



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

**Desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en
los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no
hispanohablantes en la comuna de Chillán.**

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN MEDIA EN
CASTELLANO Y COMUNICACIÓN.

Profesor: Sr. Juan Cornejo Espejo.
Autoras: Srta. María Soledad Cáceres Bustamante.
Srta. Marcela Estefanía Navarrete Sáez.

Chillán, Chile. 2023

Dedicatoria

*A mi madre, hermana e hija, mujeres que me entregaron la fortaleza
que necesitaba para seguir adelante, gracias por todo su apoyo
incondicional.*

-María Soledad Cáceres Bustamante.

*A mi madre luchadora,
independiente y
fuerte.
Por su apoyo y aliento
siempre.*

-Marcela Estefanía Navarrete Sáez.

Agradecimientos

A mi hija, por ser mi motor de motivación y superación constante, gracias por acompañarme en todo este proceso, donde, juntas, hemos enfrentado sacrificios y desafíos, siempre avanzando con determinación.

Agradezco a mi madre por ser una madre ejemplar, que me enseñó a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar a través de sus sabios consejos.

A mi querida hermana, por estar siempre presente, apoyarme y alentarme, junto a mis amados sobrinos y hermano.

Agradezco a compañera y amiga Marcela Navarrete, por ser un pilar fundamental al creer en esta investigación y alentarme a creer en mí.

María Soledad Cáceres Bustamante.

Agradezco profundamente a mi familia, especialmente a mi madre, quien desde siempre me ha inculcado el valor del esfuerzo y la resiliencia. Que con su amor me cuidó y nunca dejó de creer en mí, incluso cuando yo no lo hacía.

A mis hermanos, Luis y Renato, por su amor incondicional y su sentido del humor que me llenan el corazón.

A mi compañero y prometido, Ricardo. Por su apoyo en los momentos más difíciles, el cuidado que me brinda, por su amor, comprensión y ternura.

A mis amigas, Paula y Melissa, quienes respetan mis decisiones, me apoyan incondicionalmente y nutren mi vida desde sus conocimientos.

Agradezco a mi compañera y amiga María Soledad, por acogerme en este proyecto y creer que juntas lograríamos todos nuestros objetivos.

Agradezco a la Srta. Angélica, funcionaria de la biblioteca, quien me brindó el apoyo moral necesario desde el comienzo de este recorrido.

Agradecemos al profesor Juan Cornejo por su tiempo y experiencia al guiarnos en esta investigación.

Por último, me agradezco a mí misma por hacer todo este arduo trabajo, agradecerme por no renunciar, por la intensidad y el amor que me permiten dar más cuando creo que ya no puedo. Quiero agradecerme por siempre intentar hacer todo de la mejor manera posible, y por ser yo en todo momento, con mis altos y mis bajos.

Marcela Estefanía Navarrete Sáez

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 8 |
| ABSTRACT | 9 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| | |
| CAPÍTULO I: Problematicación | |
| 1.1. Antecedentes de contexto | 13 |
| 1.2. Antecedentes teóricos y/o empíricos | 14 |
| 1.3. Problematicación | 16 |
| 1.4. Justificación | 19 |
| 1.5. Pregunta de investigación | 20 |
| 1.6. Hipótesis | 20 |
| 1.7. Objetivos | 20 |
| Objetivo general | 20 |
| Objetivos específicos | 20 |
| | |
| CAPÍTULO III: Marco Teórico | |
| 2.1. Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas | 22 |
| 2.2. Diversidad lingüística y cultural en los procesos de enseñanza aprendizaje | 23 |
| 2.3. Recursos didácticos y tecnologías en el aula | 25 |
| 2.4. Políticas educativas y marco legal en Chile | 27 |
| 2.5. Experiencias en la práctica pedagógica | 28 |
| España | 31 |
| Chile | 32 |
| Estudiantes sirios en Chile | 34 |
| Estudiantes haitianos en Chile | 35 |

CAPÍTULO III: Marco Metodológico

| | |
|---|----|
| 3.1. Paradigma Interpretativo | 39 |
| 3.2. Enfoque o tipo de investigación..... | 39 |
| 3.3. Diseño | 40 |
| Unidad de análisis | 40 |
| 3.4. Contexto y participación | 40 |
| Participantes..... | 42 |
| Criterio de inclusión..... | 42 |
| 3.5. Técnicas de recolección de datos | 43 |
| Entrevista semiestructurada | 43 |
| Análisis de Documentos Ministeriales | 43 |
| 3.6. Validación | 44 |
| 3.7. Técnicas de análisis de la información | 47 |
| 3.8. Triangulación..... | 48 |

CAPÍTULO IV: Resultados

| | |
|--|-----|
| 4.1. Análisis de resultados..... | 50 |
| 4.2. Análisis de la entrevista semiestructurada..... | 50 |
| 4.3. Síntesis general de las entrevistas semiestructuradas por unidad de análisis | 79 |
| 4.4. Síntesis de las entrevistas semiestructuradas..... | 87 |
| 4.5. Figura síntesis de la entrevista semiestructurada | 89 |
| 4.6. Análisis de documentos ministeriales | 90 |
| 4.7. Síntesis de documentos ministeriales | 175 |
| 4.8. Convergencia y divergencia de los documentos | 212 |
| Estrategias didácticas convergentes | 212 |
| Estrategias didácticas divergente..... | 215 |
| Contenidos Curriculares convergentes | 222 |
| Contenidos Curriculares divergentes | 223 |
| Evaluaciones convergentes | 225 |

| | |
|--|-----|
| 4.4.6 Evaluaciones divergentes | 227 |
| 4.4.7 Materiales convergentes | 229 |
| 4.4.8 Materiales divergentes | 230 |
| 4.9 Síntesis general de los documentos | 231 |

CAPÍTULO V: Discusión

| | |
|---------------------|-----|
| 5.1. Discusión..... | 237 |
| Conclusión | 243 |
| Referencias..... | 247 |
| Anexos | 252 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Validación de puntajes..... | 45 |
| Tabla 2 Validación de instrumento..... | 45 |
| Tabla 3 Entrevista Semiestructurada | 50 |
| Tabla 4 Análisis de documentos ministeriales por unidad | 90 |

ÍNDICE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Síntesis general de las entrevistas..... | 89 |
| Figura 2 Síntesis de documentos ministeriales | 234 |
| Figura 3 Síntesis de documentos ministeriales | 235 |

RESUMEN

Durante los últimos años, Chile ha experimentado un notable incremento en su población extranjera, generando transformaciones en la dinámica del país. El Sistema Educativo chileno no ha adoptado un modelo de acogida eficaz para la escolarización de estudiantes extranjeros, provocando desafíos para los docentes. Este estudio analizó los principales desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes en la comuna de Chillán. Para esto se realizó una investigación de carácter cualitativa exploratoria fundamentada en el paradigma interpretativo, centrándose en comprender los significados individuales de las experiencias docentes a través de la entrevista semiestructurada. Los principales hallazgos indican que la barrera idiomática entre docentes y estudiantes representa el mayor reto, dado que no recibieron una capacitación en su formación inicial docente sobre la enseñanza del español como segunda lengua. Esta limitación produce dificultades para implementar estrategias didácticas efectivas y la correcta adaptación de evaluaciones. No obstante, las docentes aplican metodologías enfocadas en el desarrollo de habilidades comunicativas y vínculos socioafectivos. En conclusión, si bien las docentes implementan esfuerzos significativos, la investigación revela desafíos sustanciales derivados de limitaciones en políticas públicas, formación docente inicial y canales de comunicación transparentes sobre los antecedentes del estudiantado.

Palabras claves: *Estudiantes no hispanohablantes- Estrategias didácticas- Docentes de Lengua y Literatura- Barrera lingüística- Enseñanza-Aprendizaje.*

ABSTRACT

Over the past few years, Chile has experienced a significant increase in its foreign population, bringing about transformations in the country's dynamics. The Chilean Education System has not adopted an effective welcoming model for the education of foreign students, posing challenges for teachers. This study analyzed the main challenges faced by Language and Literature teachers in the teaching-learning processes with non-Spanish-speaking students in the municipality of Chillán. To do this, an exploratory qualitative research was conducted based on the interpretative paradigm, focusing on understanding the individual meanings of teaching experiences through semi-structured interviews. The main findings indicate that the language barrier between teachers and students represents the greatest challenge since they did not receive training in their initial teacher education on teaching Spanish as a second language. This limitation results in difficulties in implementing effective teaching strategies and proper adaptation of assessments. However, teachers apply methodologies focused on the development of communicative skills and socio-affective bonds. In conclusion, although teachers make significant efforts, the research reveals substantial challenges stemming from limitations in public policies, initial teacher education, and transparent communication channels regarding the background of the student body.

Key Words: *Non-Spanish-speaking students - Teaching strategies - Language and Literature teachers - Language barrier - Teaching-Learning.*

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, Chile ha experimentado un notable incremento en su población extranjera, un fenómeno que ha generado transformaciones sustanciales en la dinámica del país. Esta transición demográfica, especialmente evidenciada en la comunidad haitiana, ha planteado desafíos singulares para el Sistema Educativo chileno, ya que se ha percibido como un lugar sin un modelo eficaz de acogida, donde se da lugar a la autogestión por parte de las instituciones educativas, en el diseño de dispositivos para la integración de estudiantes no hispanohablantes.

Es por este motivo que este estudio tiene como finalidad el analizar cuales son los principales desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes, focalizado en el contexto del establecimiento educacional “Colegio Hispano Americano Río Viejo” de la comuna de Chillán.

Para abordar esta investigación, se adopta un enfoque cualitativo exploratorio, fundamentado en el paradigma interpretativo. Este método se centra en comprender los fenómenos colectivos desde una perspectiva subjetiva, explorando las acciones, creencias, motivaciones e intenciones que guían al profesorado en la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes. La elección de este enfoque exploratorio se justifica por la necesidad de examinar un tema poco estudiado desde la perspectiva de múltiples realidades dentro de un mismo establecimiento.

Con este propósito, la investigación se estructura de la siguiente manera; el Capítulo I aborda el Planteamiento del Problema donde se recogen datos relacionados con la importancia de la investigación; el Capítulo II explora el Marco Teórico en el cual se indaga en la literatura que habla respecto al tema abordado; el Capítulo III detalla el Marco Metodológico utilizado, el cual explora la forma en la que se aborda la investigación; el Capítulo IV presenta los Resultados obtenidos desde los instrumentos aplicados; y por último el Capítulo V se centra en la Discusión de los hallazgos encontrados. Cada capítulo contribuye a arrojar a la luz los desafíos identificados por el profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura con estudiantes no hispanohablantes.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1. Antecedentes de contexto

Durante el último tiempo, se ha registrado un gran crecimiento de inmigrantes en Chile. En este sentido, Aninat y Vergara (2019) establecen que; “mientras que en 2006 había algo más de 150 mil inmigrantes, en 2017 se acercaban a 800 mil y estimaciones preliminares para 2018 los situaban en más de 1 millón”, (p. 11). Producto de la llegada y consolidación de la comunidad haitiana y refugiados de origen sirio, se han generado nuevas necesidades lingüísticas y barreras idiomáticas, las cuales conllevan a inéditas problemáticas y desafíos para el sistema educativo en Chile, puesto que este no ha adoptado un modelo de acogida que favorezca de forma óptima la escolarización de estudiantes extranjeros, provocando así inequidades y falencias. En palabras de Vargas et al. (2020), “a falta de modelo, lo que existe son orientaciones y recomendaciones genéricas y no suficientemente articuladas entre sí, para que las comunidades escolares las utilicen como referente de gestión de la diversidad” (p.3). Lo anterior deja entender que se ha creado una realidad, en donde las propias instituciones educativas han diseñado e implementado de manera autodidacta diversos dispositivos para gestionar los procesos de acogida a estudiantes extranjeros.

Por otro lado, el término “procesos de acogida” hace referencia a todas las actividades y estrategias implementadas en las instituciones educativas para recibir y facilitar la integración de los estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español a este nuevo mundo escolar, donde se tiene en consideración que estos estudiantes al provenir de diferentes contextos presentan necesidades específicas relacionadas con el idioma, la cultura, y la adaptación social en el ámbito educativo con sus pares y toda la comunidad escolar.

Por consiguiente, se evidencia que las instituciones están al tanto de la importancia de proporcionar un ambiente acogedor y adecuado para los estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español, entendiéndose Lengua Materna como “lengua primera que una persona aprende a hablar” (Real Academia Española, 2014). Y, como consecuencia de esta importancia, se genera la responsabilidad de

desarrollar sus propios dispositivos y/o herramientas para gestionar este proceso de adaptación. Gracias a la implementación de estas herramientas, es que las instituciones se fortalecen año a año de forma autodidacta, sin orientación o dirección externa específica. Por ende, se instala una brecha amplia entre la teoría de cómo se puede abordar el currículum y la práctica docente dentro del aula al momento de enfrentarse con estudiantes no hispanohablantes.

Esto implica que, la barrera idiomática existente para los estudiantes migrantes haitianos, según diversos estudios de OCDE y PISA, se denomine como “*language penalty*”, la cual incide en su desempeño cuando su idioma de origen y el que se utiliza en el hogar no es el mismo con el cual se comunican dentro del establecimiento.

Este antecedente no solo se revela a través de los resultados académicos de las evaluaciones, sino que también en el aspecto socioemocional y formativo que se evidencia en el nivel de comprensión de las instrucciones en el aula y de los materiales educativos, además de su grado de participación en actividades extracurriculares y el expresarse verbalmente con sus pares, docentes y equipo el educativo.

Para el caso de las comunidades educativas, esto supone también un reto a la hora de comunicarse con los apoderados, pues cumplen un rol esencial para el buen desarrollo integral de los estudiantes. La barrera lingüística es el principal obstáculo, cuando los apoderados y/o el cuerpo educativo tienen un dominio limitado del idioma del otro, provocando que la comunicación se vuelva compleja y fragmentada.

1.2. Antecedentes teóricos y/o empíricos

La investigación se enfoca en analizar los desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje a estudiantes no hispanohablantes, evidenciando cuáles son las metodologías pedagógicas didácticas utilizadas para enseñar los contenidos curriculares y/o habilidades, los métodos de evaluación y retroalimentación empleados ante la barrera idiomática. Lagos y Zapata (2020) establecen que, “Respecto a la especificidad de los problemas que se

manifiestan en el aula, el 14,3% de los docentes indica que los problemas en el aula se explican por lenguaje y comunicación” (p.165). Del mismo modo, son los propios docentes quienes ratifican este reto, pues se evidencia que el estudiantado se enfrenta al desafío de comprender las instrucciones o expresar sus ideas, y paralelamente, los docentes se ven limitados al momento de ejecutar las dinámicas propuestas en sus diseños.

Siguiendo esta problemática, Oliveira et al. (2022) plantean que, no hay un acuerdo general sobre cuál es el método más eficaz para superar las barreras del idioma al recibir a estudiantes cuya lengua materna difiere de la del país que les recibe (p. 13). En otras palabras, la existencia de variadas propuestas pedagógicas utilizadas para abordar este fenómeno dificulta la tarea de emplear una sola metodología que facilite la mejora de la labor docente en este limitado contexto, donde se ha evidenciado la utilización de clases de inmersión lingüística, programa de escritura para el aprendizaje de un segundo idioma, materiales didácticos específicos, entre otros. Entendiéndose que cada propuesta tiene sus ventajas y desafíos, complicando así la tarea de resolver qué estrategia facilita las oportunidades de conseguir un aprendizaje significativo.

Si bien, estas metodologías tienen como base el trabajo realizado en Norteamérica, se han adaptado al contexto del país, como por ejemplo las clases de inmersión lingüística. En un estudio realizado por Solís (2012), el autor menciona que “hemos tenido en cuenta la idoneidad de estudiar la lengua y la cultura a la luz de un enfoque intercultural, en armonía con la naturaleza multicultural característica de los contextos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras” (p.175). Es decir, esta investigación refiere a la importancia de considerar a la lengua de la mano con la cultura como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes extranjeros, utilizando las características interculturales de los países de origen de los estudiantes para la construcción y planificación de los cursos.

Otra de las metodologías, es el uso de la escritura como estrategia para el aprendizaje de otro idioma, este concepto contempla dentro del ámbito docente, que existe una inclinación hacia el enfoque al proceso para abordar la escritura, el cual

hace hincapié en el componente cognitivo implicado en este acto creativo. El modelo se concentra en las diversas actividades de pensamiento avanzado que un autor ejecuta al componer un texto, desde el surgimiento de una circunstancia social que demanda la producción del escrito, hasta el momento en que se considera terminado (Abarca, 2008).

De igual manera, se han desarrollado didácticas específicas que se inclinan hacia el eje de la oralidad. Campos-Bustos (2019) señala que estas se focalizan en lectura domiciliaria en voz alta, diálogos, deletreo y vocabulario, y por otra parte, uno de los factores que dificulta la enseñanza de este eje es la disonancia entre el lenguaje que se utiliza en el aula de forma académica y el lenguaje coloquial utilizado por sus pares y el entorno., Adicionalmente, Veloso (2019), indica que uno de los factores que intervienen en el aprendizaje del español como segunda lengua, es la utilización de modismos chilenos.

Estas metodologías utilizadas se focalizan principalmente en el aprendizaje del contenido curricular, y a su vez buscan desarrollar la adquisición del español como segundo idioma. Ante esto, Valdés y Veloso (2019) plantean que las unidades educativas de forma autónoma han generado estrategias en el contexto migratorio, incorporando diccionarios creole criollo de Haití-español, materiales atingentes culturalmente, actividades multiculturales, música latinoamericana, muñecos con diferentes colores de piel, banderas patrias y otros elementos identitarios, con la finalidad de incorporar la cultura como un anclaje para los nuevos conocimientos.

1.3. Problematicación

El aprendizaje de un segundo idioma, por parte de estudiantes extranjeros no hispanohablantes, plantea desafíos significativos en el ámbito educativo. Parra et al. (2022) indican que:

Se sugiere llevar a cabo una investigación respecto a cómo se integran lingüísticamente los niños inmigrantes no hispanohablantes en Chile, en su mayoría haitianos, para así poder permitir el acceso real de estos dentro del sistema educativo chileno. Para hacer frente al desconocimiento de cómo

abordar la integración lingüística y académica de los estudiantes no hispanohablantes y evitar utilizar medidas y estrategias poco efectivas. (pp.147-148)

Desde este planteamiento, se destaca principalmente la labor del profesorado de Lengua y Literatura, pues deben enfrentar la tarea de enseñar a estudiantes con esta característica, los cuales provienen de diversos contextos lingüísticos y culturales, requiriendo así una investigación profunda para lograr la atención focalizada y especializada dentro del aula, con el fin de plasmar un aprendizaje significativo de los contenidos curriculares entregados por el Ministerio de Educación del país.

Por lo tanto, la investigación de este tema, requiere hacer hincapié en tres grandes apartados; en primer lugar, es crucial mencionar que los centros de enseñanza regulares, actualmente establecen una distinción entre los múltiples contextos culturales, integrando año a año al sistema escolar chileno a estudiantes extranjeros y, considerando un 6,6% de las matrículas totales del país hasta el año 2022, como indica el Servicio Jesuita a Migrantes, a partir del análisis de los datos de SIGE y SEM. Ante esto, Campos-Bustos (2019) plantea que los establecimientos educativos no reconocen la lengua materna de los estudiantes como relevante, a excepción de momentos específicos y, en general, está relegada al mundo privado, porque el resto de los intercambios se deben hacer en español, por consiguiente, el cuerpo docente, de forma autónoma, debe afrontar las diferencias culturales y los antecedentes lingüísticos de los estudiantes, puesto que son quienes tienen un contacto directo en el aula.

Considerando este último punto, el contacto directo en el aula permite que la labor docente sea la de fomentar el aprendizaje significativo desde el monitoreo constante del contexto de donde se encuentran, considerando que cada integrante de un grupo curso trae consigo una serie de experiencias y conocimientos previos que influyen en su proceso de aprendizaje del español. Al tener consciencia de esto, el profesorado debe adaptar su enfoque pedagógico para promover un ambiente inclusivo y respetuoso que motive la participación activa de todos los estudiantes.

Según (Castillo et al, 2018; Poblete, 2018), determinan que “los directores y los docentes han reaccionado sin orientaciones ni apoyo ante la urgencia de acoger a esta nueva población”, es por ello que se establece que las instituciones educativas no tienen las herramientas necesarias para respaldar el trabajo del profesorado en el aula a fin de lograr de forma íntegra el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se deduce que los docentes deben enfrentarse a las barreras lingüísticas y comunicativas que los estudiantes no hispanohablantes experimentan en el aula. La adquisición de un nuevo idioma implica superar obstáculos relacionados con la pronunciación, la gramática, el vocabulario, la comprensión oral y escrita, y el uso de palabras propias del español de Chile. Para esto, es esencial comprender cómo los docentes abordan estas dificultades y qué estrategias utilizan para proveer un aprendizaje significativo en el estudiantado.

Adicionalmente, otra de las barreras, es la falta de capacitación en la formación profesional de pregrado del profesorado de Lengua y Literatura para abordar esta problemática., En relación con esto, Campos-Bustos (2019) indica que los “docentes de Lenguaje y Comunicación han puesto en evidencia la falta de formación para enseñar el español como segundo idioma” (p.11). Es decir, las universidades encargadas de instruir a los nuevos docentes no contemplan dentro de su plan de estudios el acercamiento de la enseñanza del español como segundo idioma para estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es esta. A razón de lo anterior, se suma la propuesta de que “los estudiantes han tenido dificultad para demostrar sus conocimientos de contenidos previos” (Poblete, 2018). Si bien, uno de los factores principales es la barrera idiomática de los estudiantes, también se debe abordar el desconocimiento de los docentes al diseñar y gestionar propuestas pedagógicas acordes al contexto diferenciado.

En vista de esto, la siguiente investigación se centra en las barreras que enfrentan los docentes de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes, dirigido hacia las diversas estrategias didácticas y los tipos de evaluación y retroalimentación de los contenidos curriculares que utiliza actualmente el profesorado en ejercicio en la ciudad de

Chillán, puesto que se ha evidenciado en la región de Ñuble, según las cifras arrojadas por el Censo 2017, un 13,7% de la población representa a personas provenientes de Haití.

Tomando en cuenta este porcentaje y la escasez de estudios comparativos entre las prácticas que se realizan actualmente en la región de Ñuble, se focaliza la investigación en el establecimiento educacional “Colegio Hispano Americano Río Viejo”, ubicado en la comuna de Chillán, ya que presenta en su matrícula estudiantes provenientes de este país y que su nivel de español restringe el proceso de enseñanza-aprendizaje y la interacción social con la comunidad educativa.

