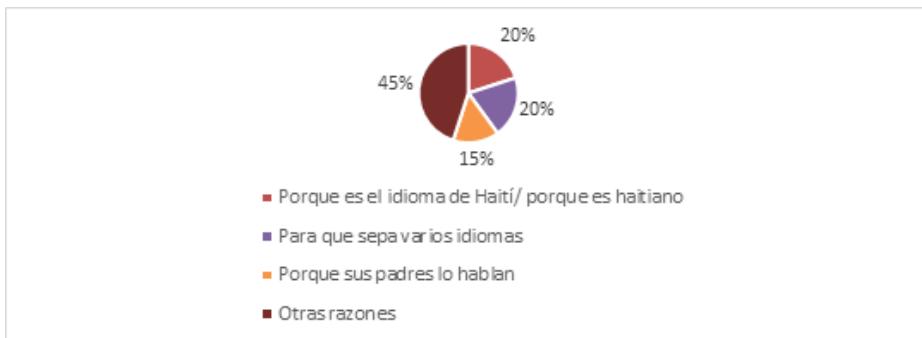
En cuanto a las actitudes lingüísticas que se desprenden de esta pregunta, estas son claramente positivas en el 86.7% de los casos, mientras que respecto del 13.3% restante, parece sostenible que esta actitud no es -al menos claramente- negativa, de modo que este porcentaje podría ser interpretado como una ausencia de actitud (explícita). En cualquier caso, aunque se interpretara como una actitud negativa, esta sería claramente minoritaria.

4.1.3 Actitudes hacia el francés

En la misma línea que las preguntas anteriores, pero para auscultar en las actitudes lingüísticas de las y los participantes hacia el francés, **se les preguntó si les enseñarían a hablar francés a sus hijos/as en Chile**. Los resultados fueron los siguientes: el 66.7% señaló que sí les enseñarían a hablar francés a sus hijos/as en Chile, mientras que el 33.3% señaló que no lo haría. Con el fin de comprender sus motivaciones, se les consultó las razones de sus respuestas, las que se organizan en las categorías presentes en las Figuras 4 y 5.

Figura 4

Razones por las que las y los participantes les enseñarían a hablar francés a sus hijos/as en Chile.



Tal como se observa en el gráfico anterior, los motivos que este 66.7% de las y los participantes dieron para transmitir el francés a sus hijos/as en el contexto chileno se pueden agrupar en cuatro categorías: 1) Es el idioma de Haití/Porque es haitiano, 2) Para que sepa varios idiomas, 3) Sus padres lo hablan y 4) Otras razones.

El 20% de estos encuestados y encuestadas señaló que les enseñaría a hablar francés a sus hijos/as en Chile porque este es el idioma de Haití o porque sus hijos/as son haitianos/as. Concretamente, algunas respuestas fueron las siguientes: “porque son dos idiomas los que tiene Haití: el kreyol y el francés”, “porque es nuestro idioma” y “porque va a ser haitiano y es nuestro idioma oficial”. De este modo, estos y estas participantes establecen un vínculo entre la lengua francesa y la nacionalidad e identidad haitianas, pues la reconocen como su lengua o como la lengua de Haití.

Otro 20% señaló que les enseñaría el francés a sus hijos/as en Chile con el fin de que sepan varios idiomas. Algunas de las respuestas que son parte de esta categoría son: “porque me gustaría que mis hijos entiendan siete idiomas”, “porque me gustaría que mi niño hable muchas lenguas” y “para que conozcan más idiomas”. Esta perspectiva refleja el interés por una educación amplia y una apreciación por la riqueza que tanto el francés como otros idiomas pueden aportar a la formación de sus hijos/as.

El 15%, en tanto, señaló que les enseñaría francés a sus hijos/as en Chile porque sus padres -es decir, ellos mismos- hablan esta lengua. Esta categoría está constituida por respuestas como: “porque su papá y su mamá hablan francés”, “porque yo hablo los dos idiomas, pero depende del hijo, si le gusta o si no quiere aprender” y “porque yo hablo francés y mi hijo también tiene que hablar francés”. A través de estas respuestas, se observa que para estos colaboradores y colaboradoras es importante transmitir la lengua francesa a sus hijos/as, como forma de preservar la herencia lingüística en el contexto chileno, debido a que ellos, sus padres, son hablantes de esta lengua.

Finalmente, un importante 45% de las respuestas de estos colaboradores y colaboradoras se puede incorporar en la categoría “Otras razones”. Aquí se incluyen respuestas como “para que pueda conversar con las personas que hablan francés”, “porque me gustaría ir a Francia con mi hija”, “porque me gusta ese idioma” y “porque si van a Haití, se les facilitan las cosas hablando francés en el ambiente laboral”. Este porcentaje, si bien llama la atención en relación con la categoría, se entiende al observar la variedad de motivaciones personales -muy distintas unas de otras-, y que no concuerdan -plenamente, al menos- con los factores contemplados en las categorías anteriores.