1.4. Justificación

En la actualidad, las aulas se caracterizan por una creciente diversidad cultural y lingüística, siendo esta una de las principales preocupaciones del sistema educativo chileno, ya que la presencia de estudiantes cuya lengua materna no es el español plantea desafíos específicos para los docentes al momento de gestionar diversas metodologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua y los contenidos curriculares, lo que hace imperante investigar las formas de abordar eficazmente esta barrera idiomática.

Esta investigación pretende contribuir a la disminución de la brecha de estudios relacionados con este tema en la capital regional de Ñuble, ya que a pesar de que sí existen estudios de esta índole en Chile, estos están centralizados en la región Metropolitana y no contextualizados en la diversidad cultural que tienen las regiones y provincias, es decir, los establecimientos de la comuna de Chillán.

A su vez, los resultados de esta investigación pueden tener un impacto positivo en la práctica docente y en la toma de decisiones en políticas educativas de los establecimientos, además los hallazgos resultan útiles para desarrollar estrategias efectivas de enseñanza y promover el éxito académico de los estudiantes.

Como último punto, es relevante recalcar que la mejora de la calidad educativa también se vincula con la formación docente, pues se evidencia que las

universidades deben fortalecer los procesos de enseñanza profesional inicial, identificando así las áreas de capacitación que se necesita potenciar para enfrentar con éxito los retos que implica la diversidad lingüística en las aulas.

En síntesis, la investigación aporta conocimientos útiles y aplicables a la comunidad educativa en general. Los resultados se pueden utilizar como inspiración por docentes, directivos, padres de familia y profesionales del campo educativo para mejorar sus prácticas y promover un ambiente de aprendizaje enriquecedor.

1.5. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes?

1.6. Hipótesis

El profesorado de Lenguaje y Comunicación no tiene las herramientas necesarias para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces con estudiantes no hispanohablantes.

1.7. Objetivos

Objetivo general

- Analizar los desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes en el establecimiento educacional “Colegio Hispano americano Río Viejo” de la comuna de Chillán.

Objetivos específicos.

- Identificar las estrategias didácticas con las que el profesorado de Lengua y Literatura transmiten los contenidos del currículum nacional a estudiantes no hispanohablantes.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas de evaluación que emplea el profesorado de Lengua y Literatura con estudiantes no hispanohablantes.
- Analizar el material educativo entregado al profesorado, por el Ministerio de Educación, para desarrollar la labor docente dentro del aula donde participan estudiantes no hispanohablantes.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1 Bilingüismo y adquisición de segundas lenguas

América Latina es considerada como un mosaico lingüístico, distinguida por su vasta riqueza de identidades, multitud de idiomas, dialectos y culturas coexistentes (Zimmermann, 2021). Esta situación se ve reflejada más allá de las fronteras políticas o geográficas, definiéndolo como un desafío inherente a cada región. En este contexto, el bilingüismo emerge como un fenómeno de especial relevancia, enriqueciendo la experiencia cotidiana de millones de personas que interactúan diariamente con más de una lengua.

El bilingüismo, según la definición de Martínez (como se citó en Sanguinetti 2002), se conceptualiza como el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. Esta perspectiva destaca la naturaleza dinámica y fluida del bilingüismo, donde la interacción constante entre estos dos idiomas se convierte en una práctica arraigada en la cotidianidad de los individuos que lo ejecuten. Esto en el contexto educativo, lleva a comprender el bilingüismo como algo más que solo la coexistencia de dos lenguas; sino que también significa explorar cómo esta convivencia lingüística influye en la adquisición de la segunda lengua y cómo puede importar en la identidad de los estudiantes.

En este sentido, Bernal (2020) ofrece una valiosa contribución al vincular la definición de la lengua con aspectos cruciales, como por ejemplo la expresión de la identidad y el reconocimiento de las diversas identidades culturales de los estudiantes. Además, resalta la importancia de integrar el aprendizaje de la lengua en respuesta a necesidades comunicativas reales, fomentando así la funcionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Bernal también aboga por la inclusión de prácticas educativas que promuevan el estudio tutorado, así como la creación de espacios extracurriculares para la práctica activa de los estudiantes y sus pares. Estos elementos no solo enriquecen la experiencia educativa, sino que también contribuyen a la formación de individuos capaces de desenvolverse de forma óptima en entornos multilingües y multiculturales.

2.2. Diversidad lingüística y cultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje

La multiculturalidad ocupa un lugar importante dentro de los retos que enfrenta la educación en todos sus niveles. Este concepto se ha interpretado de muchas maneras, Aguado (1996) (citando a Banks 1995) lo define como un campo de estudio o una disciplina que promueve la igualdad de oportunidades entre los estudiantes sin importar su raza, etnia o su nivel socioeconómico. También, la autora compara esta definición (citando a Benet 1990) el cual dice que la multiculturalidad es una forma de enseñar y aprender sentándose desde la base del respeto, promoviendo así el pluralismo cultural. Ambas posturas indican que la multiculturalidad debe focalizarse en los valores del respeto, la tolerancia y la responsabilidad social de fortalecer la diversidad dentro y fuera del aula.

Ante esto la UNESCO (2020), declara que “en 2018, en 43 países del mundo, en su mayoría de ingresos medio-altos y altos, un tercio de los docentes señalaban que no se adapta su enseñanza a la diversidad cultural de los alumnos” (p.1). En otras palabras, el modelo de educación existente se está volviendo obsoleto ante los requerimientos esenciales del aula donde la diversidad de contextos culturales se ha ampliado en relación con años anteriores. Frente a este fenómeno, la literatura señala diversos Modelos de Servicios de Integración Lingüística en países anglosajones y de América Latina que hacen referencia a la situación de los estudiantes con diferente lengua materna al país de acogida y su sistema escolar. Según Oliveira y Melo (2022):

Algunos ejemplos de estos funcionamientos los encontramos en países con larga historia de migración como Canadá, donde se utiliza el término “Integración directa en clase regular con apoyo para aprender el idioma (*Mainstream Class with Linguistic Support*) o “Integración parcial” (*Partial Integration*). En Gran Bretaña se identifica el concepto de “Clase regular con enseñanza en equipo” (*Mainstream Class with Team-teaching*). En Estados Unidos se encuentra el “Programa de retiro de inglés como segundo idioma” (*English as a Second Language Pull Out Program*). En lugares como Francia,

Cataluña y Flandes, se encuentra la “Clase de acogida con doble inscripción”, lo que significa que el o la estudiante participa tanto de una clase de acogida como de la clase regular (Mc Andrew, 2001, 2010).

Tomando en cuenta la gran diversidad de formas de abordar este fenómeno, se han logrado destacar, al menos 4 tipos de funcionamiento; el primero es la integración directa en la sala de clases regular, con apoyo para aprender el idioma; luego se encuentra la integración directa en la sala de clases regular, sin apoyo para aprender el idioma; en tercer lugar, se encuentra la integración parcial; y por último los servicios específicos como las clases de acogida. (Oliveira y Melo, 2022). Sin embargo, es importante destacar que no se ha jerarquizado un modelo por sobre otro en su eficacia al apoyar a estudiantes migrantes y su integración lingüística.

A partir de estos tipos de funcionamiento, se puede evidenciar que, lo esencial para el fortalecimiento de las competencias idiomáticas es que el estudiantado sea incluido dentro de la sala de clases regular, en todos los niveles educativos y generar el apoyo necesario para poder aprender el idioma del país al que llegan. No obstante, también existen países donde el estudiantado recibe un modelo de integración parcial, es decir, los estudiantes deben compartir su tiempo entre la sala de clases regular y un espacio de integración con algún especialista. Ejemplo de esto es el modelo de aula de acogida, el cual se define como un espacio de acompañamiento, donde los estudiantes que provienen de algún país que cuyo idioma sea diferente al del país donde llegan, tengan un espacio de intercambio comunicativo utilizando la nueva lengua, tutorados siempre por un docente experto (Aragón, 2006). Este modelo se acercaría a lo que en Chile se conoce como Programa de Integración Escolar (PIE), pero en el caso del programa de aula de acogida, es un modelo enfocado en apoyar al estudiantado en su desarrollo del idioma (Oliveira et al 2022).

Cabe destacar que el modelo de aula de acogida ha sido criticado por no evidenciar avances escolares como es de esperar, dado que retrasa los aprendizajes de la sala de la clase regular (Olivera et al 20022). Esto producto del tiempo de estancia en ambos lugares se divide, coartando así al estudiante de la interacción con sus pares. Por lo mismo, puede producir un retroceso en la integración y un

proceso de marginalización, pues las clases de acogida se focalizan en la segunda lengua que los estudiantes deben aprender, prestando poca atención a su lengua de origen como apoyo al aprendizaje de un nuevo idioma.

2.3. Recursos didácticos y tecnologías en el aula

El acelerado crecimiento de la tecnología, y la expansión del uso del Internet es un fenómeno que no ha quedado atrás dentro del sistema educativo chileno. Zambrano et al. (2020), en su detallada investigación titulada “Aspectos metodológicos en la enseñanza bilingüe en el aula de Educación Primaria: Una propuesta didáctica basada en la integración de las TIC” evidencian que el uso de la tecnología, como recurso didáctico ha ido en aumento y que tanto los estudiantes como nativos digitales, y los docentes deben hablar el mismo idioma digital para poder obtener resultados favorecedores.

Los autores resaltan que el reflejo de este fenómeno se observa en el desarrollo de la educación basada en la tecnología (EBT), la cual se incluye a través de las aplicaciones de enseñanza asistida por ordenador (EAO), las aplicaciones informáticas dirigidas al juego como experiencia de aprendizaje, el uso de pizarras digitales, entre otras, y cuya finalidad es promover la motivación, participación y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

A su vez, Hurtado (2015) señala que, en la actualidad, mediante la tecnología, los estudiantes no solo aprenden en cualquier momento y lugar, sino que también lo hacen a su propio ritmo, siguiendo una ruta de aprendizaje más acorde a su potencial y talento (p. 75). Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje que incorpora el apoyo tecnológico y se alinea con una planificación curricular, tiende a tener un impacto positivo en el aprendizaje significativo de cada estudiante.

Este logro de objetivos, según Zambrano et al. (2020), se debe a que el centro del proceso ya no es el docente y las herramientas que le permiten demostrar de forma óptima sus conocimientos, sino que es una planificación focalizada en el estudiante, donde se prioriza su participación, generando un rol activo que esté ligado directamente con el cumplimiento de los aprendizajes esperados.

Ante esto, Mishra y Koehler (2006) (como se citó en Zambrano et al. 2020) formularon un modelo llamado “Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar”, donde se entiende que el Conocimiento Tecnológico es el entendimiento de las herramientas de información, la comunicación y su uso; el Conocimiento Pedagógico hace referencia a las estrategias, principios y prácticas instruccionales en el aula; y el Conocimiento Disciplinar es el saber curricular que se transmite en el aula.

Para Posada (2013), este modelo no solo incluye tres ejes de investigación, sino que también la intersección de ellos permite que se desprendan cuatro aristas más de estudio. Entre ellas se encuentra el Conocimiento Pedagógico del contenido; el Conocimiento Tecnológico Pedagógico; el Conocimiento Tecnológico del Contenido; y por último el Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido, el cual representa la forma más eficiente y significativa de enseñar y aprender desde el uso de la tecnología.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del bilingüismo integrando el uso de las TIC, se puede plantear desde la perspectiva de Custodio y Fernández (2011) (como se citó en Custodio y Caballero-García 2016), los cuales plantean en primer lugar, que el uso de estas herramientas tecnológicas presenta el contenido de manera más atractiva y creativa para el estudiante, por lo que promueve la atención y el interés en las actividades referentes a aprender una segunda lengua.

En segundo lugar, se promueve la interacción en el aula, facilitando así la comunicación y la creación de un contexto de uso real de la lengua, por lo que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar y fortalecer un lenguaje común con sus pares.

Por último, el uso de las TIC permite desarrollar en el alumnado estrategias de gestión de su propio conocimiento de forma individual y colectiva, por lo que el trabajo colaborativo no solo favorece al aprendizaje del idioma, sino que también promueve la adquisición de habilidades esenciales para su participación en la sociedad contemporánea.

En síntesis, el uso de las tecnologías en el abordaje del proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua tiende a favorecer el trabajo colaborativo de los estudiantes fortaleciendo las habilidades sociales, además de promover la participación y el interés por el intercambio comunicativo dentro del aula.

2.4. Políticas educativas y marco legal en Chile

La integración de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno es un tema de gran relevancia que ha sido abordado en diversos estudios. Hernández (2016), en su investigación titulada “El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula” evalúa el contexto educativo y lo contrasta con las políticas públicas existentes.

Este marco legal regulatorio, posee como eje central la Ley 20.430 que establece el derecho a la educación para todos los estudiantes, independientemente de su origen o nacionalidad. Desde este se desprenden, principalmente, 5 ordenanzas que delimitan el funcionamiento del sistema educativo, referente a la integración de estudiantes migrantes a la escolaridad chilena. En ellas encontramos la Ordenanza 894 (2016), la cual instruye el ingreso y la permanencia de los estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales; luego la Ordenanza 766 (2017) que actualiza los beneficios de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB); por otra parte, está la Ordenanza 915 (2018) la cual actualiza la información del Sistema de Admisión Escolar (SAE), Información de proyectos Educativos (IPE) e Información de proyectos de Adaptación (IPA); también, se encuentra la Ordenanza 255 (2019) la cual actualiza la matrícula provisoria y validación de estudios; y por último la Ordenanza 898 (2019) la que actualiza las instrucciones para estudiantes extranjeros.

La finalidad de estas Ordenanzas es facilitar la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educativo chileno, eliminando barreras que dificultan su participación en los procesos de aprendizaje y en el avance de sus trayectorias

educativas. Si bien, estas normativas son un punto de partida para la inclusión, al ser tan genéricas no abordan los desafíos específicos dentro del ámbito escolar.

Hernández (2016) sostiene que la inclusión de estudiantes migrantes es compleja debido a la discriminación y racismo por parte de la comunidad educativa. Ante esto se presenta la idea de fortalecer dos aspectos primordiales para abordar de mejor manera la diversidad cultural focalizado en los desafíos específicos. Primero, se encuentra la necesidad de preparar a los docentes desde su formación inicial, ya que esta se desarrolla desde la homogeneidad complementado con un currículo descontextualizado; en segundo lugar, el autor manifiesta la necesidad de una institucionalidad sólida por parte del Ministerio de Educación y los Municipios, que promuevan y respalden proyectos de innovación curricular.

En síntesis, el autor sostiene que los aspectos mencionados anteriormente no se encuentran abordados desde la perspectiva docente, por lo que limita su labor docente dentro del aula, ya que, el currículo aplicado en escuelas con estudiantes migrantes apenas sufre cambios significativos o interpretaciones. La contextualización curricular se limita a la inclusión de datos o información aislada de otras culturas, sin una reestructuración sustancial. Estos actos de contextualización, en su mayoría, surgen de forma espontánea, evidenciando la falta de un proceso planificado para integrar los contenidos curriculares con los conocimientos culturales de los estudiantes migrantes.

2.5. Experiencias en la práctica pedagógica

Es cierto que Benavides y Galaz (2013) plantean que la temática de la migración ha sido tratada por diversos gobiernos a lo largo del tiempo, y la gestión gubernamental en relación con este tema ha evolucionado desde 1990 hasta la fecha actual. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la forma en que los gobiernos abordan la migración puede variar significativamente. En palabras de Canales (2011):

La educación en su rol social debe ser capaz de otorgar a todos los estudiantes, sin distinción, las herramientas necesarias para el desarrollo

integral del ser humano, con el propósito de lograr una inserción adecuada en la sociedad y en el mundo en que se encuentran, por lo que se pretende que haya una evolución social, pero también individual. (p.80)

En relación con lo anterior, se evidencia una falta de estudios ante el contexto que se vive actualmente en Chile, ya que el Currículum no posee un enfoque intercultural en sus prácticas educativas, y más bien se constituye como una enseñanza basada en la homogeneización. Según Doyharcabal (2018), “El problema tiene importancia intrínseca al afectar directamente a los migrantes que se encuentran insertos en el medio educativo, los que pasan a ser víctimas del sistema, pues no se han creado políticas educativas que favorezcan la inclusión en los establecimientos educacionales” (p.15). En otras palabras, no hay un enfoque global y coherente para gestionar la migración y sus implicaciones.

La educación es un factor clave para la integración exitosa de los migrantes en un nuevo país, y entender cómo se están adaptando nos permite identificar desafíos y oportunidades para mejorar sus experiencias educativas. Según Doyharcabal (2018), “es de suma importancia investigar cómo se adaptan estos migrantes a nuestro sistema educacional”, ya que así se puede revelar la realidad de las políticas y acciones que se han generado para favorecer la inclusión de niñas, niños y adolescentes al Sistema Educativo Chileno, y observar las prácticas pedagógicas actuales.

Cabe señalar que, los migrantes enfrentan dificultades para comunicarse y comprender el idioma utilizado en las escuelas del país receptor. Investigar cómo se están abordando estas barreras, como programas de enseñanza de idiomas o apoyo lingüístico, es fundamental para garantizar que los migrantes tengan igualdad de oportunidades educativas y mejorar las prácticas docentes desde el conocimiento.

Ante esto Doyharcabal (2018), dice que “Chile como nación que ratifica y promulga los derechos de las personas menores no cuenta con un marco teórico y metodológico el cual permita a las escuelas integrar lingüística y culturalmente a estudiantes migrantes” (p.16), por tanto, se entiende que existe la noción de inclusión en los establecimientos educacionales, sin embargo, el enfoque que presentan no

hace referencia al proceso de no invisibilizar la lengua materna de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes.

Según el Ministerio de Educación (2017), “caso aparte y de especial atención es la barrera idiomática evidente de estudiantes haitianos, chinos, sirios, entre otros. Muchos de ellos se incorporan sin manejar el idioma, lo que se manifiesta como un gran obstáculo para establecer una comunicación básica” (p.25). Identificar y abordar estas brechas comunicativas es fundamental para promover el éxito educativo de los migrantes.

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente es el docente de Lenguaje y Comunicación Yvenet Dorsainvil de nacionalidad haitiana, el cual es autor del “Diccionario kreyòl-español” que se publicó en Chile, con la finalidad de poder aportar hacia el estudio lingüístico del creole criollo de Haití.

Asistir a las dificultades de los estudiantes que no hablan español es un aspecto importante de la enseñanza curricular de la lengua, así lo ratifica Pávez et al. (2018), quien señala que la barrera idiomática es la principal dificultad que enfrentan los estudiantes haitianos al integrarse al Sistema Escolar Chileno, puesto que este está ligado directamente con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y con un acompañamiento irregular se puede ver afectado negativamente su desarrollo escolar.

Los docentes deben ser conscientes de estas dificultades y adaptar sus métodos y materiales para facilitar el acceso a los contenidos para todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que no tienen el español como lengua materna o que puedan tener diferentes niveles de competencia en español.

Si el contexto actual incluye una migración de personas que no hablan español, es importante que las universidades implementen programas de formación pedagógica en enseñanza de español como segunda lengua. Así señala Rivera et al. (2022), dado que el contexto escolar requiere de profesionales especialistas que sean capaces de diseñar sus metodologías pedagógicas con base en la multiculturalidad. Por este motivo, el autor reafirma que es de carácter urgente que las universidades

implementen dentro de sus programas la formación pedagógica del español como segunda lengua. (p.47)

Estos programas deben estar enfocados en formar profesionales capacitados en el área de la enseñanza del español como segunda lengua, preparando así, a docentes capaces enfrentar los desafíos específicos que implica enseñar a estudiantes que no tienen el español como lengua materna.

El profesorado con las herramientas pedagógicas necesarias para adaptar los métodos de enseñanza es capaz de desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje efectivo del idioma y las habilidades sociales que requiere coexistir en comunidad.

Además, la implementación de programas de formación pedagógica en español como segunda lengua contribuye con la calidad de profesionales especializados en el área, asegurando una enseñanza adecuada, eficiente, inclusiva y adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes que no manejan el idioma.

- **España**

La migración de estudiantes con diferente lengua materna al país de destino ha significado nuevos retos para la educación. McAndrew (2010), menciona que “Hasta finales de 1990 en España la integración de estudiantes que no hablan español se realizaba a través de clases de catalán y los estudiantes gitanos tenían acceso a libros de textos y materiales didácticos adaptados a sus necesidades” (p.38). Sin embargo, según Ramón (2018), “las estrategias puestas en marcha a fin de facilitar la incorporación del alumnado extranjero a las escuelas siguen sin alcanzar los resultados deseados” (p.26). Es así, como en el contexto español según las nuevas publicaciones académicas que se han realizado a lo largo de los últimos años indica que una serie de prácticas para estudiantes extranjeros ha obtenido resultados favorables y otros no. Rivera (2020) plantea que en España la educación es responsabilidad de las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos. En este país existen 17 comunidades autónomas de las cuales se destaca Andalucía. Rivera

(2020) En Andalucía una escuela primaria en el año 2003 promovió El Plan de recepción de estudiantes extranjeros de las acciones que destaca fue realizar una adaptación lingüística para los estudiantes que no hablan español.

El flujo migratorio ha tenido un impacto directo en el sistema educativo y en las escuelas, lo que ha requerido adaptaciones y respuestas por parte de los profesionales de la educación. Según Muñoz (2000) plantea que el cambio social se ve representado dentro de los establecimientos del país, pues la matrícula de alumnos provenientes de culturas extranjeras como marroquíes, polacos, africanos, chinos, etc. ha aumentado considerablemente. Es por esto que los sistemas educativos deben estar contextualizados con la sociedad actual, la enseñanza debe velar por establecer todas las medidas necesarias para una correcta integración de los nuevos estudiantes y que no permanezca como un fenómeno aislado.

El Consejo Escolar de la Región de Murcia (2022) plantea la exigencia ante puestos escolares para estudiantes extranjeros y un esfuerzo en aulas de acogida, puesto que se ha reflejado un aumento en la población migrante. Además, con la dificultad añadida de que, en el caso de la población inmigrante, se trata de unos flujos cambiantes y de muy difícil planificación a corto y medio plazo.

- **Chile**

Durante el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet (2014-2018) se consideró dentro de la Reforma Educacional cuatro puntos claves para el mejoramiento de este tema, los cuales se basaban en Calidad, Segregación e Inclusión, Gratuidad Universal y Fin al lucro en todo sistema educativo (Bachelet, 2013, pp. 16-17). Estos pilares fomentaron el desarrollo de un conjunto de proyectos de acción gubernamental denominados “nueva institucionalidad para la oferta pública de la educación general” (Bachelet, 2013, p.19), en otras palabras, este primer concepto que se presenta hace referencia a la creación de nuevas estructuras o mecanismos organizativos en el ámbito de la educación. La idea de esta propuesta es establecer una nueva forma de organización y gestión de la educación general en el sector público. Para poder concretar esta idea se debe reestructurar y fortalecer

las instituciones y el sistema ya existente, con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación ofrecida.