En cuanto a la actitud lingüística respecto del francés, con base en las respuestas anteriores, se observa que quienes respondieron que sí les enseñarían francés a sus hijos/as en Chile presentan una actitud positiva, de aceptación hacia esta lengua. Algunas de las creencias que sustentan esta actitud son: 1) los haitianos deben hablar francés, 2) los hijos deben hablar la lengua de sus padres, y 3) el francés es útil en Haití en el plano laboral, entre otras.

Con respecto a los colaboradores y colaboradoras que respondieron que no les enseñarían francés a sus hijos/as en Chile, estos corresponden al 33.3%, un porcentaje importante si se compara con el porcentaje de quienes no les enseñarían criollo haitiano a sus hijos/as en Chile (sólo un 6.7%). Las razones que entregaron se organizaron en tres categorías, las cuales se presentan en el siguiente gráfico.

Figura 5

Razones por las que las y los participantes no les enseñarían a hablar francés a sus hijos/as en Chile.



En la Figura 5 se presentan las principales razones expresadas por los colaboradores y colaboradoras para no enseñar el francés a sus hijos/as en el contexto chileno. En primer lugar, de este 33.3%, un 40% -correspondiente a 4 participantes- indicó que no les enseñaría francés a sus hijos/as en Chile porque no habla esta lengua, categoría que refleja la limitación lingüística personal de los padres, lo que, por cierto, constituye un impedimento excluyente para la enseñanza del francés a sus hijos/as.

En segundo lugar, un 30% señaló que no les enseñaría francés a sus hijos/as en Chile porque “No es necesario”. Algunas de las respuestas que integran esta categoría son: “tal vez un poquito no más, algunas palabras no más. No es necesario enseñarles

más”, “porque es mejor que hable kreyol y español, no necesita el francés en Chile” y “porque no creo que se vaya para Francia y acá no sirve”. Tales respuestas evidencian que estos colaboradores y colaboradoras consideran que el francés no es una herramienta útil para la vida cotidiana de sus hijos/as en Chile, enfocando su prioridad en el dominio del kreyol y el español. Además, se observa un enfoque práctico de algunos y algunas participantes, ya que consideran que el francés podría tener un valor limitado en el país y no justificaría su enseñanza, especialmente si no existe una expectativa clara de utilizarlo en el futuro.

Por último, un 30% de estas y estos participantes no les enseñaría francés a sus hijos/as en Chile por otras razones, que no se ajustan a las categorías anteriores y son muy distintas entre sí, tales como: “no tengo tiempo, cuando sea más grande, si tengo tiempo puedo enseñarle”, “porque no me gusta el francés...” y “porque acá no se enseña en la escuela”. Así, se observa una diversidad de consideraciones, mayoritariamente de índole personal, que influyen en la decisión de no enseñar francés a sus hijos/as en Chile. En efecto, algunos colaboradores y colaboradoras mencionan restricciones de tiempo y prioridades, mientras otros expresan preferencias personales y reconocen la libertad de elección de sus hijos/as en cuanto a aprender francés.

Con respecto a las actitudes que se desprenden de estas respuestas, si bien algunas de ellas son claramente negativas, pues manifiestan en forma explícita una aprensión o un rechazo -como aquellas en que se considera el francés innecesario o se indica que no les gusta esta lengua-, también se observan respuestas en las que no es posible determinar con precisión una actitud negativa, como en el caso de los colaboradores y colaboradoras que indican que no les enseñarían francés a sus hijos/as en Chile porque no hablan esta lengua. Estos últimos casos, entonces, se han categorizado como una ausencia de actitud.

Así, entonces, en términos de porcentajes, el 66.7% de las y los participantes presenta una actitud positiva, de aceptación al francés, lo que se corresponde con aquellas personas que señalaron que sí les enseñarían a hablar francés a sus hijos/as en Chile. Un 16.65%, en tanto, muestra una ausencia de actitud, mientras que otro 16.65% presenta una actitud negativa, asociada principalmente con la creencia de que el francés es innecesario o inútil en Chile.

Si se comparan estos resultados con sus equivalentes sobre el kreyol y el español, se observa que el porcentaje de participantes que muestra una actitud de aceptación hacia estas lenguas en Chile es claramente más alto (en promedio, 95% y 96%, respectivamente). Ahora bien, si para el análisis porcentual de la última pregunta se excluyen las respuestas de los 4 articipantes que indicaron no hablar francés, esto no altera de manera sustantiva las tendencias generales, pues si bien las actitudes positivas aumentan 10 puntos porcentuales (a 77%), esta cifra dista casi 20 puntos porcentuales del porcentaje de actitudes positivas del kreyol y el español; además que esto también

conlleva un aumento del porcentaje de actitud negativa, que sube de 17% a 23%, lo cual se distancia aún más de los bajísimos 5% y 4% del kreyol y el español, respectivamente.

Por último, es interesante destacar que algunos colaboradores y colaboradoras señalaron que les enseñarían a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile para que puedan ir a Haití (17.86%) y para que hablen con su familia (32.14%), razones que no fueron señaladas para enseñarles francés, lo que sugiere que estos colaboradores y colaboradoras no consideran el francés como la lengua de su familia y si bien algunos señalan que es la lengua de Haití o la lengua de los haitianos y haitianas, consideran más importante hablar kreyol que francés para comunicarse en este país.

4.2 Observaciones generales sobre los tópicos considerados en este análisis y discusión

A modo de síntesis de este apartado, se observa que las actitudes hacia el kreyol, el español y el francés son, mayoritariamente, positivas, siendo esto particularmente claro en el caso del kreyol y el español, con porcentajes muy altos y similares; y menos elocuente en el caso del francés, con el porcentaje más bajo de las tres lenguas.

Con respecto a los componentes básicos de las actitudes sociolinguísticas presentes en las respuestas a las preguntas planteadas, se observan los tres componentes que releva la literatura: componente cognoscitivo, afectivo y conductual. Para abordarlos en relación con cada una de las lenguas analizadas, se proponen tópicos que agrupan las respuestas de las y los participantes en estos diferentes ámbitos¹⁰.

Con respecto al **componente cognoscitivo**, en cuanto al kreyol, el tópico asociado a las actitudes positivas es, fundamentalmente, la adscripción a una nacionalidad y cultura, a través de esta lengua; mientras que el tópico asociado a las actitudes negativas es la falta de utilidad del kreyol fuera de Haití. Con respecto al francés, los temas asociados al componente cognoscitivo de las actitudes positivas son la posibilidad de multilingüismo y el prestigio asociado al dominio de esta lengua; mientras que el tópico asociado a las actitudes negativas es, fundamentalmente, la falta de utilidad de la lengua, producto de que se habla en pocos países. En relación con el español, por su parte, los aspectos cognoscitivos asociados a las actitudes positivas son que permite la integración en la sociedad chilena, su utilidad en distintos países, y la adscripción de los niños a la nacionalidad chilena; mientras que el asociado con las actitudes negativas es la falta de identificación con la lengua, pues no es hablada en su país de origen.

10. Cabe señalar que a pesar de que esta taxonomía tiene sólido sustento, no siempre fue sencillo adscribir una respuesta de manera inequívoca a uno de estos componentes, pues se da el caso en que existe cierto grado de traslape.

En lo que respecta al componente **afectivo**, cabe señalar que se presentó asociado mayoritariamente a las actitudes positivas. Así, se observa que los tópicos vinculados con las actitudes positivas hacia el kreyol son la conexión emocional con la familia (pues esta lengua les permite hablar con sus parientes en Haití), la conexión emocional con Haití (pues esta lengua les permitiría, por ejemplo, insertar socialmente a sus hijos/as en un eventual retorno a este país), y la conexión emocional con la lengua materna (pues les agrada esta lengua solo por el hecho de ser su lengua materna). En cuanto al francés, los tópicos afectivos asociados a las actitudes positivas son la conexión emocional con Haití, pues esta lengua se habla en su país, y el agrado general por la lengua, pues algunos y algunas participantes afirman explícitamente que esta lengua les parece hermosa o simplemente les gusta. En relación con el español, el tópico afectivo que se observa es el agrado general por la lengua.

En cuanto al componente **conductual**, en relación con las actitudes positivas hacia el kreyol, se aprecia que una mayoría abrumadora de colaboradores y colaboradoras les enseñaría a sus hijos/as a hablar kreyol en Chile; mientras que, en el plano de las actitudes negativas, una cantidad mínima de ellos y ellas no les enseñaría a hablar kreyol a sus hijos/as en Chile. Con respecto al francés, en cuanto a las actitudes positivas, una cantidad importante de participantes les enseñaría a hablar francés a sus hijos/as en Chile; en tanto que respecto de las actitudes negativas, unas pocas personas entrevistadas no les enseñarían a hablar francés a sus hijos/as en Chile. Con respecto al español, en relación con las actitudes positivas, al igual que el kreyol, una mayoría abrumadora de colaboradores y colaboradoras les enseñaría a hablar español a sus hijos/as en Chile, mientras que no se observó el componente conductual asociado a actitudes negativas.