Por otro lado, tenemos el concepto de oferta pública de la educación general, la cual se refiere a la educación que es proporcionada por el estado, ya sea en escuelas o liceos que albergan a estudiantes de los diferentes niveles que se enfrentan a la necesidad de obtener una nueva estructura organizativa que garantice que el estado está comprometido con la calidad educativa que se les entregue a todas y todos los usuarios.

Dicho esto, el programa contemplaba el reemplazo de los municipios como administradores de la educación pública, proponiendo así a los Servicios Locales de Educación Pública (SLE), donde su principal función era mantener una línea de contacto directo con el presidente de la república. Por otra parte, el Servicio Nacional de Educación Pública, se encargaría de entregar un apoyo técnico pedagógico, administrativo y financiero a través de los SLE (Bachelet, 2013, p. 19), provocando así una descentralización de los establecimientos del país. Cabe destacar que este programa Según Bachelet (2013) gira en torno a la acción de “recuperar los establecimientos con mayores deficiencias en materias técnico-pedagógicas y a asumir el desafío de recuperar matrícula en la educación pública” (p.19) con el fin de volver a darle un realce positivo a la educación que está en manos del estado, mejorar las condiciones, aumentar la calidad y el número de matrículas.

En relación con la percepción docente hacia el proceso académico de estudiantes inmigrantes en aula Lagos y Zapata (2020), plantean que el 14,3% de los docentes indican que los principales problemas en el aula se dan por razones del lenguaje y la comunicación (p.165). En relación con la integración lingüística de muchos jóvenes y adultos migrantes cuya lengua materna no es el español se desarrolló el curso de enseñanza de “español para personas no hispanohablantes en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)”. El Ministerio de Educación solicitó al equipo académico del Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, desarrollar este curso, el cual tiene como objetivo principal enseñar y facilitar el aprendizaje del idioma español a

personas que no hablan este idioma. A lo largo de los volúmenes del curso, se abordaron diferentes aspectos de este, como la gramática, el vocabulario, la comprensión oral y escrita, la expresión oral y escrita, entre otros.

- **Estudiantes sirios en Chile**

En el 2017 y por intermedio del Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios llegan desde el Líbano a Chile 66 personas en calidad de refugiados reasentados, los cuales reciben el apoyo de su Estado hasta el lugar de su residencia. Se establecen entre las comunas de Macul, Región Metropolitana y Villa Alemana y en la Región de Valparaíso. La Vicaría de Pastoral Social Caritas, Arzobispado de Santiago, conformó una mesa de trabajo tras ser los encargados de la educación y contar con apoyo Estatal del Ministerio de Educación. Según Mineduc (2020), “El mayor esfuerzo en términos de acompañamiento estuvo centrado en el proceso de inclusión educativa de niños y niñas y adolescentes en edad escolar” (p.7). Sobre la base de los diagnósticos del grupo en edad escolar se llegaron a muchas conclusiones de las cuales se destacarán. Según Mineduc (2020), “La Barrera idiomática: niños y niñas que se comunican a través del árabe y/o Kurdo”. (p.7). Con la finalidad de fortalecer a las comunidades educativas se implementó el Programa de Desarrollo de Competencias en establecimientos y en lo que respecta a nuestra investigación en primer lugar, se investigará en base a qué estrategias se pueden realizar con estudiantes que no hablan español, utilizando recursos del propio establecimiento y, en segundo lugar, se abordarán distintos elementos asociados a la comunicación no verbal.

El Ministerio de Educación, como estrategia de aprendizaje, elaboró el curso de español dirigido solo para jóvenes y adultos, con énfasis en la comunicación más que en el lenguaje o idioma. Las dos primeras semanas la Vicaría puso a disposición traductores que acompañarán a los estudiantes en sala y entrevista con apoderados. Las comunidades educativas mencionan el uso de aplicaciones para la traducción al momento de relacionarse con estudiantes que no hablan español. En el

primer año escolar, los estudiantes pasaron a ser mediadores lingüísticos entre sus familias y comunidad educativa tras adquirir el idioma español.

- **Estudiantes haitianos en Chile**

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas con estudiantes haitianos en Chile es un tema del cual varios investigadores han dejado entrever su preocupación, entre sus estudios describen la situación actual, a razón de entregar luces de cómo los docentes trabajan en los establecimientos educacionales, es así como, Valdés y Veloso (2019), plantea que “Se encuentra el uso de intérpretes, apoyo de los mismos apoderados de la comunidad educativa y la utilización de aplicaciones” (p.43), como metodología de inserción escolar.

En relación con el primer punto, se evidencia que “los establecimientos estudiados cuentan con mediadores haitianos que cumplen la función de traductores español-creole, principalmente para atender a dinámicas de convivencia escolar, pero no para una adecuación pedagógica o didáctica de las evaluaciones” (Toledo et al., 2021, p.19). En relación con el segundo punto, se comenta que “Las estrategias se enfocan especialmente en el apoyo emocional, pedagógico (para los estudiantes migrantes) y legal (para sus padres)” (Baeza., 2023, p.221), lo cual revela un interés de parte de los establecimientos educacionales en Chile.

Por otro lado, resalta otra arista, la cual refleja la ausencia de formación inicial y continua (Sanhueza, Maztler, Chuan-Chuih, Domínguez, Fritzt & Quintriqueo, 2016), confirmada por los propios docentes en ejercicio, como afirma (Toledo et al., 2021) en su investigación donde recalca que la formación inicial docente no está considerando el nuevo contexto cultural, a su vez menciona que existe plena conciencia de esta problemática “Cabe destacar que los profesores están conscientes de esta debilidad en su formación de pregrado y continúa” (Toledo et al., 2021, p.19).

Esto refleja la situación actual de los docentes, que a su vez se ven enfrentados a un conflicto cultural y a la implementación de un currículo descontextualizado (Hernández, 2016), ya que, “en el currículum de la asignatura no se incluye ninguna

dimensión que facilite el desarrollo de dichas habilidades a estudiantes que no hablen el español” (Toledo et al., 2021, p.4).

Siguiendo con la idea anterior, al no existir lineamientos por parte del Ministerio de Educación, los docentes incurren en la improvisación “Entremedio buscamos alguna de las actividades que la podamos conectar con algún contenido, como... desde el español como segunda lengua. Y ahí se les manda material aparte a los chiquillos para que lo trabajen” (p.20), en consecuencia, ya que “los Estándares orientadores para las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación (Ministerio de Educación, 2012) no integran, en ninguno de sus lineamientos, conocimientos relacionados con los procesos de enseñanza, aprendizaje” (Toledo et al., 2021, p. 4).

Por otra parte, en Chile según Campos y Bustos (2019) se utilizan como herramienta de enseñanza la oralidad, lectura domiciliaria, diálogos, deletreo y vocabulario. Además de escritura en guías de trabajo, dictados y escritura de español y creole como apoyo estratégico docente, apoyo que, según de Oliveira et al (2022), “es importante brindar apoyo en el aprendizaje del lenguaje, pero no se puede confiar que sea suficiente” (p.12).

Se evidencian que se realizan adecuaciones por parte de los docentes de lenguaje, las cuales dicen relación con “la valoración subjetiva de lo que necesita un estudiante” (Toledo et al., 2021, p.18). En relación con el tipo de material que implementan, hace relación a trabajar con diferentes estrategias, como, por ejemplo, en la escritura se implementa, “un texto más corto (una plana en lugar de dos) o menos exigente (un microcuento en lugar de un cuento de Borges) o textos con vocabulario y estructuras gramaticales más básicas. (Toledo et al., 2021, p.18-19).

Paralelamente, se habla de cómo los profesores evalúan la escritura, la cual “se relacionaban con bajar el nivel de exigencia; basar el conocimiento de estos estudiantes en la repetición de experiencias y la generalización a partir de ello; y la improvisación de dinámicas para aprovechar en clases instancias para la enseñanza-aprendizaje del español entre los estudiantes haitianos” (p.23).

En síntesis, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se han realizado hasta el momento, en los establecimientos educacionales, relacionados con a las

barreras idiomáticas que enfrenta toda la comunidad educativa, se focaliza desde las improvisaciones en torno a la sociedad actual que coexiste con el fenómeno migratorio.

CAPÍTULO III

Marco Metodológico

3.1. Paradigma Interpretativo

El paradigma interpretativo es una perspectiva fundamental dentro de la metodología de la investigación cualitativa, la cual tiene como eje central la comprensión e interpretación de los fenómenos colectivos desde una perspectiva subjetiva. Castillo (2010) plantea que este tipo de investigación debe ser focalizada en las acciones del ser humano, sus creencias, motivaciones e intenciones que lo guían a actuar en sociedad, con el fin de revelar los significados que las personas le atribuyen a sus experiencias y la construcción social de la realidad.

Si bien las raíces de este enfoque tienen un apogeo a fines del siglo XIX y principios del siglo XX también se tienen registros de su uso en pleno siglo XVIII, basándose en la hermenéutica, Castillo (como se citó en Colás, 1994), explica que originalmente se hace referencia al sistema de interpretación del significado de la Biblia, sin embargo, se alejó de las concepciones tradicionales de los eclesiásticos para llegar a la interpretación del ser humano como un ente individual de sus acciones.

Otra de las discrepancias que formó este paradigma está ligado a la concepción del movimiento positivista, pues este manifiesta que la experiencia es el criterio de la verdad, sin embargo, el paradigma interpretativo se basa en el acuerdo intersubjetivo, donde se enfoca en la descripción y la comprensión de lo individual, lo único, lo particular y singular de los fenómenos estudiados, en lugar de lo que se puede generalizar y es universal (Colás, 1994).

Por ende, esta investigación se centró en las experiencias individuales del profesorado de Lengua y Literatura del establecimiento “Colegio Hispano Americano de Río Viejo”, de la región de Ñuble, al verse enfrentado al fenómeno migratorio en la educación evidenciando cuáles son sus interpretaciones de la práctica en el aula con estudiantes que hablan creole criollo de Haití.

3.2. Enfoque o tipo de investigación

El tipo de investigación que se utilizó es cualitativo exploratorio. Según Fernández (1995), “Los estudios exploratorios se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p.59). A través este método cualitativo exploratorio se

investigó la forma en que los docentes de Lengua y Literatura desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes en el establecimiento educativo “Colegio Hispano Americano de Río Viejo” en la comuna de Chillán.

3.3. Diseño

La presente investigación se enmarcó en el estudio de casos múltiples, según Rule y Mitchell (2015) esta metodología “permite explorar más de una unidad de análisis proporcionando las bases para la generalización” (p.28), es decir, su principal objetivo es analizar varias situaciones únicas simultáneamente, con el fin de evidenciar una realidad específica en el contexto actual. Este enfoque es propio de la exploración, pues busca explicar, describir o evaluar fenómenos complejos en diferentes situaciones sociales.

En el ámbito de la educación este diseño buscó fomentar una visión más amplia del funcionamiento de las prácticas pedagógicas, ya que el Sistema Educativo chileno presenta un escenario diverso con estudiantes provenientes de distintos contextos culturales y lingüísticos. Tomando en cuenta ambos aspectos es relevante manifestar que la aplicación del diseño de casos múltiples permitió obtener una visión integral de las estrategias y prácticas de dos docentes, del colegio “Hispano Americano de Río Viejo”, y como las implementan en el aula para facilitar la comprensión y el aprendizaje del estudiantado proveniente de Haití.

Unidades de análisis

1. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lengua y Literatura con estudiantes no hispanohablantes.
2. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes,
3. Evaluación aplicada a estudiantes no hispanohablantes.
4. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes.

3.4. Contexto y participación

El colegio Hispano Americano Río Viejo fue fundado en 1946 por los profesores Baudilio Saavedra Burgos y su esposa Emma Violeta Soto Aránguiz. Se

llamó Hispano Americano en honor al Silabario existente en la época, posee una formación cristiana, teniendo como fundamento las Sagradas Escrituras. Hasta 1974 mantuvo una matrícula hasta sexto año de Educación Primaria y durante poco tiempo tuvo Enseñanza Secundaria. A partir 1975 se amplió a los cursos 7º y 8º de Educación Básica. El colegio funcionó en otros locales (Río Viejo, Calle Rosas) hasta que en 1976 se trasladó a Avenida Argentina 809 donde se encuentra hoy la Casa Central.

En los inicios de la Reforma Educacional, se consideró necesaria la postulación a la Jornada Escolar Completa, ganando en el 3º Concurso en el año 2002 con un diseño bello y moderno para ser construido en un sector de ingresos medios y bajos en Avenida Río Viejo 858. Este hecho marca el hito de este Proyecto Educativo. El lugar en el que se emplaza la nueva edificación es un sector ubicado en el lado sur oriente de la ciudad de Chillán. La construcción del edificio se inició el 27 de junio de 2002, y se entregó en septiembre de 2003. Ya entonces se destacó por la calidad de sus salas de clases, patios, oficinas, salas de atención a apoderados y estudiantes, bibliotecas, salas de computación, auditorio, baños, salas de profesores, inspectorías, canchas y gimnasio, comedores y centros de atención como el Programa de Integración Escolar y el Aula de Recursos Integral (ARI) correspondiente a un anexo ubicado en Monterrico N° 58.

Nace a la vida pública el 17 de septiembre de 2003, por Resolución N° 2.021 de la Secretaría Ministerial de Educación, es así como Inició con educación Parvularia y básica, con 18 cursos en total. En mayo del año 2004, se inauguró las nuevas dependencias, el 2008 inició el Programa de Integración Escolar y suscribió el Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa a través de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), la realización anual de un Plan de Mejoramiento Educativo que ha permitido optimizar las prácticas institucionales con énfasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desempeño profesional docente y la formación integral de nuestros educandos.

El año 2016 se inicia, en conformidad con la Ley de Inclusión, la gratuidad escolar y, con el mismo propósito de mejorar significativamente la oferta educativa, el Aula de Recurso Integral (ARI) como parte del Programa de Integración Escolar para el trabajo con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Permanentes (NEEP). Recibe la Excelencia Académica los años 2016 al 2019, y en el 2017 la

administración constituye la Fundación Educacional Carlos Martínez Romero, entidad que continúa en la representación y liderazgo de ambos colegios manteniendo los mismos sellos de su gestión original.

La población escolar pertenece a familias de distintos niveles socioeconómicos; con una predominancia de familias enmarcadas en un alto índice de vulnerabilidad. El colegio valora y promueve la incorporación de estudiantes con una diversidad cultural, estudiantes con distintas etnias indígenas, fortaleciendo una cultura de inclusión escolar respeto por las tradiciones al interior de la comunidad educativa. Este trabajo es liderado por la Dirección en articulación con el Departamento de Convivencia Escolar, su equipo psicosocial; el Departamento Espiritual y todo agente que se vea compelido a participar desde un rol protector y promotor de bienestar.

- Dirección: Avda. Río Viejo 858
- Comuna: Chillán
- Provincia: Diguillín
- Región: Ñuble.
- Teléfono: 2450320
- Rol Base Datos: 17920
- Dependencia: Particular Subvencionado
- Área: Científico Humanista
- Nivel de Enseñanza: Enseñanza Parvularia, básica y media.
- Matrícula Estudiantes: 1.101
- Docentes: 65
- Directora: Blanca Marisol Romero Aitken

Participantes:

Los participantes de este estudio fueron profesoras de Lengua y Literatura, que ejercen en el colegio “Hispano Americano Río Viejo”.

Criterio de inclusión:

Profesorado de Lengua y Literatura que realice clases a estudiantes no hispanohablantes.

3.5. Técnicas de recolección de datos

Entrevista semiestructurada:

La recolección de datos se realizó a través de una entrevista semiestructurada al profesorado de Lengua y Literatura del establecimiento en estudio, para evidenciar cuáles son los desafíos que enfrentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes. Las entrevistas semiestructuradas se definen según Sampieri (2006) como “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas”.(p.597), esto significa que el entrevistador tiene cierta flexibilidad para adaptar la entrevista según el contexto y las respuestas del participante, permitiendo una mayor comprensión y profundidad en las respuestas. Este instrumento se aplica a las profesoras de Lengua y Literatura que realizan clases en el establecimiento educativo “Colegio Hispano Americano Río Viejo” de la comuna de Chillán. Para esto se les contactó mediante la Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, y se consideró el tiempo de cada participante ofreciendo la modalidad presencial u online para realizar la entrevista.

Además, se destaca el carácter voluntario de la participación de las entrevistadas, no mediando ninguna retribución económica, garantizándoles confidencialidad y anonimato.

Análisis de Documentos Ministeriales

El análisis de documentos ministeriales, en el contexto de la investigación, se refiere al proceso de examinar y evaluar de manera sistemática los documentos respaldados por instituciones gubernamentales. En esta ocasión, para el corpus documental se utilizó los Libros del Ministerio de Educación (español para personas no hispanohablantes en EPJA), Bases Curriculares de Primero a sexto básico de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, Bases Curriculares de Séptimo a cuarto medio de Lengua y Literatura, PEI de los establecimientos en estudio, Textos escolares de Lenguaje y comunicación de Primero a sexto básico y Textos escolares de Lengua y Literatura de Séptimo a Segundo medio. Según Sampieri, Fernández, Baptista (2006), se entiende por análisis de documentos oficiales como

Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos ayudan a entender el fenómeno central del estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinean sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador cualitativo para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano (p.614).

En otras palabras, se enfatiza cómo el análisis de documentos enriquece la investigación al proporcionar una perspectiva más amplia y contextualizada del tema de estudio, permitiendo así evidenciar las políticas públicas que se han generado a raíz del fenómeno migratorio en el ámbito de la educación.

Para lograr esta perspectiva amplia y contextualizada se utilizaron como dimensiones de análisis los Objetivos de Aprendizaje de las Unidades de la asignatura de Lengua y Literatura, la Metodología Enseñanza-aprendizaje, los Recursos de apoyo y el Material didáctico de los establecimientos educativos.

3.6. Validación

Los criterios de validación corresponden a los principios y estrategias utilizados para asegurar la calidad de los hallazgos y conclusiones obtenidas a partir del análisis de datos. Estos criterios buscaron garantizar la confianza y la validez de la investigación. Castillo y Vásquez (2003) afirman que las principales dimensiones de la investigación son la credibilidad, la auditabilidad o conformabilidad y la transferibilidad o aplicabilidad (p.164). Entendiéndose credibilidad como el hallazgo del estudio es reconocido como verdadero por los beneficiarios directos que participaron en la investigación y los beneficiarios indirectos que han experimentado el fenómeno estudiado. Por otra parte, la conformabilidad hace referencia a la neutralidad de la interpretación y el análisis de la información, y finalmente la transferibilidad que consiste en la posibilidad de transmitir los resultados a los beneficiarios indirectos de la investigación.

Para llevar a cabo la investigación, se solicitó la validación de tres jueces expertos; como validador n°1 al profesor Marcelo Vera, director del Liceo Insuco Chillán; como validadora n°2 a la profesora Loreto Mora Olate, investigadora de la

Universidad de Chile; y el validador n°3 el profesor Mauricio Castro, académico de la Universidad del Bío Bío.

Tabla N°1: Validación de puntajes

| Puntaje | Indicador |
|----------------|--------------------|
| 12 - 8 | Pregunta aceptada |
| 7,9 - 4 | Modificar pregunta |
| 3,9 - 0 | Eliminar pregunta |

Tabla N°2: Validación del instrumento

| | Validador N° 1 | Validador N° 2 | Validador N°3 | Puntaje obtenido |
|---|-------------------|-------------------|------------------|---------------------|
| Unidad de análisis: 1. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
| 1.1 ¿Cuáles son los principales contenidos curriculares y/o habilidades que se abordan al trabajar con estudiantes no hispanohablantes? | 9 | 10 | 11 | 10 |
| 1.2 ¿Qué temas, áreas del currículum y/o habilidades considera más difíciles de abordar con estudiantes no hispanohablantes? | 11 | 12 | 11 | 11 |
| 1.3 ¿Qué temas, áreas del currículum y/o habilidades considera más fáciles de enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | 11 | 12 | 11 | 11 |

| Unidad de análisis: 2. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
|---|----|----|----|----|
| 2.1 ¿Qué tipo de materiales educativos y recursos utiliza para la enseñanza de los contenidos curriculares, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes no hispanohablantes? | 10 | 12 | 11 | 11 |
| 2.2 ¿Qué recursos o materiales ha encontrado más efectivos para apoyar la enseñanza de estos contenidos a estudiantes no hispanohablantes? | 10 | 12 | 12 | 11 |
| 2.3 ¿Cuáles son los mayores desafíos al utilizar estos materiales educativos con estudiantes no hispanohablantes? | 10 | 12 | 11 | 11 |
| Unidad de análisis: 3. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lenguaje y Comunicación con estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
| 3.1 ¿Qué estrategias didácticas específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | 12 | 6 | 12 | 10 |
| 3.2 ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas que ha empleado al enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | 11 | 11 | 12 | 11 |
| 3.3 ¿Puede nombrar las estrategias didácticas menos efectivas al momento de enseñar a estudiantes | 11 | 11 | 12 | 11 |

| | | | | |
|---|----|----|----|----|
| no hispanohablantes? | | | | |
| 3.4 ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estas estrategias didácticas en su enseñanza y cómo los ha abordado? | 12 | 7 | 11 | 10 |
| Unidad de análisis: 4. Evaluación/es aplicada/s a estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
| 4.1 ¿Qué tipos de evaluaciones utilizan para medir el progreso y el aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes? | 7 | 10 | 11 | 9 |
| 4.2 ¿Cómo considera las diferencias culturales y lingüísticas al diseñar y ejecutar las evaluaciones a estudiantes no hispanohablantes? | 12 | 12 | 12 | 12 |
| 4.3 ¿Cuáles son las dificultades que existen al diseñar una evaluación para estudiantes no hispanohablantes? | 12 | 11 | 12 | 11 |

3.7. Técnicas de análisis de la información

La presente investigación se basó en el análisis de contenido cualitativo, donde se comparó la información en similitudes y diferencias, dentro de una matriz. Teniendo en cuenta que esta metodología es un proceso reflexivo de examinar, interpretar y dar sentido a la información recopilada. Ante esto Hernández (2018) afirma que en la investigación cualitativa la recolección y el análisis ocurre prácticamente en paralelo (p.465), es decir, el investigador recibe datos no estructurados y es él mismo quien proporciona un orden entrelazando la información.