A continuación, se presenta una tabla que organiza los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual en relación con las tres lenguas en cuestión¹¹.

11. Aunque en esta tabla se tabulan fundamentalmente los componentes de las actitudes que emergieron de las respuestas a las preguntas contenidas en este artículo, se incluyen también algunas evidencias que provienen de otras de las preguntas planteadas también en el punto 3. del cuestionario, y que por razones de espacio no se incluyeron en esta presentación. De todas formas, de haberse incluido el análisis de las otras preguntas, no se habría alterado de manera sustantiva esta tabulación.

Estos componentes se expresan sólo en términos cualitativos, sin señalar los porcentajes o tendencias, pues estos se pueden ver con detalle en las páginas precedentes.

Tabla 1

Componentes cognoscitivo, afectivo y conductual en relación con el kreyol, el francés y el español.

	Actitud	Kreyol	Francés	Español
Componente cognoscitivo	+	<ul style="list-style-type: none"> •Adscripción a la nacionalidad y cultura haitianas. •Posesión de un patrimonio cultural heredable. 	<ul style="list-style-type: none"> •Multilingüismo. •Prestigio de la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> •Comunicación e integración en Chile. •Utilidad en distintos países. •Adscripción de los hijos e hijas a la nacionalidad chilena.
	-	<ul style="list-style-type: none"> •Falta de utilidad de la lengua (en Chile). 	<ul style="list-style-type: none"> •Falta de utilidad de la lengua (en Chile). •Lengua difícil de aprender. 	<ul style="list-style-type: none"> •Falta de identificación con la lengua, por ser muy distinta al kreyol.
Componente afectivo	+	<ul style="list-style-type: none"> •Conexión emocional con la familia. •Conexión emocional con Haití. •Conexión emocional con la lengua materna. 	<ul style="list-style-type: none"> •Conexión emocional con Haití. •Conexión emocional con la lengua. •Agrado general por la lengua. 	<ul style="list-style-type: none"> •Agrado general por el idioma.
	-	_____	<ul style="list-style-type: none"> •Desagrado por la lengua. 	_____
Componente conductual	+	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseñarían a hablar esta lengua a sus hijos/as. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseñarían a hablar esta lengua a sus hijos/as. • No les molesta que les hablen en esta lengua. • Si no entienden la lengua, hacen un esfuerzo por conseguirlo. 	<ul style="list-style-type: none"> •Aprenderían a hablarlo mejor. •Les enseñarían a hablar esta lengua a sus hijos/as. •Si no entienden la lengua, hacen un esfuerzo por conseguirlo.
	-	<ul style="list-style-type: none"> •No les enseñarían a hablar esta lengua a sus hijos/as (en Chile). 	<ul style="list-style-type: none"> •No les enseñarían a hablar a sus hijos/as. •Les molesta que les hablen en esta lengua. •Si no entienden, no hacen un esfuerzo por conseguirlo. 	_____

El estudio desplegado dialoga, sin duda, con debates actuales en torno a tópicos tan prominentes como la interculturalidad, las políticas lingüísticas y la educación en contextos interculturales. En relación con el primer aspecto, aunque el concepto de interculturalidad no es fácil de definir -por sus alcances epistemológicos, políticos y éticos (Schmelkes, 2002; Loncón, 2017; entre otros)-, hay un importante consenso entre los investigadores e investigadoras en orden a considerar que dos ejes prominentes en ella son el *respeto* y la *horizontalidad* (Schmelkes, 2004; Loncon 2025). En palabras de Schmelke: “[El interculturalismo] Supone que las relaciones interculturales deben basarse en el respeto, darse desde posiciones de igualdad, y resultar mutuamente enriquecedoras” (2009, p. 3). En este sentido, si se considera que las actitudes de las y los migrantes entrevistados son altamente positivas respecto del kreyol y el español, la sociedad en su conjunto debiera propender a crear condiciones que favorezcan el mantenimiento de la lengua materna de estos y el afianzamiento de la lengua receptora.