Para lograr este objetivo, las técnicas de recolección de datos que se realizaron son la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos oficiales, con el fin de cruzar la información y obtener como resultado una visión más completa de las experiencias de los participantes ante el fenómeno de la migración en la educación.

3.8. Triangulación

En la investigación se utilizaron dos tipos de triangulación, el primer método es la Triangulación de Datos, la cual se entiende, según Sampieri, Fernández y Baptista (2006), como “el hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se denomina triangulación de datos” (p.623), por lo tanto, esta metodología permite reducir los posibles sesgos o limitaciones asociadas a tener una sola fuente de datos, es por ello que en la investigación se cruzará la información de las entrevistas semiestructuradas y la información de análisis de documentos ministeriales.

El segundo método para utilizar es la Triangulación de Métodos. Desde el punto de vista de Benavides y Gómez (2005), “el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos)” (p.119). Es decir, que mediante esta metodología se buscó obtener una comprensión amplia y completa del tema desde múltiples perspectivas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Análisis de los resultados

Esta investigación buscó analizar los desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes, focalizado en la comuna de Chillán. Para resolver esto, la investigación se centró en dos técnicas; la primera, corresponde a la aplicación y análisis de la entrevista semiestructurada, la cual tributa al objetivo específico N°1, el que requiere identificar las estrategias didácticas con las que el profesorado de la asignatura transmite los contenidos del currículum nacional a estudiantes no hispanohablantes, y también responde al objetivo específico N°2, el cual busca caracterizar las prácticas pedagógicas de evaluación que emplea el profesorado de Lengua y Literatura con estudiantes provenientes de Haití. Y la segunda técnica, es el análisis de documentos ministeriales, el cual responde al objetivo específico N°3, donde se procuró analizar el material educativo entregado al profesorado por el Ministerio de Educación, para desarrollar la labor docente dentro del aula donde participan estudiantes no hispanohablantes.

4.2. Análisis de la entrevista semiestructurada.

Tabla 3: Entrevista semiestructurada.

| Pregunta. | Entrevistado n°1 | Entrevistado n°2 | Convergencia | Divergencia |
|---|---|--|---|--|
| 1. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
| 1.1 ¿Cuáles son las prioridades en conocimientos curriculares y/o habilidades | Primero, tiene que dominar el lenguaje del idioma, partiendo de que entiende las instrucciones simples, | En este caso, tratamos de centrar los ejes que tiene la asignatura y trabajamos la parte de comunicación oral, escrita | Se rescata que en ambas respuestas se reconoce la importancia del dominio del idioma para | En la respuesta N°1 se destaca la importancia de que las estudiantes puedan entender instrucciones simples y |

| | | | | |
|---|--|--|---|--|
| <p>requeridas de enseñar para un estudiante no hispanohablante en la asignatura de Lengua y Literatura?</p> | <p>como que tiene que leer, como que tiene que escribir, como que tiene que identificar partes del texto. Se hacen preguntas dirigidas para reforzar lo anterior. Entonces, se tiene que focalizar más en el idioma, por lo menos en algunas palabras clave.</p> | <p>y la lectura. Pero, de todo, lo que más dificulta es la comprensión en el ámbito de la lectura. La oralidad es lo que, por la experiencia que hemos tenido en el colegio y en el nivel donde estamos trabajando, es lo que se puede desarrollar de mejor manera con los objetivos curriculares, pero que no pertenecen al mismo nivel. La estudiante en cuestión proviene de Haití. Ella venía sumamente distendida en sus objetivos curriculares y en sus aprendizajes. Entonces, nuestros</p> | <p>comprender desde instrucciones simples hasta acciones más complejas dentro de los ejes curriculares. También dejan ver la necesidad de trabajar y reforzar el ámbito de la lectura y la escritura como parte de las habilidades de la asignatura. Y, por último, ambas respuestas indican que las preguntas dirigidas y las adecuaciones son necesarias para un aprendizaje escalonado y significativo, ya que se consideran las necesidades</p> | <p>focalizar la oralidad en palabras clave para su aprendizaje, mientras que la respuesta N° 2 está centrada en los ejes de la comunicación oral, escrita y la lectura, focalizado en que la mayor dificultad se encuentra en la comprensión lectora. Por otro lado, no se menciona en la respuesta N°1 el contexto de las necesidades específicas de la estudiante no hispanohablante, mientras que en la</p> |
|---|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | objetivos tuvieron que descender a varios niveles, aproximadamente tercero y cuarto básico. | específicas de las estudiantes no hispanohablantes. | respuesta n°2 si hace hincapié en que proviene de Haití y que los objetivos de aprendizaje se tuvieron que adecuar descendiendo a niveles básicos para comenzar con el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus conocimientos previos. |
| 1.2 ¿Qué ejes disciplinares y/o habilidades generan mayor complejidad al momento de ser abordados con | En el caso de la alumna que tengo, le complica mucho el escribir cuando son preguntas abiertas. Sí entiende algo de lo que lee y | Definitivamente, es el ámbito de la comprensión lectora. No puedo, quizás, profundizar en ciertos conocimientos y conceptos clave que el | Ambas respuestas coinciden en que la comprensión del idioma y por ende la escritura de ideas propias son las áreas con mayor | En la respuesta N°1 se ve un enfoque en la dificultad de la estudiante al enfrentarse a las preguntas abiertas y |

| | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <p>estudiantes no hispanohablantes?</p> | <p>cuando se trata de alternativas, le es más fácil marcar una alternativa.</p> | <p>currículo propone en distintas asignaturas porque no está adquirido el lenguaje. No hay un vocabulario que sea quizás pertinente al nivel; debe ser más concreto. Por lo tanto, esa habilidad es la más descendida, la que tiene que ver con la comprensión propiamente tal. En cuanto a la escritura, hay escritura adquirida, pero es más bien transcripción de texto.</p> | <p>dificultad en las estudiantes no hispanohablantes</p> | <p>destaca que es más fácil para ella marcar alternativas en lugar de escribir una respuesta extensa y propia. Por otro lado, la respuesta N°2 se centra más en la comprensión lectora y menciona que el nivel de escritura que ha adquirido la estudiante es más bien una transcripción de texto. Además, la respuesta N°2, a diferencia de la respuesta N°1, amplía la perspectiva, mencionando la dificultad de profundizar en los</p> |
|---|---|---|--|---|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | | | | conocimientos clave debido a la falta de adquisición del lenguaje y vocabulario pertinente. |
| 1.3¿Qué ejes disciplinares y/o habilidades considera más factibles de ser abordados con estudiantes no hispanohablantes? | Lo que pasa es que, al hablar de segundo medio, enfrentamos un déficit en la base del idioma. Para efectos de preguntas o tipos de preguntas, por ejemplo, ellos pueden definir, pero no saben inferir. No entienden lo que es la inferencia porque hay que referirse a los textos; entonces, el lenguaje nos limita. Por ende, hay que cambiar | En este caso, sería la comunicación oral. Tratamos de que sus evaluaciones sean de esa manera. Obviamente, también están siendo adecuadas porque no están al nivel de los compañeros que pertenecen al curso. Entonces, uno va adecuando, tratando de que dentro de esa adecuación vayan alcanzando algunos de | Ambas respuestas reconocen la necesidad de adaptar las metodologías de enseñanza para abordar las limitaciones en el dominio del idioma de las estudiantes no hispanohablantes, y así mejorar su aprendizaje y promover su participación. | La respuesta N°1 se centra en la dificultad de los estudiantes en la habilidad de inferir debido a las limitaciones del dominio del idioma, proponiendo cambiar el tipo de pregunta, que es tipo SIMCE o PAES, y utilizar preguntas abiertas. Por otro lado, la respuesta N°2 destaca la comunicación oral |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>el tipo de pregunta. ¿En qué parte del texto aparece tal concepto, por ejemplo? Y justamente, al cambiar el tipo de pregunta, hay que hacer preguntas abiertas porque la mayoría del material que tenemos son preguntas cerradas, tipo SIMCE o tipo PAES.</p> | <p>los objetivos propuestos. Es complejo porque no todos al parecer tienen la misma escolaridad, o el mismo dominio. No es tan homogéneo como en nuestro país, donde la enseñanza de cierto nivel es obligatoria y, si no, la familia está viéndose enfrentada a una vulneración de derechos. Por lo tanto, tratan de enviar a sus hijos a los colegios. Por lo visto, acá no es tan así, no es tan homogéneo, porque hemos tenido estudiantes que sí tienen más adquirido el lenguaje y sí han participado de</p> | | <p>como la habilidad más factible de ser abordada, considerando las diferencias en el nivel de dominio de la lengua de las estudiantes. Además, la respuesta N°2 menciona el uso de recursos humanos para reforzar el aprendizaje de la estudiante, evidenciando una preocupación por parte del establecimiento para mejorar la calidad de enseñanza. Si bien se menciona que no todas las opciones han</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>manera más fluida, y otros que no. Entonces, es complejo. Nosotros, como colegio, también tenemos una profesora tutora que trabaja con ellas, adicional a las clases propiamente tal, para ir reforzando de alguna manera y dentro de nuestras posibilidades, porque nosotros tampoco manejamos el idioma. Aunque hemos querido o ha tenido el colegio la intención de contar quizá con un intérprete haitiano que pueda ser cierto facilitador, tampoco no ha resultado. No está eso de cumplir el contrato un</p> | | <p>funcionado, como la contratación de un intérprete, con el tiempo llegaron a una posible solución ante la barrera idiomática, que es el trabajo personalizado con otra docente especializada en el primer ciclo escolar, con el fin de mejorar la adaptación e integración de los contenidos contextualizados a sus necesidades específicas.</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | | horario que acá tenemos. | | |
| 2. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
| 2.1 ¿Qué tipo de recursos educativos utiliza para la enseñanza de los contenidos curriculares y/o habilidades, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes no hispanohablantes? | Se recurre al currículum de básica y, fundamentalmente, a imágenes. Como no conocen muchas palabras para entender si ellos manejan las habilidades del lenguaje, se utilizan imágenes de todo tipo, de materia de historia, por ejemplo. Por eso es que, a veces, en lenguaje, nos asociamos a la otra asignatura de historia para ver el tema de las calificaciones | Aquí tenemos algunas guías con información bastante concreta, imágenes que puedan quizá narrar un texto. Se socializa. Hay también recursos audiovisuales a disposición. La colega también es un recurso humano en este caso porque antes no contábamos con este tipo de personal y hoy día sí. Así que tendríamos la adecuación de esos objetivos, trabajar con guías, potenciar también la escritura, trabajar con | En ambas respuestas se destaca la adecuación de los recursos educativos para abordar las limitaciones en el conocimiento del idioma, estas adecuaciones corresponden principalmente al uso de material visual que facilita la comprensión de los estudiantes no hispanohablantes. | En la primera respuesta se destaca el uso del currículum de básica para reforzar la comprensión del idioma, además plantea el trabajo colaborativo con la asignatura de historia como método de abordaje para nivelar esta limitación idiomática. Por otra parte, la segunda respuesta destaca el uso de guías como material esencial, al tratarse de información |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | material audiovisual, elaborar, hacer también, permitirles que algo de lo evaluado sea de acuerdo con lo que ellos pueden construir, dando algunas indicaciones concretas también para ella y tratando de fomentar la oralidad. | | concreta que se le entrega al estudiante, también nombra el uso de material audiovisual y la importancia del recurso humano que trabaja en la adaptación de los objetivos, fomentando también la oralidad de las estudiantes. |
| 2.2¿Qué recursos educativos ha encontrado más efectivos para apoyar la enseñanza de estos contenidos y/o habilidades con estudiantes no hispanohablantes? | Obviamente, recurrimos a las TIC. Tenemos mucho material en la web, como son vídeos, por ejemplo, o imágenes, o material didáctico, en cuanto a que sean cápsulas y no tanta lectura. Por | Si bien es cierto que las chicas son buenas para esto de la tecnología, alumnas que están mucho con su celular no ha sido lo óptimo por el tema del idioma. A lo mejor sí por las imágenes llamativas yo no lo | Ambas respuestas reconocen la necesidad de adaptar los recursos educativos para lograr un aprendizaje significativo basado en las particularidades de cada estudiante no hispanohablante, | La primera divergencia que se presenta es que en la respuesta N°1 se resalta la eficacia de la utilización de las TICS, como vídeos y material didáctico en la web, con el fin de ofrecer |

| | | | | |
|--|---|--|--|---|
| | <p>ejemplo, cuando se trata de un plan lector, como ellos no tienen el mismo tiempo de lectura que un alumno de nuestro idioma, se retroalimenta con algunos videos en la web basados en lo que se trata el libro, y entonces eso les ayuda a ellos a entender un poco la trama</p> | <p>descartaría, pero creo que lo que más nos ha funcionado es tener este material escrito, concreto, con imágenes y alguna pregunta respecto a la imagen con alternativas que fomenten esa respuesta, ya sea abierta o cerrada, como para que ellas también desarrollen el lenguaje. Es lo que yo he visto un poquito óptimo y también tratar de expresar, interactuar desde el punto de vista de la oralidad más que una herramienta concreta, el eje de comunicación oral.</p> | <p>destacando el valor de incorporar material visual, como las imágenes, de tal modo que complemente la entrega del contenido.</p> | <p>información de manera más concisa y visual. Además, ejemplifica con el uso que se les da a estos recursos para facilitar el análisis y la comprensión de la trama del plan lector. En contraste a esto, la respuesta N°2 sugiere que, aunque las estudiantes son competentes con el uso de la tecnología, el emplear este recurso de forma excesiva no ha sido lo más efectivo, enfocándose más en el material escrito, la oralidad, el recurso de las</p> |
|--|---|--|--|---|

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | | | | imágenes y las preguntas guiadas para estimular las respuestas abiertas o cerradas. |
| 2.3 ¿Cuáles son los mayores desafíos al utilizar estos recursos educativos con estudiantes no hispanohablantes? | Justamente, se acostumbra mucho a la imagen, al resumen, y no leen los textos. Entonces, le estamos ayudando a que entienda algo para atrás, pero no estamos avanzando hacia adelante, obvio. A nosotros nos piden mucho, a nivel de curso, que ellos lean y puedan identificar las habilidades de | En el caso del celular, que sería lo más audiovisual, o un computador que también están a disposición, como desventaja que a lo mejor ellas lo tienen en su idioma que comprenden más, ya sea francés o creole, entonces eso también nos va generando la barrera porque cuando nos quieren mostrar algo, a menos que sea con | Ambas respuestas reconocen que los estudiantes no hispanohablantes tienen a aprender más desde el uso de las imágenes y el resumen, lo que conlleva a la dificultad de abordar textos de mayor extensión. También se hace hincapié en los desafíos relacionados con la limitación en las habilidades más | Dentro de los principales desafíos, la respuesta N°1 destaca la limitación de poder avanzar en el desarrollo de la inferencia y el análisis debido a la dependencia de la imagen y el resumen. Lo que provoca una restricción en la capacidad de la estudiante para ir más allá de la comprensión |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>inferencia, de análisis, de evaluar, de ver la actitud del emisor, y ella, en este caso, está un poco más limitada porque está solamente en el ámbito de comprender lo que está leyendo. No puedo ir más allá con los recursos que tenemos de imagen o video. Ella tiene que tratar de leer más texto y esperamos que los siguientes años pueda desarrollarse.</p> | <p>traductor, pero aun así dificulta un poquito porque no tenemos la certeza del término. Entonces, igual es una dificultad. Cada una plantea su dificultad. En el caso del texto, si bien es útil, está la imagen, está la pregunta guiando. A veces, las chicas incurren en algún error porque tal vez no han comprendido el texto. Lo bueno de eso es que tienen la posibilidad de revisarlo en más de una oportunidad. Desde la oralidad, que a lo mejor la fluidez en su lenguaje no sea la misma que los</p> | <p>elevadas de la comprensión lectora, tales como la inferencia o la evaluación de textos. Por lo que se propone la necesidad de fomentar la lectura de textos más extensos.</p> | <p>básica, correspondiente a la habilidad de localizar, en los textos que se presenten. Por otra parte, la respuesta N°2 menciona como desafío el uso de dispositivos tecnológicos, como el celular o el computador, dado que estos se encuentran en la lengua materna de las estudiantes, lo que genera barreras en la comunicación y comprensión entre ambas partes. También aborda la</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>demás compañeros y eso hace que a lo mejor les dé un poquito de vergüenza de hablar o decir. Normalmente, nosotros trabajamos ese ámbito con ellas, pero no frente al curso, sino que en algún espacio y horario delimitado para que también se sientan en confianza de expresar y no se compliquen si hay alguna equivocación que no sepan decir. Nos hemos dado cuenta ya en el rodaje son varios años que las tenemos, que se escudan un poco en el supuesto de no conocer el idioma, entonces evitan</p> | | <p>dificultad en la expresión oral y la posibilidad de que los estudiantes eviten responder en el aula aludiendo a la falta de comprensión del idioma.</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | <p>quizá responder aludiendo a que no comprenden. Pero si hay una broma o si hay una situación informal o si hay algún otro contexto, la risa inmediatamente captan rápido. Entonces, también está ese juego que hoy en día no sabemos cómo manejarlo porque yo no puedo colocar en duda si ella me dice 'no comprendo' o 'no entiendo'. No voy a colocarlo en duda y voy a tratar de explicar de mejor manera o abordarlo de otra forma, pero está esto otro que yo les comento de manera</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | | anecdótica, pero que quizá también forma parte de nuestro día a día y no lo podemos desconocer. | | |
| 3. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lengua y Literatura con estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
| 3.1 ¿Qué estrategias didácticas específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | Como ella está en la sala de clases, hay algunas clases en las que ella participa con el curso, sobre todo cuando se trata de material visual porque está todo el curso en lo mismo. Pero cuando hay evaluaciones, por ejemplo, ella se va con | Acá ocupamos imágenes, la lectura, el modelamiento con ellos, cierto. Vamos a hacer esto, esto lo mostramos, leemos en conjunto. Es como el acompañamiento continuo, entrega de material como parte del apoyo que se hace, el refuerzo es parte de la | Ambas respuestas destacan el uso del material visual, como imágenes, como parte del principal apoyo dentro de sus estrategias didácticas que apoyan la enseñanza a las estudiantes no hispanohablantes. | La respuesta N°1 aborda específicamente la adaptación del tiempo de evaluación y la explicación oral de las preguntas durante las evaluaciones escritas. Por otro lado, la respuesta N°2 menciona el |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>una profesora de básica para que la profesora de básica le vaya retroalimentando la lectura. No puede seguir el mismo ritmo que sus compañeros. Hay algunas preguntas que entiende y otras que no, y esas preguntas hay que explicarle con lenguaje hablado. No se le puede volver a escribir la pregunta. Entonces, cuando son pruebas escritas, ella tiene otro tiempo de evaluación con la otra profesora que le va explicando la pregunta.</p> | <p>metodología. También, cuando la otra colega trabaja con las estudiantes haitianas, reforzando todo lo que vamos trabajando en la clase.</p> | <p>También se menciona la participación activa de las estudiantes en las actividades de la clase, ya sea en conjunto con el curso o en las sesiones específicas con la colega que apoya el reforzamiento de las habilidades y contenidos. Otro punto esencial es la necesidad de ajustar el ritmo y la forma de evaluación para adaptarse a las habilidades y necesidades de las estudiantes no hispanohablantes.</p> | <p>acompañamiento continuo, la entrega de material como apoyo y el refuerzo realizado por la otra profesora especializada en primer ciclo.</p> |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>3.2 ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estrategias didácticas en el aula con estudiantes no hispanohablantes, y cómo los ha abordado?</p> | <p>Ha sido un proceso, voy a decirlo, echando a perder se aprende. En base al error vamos aprendiendo. Las primeras veces tratamos de que siguiera el mismo ritmo, y nos dimos cuenta de que no. En la medida que la profesora nos va informando, nos dice que ya explicando con palabras entiende más el diálogo. Entonces, se han hecho más evaluaciones orales, pero todavía no hemos llegado al término de</p> | <p>Bueno, está eso del que se escudan en el no saber, y lo abordo quizá en otro contexto, de otra manera, con alguna broma o con algo que no tenga que ver con la clase. Me doy cuenta de que me entienden perfectamente y que me pueden responder, pero creo que ahí hay que trabajar con harta paciencia no más porque su forma es diferente.</p> | <p>En ambas respuestas se reconocen desafíos en la implementación de estrategias didácticas con estudiantes no hispanohablantes, principalmente relacionados con la adaptación al ritmo al que trabajan y el estilo de aprendizaje de las estudiantes que es diferente.</p> | <p>La respuesta N°1 describe un proceso de aprendizaje lleno de ajustes continuos, reconociendo la necesidad de adaptarse y aprender a medida que se enfrentan a estos nuevos desafíos. Se menciona la implementación de las evaluaciones orales y la generación de actividades específicas para reforzar los contenidos. Por otro lado, la respuesta N°2 aborda el desafío de la</p> |
|--|--|---|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | <p>que ella por sí sola lea y responda. Hay muchos trabajos que ella no los cumple mientras el curso está haciendo una actividad, se le generan a ella actividades de básica, por ejemplo, no solo en lenguaje, sino que en las otras asignaturas, para que ella vaya reforzando las otras asignaturas. Entonces, ahí tenemos la complicación nuevamente: el idioma. No tenemos preparación. Yo no tengo preparación para ver esa habilidad,</p> | | | <p>actitud de las estudiantes no hispanohablantes al excusarse con el desconocimiento del idioma. Se menciona la necesidad de trabajar desde la paciencia y abordar la situación de manera diferente al contexto del aula, tratar de manejar las situaciones desde el humor o en un contexto más relajado para reforzar la comunicación oral.</p> |
|--|--|--|--|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | entonces nos vamos a lo básico, que es reforzar el lenguaje. | | | |
| 3.3 ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas que ha empleado al enseñar a estudiantes no hispanohablantes, y cómo se ha manifestado esta eficiencia? | Implementamos una estrategia que nos sirvió, que es focalizarnos en su contexto social y familiar. Le preguntamos sobre su casa, su familia, para que ella pudiera hablar y argumentar, por ejemplo, en cuanto a la argumentación, al decir por qué algo le es difícil, un texto o en este caso, el plan lector. ¿Por qué crees que el personaje actuó | El tema con imágenes, palabras y texto, porque al apoyar el dibujo, la imagen, cierto, lo relacionamos con alguna expresión y eso sí es más efectivo, lo comprenden. El problema surge cuando tenemos un texto más extenso que no permite quizá una explicación cabal, un texto expositivo, informativo que tal vez no tiene la misma forma que un texto narrativo, un poema. | En ambas respuestas, se destaca la importancia de la oralidad como una herramienta eficaz para mejorar la comprensión, comunicación y la argumentación, especialmente cuando se asocia al material visual con el que complementan los contenidos curriculares. | En la respuesta N°1 se evidencia una eficiencia a través del enfoque en el contexto social y familiar de la estudiante, donde la docente utiliza preguntas relacionadas con su vida cotidiana para fomentar la argumentación y la comprensión del texto. La asociación de las preguntas con entidades tangibles de su vida permite el aprendizaje |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>así? Lo asociamos a su vida familiar, a su hermana, al colegio, con entidades más tangibles o contingentes a lo que ella está viviendo, para que así podamos visualizar si entendió la pregunta o si puede relacionar alguna idea. Eso nos ha servido y hemos tenido que elaborarlos desde cero, porque en la universidad nunca me enseñaron a adaptar mi material de educación media, porque soy profesora especializada en educación media</p> | | | <p>significativo al conectar con sus emociones y realidad, además menciona que esta estrategia la ha diseñado desde la inexperiencia, pues recalca que en su formación inicial no recibió la enseñanza didáctica para adecuar sus planificaciones y recursos.</p> <p>Por otra parte, tenemos la respuesta N°2 donde destaca el apoyo de las imágenes, la oralidad y el texto, especialmente al hacer esta conexión entre lo visual y las</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | <p>cierto, a un nivel tan bajo y más con algún estudiante que no hable mí mismo idioma, ha sido muy complicado.</p> <p>Y lo otro que le decía son las imágenes y el lenguaje hablado.</p> | | | <p>expresiones de lo escrito. Sin embargo, señala que esto se vuelve una complicación cuando se trata de un texto más extenso o de textos expositivos o informativos, ya que estos presentan desafíos adicionales.</p> |
| <p>3.4 ¿Puede nombrar las estrategias didácticas menos efectivas al momento de enseñar a estudiantes no hispanohablantes y la causa de su baja efectividad?</p> | <p>Netamente, las menos efectivas son las que hemos trabajado con el resto, que son leer textos y responder preguntas abiertas o cerradas, donde la habilidad para segundo medio, en este caso</p> | <p>Yo me atrevería a decir que esto de usar el traductor, ocupar mucha tecnología, por lo mismo, porque yo no soy experta porque la enseñanza que yo recibí al formarme como profesora fue netamente en castellano,</p> | <p>Ambas respuestas coinciden en que el nivel de manejo de las habilidades de comprensión lectora no están al mismo nivel que la de sus compañeros, por lo tanto, seguir el ritmo de</p> | <p>Se destaca en la respuesta N°1 que la estrategia menos efectiva es la que se trabaja con el resto de los estudiantes, ya que se evidencia una habilidad de inferencia y evaluación</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | <p>fundamental, es inferir información y ellas con suerte llegan a extraer información explícita que está en el mismo texto. No logran encontrar algo todavía que esté de manera implícita, entonces no nos ha resultado. Los textos solos siempre tienen que ir acompañados de una imagen o tiene que ser textos de nivel básico, simples o con personajes simples. O tenemos que recurrir a una imagen o pregunta orales para que ella pueda entender lo que</p> | <p>no conozco el idioma. No puedo decir que este término es correcto o es equivalente a lo que yo quiero expresar. Entonces, como que me cuesta desde mi ejercicio. Entonces, yo trato de usar quizá imágenes o bien la llegada, el trato más personalizado. Eso sí me resulta más efectivo.</p> | <p>lectura que lleva el resto de sus pares no es eficiente, es por esto que destacan que el trabajo debe ser personalizado y adecuado a sus posibilidades, y en medida de lo posible utilizar el recurso de las imágenes y la oralidad para mejorar la comprensión de los textos.</p> | <p>descendida en comparación con el resto, por lo que las estudiantes solo pueden extraer información explícita. Como propuesta se manifiesta la necesidad de complementar los textos con imágenes. Por otro lado, tenemos en la respuesta N°2 que el uso de la tecnología, enfatizando el uso del traductor, es la estrategia menos efectiva, pues recalca una falta de herramientas en su formación como</p> |
|--|--|--|---|--|

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| | queremos preguntar | | | docente, y nulo conocimiento en la lengua materna de las estudiantes, dificultando así la equivalencia y veracidad de las traducciones. Ante esto, propone un trabajo personalizado y con material concreto. |
| 4. Evaluación/es aplicada/s a estudiantes no hispanohablantes. | | | | |
| 4.1 ¿Qué tipo de evaluaciones utiliza para realizar seguimiento del progreso y el aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes? | En este caso, reforzamos nuevamente el lenguaje, que es nuestra debilidad. Tenemos que darle más enfoque en eso, y como le digo, hay una profesora de básica que | En este caso, trabajamos mancomunadamente con la profesora que también está reforzando a las estudiantes que son haitianas. Trabajamos ciertos objetivos, determinadas tareas con | Ambas respuestas enfatizan la necesidad de reforzar el lenguaje como parte integral de las evaluaciones para las estudiantes no hispanohablantes, reconociendo esta área | En la respuesta N°1 la docente no especifica el contenido de la evaluación, más allá del reforzamiento del lenguaje en general, en cambio, la respuesta N°2 detalla |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>nos colabora en ciertos horarios en que lo trabaja de manera personalizada, con el mismo material por el mismo nivel. Ella nos va entregando información donde hay mayor progreso y donde todavía está muy débil, para que en la siguiente evaluación se refuerce y se potencie el dominio del idioma.</p> | <p>ellas. También lo vamos reforzando, vamos trabajando en el aula, y ellas lo van reforzando fuera del aula. Por ejemplo, ahora las niñas tienen que exponer sobre un tema de interés personal, puede ser de su cultura. A diferencia de sus compañeros que están con la unidad n°4 en segundo medio, que es del género dramático predominantemente, pero no le voy a pedir a ella una explicación de los orígenes del teatro, estructura de la obra dramática interna, externa. No voy a abordar</p> | <p>como una debilidad crucial que requiere una atención específica, por esto mismo ambas destacan la colaboración de la profesora especialista en primer ciclo, quien les brinda el reforzamiento necesario en cuanto a los contenidos, además de retroalimentar a las docentes mediante informes de avance de las habilidades requeridas en las estudiantes, haciendo énfasis en la oralidad como método de evaluación.</p> | <p>la tarea específica que consiste en la evaluación adecuada a una exposición sobre un tema de interés personal, relacionado con su cultura, donde en la calificación se fomenta la participación, y el esfuerzo que la estudiante realice en el proceso.</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>eso, sino que quiero algo más concreto que les pueda ser de utilidad. Por eso, el tema va orientado hacia sus intereses y, en conjunto con la profesora, ellas prepararon una presentación, colocaron algunas imágenes respecto a su tema y quedamos concertadas para que me pudieran contar sobre el tema que investigaron, de acuerdo obviamente a sus posibilidades comunicativas. Hay una escala de apreciación con ciertos indicadores como instrumento de evaluación, más que todo</p> | | |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | <p>apuntando hacia su compromiso con el aprendizaje. Si elaboraron con ciertos parámetros su presentación, si dieron a conocer ciertos elementos del tema, más o menos de esa forma, pero en un nivel elemental.</p> | | |
| <p>4.2 ¿Qué elementos considera relevantes al momento de diseñar un instrumento de evaluación para estudiantes no hispanohablantes?</p> | <p>Nosotros no tenemos ninguna información extra, no nos llega ninguna información para decir en qué nivel ella está. Por la edad nosotros la tenemos en segundo medio, a lo mejor debería venir del</p> | <p>Conocer al estudiante, conocer sus intereses, conocer el nivel de escolaridad con el que viene, eso es fundamental porque partimos desde esa base. Y aquí es tan diferente, entonces es fundamental</p> | <p>Ambas respuestas consideran de vital importancia el conocer el nivel de escolaridad al que pertenecen las estudiantes e información de cada una, para así realizar las adecuaciones</p> | <p>Principalmente en la respuesta N°1 se realza la nula información que les llega a los docentes sobre el nivel del estudiante, menciona también una ausencia de instrucciones</p> |

| | | | | |
|-------------------|---|-----------------------------|---|--|
| | <p>Ministerio de Educación alguna instrucción, alguna adecuación como lo hacemos con los otros alumnos con necesidades educativas específicas. Con ella no tenemos nada, entonces es sobre la base de lo que nosotros creemos no más que podemos hacer. No hay ningún informe que nos diga en qué nivel está para poder adecuar nuestros instrumentos a la parte cognitiva, por lo menos.</p> | <p>conocer ese aspecto.</p> | <p>necesarias en el diseño del instrumento de evaluación.</p> | <p>ministeriales, subrayando la limitación en la capacidad de ajustar los instrumentos correctamente debido a la falta de orientación. Por otro lado, la respuesta N°2 destaca la importancia de conocer al estudiante, sus intereses personales, y el nivel de sus habilidades como aspecto fundamental al momento de diseñar un instrumento.</p> |
| 4.3¿Cómo gestiona | Preguntando y | Aquí es complejo porque | Ambas respuestas | La respuesta N°1 se |

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>las diferencias culturales y lingüísticas al diseñar, ejecutar y retroalimentar las evaluaciones a estudiantes no hispanohablantes?</p> | <p>respondiendo, o sea, con el mismo material que trabajamos con la otra profesora, ella misma nos va enfocando en las preguntas que no entiende, o esta otra sí. Entonces, las que entiende, focalizamos más para reforzar, y las que no entendió, tenemos que reformularlas o cambiar el texto o cambiar la metodología. Entonces, vamos aprendiendo junto con ella, porque no tenemos antecedentes de ningún tipo ni tenemos cómo</p> | <p>yo enseñé en castellano, no enseñé en el idioma de mi estudiante, que debiera ser distinto, por supuesto que sí, pero yo no tengo esa herramienta. Por lo tanto, lo que procuro es la comprensión de aquello que es elemental para que lo vaya adquiriendo y se pueda ir desarrollando en la sociedad en la que hoy día se encuentra, que es la nuestra. Le permito que ella me cuente sobre algún tema de interés, incluido también en este caso su cultura, que me cuente qué le gustaba,</p> | <p>destacan la importancia de la comunicación y retroalimentación con las estudiantes no hispanohablantes durante el proceso de evaluación, también se menciona como algo relevante la adaptación de las preguntas y la metodología en función de las habilidades y la comprensión de cada estudiante, con el objetivo de reforzar lo que entiende y ajustar lo que no.</p> | <p>centra en la colaboración directa con la docente especializada en primer ciclo, la cual utiliza el mismo material y ajusta las preguntas en función de las respuestas de la estudiante. También resalta la necesidad de aprender y avanzar en conjunto con la estudiante, dada la falta de antecedentes. En cambio, la pregunta N°2 reconoce primeramente la complejidad de enseñar en castellano, no en la lengua</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>adecuar. Le vamos preguntando a ella si entiende o no, y las vamos adecuando.</p> | <p>cómo era, para considerar esa parte y que conecte lo que estamos aprendiendo, pero también con lo que a ella le resulte significativo.</p> | | <p>materna de la estudiante, y destaca la importancia de procurar la comprensión de lo elemental para que la estudiante pueda desenvolverse en la sociedad actual. También se hace hincapié en permitir que la estudiante comparta sobre temas de interés, incluyendo su cultura, para establecer conexiones significativas entre el aprendizaje y sus experiencias personales.</p> |
|--|--|---|--|---|

Fuente: Autoría propia.

4.3. Síntesis general de las entrevistas semiestructuradas por unidad de análisis

Cuadro N°2: Análisis por unidad.

| Unidad de análisis | Convergencias | Divergencias |
|---|---|---|
| <p>1. Contenidos curriculares que se desarrollan con estudiantes no hispanohablantes.</p> | <p>Dentro de las convergencias evidenciadas en la primera unidad de análisis podemos encontrar 3 puntos importantes; primero se destaca la importancia del dominio del idioma, tanto para comprender instrucciones simples como acciones más complejas dentro de la comunicación y las habilidades requeridas en los objetivos curriculares; el segundo punto, hace referencia a realizar un énfasis en el eje de la lectura y la escritura, puesto que se propone trabajar y reforzar estas áreas de la asignatura, ya que la escritura de ideas propias se relaciona directamente con el dominio de la segunda lengua de las estudiantes no hispanohablantes; en tercer lugar, se destaca</p> | <p>En cuanto a las divergencias encontradas en la primera unidad de análisis, se destacan diferentes contenidos curriculares y habilidades que son un desafío de abordar con estudiantes no hispanohablantes, es decir, cada docente ha planteado varios puntos donde las estudiantes se encuentran descendidas al compararlas con el nivel académico en el que se encuentran. Entre estos, se enfoca el obstáculo que proviene de la barrera lingüística al tratar de comprender instrucciones simples desde la oralidad, donde se promueve el uso de palabras clave que puedan favorecer al estudiante no hispanohablante; por otro lado se</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>la importancia de las adaptaciones curriculares de los contenidos curriculares y las metodologías de enseñanza, con el fin de abordar las limitaciones ejercidas por la barrera idiomática y promover el aprendizaje significativo y su participación.</p> | <p>encuentran las preguntas abiertas y la escritura de ideas propias, donde la docente evidencia que el nivel de escritura se encuentra en la transcripción de textos, ya que el dominio del lenguaje y vocabulario pertinente obstaculizan la escritura académica. Otra de las habilidades que se destacan en cuanto a dificultades curriculares, es el de la habilidad de la comprensión lectora relacionada con la inferencia y la evaluación, ante esto se propone la adaptación de los objetivos curriculares y contextualizarlos en el primer ciclo escolar, esta adaptación va de la mano con la importancia del reforzamiento a manos de otra docente especializada en primer ciclo, que trabaja con las estudiantes y retroalimenta sus avances académicos.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| <p>2. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes</p> | <p>Una de las principales convergencias evidenciadas en el uso de materiales que se utilizan con estudiantes no hispanohablantes hace referencia a la importancia de adaptar todos los recursos educativos para abordar de mejor manera las limitaciones en el conocimiento del idioma. Estas adecuaciones parten con el uso de material visual, como las imágenes, para facilitar la comprensión, ya que este complementa la entrega del contenido promoviendo un aprendizaje significativo que conecte sus experiencias concretas con el objetivo de la clase.</p> | <p>Dentro de las divergencias relacionadas con el uso de materiales con estudiantes no hispanohablantes, se destaca primeramente un enfoque hacia el trabajo colaborativo, la docente realiza el conectar con otras asignaturas con el fin de hablar un lenguaje común con otros docentes en cuanto a los recursos que se utilizan para complementar el aprendizaje. Mientras que la otra docente se centra en un aprendizaje basado en el uso de guías, material audiovisual y la importancia del recurso humano, de la docente especializada en primer ciclo, en la adaptación del material que se utiliza con las estudiantes no hispanohablantes.</p> <p>También se revela otro foco de discordancia entre el uso de las TICS, puesto que una de las docentes plantea que sí es un buen recurso para que las estudiantes puedan conectar sus ideas</p> |
|---|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>mediante el uso de las tecnologías, y por otro lado está el punto de vista de la limitación idiomática con el uso de las TIC, puesto que la docente hace referencia a las nulas posibilidades de corroborar la equivalencia de las palabras en castellano y en creole, ya que no existe una orientación docente para disminuir esta brecha idiomática.</p> <p>Otra posición que se evidencia es la dificultad de la inferencia en los textos, por un lado, se encuentra la posibilidad de que las estudiantes se sientan en una zona de confort al utilizar solo imágenes y resúmenes para la localización de la información, limitando así su capacidad de avanzar en las habilidades de comprensión lectora. Y, por otro lado, está la situación de las estudiantes al escudarse en la dificultad de no comprender el idioma y no responder las preguntas de esta misma</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|--|
| | | habilidad. |
| 3. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lengua y Literatura con estudiantes no hispanohablantes. | Existen algunas convergencias notables dentro de las estrategias utilizadas por el profesorado de Lengua y Literatura, el primer punto que destaca es la flexibilidad de aprender y adaptarse a las necesidades de cada estudiante, proponiendo ajusten en el tiempo o la explicación de las instrucciones, planteando así un enfoque personalizado, ya que seguir el mismo ritmo con el que trabaja el resto del curso no ha dado buenos resultados, por lo mismo se promueve el complementar los contenidos con el uso de material concreto, fomentando a su vez, la comunicación oral, especialmente en instancias donde las estudiantes se muestran reacias a participar de la clase. Por último, también es relevante el apoyo y reforzamiento de la profesora especializada en primer ciclo, quien se encarga de | En el análisis de las respuestas relacionadas con las estrategias que utiliza el profesorado de Lengua y Literatura, se observan varios enfoques, diferenciados por la forma en que se abordan los desafíos educativos, es decir, se evidencia más de un tipo de estrategia que permite realizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro de estos se puede identificar primeramente la relevancia de la adaptación del tiempo de la evaluación y la explicación oral durante las evaluaciones escritas, mientras que la otra perspectiva aborda el acompañamiento continuo del aprendizaje, la entrega del material de apoyo y el refuerzo que realiza la profesora colaboradora experta en primer ciclo. Otra estrategia que se plantea es el uso del humor como método de conexión entre |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>retroalimentar los avances de las estudiantes, ya que las docentes mencionan que en su formación inicial no se les entregó las herramientas suficientes para abordar el contexto actual que se vive en el aula.</p> | <p>los contenidos y las experiencias y contexto social y familiar de la estudiante, lo cual permite la participación de esta. Por otro lado, se indica que una de las estrategias menos efectivas es el uso del traductor, por el hecho de no ser experta en la lengua materna de las estudiantes y no poder corroborar la equivalencia de las expresiones que utilizan, por lo que se propone un enfoque personalizado y con material concreto, como el uso de guías o imágenes.</p> |
| <p>4. Evaluación/es aplicada/s a estudiantes no hispanohablantes</p> | <p>Las docentes revelan algunas convergencias dentro del tipo de evaluación aplicada a estudiantes no hispanohablantes, las cuales se focalizan en 3 ejes principalmente; primero, se encuentra la importancia del lenguaje y su relación con la evaluación, puesto que se destaca la importancia de reforzar el idioma y la expresión oral como</p> | <p>En cuanto a las divergencias encontradas en la última unidad de análisis, se destacan discrepancias relacionadas con la importancia que da cada docente a diferentes elementos relacionados con la evaluación. Primeramente, se centra la diferencia en el contenido de la evaluación, puesto que una de ellas describe</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>parte integral del aprendizaje; en segundo lugar, se resalta el interés por la adaptación metodológica de las evaluaciones en medida de sus habilidades y posibilidades; y por último, la colaboración con la especialista que se encarga de retroalimentar las evaluaciones y el progreso de cada estudiante.</p> | <p>detalladamente en qué consiste una adecuación de evaluación tomando como referencia el uso de las exposiciones orales sobre un tema de interés personal y relacionado con la cultura de la estudiante, por otro lado, no se especifica el contenido ni la metodología de la evaluación, más allá del reforzamiento del lenguaje en general.</p> <p>Otra divergencia encontrada, está relacionada con las limitaciones docentes al momento de adaptar las evaluaciones, por un lado, se estipula la nula información que reciben los docentes sobre el nivel escolar que tiene la estudiante no hispanohablante al momento de integrarse al sistema escolar chileno, mencionando a su vez la falta de orientación ministerial respecto a las metodologías de evaluación a utilizar con este tipo de estudiantes. Por otro lado, la docente resalta que la</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>principal dificultad es de carácter lingüístico, ya que ella al no ser hablante de creole debe enseñar en castellano, dificultando la interacción y no pudiendo comprender completamente las necesidades específicas de la estudiante, por lo que procura la enseñanza de lo elemental permitiendo que pueda expresarse desde sus capacidades.</p> |
|--|--|---|

Fuente: Autoría propia

4.4. Síntesis de las entrevistas semiestructurada

En las entrevistas se destacaron diversas convergencias clave en el abordaje educativo con estudiantes no hispanohablantes. Principalmente, las docentes concordaron con que el dominio del idioma es el principal desafío en esta labor, ya que se presenta en varios aspectos, desde comprender instrucciones simples hasta llevar a cabo acciones más complejas relacionadas con el currículum. Asimismo, se señala la necesidad de adaptar los recursos educativos, utilizando material audiovisual, con el fin de superar las limitaciones en el conocimiento del idioma y fomentando el aprendizaje significativo que conecte las experiencias individuales, relacionadas con su cultura, y el contenido de la clase.

De esta misma forma, la adaptación curricular y metodológica emerge como un punto crucial para abordar las barreras idiomáticas, con el fin de promover la participación activa de las estudiantes, sin embargo, ambas docentes declararon que dentro de su formación inicial no recibieron las herramientas necesarias para realizar este trabajo de forma óptima, debido a que el contexto de aula multicultural no se planteó como un tema que podía emerger prontamente.

A pesar de ello, la flexibilidad y el enfoque personalizado son elementos clave dentro de su labor actual, al igual que trabajar con docentes dispuestos a ajustar el tiempo y las explicaciones para satisfacer las necesidades individuales. Además, se destacó la colaboración con especialistas, como la docente dedicada al primer ciclo escolar, que retroalimenta el progreso de las estudiantes y garantiza evaluaciones adaptadas a sus habilidades y posibilidades.

No obstante, también se presentaron divergencias entre los puntos de vista de ambas docentes ante las unidades de análisis de la entrevista. Por ejemplo, se evidenció que el uso de las TIC, como estrategia didáctica, a una de las docentes le ha permitido obtener resultados positivos debido a la cantidad de material didáctico disponible en la web o el uso de cápsulas para complementar la lectura; en cambio, la otra docente consideró que es una herramienta no tan útil para sus estudiantes, pues la barrera idiomática sigue perpetuándose al no ser experta en la lengua materna de su estudiante, limitando así el poder corroborar si los términos utilizados son equivalentes entre ambos idiomas.

Así mismo, se presenta una diferencia de ideas al mencionar el uso de recursos audiovisuales, ya que, primeramente concuerdan en que es el método más eficaz para establecer aprendizajes, pero una de las docentes se cuestiona el hecho de que el uso continuo de esta metodología provoca que las estudiantes no logren avanzar en las habilidades de comprensión lectora, pues se mantienen en una zona de confort, evidenciando como escudo de respuesta el no comprender el idioma cuando se les pide elaborar una respuesta más compleja.