Sin embargo, por ahora, este es un sentido desafío, más que una realidad tangible, pues, lamentablemente, las políticas lingüísticas y la educación en contextos interculturales respecto de la población no hispanohablante podrían considerarse muy precarias o lisa y llanamente inexistentes. En palabras de Alonso et al. (2020, p. 10):

Los datos obtenidos permiten concluir que en Chile no existe una política lingüística para la enseñanza de español como L2, por lo que los establecimientos educacionales con presencia de estudiantes no hispanohablantes deben implementar sus propias acciones para apoyar el aprendizaje de la lengua de estos estudiantes. En este contexto, en los establecimientos públicos, se observan estrategias y acciones no sistematizadas, mientras que en los establecimientos privados existen protocolos o planes de acción establecidos. La ausencia de políticas públicas y de directrices para la enseñanza de español a estudiantes no hispanohablantes tiene como consecuencias la implementación de acciones que en muchos casos promueven el bilingüismo sustractivo. Finalmente, no es posible identificar posturas teóricas en las estrategias implementadas por los docentes, quienes, en su mayoría, no poseen formación en la adquisición y el aprendizaje de una L2 o conocimientos sobre bilingüismo.

Afortunadamente, existen iniciativas que, con rigor teórico-metodológico, se constituyen en aportes iniciales sólidos para llenar los vacíos que se describen en la cita anterior. Sumonte et al. (2022), por ejemplo, tienen como objetivos prominentes establecer una caracterización de la población no hispanohablante adulta, que estudia en nuestro país “...y proponer elementos de base para una planificación lingüística de la adquisición del español como segunda lengua (EL2), que facilite la inclusión de este grupo.” (p. 153), haciendo el pertinente hincapié en que “Es importante desarro-

llar una planificación lingüística...que no solo dependa de los esfuerzos de algunos, sino...que considere los aspectos lingüísticos y culturales de las lenguas en contacto y de las personas que las transmiten", lo cual sintoniza con las palabras de Alonso et al. (2020) antes citada.

5. Conclusiones y proyecciones

Al concluir esta presentación, nos parece importante relevar los siguientes aspectos, que sintetizan los hallazgos más significativos¹².

En cuanto a las actitudes sociolingüísticas, en general, se observa que estas son mayoritariamente positivas. Sin embargo, si bien el porcentaje de actitudes positivas hacia el francés es alto, es claramente más bajo que los porcentajes de las actitudes hacia el kreyol y el español, los cuales son cercanos al 100%. En cuanto a las actitudes negativas, las que se asocian al francés representan alrededor del cuádruple de aquellas que se asocian con el kreyol y el español.

Con respecto a los componentes de las actitudes sociolingüísticas observados hacia el kreyol, el francés y el español, se concluye que los argumentos de carácter afectivo para mostrar una actitud positiva son mayores para el kreyol y luego, a una importante distancia, para el francés, asociados a la conexión emocional de estas lenguas con la familia y el país natal; mientras que el argumento afectivo para una actitud positiva hacia el español es el agrado general por la lengua. En cuanto al componente cognoscitivo, por su parte, existen más argumentos positivos de este carácter hacia el kreyol y el español que hacia el francés. En efecto, un argumento que no se observa respecto del francés es el relacionado con la utilidad para la comunicación en Haití o Chile, por lo que se advierte que los colaboradores y colaboradoras consideran más útiles el kreyol y el español en el contexto de estos dos países, respectivamente. En este sentido, se observa que las actitudes positivas hacia el kreyol se sustentan en argumentos asociados tanto al componente cognoscitivo como afectivo, mientras que en el caso del francés, tiene un peso el componente afectivo (aunque en mucho menor grado que el kreyol). En el caso del español, en tanto, las actitudes positivas se asocian fundamentalmente con el componente cognoscitivo.

Con respecto al componente conductual, cabe señalar que no se presentan actitudes negativas o que reflejen una actitud de rechazo hacia el español, lo que se interpreta como una alta disposición a escuchar, aprender y transmitir esta lengua; mientras que para el kreyol y el francés, sí se presentan aspectos negativos (aunque en un porcentaje muy pequeño, en el caso del kreyol).

12. Si bien estas conclusiones y proyecciones se atienen a los resultados obtenidos de las respuestas analizadas en este artículo, dichas conclusiones y proyecciones armonizan con los resultados del análisis de todas las respuestas a las preguntas sobre actitudes contenidas en el apartado del cuestionario dedicado a este tópico.

En este contexto, de acuerdo con las respuestas de las y los participantes, parecía haber un contexto adecuado tanto para el mantenimiento del kreyol, como para el despliegue de iniciativas que tiendan a afianzar el dominio del español; aunque la concreción efectiva de lo señalado se cruza con muchas otras variables que exceden los focos de atención de este artículo.

En este sentido, cabe recordar que, tal como hemos señalado en la discusión de los resultados, en Chile no existe una política lingüística que favorezca el mantenimiento de las lenguas maternas de los grupos minorizados, ni tampoco para la enseñanza del español como L2, lo cual, sumado a la discriminación de la que son objeto en no pocas oportunidades por integrantes de la sociedad mayoritaria, puede conducir a una situación similar a la que se produce con un número importante de hablantes de mapudungun-español en Alto Bío-Bío, y que ha sido bien descrita por Henríquez y Dinamarca (2018). En efecto, las autoras dan cuenta de una tensión o conflicto actitudinal, pues si bien entre ellos y ellas existe una alta valoración por la lengua materna, esta, en la práctica, no se transmite, y si bien hay una valoración de la utilidad de hablar (bien) el español, no existe una política que afiance una enseñanza *ad hoc* para la población monirizada.