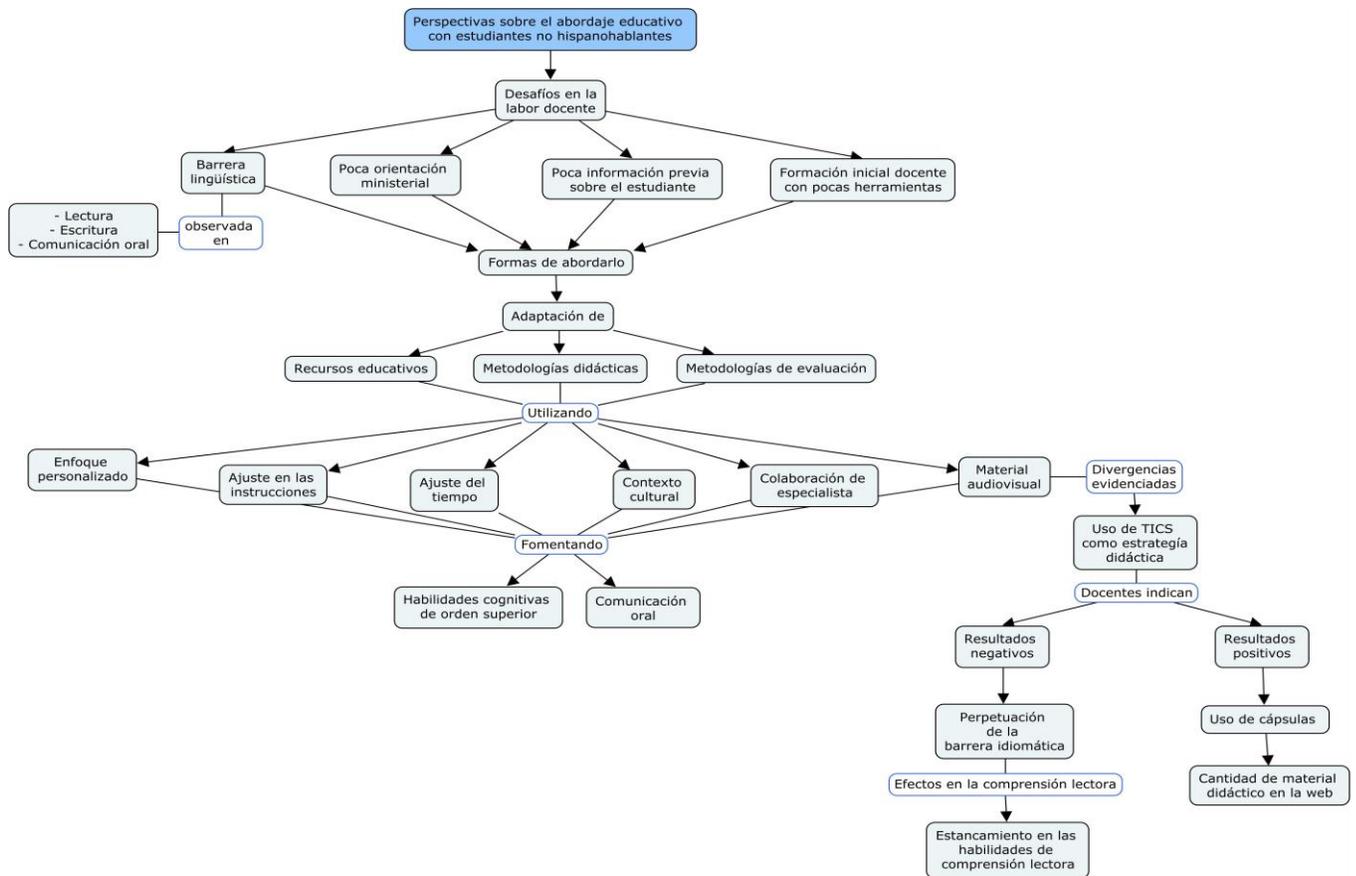
Por último, una de las docentes resaltó la poca información que se le entrega al profesorado sobre el nivel escolar con el que ingresa cada estudiante, y la nula orientación ministerial que reciben los docentes para adecuar correctamente el material, el contenido o la habilidad, la metodología didáctica y el instrumento de evaluación que se utilice con estudiantes no hispanohablantes, planteando así nuevos desafíos en su labor.

Tomando en cuenta las convergencias y divergencias que se encontraron en los resultados de las entrevistas, se puede resaltar la importancia que las docentes dan a la adaptación de los recursos educativos, las metodologías didácticas, el tipo de evaluación que se elabore para ser utilizado por el estudiantado no hispanohablante y el trabajo colaborativo con otros docentes con el fin de promover el aprendizaje significativo de cada uno, respetando su individualidad, su cultura, sus habilidades y fomentando su seguridad al participar dentro del aula.

En síntesis, las entrevistas proporcionaron una visión integral de los desafíos que el profesorado enfrenta al enseñar a estudiantes no hispanohablantes, por lo tanto, los resultados obtenidos a través de las entrevistas confirman de manera significativa el logro de los objetivos propuestos en esta investigación, donde se requería identificar las estrategias didácticas y caracterizar las prácticas pedagógicas que emplea el profesorado en el diseño e implementación de las evaluaciones a estudiantes cuya lengua materna no es el español.

4.5. Figura Síntesis de la entrevista semiestructurada.

Figura N°1 Síntesis general de las entrevistas



Fuente figura: Autoría propia.

4.6. Análisis de documentos ministeriales

Tabla N°4: Análisis de documentos

| | Estrategias Didácticas | Contenidos Curriculares | Evaluación | Materiales |
|---|--|---|---|---|
| 1. Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas 2022 | <ul style="list-style-type: none"> -Refuerce el “aprender haciendo”. -Aplique estrategias de comunicación intercultural. -Desarrolle la autoestima de los niños a través del refuerzo positivo. -Comprender el error lingüístico como parte del proceso de aprendizaje. -Evite corregir los errores lingüísticos desde la norma gramatical. -Considere la importancia de la identidad. -Valore los rasgos positivos del estudiante e indique lo que debe mejorar. -Motive a los estudiantes explicando | <ul style="list-style-type: none"> -Cree relaciones personales / situaciones cercanas con los contenidos (aprendizaje significativo). - Determine contenidos, objetivos y habilidades priorizadas a desarrollar en un período específico de acuerdo con el nivel de español del estudiante. -Promueva la | <ul style="list-style-type: none"> -Prueba de diagnóstico de español de entrada. -Pruebas de contenidos en la primera o segunda lengua. -Pruebas de seguimiento. -Evaluaciones finales. | <ul style="list-style-type: none"> -Material pedagógico a un español accesible para estudiantes, padres y apoderados no hispanohablantes. -Monitoree la adaptación efectiva de material pedagógico a un español accesible para estudiantes, padres y apoderados no hispanohablantes. -Referencias culturales (mapas, fotos, dibujos) de los diferentes orígenes (países) |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>por qué se estudia algo y cómo hacerlo. (Ejemplo: cómo tomar apuntes, cómo organizarse, etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Evite las comparaciones con los hablantes nativos de español. -No infantilice a los adultos solo porque no hablan bien el idioma. -Ser paciente frente a las preguntas de los estudiantes. -Repase los contenidos varios. - Ver las palabras claves de un texto en repetidas ocasiones antes de aprenderlas. -Use el método de: Hacer una pregunta, dar tiempo para que piensen solos, dar tiempo para el trabajo en parejas para corroborar sus respuestas, dar espacio para compartir la información con el curso. -Promueva un ambiente libre | <p>adaptación metodológica pertinente en la adquisición de contenidos en español para estudiantes no hispanohablantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Monitoree la adaptación metodológica pertinente en la adquisición de contenidos en español para estudiantes no hispanohablantes. -Realice adaptaciones lingüísticas para la comunicación de | | <p>presentes en el establecimiento educacional en paneles y murales repartidos en diversos lugares.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adaptación de material informativo a un español accesible para estudiantes, padres y apoderados no hispanohablantes. (comunicaciones, notificaciones, folletos de matrícula, reglamento del colegio, señalética, etc.). |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>discriminación individual, colectiva e institucional.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Visibilice la barrera idiomática y cultural de los estudiantes. -Promueve instancias de aprendizaje sistemático del español. -Valore la mantención de la primera lengua de los estudiantes como vehículo de comunicación y símbolo de su identidad. -Apoye el desarrollo de la primera lengua con talleres para este propósito. -Evite la patologización por la dificultad idiomática. Estar en proceso de aprender una lengua toma tiempo y no responde a un problema cognitivo ni a un trastorno del aprendizaje. -Evite la asignación de responsabilidades adultas a un | <p>información oral o escrita con los estudiantes. Algunos ejemplos de adaptaciones son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Explique los procesos, los objetivos y las actividades propias de este nivel de educación. -Describa de manera sencilla el funcionamiento del establecimiento educacional como la matrícula, los horarios de clases, las diferentes asignaturas y los materiales, las | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>menor de edad para resolver la brecha idiomática funciones de traducción con compañeros o familias.</p> <p>-Redefina el rol del facilitador intercultural como apoyo a la docencia y a la convivencia, y no como traductor individual de estudiantes.</p> <p>-Hacer partícipe a toda la comunidad escolar de la llegada de estos estudiantes.</p> <p>-Jornadas y actividades de sensibilización y reflexión en comunicación intercultural con estudiantes no hispanohablantes.</p> <p>-Acompañamiento de un compañero del mismo lugar de origen o con la misma primera lengua para indicarle en su lengua materna cómo se</p> | <p>actividades extraprogramáticas, las evaluaciones, el sistema de notas, etc.</p> <p>- Describa las responsabilidades de los estudiantes, qué deben hacer, cómo aprobar las asignaturas, etc.</p> <p>-Pida información acerca del historial educativo del estudiante en su país de origen y del sistema educativo con el fin de ubicar mejor sus necesidades.</p> <p>-Cuenta, si es</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>organiza el colegio, dónde están los diferentes lugares, salas de clases, baños, kiosco, comedor, patio, etc. Ello permite que el estudiante nuevo pueda dialogar con un par y probablemente hacerle preguntas más cómodamente.</p> <p>-Asignación del nuevo estudiante a un curso por su edad y no por su nivel de conocimiento del español.</p> <p>- Si por motivos pedagógicos se consideró que hay que asignarlo a un nivel inferior, por norma general, no debe haber más de un año de diferencia con sus pares.</p> <p>- Idealmente, si las condiciones lo permiten, el curso debe ser poco numeroso y con un ambiente cordial y agradable.</p> <p>-Como alternativa, pueden</p> | <p>posible, con el apoyo voluntario de otros estudiantes que han vivido el mismo proceso y que podrían orientar a los estudiantes en el funcionamiento del establecimiento educacional.</p> <p>-Ofrezca enseñanza de español enfocada en el rango etario y sus necesidades.</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>organizarse grupos de trabajo heterogéneos y equilibrados.</p> <p>-Se aconseja no incluir un número elevado de estudiantes no hispanohablantes del mismo país en una misma clase para evitar instancias de marginalización, a menos que no haya otra alternativa.</p> <p>-Dinámicas de clase y modos de comunicación (en las relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante) propiciadas por los propios compañeros, sin caer en el proteccionismo o el paternalismo.</p> <p>-Presentación del estudiante en clase con nombre, país de procedencia y otros datos de interés solo o con la ayuda de estos compañeros y con la motivación de su profesor de acuerdo con su nivel de conocimiento de español.</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>-Consideración del estudiante como protagonista para ser más conocido por el grupo: localizar en un mapa el lugar de origen y hablar de costumbres, idioma, formas de vida, etc. de acuerdo con el nivel del estudiante.</p> <p>-Impulse y/o modifique actividades extraprogramáticas desde una perspectiva intercultural y no solo multicultural.</p> <p>Esto significa enfocarse en actividades que promueven el intercambio de conocimiento cultural de unos y otros, sin enfocarse solo en aspectos informativos (folklorización de la cultura).</p> <p>-Ferias gastronómicas o fiestas de vestimentas típicas con un enfoque</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>intercultural, generando instancias de conversación hacia, por ejemplo, los siguientes temas: ¿Qué se hace cuando se comen estos platos? ¿Por qué se come eso y no otra cosa? ¿Cómo se come esto? ¿Cuándo se come? ¿Cómo te vistes cuando comes esto?</p> <p>-Refuerzos progresivos hacia su autoestima a través de actividades grupales donde pueda demostrar sus habilidades y mejorar así la consideración de sus compañeros.</p> | | | |
| <p>2.Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva</p> | <p>-Metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose y Meyer (2002), son aliados en el desafío para que</p> | | | |

| | | | | |
|-------|---|--|--|--|
| 2022. | <p>los estudiantes se involucren y construyan sus propios procesos de aprendizaje.</p> <p>-En el caso de estudiantes de niveles iniciales impulsé estrategias didácticas que impliquen la experimentación con material concreto. Así, el aporte desde múltiples representaciones de los temas, incorporando la multisensorialidad que permite acercarse no solo desde la lengua hablada; múltiples formas de expresión de lo aprendido, acogiendo la diversidad expresiva de cada niño o niña; y múltiples formas de implicación que le permite participar en el proceso de aprendizaje de la forma en que niños y niñas se sientan más cómodos.</p> <p>-Por otro lado, monitoree y analice</p> | | | |
|-------|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>permanentemente la asistencia a clases, dado que la presencialidad es un factor relevante para los aprendizajes. En caso de detectar estudiantes con altos niveles de inasistencia, se deben generar mecanismos de apoyo -a modo de sistemas de alerta temprana-, pues apunta a un riesgo inminente de abandono escolar.</p> <p>-Es importante el refuerzo, aunque parezca obvio, que los adultos son clave para que los estudiantes encaucen sus sentimientos, pensamientos y acciones. Por lo mismo, es necesario que los equipos técnicos y profesionales procesen las experiencias, emociones y sentimientos del estudiantado, buscando un cauce institucional en forma colaborativa. Para ello hay</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--------|--|-----------------------|----------|----------------------|
| | <p>dispositivos claves, como el Consejo de Profesores, las reuniones técnicas y los diversos espacios que se generen con la finalidad de que este proceso represente un beneficio para los estudiantes y la comunidad en general.</p> <p>-Genere espacios de apoyo lingüístico a los estudiantes y sus familias, por un periodo de tiempo que debe ser flexible y adecuado a las necesidades que se vayan presentando.</p> <p>-Avance en las innovaciones pedagógicas que enriquecen a un sistema educativo nacional centrado en sí mismo y que debe volcarse hacia la valoración de las diversidades.</p> | | | |
| 3.Guía | -Jornadas y actividades de | -Priorice objetivos y | -Elabore | -Cree materiales con |

| | | | | |
|---|--|---|--|---|
| <p>metodológica para la Comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas 2021.</p> | <p>sensibilización y reflexión en comunicación intercultural con estudiantes no hispanohablantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cree un clima adecuado para que el aprendizaje sea más efectivo y de calidad. -Co-construcción de puentes de conocimiento y socio afectivos entre estudiantes extranjeros y chilenos. -Reconocimiento de la otredad (que el estudiante no hispanohablante cuenta con su propia identidad, con otra cultura, otro idioma, otra historia, etc.) -Participación activa de cada estudiante en el proceso de aprendizaje del grupo. -Respeto por los tiempos de aprendizaje y de los procesos de cada estudiante. -Promoción de la interacción social | <p>contenidos de acuerdo con el nivel de conocimiento de español de los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adapte didácticamente los contenidos en español de manera pertinente para estudiantes no hispanohablantes. -Adecuaciones curriculares para el proceso de aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes en el aula. -Desarrollo de estrategias y nuevas | <p>evaluaciones pertinentes a cada una de las etapas del proceso de inclusión lingüística y cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adapte las instrucciones de las pruebas comprensibles para los estudiantes no hispanohablantes. -Se puede determinar que en la evaluación de estudiantes no hispanohablantes consideré precisiones en sus tres fases: <p>1. Una fase</p> | <p>glosarios en la lengua materna del estudiante no hispanohablante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Use de imágenes claves que eviten pasar por la traducción de los conceptos. Por ejemplo, al hablar de tipos de accidentes geográficos mostrar en fotos (desde internet) cada uno de ellos. |
|---|--|---|--|---|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>entre estudiantes.</p> <p>-Establecimiento de normas de convivencia al interior de la sala de clases negociadas con los estudiantes considerando su diversidad cultural.</p> <p>-Use oraciones breves y ponga los verbos relacionados con los objetivos en infinitivo, con palabras frecuentes que los estudiantes comprendan.</p> <p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar partes de una célula • Identificar zonas climáticas. <p>-Utilice ayuda audiovisual para situar el tema del que se va a hablar (imagen del sistema solar, foto de la batalla específica, video de la reproducción celular, etc.).</p> <p>-Presente el tema y el contenido usando palabras simples,</p> | <p>formas de aprender (comprensión de la diferencia vs. visión “unilateral” del mundo).</p> <p>-Recopile el conocimiento previo de los estudiantes. Si aún están en un estadio inicial de aprendizaje de español, se puede hacer que trabajen en pequeños grupos en su lengua y luego quien hable español reporte a la clase.</p> <p>-Destaque las palabras clave del contenido de la sesión y explique su</p> | <p>diagnóstica, que permite conocer al estudiante y explorar sus necesidades prioritarias (por ejemplo, enseñar a escribir en español a un estudiante que solo puede hablarlo) para incorporarlo en el nuevo sistema escolar.</p> <p>2. Una fase continua, que determina el progreso lingüístico y curricular de acuerdo con el curso en el que</p> | |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>definiciones cortas y ejemplos (características de los planetas, consecuencias de la Segunda Guerra Mundial).</p> <p>-Identifique palabras claves de cada unidad, realice glosarios y listas de palabras similares en ambos idiomas en conjunto con un facilitador lingüístico.</p> <p>-Pregunte por personajes y hechos históricos que se puedan vincular a los contenidos que se están cubriendo sobre nuestro país.</p> | <p>significado.</p> <p>-Recicle las palabras clave de las clases anteriores relacionadas con el mismo contenido para conectarlas con la clase actual.</p> <p>-Simplifique el texto si es necesario con procedimientos lingüísticos (como la sinonimia, la antonimia o la definición adaptada) o uso de esquemas, para activar el proceso de transferencia de conocimientos entre ambas lenguas</p> | <p>está y su desarrollo cognitivo.</p> <p>3. Una fase final, que establece los pasos a seguir de acuerdo con los avances obtenidos durante el curso académico.</p> <p>-Familiarice a los estudiantes con el tipo de evaluación y posibles preguntas:</p> <p>-contengan ejercicios y tipos de preguntas que serán incluidas en la evaluación.</p> <p>-Descripción del procedimiento de</p> | |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | <p>(comprensión, retención y/o memorización)</p> <p>-Utilice mapas conceptuales para presentar u organizar la información.</p> <p>-Revise si los contenidos contienen muchas referencias socioculturales que los estudiantes no hispanohablantes e inmigrantes en general podrán no conocer. Por ejemplo, personajes o eventos históricos, nombres propios de personas o lugares,</p> | <p>resolución de la evaluación. Por ejemplo, explicar cómo se responden preguntas de verdadero y falso, preguntas de selección múltiple, actividades con términos pareados, etc.</p> <p>-Explique el sistema de calificación del país:</p> <p>-Presentación y explicación del sistema de notas chileno.</p> <p>-Resolución de</p> | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | <p>aspectos específicos de la cultura chilena, etc. con el objeto de que revisen su importancia en la comprensión general del contenido y los objetivos de aprendizaje. Aquellos que sean más relevantes deben ser presentados a los estudiantes con imágenes y algunos datos relacionados con su importancia y/o explicarlos por similitud con eventos o personas de otros países.</p> | <p>guías, tareas o actividades en clases con los mismos criterios que serán usados en la evaluación sumativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Entregue instrucciones claras: -Utilice palabras simples y frecuentes, oraciones cortas, ejemplos, etc. -Modele el tipo de ejercicio. -Centre la corrección en el contenido: -La corrección de | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|---|---|---|---|--|
| | | <p>-Averiguar sobre personajes históricos importantes pertenecientes a los países de origen de los estudiantes para dar puntos de referencia respecto de su importancia para nuestra cultura. Por ejemplo: Bernardo O'Higgins fue un libertador parecido a Jean Jacques Dessalines.</p> | <p>errores depende del nivel de conocimiento de español, especialmente, en el ámbito de lectoescritura del estudiante.</p> <p>-Señale errores relacionados con el idioma como una oportunidad de aprendizaje y no como una deficiencia.</p> | |
| <p>4.Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el</p> | <p>-Levantamiento de la figura de Facilitador Lingüístico: en algunas comunas donde hay alta presencia de estudiantes haitianos, ha surgido</p> | | | |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| sistema educativo 2021 | esta figura con la finalidad de facilitar la comunicación principalmente entre profesores y apoderados. | | | |
| 5.Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios 2020 | -Invite a la reflexión sobre qué estrategias realizar con estudiantes que no hablan español, identificando recursos propios de la comunidad educativa. -Aborde distintos elementos asociados a la comunicación no verbal. | | | |
| 6.Biblioteca Migrante 2020. | El Programa Biblioteca Migrante es una estrategia pedagógica innovadora, que desde las conversaciones literarias favorece la cercanía del docente con el mundo infanto-juvenil, convirtiéndose en una respuesta que aporta tanto a la lectura como a la inclusión, donde la | El Programa implementa principalmente aprendizajes vinculados con la lectura y el lenguaje oral, sin embargo, pueden desarrollarse | La principal estrategia empleada es el enfoque “Dime” de Aidan Chambers, que invita a la conversación literaria a partir de | Los libros de la colección bibliográfica: Es una colección de libros para todas/os, no solo para los estudiantes extranjeros. -Son libros |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | <p>voz de los niños y niñas prima por sobre la del mundo adulto en materia de comprensión lectora.</p> <p>-Para familiarizarse con la propuesta de referencia puede visitar la página web Literatura Infantil en Contextos Críticos de Desplazamiento: https://childslitspaces.com/?lang=es, donde podrá encontrar además materiales y recursos para el aula y otros contextos.</p> <p>-El Programa se denomina Biblioteca Migrante para dar un guiño inclusivo dirigido a estudiantes extranjeros, pero principalmente adquiere este nombre para que los libros, transiten o migren por los distintos cursos, especialmente entre 3° y 8° básico, para ser leídos, explorados, conversados, intervenidos, reinventados, analizados, discutidos</p> | <p>objetivos de aprendizaje vinculados a la expresión artística e historia.</p> <p>- Este Programa, trabaja la comprensión, aplicando diversas estrategias para ello, como relacionar, formular preguntas y responder en torno a una lectura.</p> <p>Favorece la participación en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados: manteniendo foco en</p> | <p>cuatro preguntas básicas mediadas por un adulto o docente, cuyas respuestas se van registrando en un cuadro para profundizar en ciertos temas, a través de otras preguntas, y cerrar la conversación una vez agotado los temas.</p> <p>-En esta conversación no hay respuestas malas, ni buenas, solo respuestas diversas.</p> <p>-El mediador debe</p> | <p>que permiten tratar en forma crítica la creación de categorías que diferencian, incitar conversaciones sobre identidad y trabajar críticamente las dinámicas de exclusión en contextos educativos. En ningún caso se trata de libros sobre extranjeros que vengan a ser “útiles” para estudiantes extranjeros, se trata de libros-álbumes que, en su mayoría, cuentan con reconocimiento internacional como textos de calidad literaria. En algunos</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | <p>y todo aquello que permita, desde una perspectiva pedagógica construir aprendizajes colaborativos en un ambiente protegido, para explorar las diferencias en relación con temas que resuenan con sus experiencias biográficas y motivan a expresar su entendimiento, desarrollar su identidad y participar en el intercambio intercultural.</p> <p>- Herramientas concretas para abordar la inclusión y la interculturalidad en diversos escenarios en los que se mueve la educación a lo largo del país, impactando desde la literatura, las emociones, los saberes, las relaciones, las subjetividades, el encuentro no sólo entre estudiantes diversos, sino también entre el mundo adulto docente y sus</p> | <p>la conversación, expresando sus ideas y opiniones, formulando preguntas para aclarar sus dudas, demostrando interés ante lo escuchado, mostrando empatía, respetando turnos, disposición e interés por las ideas, experiencias y opiniones de otros en una actitud de respeto. -En cuanto a las artes visuales, permite la expresión y creación visual, basado en las creencias de</p> | <p>guiar la conversación sin juzgar las respuestas, ni interponer su juicio como aquel correcto y válido, debe contener las intervenciones en el contexto de la lectura realizada, observando atentamente las relaciones que los estudiantes hacen con la vida cotidiana, el mundo, la historia, la cultura, el arte, con otros libros y las conexiones</p> | <p>casos, se trata de textos seleccionados por cómo permiten tematizar las diferencias culturales derivadas de los flujos migratorios.</p> <p>-Se trata de una colección que contiene libros-álbum. Por libro-álbum solemos entender aquellos libros en los que el texto visual y lo escrito (texto verbal) cuentan una historia en conjunto: que no podemos prescindir de uno y otro, pues son interdependientes. Se suele hablar de libro-</p> |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <p>estudiantes.</p> <p>Otras estrategias promovidas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recomendación Lectora. -Respuestas afectivas. -Escritura creativa. -Kamishibai y adaptación de textos a este formato. | <p>distintas culturas como los mitos, aplicando distintos elementos del lenguaje visual y el uso de diversos materiales. -Los libros álbumes favorecen la apreciación artística, expresar lo que sienten y piensan frente a las ilustraciones, así como observar su trabajo y el de sus pares reconociendo aquellos aspectos bien realizados y por mejorar.</p> <p>-El Programa ofrece</p> | <p>dentro del mismo libro, entre otras cosas.</p> <p>Preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Hubo algo que les gustara? 2. ¿Hubo algo que no les gustara? 3. ¿Hubo algo que no entendieran? 4. ¿Qué patrones encontraron? | <p>álbum también aquellos que son silentes, sin texto escrito. En este caso tendremos también libros de no ficción que no caerían en la categoría de libro álbum. Los libros que componen las colecciones pueden clasificarse en:</p> <p>-Libros de no ficción: Historia de Malala, La niña pakistaní, Wangari, Atlas Americano, Migraciones.</p> <p>-Historias con</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>también oportunidades para disponerse positivamente a la expresión artística y disfrutar de ella, disponerse a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente, a colaborar y trabajar con otros, respetar y valorar el trabajo propio y de los demás. A modo de ejemplo se detallan los objetivos de aprendizaje del</p> | <p>animales, metáforas de exclusiones, de abusos de poder, de discriminación, como, por ejemplo, en “Mi amigo Juan”.</p> <p>-Libros sobre guerras, destierros, exilios. En general se entiende que son conflictos que ocurren lejos de aquí. Sirven para referirnos a la crisis de refugiados a nivel global y a conflictos específicos, como, por ejemplo, “La Llave” es un viaje/exilio/migración.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | | <p>currículum que dan la oportunidad de implementar este trabajo en 3° básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, Arte e Historia.</p> | | <p>-Libros silentes: “Emigrantes” de Shaun Tan, autor-ilustrador australiano que elabora libros de gran complejidad donde se juegan temas de identidad, así como “Flotante” de David Wiesner que trata de una historia que contiene otras historias, son de gran potencial para incluir a aquellos estudiantes que se sientan excluidos lingüísticamente de una clase.</p> <p>-Estos libros se han trabajado antes con</p> |
|--|--|---|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>grupos migrantes en distintos países con muy buenos resultados donde la gramática visual permite seguir la historia.</p> <p>-Se recomienda utilizarlos con los últimos cursos de básica o bien con enseñanza media.</p> <p>-Libros en los que se tematiza de forma directa o indirecta el color de piel y que pueden servir para añadir complejidad a esa discusión como, por ejemplo, “Hombre de Color”.</p> <p>- Otros libros sobre</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>migraciones internas e internacionales y que complejizan los factores que pueden llevar a migrar: cambios inesperados o planificados y esperados que mueven a las personas de los lugares donde se han sentido cómodos y queridos. Esta colección puede nutrirse además de otros libros entregados en colecciones de biblioteca de aula de Niveles de transición, primero y segundo básico y el CRA, como, por ejemplo,</p> |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>“Niña bonita” de Ana María Machado, “Nelson Mandela” de Kadir Nelson, “Johana en el tren” de Kathrin Schärer, ¡Soy una niña! de Yasmeen Ismail, Pequeña historia de un desacuerdo.</p> <p>“Ciudadanía para niños” de Claudio Fuentes, por nombrar algunos.</p> |
| <p>7.Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes</p> | <p>-Ejes estratégicos para el diseño e implementación de acciones en el marco del Plan de Apoyo a la Inclusión (Mineduc 2016):</p> <p>-Todo aquello que el establecimiento</p> | | <p>En caso de requerir que él o la estudiante rinda una evaluación de diagnóstico para</p> | <p>La recomendación es ofrecer una breve cartilla de presentación del establecimiento, que entregue</p> |