Así las cosas, cabe esperar que la realidad descrita para el mapudungun no se proyecte a las sociedades minorizadas no hispanohablantes, en general, y al criollo haitiano en particular, y se afancen las iniciativas tendientes a proveer una política lingüística robusta que permita tanto el mantenimiento de las lenguas maternas, como una sólida y pertinente instrucción en la lengua mayoritaria. Los trabajos realizados, por ejemplo, por Sumonte y colaboradores, permiten tener buenas expectativas en esta dirección.

En el plano metodológico, evaluamos positivamente los métodos empleados en esta incursión investigativa, pues la aplicación del cuestionario y las observaciones participantes permitieron acceder a los aspectos sociolingüísticos prominentes de la población en estudio. Evidentemente, como señalaremos en las proyecciones, la aplicación de nuevos métodos enriquecerían sobremanera los análisis contenidos en esta presentación.

En cuanto a las proyecciones, dado que este es un estudio en gran medida inédito, una proyección que se sigue de él es realizar un trabajo similar en otras macrozonas del país, como la zona Norte, Centro, Sur y Sur-Austral (de acuerdo con la distinción propuesta por Wagner en 2004), con el fin de establecer un perfil sociolingüístico representativo de la migración haitiana a nivel nacional. Además, con la finalidad de dar mayores luces respecto de la vitalidad del criollo haitiano en Chile -lo cual podría variar por la presión del español-, sería muy importante considerar la variable etaria, y realizar estudios con edades tempranas (por ejemplo, con los hijos e hijas de migrantes); esto permitiría poner en foco, entre otros, aspectos como las características

de la transmisión de la lengua en las nuevas generaciones y los componentes de las actitudes que prevalecen (cognitivos, afectivos o conductuales).

Agradecimientos

La autora principal de este artículo agradece a ANID el apoyo a su pasantía doctoral en el Instituto Caro y Cuervo, donde tuvo la oportunidad de acceder a un vasto material respecto de las lenguas criollas, en general, y del criollo haitiano, en particular. Esta instancia le permitió robustecer el marco de referencia de su tesis doctoral, de la cual este artículo forma parte.

Contribución

Los autores han contribuido de manera equitativa en la construcción del artículo.

Conflicto de interés

Los autores declaran no tener conflicto de interés.

Sobre el autor

ANA JARA SALDIVIA acaba de obtener su doctorado en Lingüística en la Universidad de Concepción. En esta casa de estudios cursó también la carrera de Pedagogía en Español y el Magíster en Lingüística Aplicada. Es primera autora de los artículos “Rasgos prominentes de la fonología segmental del lavkenche hablado en la comuna de Los Álamos, variante septentrional del mapudungun hablado en Chile”, “Análisis fonético-fonológico segmental y realizaciones alopónicas del criollo hablado por inmigrantes haitianos en la Provincia de Concepción” y “El inventario consonántico del criollo haitiano hablado en Chile: fonemas, alopónicos y consideraciones comparativas”. Sus líneas de investigación son el nivel fonético-fonológico del mapudungun y el criollo haitiano hablado en Chile. A pesar de haber concluido recientemente su formación doctoral, tiene ya una experiencia importante como consultora y expositora en temas de lenguas minorizadas, en general, y del criollo haitiano, en particular. Correo electrónico: asaldivia@udec.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-6127-3358>

GASTÓN SALAMANCA GUTIÉRREZ es Doctor en Lingüística por la Universidad de Concepción y Profesor Asociado de esta misma casa de estudios. Realiza docencia en pre y posgrado en asignaturas como Fonética y Fonología, Sociofonética, Problemas Escogidos en Sociofonología del Mapudungun y el Romané, y Lenguas Vernáculas de Chile. Sus líneas de investigación son las lenguas minorizadas presentes en Chile (con foco en mapudungun, romané y criollo haitiano), el español hablado en Chile y las asimetrías sociales reflejadas en el lenguaje. Tiene una cantidad prominente de publicaciones y direcciones de tesis de pre y postgrado en las temáticas antedichas. Ha sido Investigador Responsable y Coinvestigador en Proyectos FONDECYT y ha dictado cursos y conferencias en universidades nacionales y extranjeras. Correo electrónico: gsalaman@udec.cl.

 <https://orcid.org/0000-0003-2276-8195>

Referencias bibliográficas

- Albarracín, D., Zanna, M., Johnson, B. y Kumkale, T. (2005). *The Handbook of Attitudes*. Lawrence Erlbaum.
- Alonso, F., Arce, D., Barrera, M., Céspedes, J., Flores, J., López, R. y Padilla, A. (2020). *Políticas lingüísticas, acciones y perspectivas teóricas en la enseñanza de español a estudiantes no hispanohablantes en el sistema educacional público y privado chileno*. Tesis de Licenciatura de la Universidad de Chile.
- Arumí, M., Chaigneau, L., Dehnhardt, M., & Díaz, S. (2022). Creencias y percepciones de los facilitadores lingüísticos entre criollo haitiano y español en Chile: Resultados de una investigación-acción. *Mutatis Mutandis*, 15(2), 252-273.
- Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 1-18.
- Cares, M. (2023). Discriminación lingüística: El desempeño en español de haitianos en Chile. *Revista UCMaule*, 64, 66-85. <https://revistaucmaule.ucm.cl/article/view/1201/1197>.
- Chamorro, M. (2021). Actitudes lingüísticas, revisión teórica y repercusiones en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 37, 1-15.
- Croese, R. (1983). Algunos resultados de un trabajo de campo sobre las actitudes de los mapuches frente a su lengua materna. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, 23-34.
- Falorni, S. (2022). Actitudes lingüísticas en el ámbito hispanohablante. Revisión sistemática de la literatura. *Caracol*, 24, 260-287.
- Fernández, I. y Hernández, A. (1984). Estudio exploratorio de actitudes en una situación de bilingüismo: el caso mapuche. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 22, 35-52.
- Figueroa, M. (2008). *Prestigio de las variantes de /tr/ en la comuna de Concepción. Estudio sociolinguístico*. Tesis de licenciatura de la Universidad de Concepción.

- Figueroa, M., Salamanca, G., & Ñanculeo, M. (2013). El eje oclusión/fricción en el sistema sociofónico del castellano chileno. *Revista de Estudios de Fonética Experimental*, XXII, 233-273.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Guerrero, S. y San Martín, A. (2018). Creencias y actitudes de los jóvenes universitarios chilenos hacia las variedades cultas del español. *Boletín de Filología*, 53(2), 237-262.
- Guerrero, S., Galassi, I. y González, J. (2022). Creencias y actitudes de los chilenos hacia la variedad castellana. En A. M. Cestero y F. Paredes (Eds.), *La percepción de la variedad castellana. Creencias y actitudes lingüísticas en el siglo XXI* (pp. 403-441). Alcalá de Henares: Editorial Universidad de Alcalá.
- Guerrero, S., González, J. y Galassi, I. (2023). Creencias y actitudes de los chilenos hacia su propia variedad lingüística. *Lenguas Modernas*, 62, 17-45.
- Gundermann, H. (2014). Orgullo cultural y ambivalencia. Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52, 105-132.
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapudungun. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), 37-60.
- Haska, Ch. (2018). *Alofonía sociolectal del fonema "ch" del español hablado en Santiago de Chile: un estudio sobre variación sociofonética y conciencia sociolingüística de adultos santiaguinos*. Tesis de doctorado de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Henríquez, M. y Dinamarca, J. (2018). Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun y el castellano: estudio exploratorio en dos comunidades Pewenche del Alto BíoBío. *Nueva Revista del Pacífico*, 69, 51-66.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Huinca, N., Llanquimán, E., Orellana, D. y Román, D. (2018). *Dificultades fonéticas de los haitianos que aprenden español en Chile. El caso de los sonidos róticos*. XXVI JJI (Jornadas de jóvenes investigadores AUGM), Universidad de Cuyo.
- Lagos, C. (2006). Mapudungun en Santiago de Chile. Vitalidad, lealtad y actitudes lingüísticas. *Lenguas Modernas*, 31, 97-126.
- Loncon, E. (2017). Políticas públicas y cultura aplicada al mapuzungun. En I. Aninat; V. Figueroa; y R. González (Eds.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 375-404). Santiago: Colección Centro de Estudios Públicos.
- Loncon, E. (2025). La escritura en mapuzungun: un camino hacia la preservación y fortalecimiento de la cultura mapuche. *Anales de la literatura chilena*, 43, 253-269.