| | | | | |
|------------------------------|---|--|---|--|
| <p>extranjeros 2019.</p> | <p>hace en términos de prácticas educativas y de gestión, debiese encontrarse estrechamente alineado con las dos dimensiones: los instrumentos normativos y de gestión, y el modo en que se construye conocimiento sobre sus estudiantes. De este modo, las dimensiones anteriores constituyen la base sobre las que la comunidad educativa puede construir de manera más pertinente y contextualizada su accionar para el aprendizaje y la participación de todas y todos sus estudiantes.</p> <p>-La revisión del PEI constituye una oportunidad para, por una parte, actualicé la reflexión colectiva en relación con los sentidos y propósitos que orientan el accionar del establecimiento, incorporando</p> | | <p>perfiar las decisiones pedagógicas que tomará la escuela y el o la docente, se sugiere que esta evaluación sea tomada en el idioma que él o la estudiante más domina. Esto implicaría que, previamente, el establecimiento, mediante recursos propios o mediante la colaboración de actores externos, haya preparado y traducido sus evaluaciones de</p> | <p>sintéticamente la información más importante para facilitar el vínculo de la familia y él o la estudiante con la institución y la comunidad educativa.</p> <p>Ejemplos de información que se pudiese incluir en esta cartilla son: el tipo de dependencia administrativa, los ciclos que atiende, horario de funcionamiento, algunos aspectos normativos relevantes, festividades o actividades</p> |
|------------------------------|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|--|--|-------------------------------------|--|
| | <p>elementos o dimensiones nuevas- como la diversidad cultural- producto de un entorno cambiante. Por otra parte, la revisión del PEI permite ajustar las declaraciones que definen formalmente algunos elementos sustantivos para la construcción de identidad y pertenencia.</p> <p>-Acciones que permite que profundicé en el conocimiento de las identidades, saberes culturales propios, motivaciones, contextos vitales, familiares, comunitarios y barriales de las y los estudiantes; además de acciones que permitan que incorpore explícitamente este conocimiento y valoración como referente central para el diseño de la propuesta educativa y de las acciones concretas de mejoramiento del establecimiento, por ejemplo a</p> | | <p>diagnóstico a otras lenguas.</p> | <p>importantes, la historia del establecimiento (año de fundación, hitos relevantes, mención de algunos elementos destacados de su proyecto educativo institucional vigente, etc.), el rol de los diferentes miembros de la comunidad educativa (del director, del subdirector, del orientador, del psicólogo, del encargado de convivencia, del asistente social, del profesor jefe, asistentes de la</p> |
|--|--|--|-------------------------------------|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>través de la incorporación de los nuevos conocimientos y valoración de los estudiantes en las instancias de trabajo colaborativo, como el consejo de profesores, o mediante su expresión en los instrumentos de gestión del establecimiento (PEI, PME, otros).</p> <p>-Acciones que permiten levantar y procesar conocimiento relevante para el diseño e implementación de las prácticas de enseñanza, y para el seguimiento y apoyo a las trayectorias educativas de todas y todos los estudiantes. -Esto puede abordarse, por una parte, a través del enriquecimiento y complejización de las categorías de información que maneja la escuela y el liceo sobre sus estudiantes, incorporando</p> | | | <p>educación, del inspector, del jefe UTP), así como de los dispositivos utilizados para comunicar diversa información (la libreta de comunicaciones, el certificado de notas - incluyendo una explicación de la escala de notas utilizada en nuestro país y los aspectos centrales del reglamento de evaluación-, el certificado de alumno regular, etc.) y el manual de convivencia, entre</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>dimensiones específicas asociadas a sus culturas de origen; por ejemplo información sobre su trayectoria educativa previa, aspectos relevantes de los currículos de sus países de origen en relación al currículum nacional, experiencias previas respecto de los valores y principios formativos promovidos en sus anteriores establecimientos, matices entre Chile y el país de origen en uso del lenguaje pedagógico, metodologías o didácticas, entre otras dimensiones a observar. Por otra parte, el establecimiento revisé los procesos e instrumentos de registro de información sobre los estudiantes, así como enriquecer los procesos de gestión de esta información para la toma de decisiones más pertinentes</p> | | | <p>otros aspectos que la comunidad educativa considere relevante. En los casos en que las familias y estudiantes no tengan dominio del idioma español, es posible buscar dentro de la propia comunidad educativa los apoyos y las competencias lingüísticas para realizar estas traducciones. Es importante que cada comunidad educativa defina los diferentes mecanismos que permitan involucrar a las familias, respecto</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>a la diversidad cultural.</p> <p>-Una herramienta concreta de gestión institucional que se hace cargo de un alumnado culturalmente diverso, está representada por la implementación de un protocolo de acogida para las y los estudiantes nuevos. -Aunque el establecimiento determine que exista una persona específica o un equipo encargado de la recepción de estudiantes nuevos, de todas formas, este protocolo debe ser conocido por toda la planta directiva y docente, en el entendido de que este es un esfuerzo que realiza la comunidad educativa por brindar una acogida oportuna y pertinente para favorecer la incorporación, pertenencia y continuidad de la trayectoria</p> | | | <p>de lo cual el Ministerio de Educación ha publicado recientemente la actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar allí es posible encontrar la cartilla ¿Cómo sumar a la familia en el desafío de la convivencia escolar? (Mineduc, 2019).</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>educativa de cada estudiante que llega al establecimiento.</p> <p>-Un protocolo de acogida constituye una oportunidad para apuntar al menos a los siguientes aspectos:</p> <p>-Identifiqué si él o la estudiante tiene una visa definitiva o provisoria, e iniciar acciones para contribuir a la pronta obtención de una visa y un RUN.</p> <p>-Determine cuál es el manejo del español de cada estudiante y de su familia, y plantee soluciones concretas para asegurar el aprendizaje del idioma en el corto plazo.</p> <p>-Observe qué tan familiarizado está él o la estudiante y su familia con la manera en que está organizado el sistema educativo chileno, y tomarse el tiempo de explicar todos aquellos</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>aspectos que no son conocidos por ellos y ellas.</p> <ul style="list-style-type: none">-Determine si él o la estudiante necesita atención de salud u otro tipo de apoyos, y contacte a las instituciones locales pertinentes para asegurar que reciba dicha atención.-Acuerde instancias de entrevista con la familia, en que puedan intercambiar información específica del o la estudiante.-Determine hitos y plazos para monitorear la trayectoria de aprendizajes y el bienestar del o la estudiante durante un período determinado, que puede abarcar por ejemplo sus primeros dos años en el establecimiento educativo.-Durante el año escolar, el establecimiento puede organizar | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>charlas informativas sobre aquellos aspectos en los que observa la necesidad de entregar mayor información a los padres y apoderados y no necesariamente solo de los padres y apoderados extranjeros. Estas charlas podrían versar, por ejemplo, sobre el contenido de la Ley de Inclusión; sobre las funciones de la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad; sobre la adhesión del estado chileno a la Convención de los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de promoción y garantía de los Derechos Humanos, sobre pautas de crianza diferentes, entre otros temas.</p> <p>-El Ministerio de Educación en conjunto con Unicef, han</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>desarrollado una publicación en tres tomos denominada “Reuniones con las familias”. La publicación, dirigida a sostenedores, equipos directivos, profesores/as jefes y docentes en general, ofrece conceptos y herramientas concretas orientadas a que vitalice las reuniones de padres, madres y apoderados como espacios de encuentro colaborativos y democráticos.</p> <p>-En los últimos años ha aumentado la llegada de personas que hablan otras lenguas, y las estimaciones indican que esta situación continuará profundizando sé. Por lo tanto, para garantizar que ese primer encuentro de las familias con los establecimientos se pueda dar en condiciones similares al de las</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>familias hispanoparlantes, sería recomendable que los establecimientos pusieran a disposición (de manera impresa o mediante internet) información sobre el sistema educativo chileno (revisar www.migrantes.mineduc.cl) y sobre su escuela en particular.</p> <p>-En relación con las madres, padres y apoderados que no hablan castellano, el establecimiento puede gestionar -a través de los computadores o tabletas existentes- el acceso a recursos o plataformas visuales que ofrecen clases de castellano gratis y en línea o que puedan cumplir con la función de traductor o intérprete. Lo anterior en complemento a la traducción de documentos y/o a la intervención de</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>un facilitador lingüístico.</p> <p>-La conciencia de constituir una comunidad educativa multicultural puede expresarse también en la traducción, a una o más lenguas extranjeras, de algunos de los documentos más importantes que rigen la vida escolar, como el Proyecto Educativo Institucional o el Reglamento de Convivencia Escolar. Asimismo, el establecimiento puede implementar una señalética bilingüe o multilingüe en los espacios físicos al interior del colegio, indicando en dos o más lenguas la ubicación de los espacios más relevantes como baños, biblioteca, dirección, comedor, sala de computación, salida de emergencia, etc.).</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>-La Política de Convivencia Escolar y sus Aulas del Bien Estar constituyen recursos relevantes orientan las acciones de las comunidades educativas en su esfuerzo por vincularse social y territorialmente.</p> <p>-Autoformación docente en temas de interculturalidad.</p> <p>-Favorecer la contratación de docentes extranjeros y/o facilitadores lingüísticos.</p> <p>-Refuerzo educativo: A partir de los diagnósticos y levantamientos iniciales de información sobre las y los estudiantes que ingresan al establecimiento, resulta muy importante determinar ámbitos en los que pudiesen requerirse apoyos específicos que permita apuntalar un</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>buen inicio de la trayectoria educativa de las y los estudiantes extranjeros, y específicamente aborde brechas en los aprendizajes que se espera para el nivel en que cada estudiante se incorpora de acuerdo a sus estudios previos y/o a su rango de edad.</p> <p>-Una oportunidad relevante con que cuentan los establecimientos para hacerse cargo de estas necesidades es la Subvención de Refuerzo Educativo. Tal cómo se encuentra definida en el Decreto Supremo N° 835/1995, esta subvención es destinada a realizar acciones en los niveles de educación básica y educación media que permite desarrollar un proceso de enseñanza que compense y restituya saberes que, por diversas razones, no han</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>podido ser logrados en la clase regular.</p> <p>-Esta subvención sólo se entrega a los establecimientos que postulan voluntariamente a ella, por lo que es necesario solicitarla explícitamente a través del respectivo Departamento Provincial de Educación, a más tardar el 30 de junio de cada año.</p> <p>-Muchas veces las y los estudiantes extranjeros que se incorporan al sistema educativo chileno muestran algunos desfases respecto de los aprendizajes que se esperan para un determinado nivel de acuerdo con el currículum nacional. Esto puede deberse a distintos motivos, tales como las diferencias entre los currículos de cada país, rezagos o lagunas en la trayectoria escolar producto del proceso migratorio de él</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>o la estudiante y su familia, dificultades en el manejo del idioma español en el caso de estudiantes haitianos o de otros países no hispanos, entre otros. -En todos estos casos, los tiempos y recursos destinados al refuerzo educativo constituyen una oportunidad relevante para favorecer un ingreso y adaptación al sistema educativo chileno de estudiantes que provienen de otros países.</p> <p>-En consecuencia, y en el contexto de la ley de inclusión, se sugiere que las acciones de refuerzo educativo incorporen a los estudiantes extranjeros, y particularmente aquellos que no hablan castellano, de modo de contribuir a un favorable proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>-En todos estos casos, es importante que el establecimiento considere algunos criterios para el diseño e implementación de las acciones de reforzamiento educativo. Por ejemplo, es imprescindible levantar información precisa sobre las necesidades de cada estudiante en función de las condiciones en que se incorpora al establecimiento, por ejemplo, en relación a sus aprendizajes previos, el currículum de origen, sus experiencias escolares previas y su contexto sociocultural. Además, es fundamental el diseño de un proceso de reforzamiento que explicita las estrategias que desarrolle, los plazos y las metas en cada caso, así como los mecanismos que se utilicen para la evaluación de avances y logros.</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| | <p>-Las estrategias de reforzamiento, por lo tanto, no pueden ser homogéneas, sino que deben ser sensibles y pertinentes a las realidades de cada estudiante.</p> | | | |
| <p>8. Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.</p> | <p>Entregue instrucción en el idioma rápidamente, pues se ha probado que combinar aprendizaje de idioma y de contenido, apenas sea posible, es lo más efectivo para integrar a los niños extranjeros en los sistemas educativos.</p> <p>-Ofrecer educación temprana de alta calidad, adaptada al desarrollo de idiomas. Si los niños ingresan a tales programas a la edad de 2 o 3 años tienen una oportunidad de empezar la escuela a casi el mismo nivel que aquellos no migrantes.</p> | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>-Invite a todos los profesores, no sólo a los especialistas, a prepararse para las salas de clases diversas.</p> <p>-Evite concentrar estudiantes migrantes en las mismas y desaventajadas escuelas. Los países que distribuyen a los estudiantes migrantes a lo largo de escuelas y salas de clases logran mejores resultados para esos estudiantes.</p> <p>-Repensar las políticas de educación. Las dificultades de idioma y las diferencias culturales pueden ser mal interpretadas como una falta de habilidad y potencial, cuando este no es el caso.</p> <p>-Trabajar con los padres migrantes. Si bien los profesores son fundamentales en el éxito de los estudiantes en las escuelas, también</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | <p>lo son los padres y madres. Los estudiantes logran mejores resultados cuando éstos entienden la importancia de la escolaridad, cómo funciona el sistema escolar y cómo apoyar mejor el progreso de sus hijos en la escuela.</p> | | | |
| <p>9.Libro 1 Guía docente (37306) Libro 1 Estudiante en clases (37303)</p> | <p>-Lectura moderada -Lengua de señas -Retroalimentación de ejercicios. -Explique el lenguaje coloquial utilizado en Chile, palabras polisémicas, ejemplo: noche. -Practique tipos de saludo: Dar la mano-abrazar-saludar con un beso en la mejilla- inclinar la cabeza. -Memorice frases “fijas” para utilizar en clases y vida diaria. -Uso de los pronombres para referirse a las personas, contexto.</p> | <p>Unidad 0 Aprendemos español Situación: En la clase (1) Objetivos comunicativos: - Saludar y despedirse. -Presentarse con información personal simple. -Comprender instrucciones en</p> | <p>-Autoevaluación A lo largo de todo el curso y las unidades, es muy importante que los y las estudiantes estén conscientes de lo que han aprendido y de lo que pueden hacer en español después de completar cada</p> | <p>-Trabajo teórico-práctico. -Plumón, pizarra, mapa. -Las imágenes se usan para poder ilustrar los conceptos o las oraciones y así evitar la traducción o las explicaciones que podrían implicar el uso</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>-Deletrear nombres, apellidos y correo electrónico.</p> <p>-Escuchar el alfabeto en audio y practicar su pronunciación.</p> <p>-Decir palabras frecuentes y su significado: gracias, hola, chao, bueno, etc.</p> <p>-Practique el alfabeto con útiles escolares presente en la sala de clases.</p> <p>-Los números: El o la docente debe considerar que los números pueden usarse para: dar direcciones, dar el número de teléfono, decir la edad o fecha de cumpleaños, decir el número de hijos/as o hermanos/as, usar el dinero y decir los meses del embarazo, entre otras.</p> <p>-Reconocer palabras.</p> <p>-Diálogo entre pares.</p> <p>-Leer en voz alta las fichas. Para los</p> | <p>clases.</p> <p>-Deletrear nombres, apellidos y otras palabras importantes.</p> <p>Unidad 1</p> <p>Conocerse</p> <p>Situación: En la clase (2)</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <p>- Saludar y despedirse en situaciones formales e informales.</p> <p>- Presentarse frente a personas nuevas.</p> <p>- Pedir y dar información personal como nombre,</p> | <p>unidad.</p> <p>-El o la docente debe leer esta sección con sus estudiantes y si es necesario mostrarles en qué parte de la unidad se presentó o se practicó el contenido que permite desarrollar esa habilidad.</p> <p>-Trabajo colaborativo.</p> <p>-Reforzar los usos de los números incorporando y repasando las</p> | <p>de más palabras nuevas, además, las imágenes no tienen sesgo de género y están allí porque permiten la clara identificación de las actividades o profesiones, los sentidos, modelo de diálogo de presentación personal, útiles escolares, utilidad de los números, actividades, rutinas, profesión, trabajo, transporte, alimentos, bandera, verbos, nombres de las partes del cuerpo que conocen, fotos de</p> |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <p>ejercicios de audio se debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer con los y las estudiantes las instrucciones y al mismo tiempo ayudarles a que comprendan que el contenido de la actividad propuesta está directamente relacionado con lo que han estado estudiando. -Es importante resolver dudas de las palabras o expresiones que no entiendan. - Indique a los y las estudiantes que deben tomar nota del contenido del audio de acuerdo con lo que se pregunta (nombre, profesión, etc.). - Escuche los audios 3 veces con intermedios breves. - Complete la actividad con la información anotada. -La actividad solo se enfoca en que los y las estudiantes identifiquen y escriban la información solicitada; en | <p>dirección, edad, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preguntar por palabras que no se conocen. <p>Esta unidad repasa los contenidos fundamentales de la introducción, las formas de presentarse y los saludos. Conviene que, aunque sean contenidos ya vistos, el o la docente los revise con sus estudiantes para ver si han internalizado las nuevas formas para presentarse u obtener información</p> | <p>palabras para hacer preguntas que se enfocan en números como: cuánto, cuántas, cuántos (años), etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> -En el momento de la revisión, es conveniente que el o la docente solicite que, por cada ejercicio, dos estudiantes distintos lean sus respuestas completamente y preste atención a la parte creada del diálogo. -Los estudiantes | <p>diferentes tipos de casas que se pueden encontrar en Chile, del norte, del sur, modernas, viejas, sencillas, etc., a modo de ilustrar la diversidad de viviendas que hay en Chile en cuanto a nivel socioeconómico y a la ubicación geográfica, diferentes artículos y artefactos de la casa, prendas de vestir, lugares de Chile relacionadas con los paisajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Audios: Deletreo de letras, identificar alimentos, |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | <p>ningún caso se espera que entiendan cada una de las palabras del audio, ya que ese tipo de comprensión se practicará más adelante en el curso.</p> <p>-Palabras que se utilizan para hacer preguntas: cuál - cómo – dónde – cuántos – de dónde - qué - por qué.</p> <p>-Es importante que los y las estudiantes aprendan estrategias de comunicación que les permitan solucionar un problema de comprensión o comunicación a través de expresiones, descripciones, mímica, etc.</p> <p>-Se debe animar a los y las estudiantes a usar estas estrategias en clases y proponer nuevas alternativas.</p> <p>-Es importante que los estudiantes puedan resolver dudas sobre</p> | <p>esencial de otras personas y así enfatizar los contenidos vistos. Es conveniente volver a practicar las formas para presentarse o pedir información, aunque los y las estudiantes las conozcan, pues es posible que su dominio sea acotado y/o impreciso. Se sugiere que el o la docente comience esta unidad presentándose y entregando información personal e invitando a sus</p> | <p>practiquen preguntando y diciendo sus direcciones. Para repasar el alfabeto.</p> <p>-Fichas con datos personales.</p> <p>-Los estudiantes practiquen realizando preguntas.</p> <p>-Practiquen en decir su nombre, ya que el orden de nombres y apellidos no se usa de la misma manera en todos los países.</p> <p>-Escribir párrafos</p> | <p>transacciones que involucran el uso de dinero, escuchar una conversación y comprender partes de ella al reconocer palabras clave, verbos en pasado, describir imagen, descripción de muebles o artefactos de la casa, ejemplos de uso de objeto directo: una cama, el sofá cama, para asegurarse que sus estudiantes entienden el uso del pronombre reemplazando la palabra, colores, micro diálogos, anuncios de trabajo, identificar a las</p> |
|--|--|--|---|---|