- López, H. (1993). *Sociolinguística*. Gredos.
- Makuc, M. (2011). La actitud lingüística en la comunidad de habla de Magallanes: aproximación a sus componentes básicos. *Magallania*, 39(2), 105-111.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de la sociolinguística y sociología del lenguaje*. Ariel Letras.
- Olate, A. y Bernales, M. (2014). Variedades del castellano en interacción: Ámbitos de uso y actitudes en una comunidad rural. *Boletín de Filología*, 49(2), 187-213.
- Olate, A. y Henríquez, M. (2010). Actitudes lingüísticas de profesores mapuche de educación básica. Vigencia y enseñanza del mapudungun en el contexto educativo. *Literatura y Lingüística*, 22, 103-116.
- Rojas, D. (2012a). Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein*, 26, 69-93.
- Rojas, D. (2012b). Corrección idiomática atribuida al español de los países hispanohablantes por sujetos de Santiago de Chile. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50(2), 39-62.
- Rojas, D. (2012c). El nombre del idioma español según hablantes de Santiago de Chile. *Estudios Filológicos*, 49, 127-232.
- Rojas, D. (2013a). Percepción y valoración de variedades geográficas del español de Chile entre hispanohablantes santiaguinos. *Boletín de Filología*, 47(1), 137-163.
- Rojas, D. (2013b). Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile: agrado y variedades geográficas del español. *Anuario de Lingüística Hispánica*, 28, 99-116.
- Rojas, D. (2014a). Actitudes lingüísticas en Santiago de Chile. En A. B. Chiquito, y M. A. Quesada Pacheco (Eds.), *Actitudes lingüísticas de los hispanohablantes hacia el idioma español y sus variantes 5. Bergen Language and Linguistic Studies (BeLLS)*. <http://dx.doi.org/10.15845/bells.v5i0.679>.
- Rojas, D. (2014b). Estatus, solidaridad y representación social de las variedades de la lengua española entre hispanohablantes de Santiago de Chile. *Literatura y Lingüística*, 29, 251-270.
- Rojas, D. y T. Avilés. (2013). Actitudes hacia dialectos del español usados por inmigrantes en Santiago de Chile. *Boletín de Filología*, 48(2), 97-117.
- Salamanca, G. y Valverde, A. (2009). Prestigio y estigmatización en variantes anteriorizadas y posteriorizadas de las vocales del español de Chile. *Literatura y Lingüística*, 20, 125-140.
- Salamanca, G. y Pereira, L. (2013). Prestigio y estigmatización de 60 nombres propios en 40 sujetos de nivel educacional superior. *Universum*, 28(2), 35-38.
- Saldivia, A. y Salamanca, G. (2022). Análisis fonético-fonológico segmental y realizaciones alocónicas del criollo hablado por inmigrantes haitianos en la Provincia de Concepción. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 326-343. [doi.org/10.15443/RL3219](http://dx.doi.org/10.15443/RL3219).

- Schemelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. *Conferencia presentada en el VII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, celebrado en Puebla*, México, del 16 al 19 de octubre de 2002.
- Schmelkes, S. (2004). Educación intercultural: reflexiones a la luz de experiencias recientes. En S. Schmelkes (Ed.), *La formación en valores en educación básica* (pp. 141-157). México: Secretaría de Educación Pública.
- Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press.
- Sumonte, V. (2018). *Cultura y lengua en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio: El caso del criollo haitiano*. Tesis de doctorado de la Universidad Católica del Maule.
- Sumonte, V., Sanhueza-Henríquez, S., Friz-Carillo, M. & Morales-Mendoza, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: Tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo Andino*, 57, 57-67.
- Sumonte, V., Sanhueza-Henríquez, S., Urrutia, A. & Hernández del Campo, M. (2022). Caracterización de la población migrante adulta no hispanoparlante en Chile como base para una propuesta de planificación de una segunda lengua. *RLA*, 60(1), 153-177.
- Tassara, G. (1992). Actitudes lingüísticas ante la variación de /č/. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 30, 263-271.
- Tassara, G. (1993-1994). Valoración subjetiva de usos fonéticos alternativos en una muestra porteña. *Nueva Revista del Pacífico*, 38/39, 143-157.
- Urrutia, H. (2002). Usos y actitudes sociolingüísticas en la CAV (Comunidad Autónoma Vasca). En Echenique, M.T. y Sánchez, J. P. (Coords.), *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Gredos.
- Valdivieso, H. (1983). Prestigio y estigmatización: factor determinante en la enseñanza institucionalizada de la lengua materna. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, 137-142.
- Wagner, C. (2004). El atlas lingüístico y etnográfico de Chile. Localidades y cuestionario. *Estudios Filológicos*, 39, 83-120.

CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

EDITOR
Matthias Gloël

COORDINADOR EDITORIAL
Víctor Navarrete Acuña

CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR
Ediciones Silsag

TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA
Mabel Zapata

SITIO WEB
cuhsotemuco.uchile.cl

E-MAIL
cuhsotemuco.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)