| | | | | |
|--|---|--|---|---|
| | <p>vocabulario de español usando la lengua meta. Al mismo tiempo, es importante incentivar la participación en clases de sus estudiantes incluso cuando solo necesiten, resolver dudas de vocabulario.</p> <p>-Revise el concepto de nombres y apellidos. Es importante que los y las estudiantes sepan decir y escribir su nombre en orden correcto (primer nombre) + (primer y/o segundo apellido).</p> <p>-Cuando se aprende una nueva lengua se trabaja (valor instrumental) para el trabajo, además, se puede expresar la propia identidad (valor integrativo).</p> <p>-Identifique actividades comunes con palabras frecuentes, como, por ejemplo: yo tomo desayuno.</p> <p>- El significado de los verbos se</p> | <p>estudiantes a que también lo hagan, y corrija los errores que pudieran ocurrir: mal uso del verbo, del pronombre, etc.</p> <p>-Las formas gramaticales presentadas tienen como único objetivo entregar recursos para que los y las estudiantes puedan construir frases similares a las presentadas y, de este modo, puedan comunicarse.</p> <p>Unidad 2</p> | <p>para practicar diálogos.</p> <p>-El ejercicio “Ahora hablo” permite practicar el vocabulario de comida y todas las expresiones aprendidas relacionadas con el tópico (me gusta, me hace mal, soy intolerante, etc.).</p> <p>-Ejercite en leer los diálogos en voz alta.</p> <p>-Ejercicios de verdadero o falso.</p> <p>-Ejercicio oral de describir el área dónde está el</p> | <p>personas descrita en cada caso, descripción física y actividades que están haciendo las personas.</p> <p>-Diálogos.</p> <p>-Frasas para decir en clases, si necesita ayuda: emojis.</p> <p>-Pronombres.</p> <p>-Alfabeto en español: - Lista con letras: - Deletrear las letras. -Dictado de palabras. -Los números: 1-69 -Actividades con fichas: Datos personales.</p> |
|--|---|--|---|---|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>puede explicar con mímica.</p> <p>-Se puede reforzar la hora preguntando la hora en diferentes momentos de la clase. También se pueden hacer preguntas como ¿A qué hora comienza la clase de español?, ¿a qué hora termina la clase?, etc.</p> <p>-El horario: el contexto determina el nivel de puntualidad que se espera. Señalar tipos de eventos/actividades y la hora de llegada esperable. Por ejemplo, el trabajo, una función de cine o una hora al doctor requieren puntualidad. En cambio, a una fiesta con amigos, no es necesario llegar a la hora justa.</p> <p>-Es importante explicar la costumbre de que, después de las 12.00, la gente inmediatamente comienza a decir: ¡Buenas tardes! -Usamos los</p> | <p>¿Qué haces?</p> <p>Situación: La vida en Chile</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar acerca de las actividades diarias: trabajo y tiempo libre. - Preguntar y decir la hora. - Preguntar acerca de las actividades y los horarios. - Pedir repetición de una información no comprendida. <p>Unidad 3</p> <p>Me guata la comida (1)</p> | <p>colegio o lugar donde se realiza el curso de español. Se puede preguntar: ¿Qué hay en esta calle? – Un negocio, una plaza, etc. - ¿Hay un supermercado? Sí/No.</p> <p>-Modele diálogos en pareja: el o la docente debe sentar a los y las estudiantes de espaldas cada uno con un mapa diferente (A o B), y hacer que comiencen a preguntar y dar las</p> | <p>-Conjugación de verbos: Tener-ser-vivir (presente).</p> <p>-Audio 1. Transcribir información.</p> <p>-Pronombres y adverbios interrogativos: cuál - cómo - dónde - cuántos - de dónde - qué -por qué</p> <p>-Conviene tener algo de dinero en efectivo para mostrar los conceptos con mímicas y dinero (mostrar la tarjeta y el dinero en efectivo).</p> <p>-Ejemplifique los adverbios y verbos del pasado con un</p> |
|--|--|---|--|---|

| | | | | |
|--|---|---|---|--|
| | <p>números del 1 al 12 y agregamos el momento del día (mañana, tarde, noche).</p> <p>-Antes de comenzar el ejercicio el o la docente debe leer las instrucciones y dar un ejemplo.</p> <p>-El o la docente debe enfatizar con ejemplos el uso de las expresiones de frecuencia. Por ejemplo, generalmente voy a la feria en la mañana. Además, se puede agregar nunca. El o la docente debe explicar que el artículo los en los viernes, los lunes es equivalente a decir todos los viernes, todos los lunes.</p> <p>-Dialogar en torno a los hábitos alimenticios, prácticas y costumbres.</p> <p>-Presentación del verbo gustar (y su explicación).</p> <p>-Los estudiantes deben entrevistar a sus compañeros.</p> | <p>Situación: Las comidas</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar de alimentos comunes. - Expresar gustos y preferencias respecto de alimentos y comidas. - Explicar los ingredientes de un plato o comida. - Describir hábitos alimenticios: la once en Chile. - Hablar acerca de alimentos o comidas que no se pueden o deben comer. | <p>indicaciones de los lugares que aparecen y necesitan localizar en sus respectivos mapas. Esto permite que usen el vocabulario y que, al terminar la actividad, descubran si sus indicaciones han permitido a la otra persona encontrar los lugares, o si han comprendido bien las indicaciones recibidas.</p> <p>-Completar las tablas con las</p> | <p>calendario.</p> <p>-Ejercicio: una conversación de WhatsApp y su significado.</p> <p>-El extendido uso de teléfonos celulares inteligentes permite que los y las estudiantes puedan escribir, grabar o fotografiar palabras con las que se encuentran cada día y que son parte del paisaje lingüístico y auditivo de la ciudad.</p> <p>Es bueno motivar a los y las estudiantes a</p> |
|--|---|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|---|--|---|
| | <p>-Comidas típicas: Escribir los ingredientes.</p> <p>-La conversación permite que los y las estudiantes se familiaricen con el contenido del texto que van a leer y así es más fácil la comprensión. Si es posible, buscar videos cortos y simples de la once en YouTube y mostrarlos en clases.</p> <p>-Reforzar la escritura porque puede que los y las estudiantes solo conozcan algunas palabras porque las han escuchado y no sepan cómo se escriben.</p> <p>-Escribir un breve párrafo sobre la comida típica de su país.</p> <p>Ampliar el ámbito de vocabulario tanto en productos alimenticios como en sus unidades de medidas. Asimismo, se recicla y se amplía el uso de los números.</p> | <p>- Pedir ayuda para escribir una palabra.</p> <p>-Al igual que en otros audios, se debe explicar el objetivo de la actividad: escuchar para comprender información específica. En este caso, información expresada con números.</p> <p>Unidad 4 Me gusta la comida (2) Situación: Las compras Objetivos</p> | <p>formas correctas de los verbos.</p> <p>-Práctica de los verbos en pasado.</p> <p>-Repetir conjugaciones de verbos “en coro”.</p> <p>-Escribir una conversación del pasado.</p> <p>-Ejercicio de preescritura.</p> <p>-Preguntas de comprensión lectora.</p> <p>-Elabore frases usando el verbo poder.</p> <p>-Hacer diagramas con palabras que es posible</p> | <p>registrar las palabras nuevas en su celular si son significativas, es decir, si las pueden necesitar para comunicar algún tema relevante de sus vidas. De este modo, pueden tenerlas fácilmente accesibles tanto para preguntar en clases como para repasarlas una vez que aprenden su significado.</p> <p>-Fotos de diferentes personas famosas (cantantes, artistas, deportistas, etc.).</p> |
|--|--|---|--|---|

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | <p>-Verbos: costar y valer.</p> <p>-Imitar las expresiones de venta en ferias libres.</p> <p>-La nota cultural está al final señalando que es importante llevar bolsas al momento de ir a comprar porque los negocios no dan bolsas.</p> <p>-El diálogo permite escuchar en contexto el vocabulario ya aprendido y se revisan los números.</p> <p>-Es interesante revisar el concepto de almacén o negocio como un tipo de tienda de barrio que ofrece una variedad de productos como comida, productos de aseo y limpieza, algunos remedios (aspirinas), etc.</p> <p>-El ejercicio de la sección “Ahora hablo” pone en práctica cómo preguntar por los precios de algunos productos y las “Herramientas de gramática y vocabulario” presentan</p> | <p>comunicativos:</p> <p>- Hablar acerca de la comida y los alimentos.</p> <p>- Preguntar precios y comprenderlos.</p> <p>- Describir los diferentes tipos de negocios en el barrio y lo que venden.</p> <p>- Comparar el precio de algunos productos.</p> <p>- Usar frases típicas en negocios y tiendas para comprar productos.</p> <p>- Hablar acerca de si la comida es o no saludable.</p> | <p>combinar.</p> <p>-Resolver el ejercicio de vocabulario.</p> <p>-Dibuja un plano de su habitación sin objetos (básicamente, un cuadrado o un rectángulo con una señal de puerta y una ventana) y se lo dé a su compañero o compañera. Luego, sin mirar, le describe qué hay dentro. Por ejemplo: “Al lado de la puerta tengo una mesa. Debajo</p> | |
|--|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>formas simples de comparar precios con las que se va a trabajar. Con todo esto, los estudiantes serán capaces de comparar el precio de productos y servicios en Chile y en su país.</p> <p>-El o la docente debe escribir en la pizarra algunos de los precios y puede ver los más comunes (en caso de que sean diferentes).</p> <p>-El ejercicio en “Ahora escucho” permite consolidar la presentación y práctica de los contenidos vistos en esa unidad: alimentos, precios (números) y comparación.</p> <p>-Es conviene tener algo de dinero en efectivo para mostrar los conceptos con mímicas y dinero (mostrar la tarjeta y el dinero en efectivo).</p> <p>-Para realizar el ejercicio de lectura se sugiere comenzar explorando</p> | <p>Unidad 5</p> <p>Yo tomo la micro</p> <p>Situación: En la calle</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar acerca de los medios de transporte. - Expresar opinión y preferencia respecto de medios de transporte. - Describir los edificios y servicios que se encuentran en la ciudad. - Preguntar y decir la ubicación de lugares en la ciudad y el barrio. | <p>de la mesa tengo/hay/está el parlante”, etc. La otra persona debe dibujar lo que su compañero o compañera dice y, al final, pueden comprobar si el resultado corresponde a las instrucciones que le dio.</p> <p>-Ejercicio que se enfoca en el género de las palabras.</p> <p>-Escucha el audio y completa los diálogos con las expresiones</p> | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>conocimiento previo, preguntándoles a los y las estudiantes si saben el nombre del producto de cada imagen (catalogar papas fritas y bebidas como ejemplos de comida chatarra) y si habían visto antes los sellos (mostrarlos) que están en los productos. -Se sugiere que el o la docente describa cada tipo de sello (calorías, sodio, grasas saturadas y azúcares) y, si es posible, que lleve a la clase algunos productos con sellos (galletas) y muestre que estos están en todos los productos procesados chilenos para informar a la gente de los ingredientes con los que se elaboran estos alimentos.</p> <p>-Esta actividad permite contextualizar la lectura y permite que los y las estudiantes reconozcan más fácilmente el significado de las</p> | <p>Unidad 6</p> <p>¿Qué hiciste ayer?</p> <p>Situación: El fin de semana</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir actividades del pasado reciente. - Narrar historias breves. - Preguntar por actividades pasadas. - Describir qué pasó, respecto de una situación o un evento. <p>Unidad 7</p> <p>¿Qué vas a hacer el</p> | <p>presentadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mapa conceptual. -Escribe una pequeña descripción física de sí mismo. Mínimo 40 palabras. -Redacte su descripción personal. -La elaboración del currículum vitae propio de los y las estudiantes consolida el uso de los contenidos de esta y otras unidades anteriores. -Producción | |
|--|---|--|---|--|

| | | | | |
|--|---|--|-----------------|--|
| | <p>palabras que aparecerán en el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recreando de conversación. -Estrategia de comunicación: Explicar una palabra con otra que ya conocen, como, por, ejemplo: la palabra repollo, puede identificarla diciendo: “Es como una lechuga, pero redonda”. De esta manera practican el idioma y hacen uso de todos los recursos lingüísticos que conocen. -Situación a los estudiantes en un contexto cotidiano: el lugar donde viven (barrio) y el uso del transporte público en la ciudad de Santiago u otra ciudad del país donde se encuentren. -En los ejercicios de comprensión lectora, se sugiere que antes de leer, los y las estudiantes subrayen las palabras que puedan reconocer por | <p>fin de semana?</p> <p>Situación: El tiempo libre</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar gustos y preferencias respecto a actividades de tiempo libre. - Hablar acerca de deseos e intenciones. - Describir planes futuros. - Realizar peticiones o solicitudes para que otras personas hagan algo. - Ofrecer ayuda. | <p>escrita.</p> | |
|--|---|--|-----------------|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>su parecido con sus idiomas.</p> <p>-El verbo tomar, y los diferentes medios de transporte con los que se usa (la micro, el metro, el colectivo, etc.).</p> <p>-El verbo cargar y agregar la tarjeta bip!</p> <p>-Explicar los conceptos entre, al lado de, en la esquina, a la izquierda, a la derecha, en, cerca y lejos. Además, puede practicar con -El verbo haber (impersonal con uso hay) y el verbo estar porque ambos se utilizan para pedir y dar información relacionada con los lugares, edificios, objetos, servicios en la ciudad y su ubicación: ¿Dónde está la farmacia? ¿Dónde hay un banco</p> <p>-Practicar, al mismo tiempo, producción y comprensión oral ya que cada participante requiere pedir</p> | <p>Unidad 8</p> <p>Me duele la cabeza</p> <p>Situación: Estar enfermo</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mencionar las partes del cuerpo para hablar de malestares de salud. - Expresar síntomas. - Hablar de las causas de los malestares y síntomas. - Dar recomendaciones. <p>Unidad 9</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>y dar información al otro.</p> <p>-Adverbios de tiempo que se refieren al pasado (ayer, ayer en la mañana, anoche, etc.) y explicar su significado.</p> <p>-Conjugaciones de los verbos en pasado.</p> <p>-Entregar a sus estudiantes tres tarjetas con un pronombre en cada una (yo/tú/ellos) para pedirles que levanten la tarjeta cuando reconozcan la persona de la conjugación que el o la docente mencione.</p> <p>-Verbo poder.</p> <p>-Verbo gustar, encantar, ir, formas de responder en una conversación para expresar acuerdo o desacuerdo respecto a las preferencias de otras personas: a mí también, a mí tampoco.</p> | <p>¿Cómo es tu casa?</p> <p>Situación: La casa</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir y dar información acerca de la ubicación del lugar donde vivo. - Hablar acerca de los tipos de vivienda, las habitaciones y los objetos que hay dentro. - Explicar para qué sirven objetos de la casa. - Comparar tipos de vivienda. <p>Unidad 10</p> <p>¿Cómo es tu día?</p> <p>Situación: La rutina</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>-Presenta los verbos y las perífrasis verbales que, en combinación con otros verbos (en su forma de infinitivo), sirven para expresar deseos, planes e intenciones. Los y las estudiantes ya conocen los verbos ir, esperar y querer y es probable que ya conozcan la expresión “Me gustaría”.</p> <p>-El o la docente les debe mostrar a sus estudiantes que para hablar en futuro utilizan estas expresiones que ya conocen y que solo agregan un verbo que indica la actividad que realizarán. Es muy importante enfatizar el uso de las expresiones que indican futuro.</p> <p>-Si bien el contexto presentado es restringido al próximo fin de semana, la presentación de los adverbios y oraciones adverbiales de tiempo y</p> | <p>diaria</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expresar gustos y preferencias respecto del clima, el tiempo y las estaciones del año. - Describir la rutina diaria. - Hablar acerca de la ropa y las diferentes prendas de vestir asociadas a diferentes épocas del año o actividades sociales, profesionales o laborales. <p>Unidad 11</p> | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>secuencia permiten expandir el uso de estas expresiones de inmediatez a otros momentos de la vida: el próximo mes, el próximo año, etc.</p> <p>El o la docente puede compartir sus propios planes o intenciones a modo de ejemplo para sus estudiantes: El próximo fin de semana voy a ir a ver a mi hermana. Espero tener tiempo mañana para corregir las pruebas, etc.</p> <p>-Los estudiantes deben leer primero el texto y luego escuchar el audio para desarrollar mejor su comprensión auditiva.</p> <p>-Palabra coloquial: glúteos/trasero.</p> <p>-Vocabulario específico relacionado con las partes del cuerpo.</p> <p>-Verbos: tener – estar – doler-recomendar.</p> <p>-Las palabras nuevas que aparecen</p> | <p>¿A qué te dedicas?</p> <p>Situación: El trabajo</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar acerca de las profesiones u oficios. - Describir en qué consiste el trabajo de las personas. - Pedir y dar información acerca de horarios y las obligaciones en un trabajo. - Responder a un aviso de oferta de trabajo. <p>Unidad 12</p> <p>¿Cómo eres tú?</p> | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>pueden ser fácilmente explicadas con mímica o descripciones simples (desabrigado: con poca ropa, por ejemplo).</p> <p>-Aprender las palabras relevantes en contexto. Por ejemplo, los artefactos de la casa en asociación con su uso (“el calefón sirve para calentar agua”).</p> <p>-Uso de pronombres de objeto directo (lo/la/los/las).</p> <p>-sugiere que el o la docente, en primer lugar, explique qué significa la palabra adivinar (por ejemplo: descubrir algo antes que otra persona lo cuente).</p> <p>-Se sugiere que lleve algunos objetos a la clase para que sus estudiantes los puedan identificar poniéndolos en diferentes partes de</p> | <p>Situación: La descripción personal</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Describir a las personas físicamente. - Describir características relacionadas con la personalidad. - Identificar personas de acuerdo con sus características físicas. - Describir lo que las personas están haciendo. - Reflexionar acerca de las estrategias para aprender | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>la sala y diciéndoles a sus estudiantes que los perdió o que no los encuentra, para que sus estudiantes le digan dónde los dejó. Por ejemplo: “¿Dónde dejé el bolso?” “Lo dejó al lado de la silla”.</p> <p>-Es importante que los y las estudiantes incorporen el pronombre como parte del verbo: me-te-se-nos-se-se.</p> <p>-Revisar las preguntas y luego escuchar el audio.</p> <p>-Enfocarse en los tres verbos que aparecen en estos ejemplos: ponerse (ropa) = vestirse (en la sección “Herramientas de gramática y vocabulario”) sacarse (ropa) y usar.</p> <p>-Se sugiere que el o la docente les haga preguntas a sus estudiantes relacionadas con las ideas de cada cuadro, Por ejemplo: ¿Usas traje y</p> | <p>vocabulario</p> <p>Situación: Estar enfermo</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <p>Unidad 13</p> <p>¿Cómo me preparo para una entrevista de trabajo?</p> <p>Situación: La entrevista de trabajo</p> <p>Objetivos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar acerca de aspectos relevantes relacionados con buscar trabajo. - Escribir un currículum vitae simple. | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>corbata para trabajar?, ¿quién usa traje?, ¿usas uniforme?, ¿quién usa uniforme en Chile?, ¿de qué color es tu uniforme?, etc.</p> <p>-El o la docente debe leer junto a sus estudiantes y revisar vocabulario nuevo. Se sugiere que lleve un mapa y muestre en qué zonas de su ciudad son populares para comprar ropa.</p> <p>-Aprender a organizar las palabras o expresiones que aprendemos con tarjetas.</p> <p>-Es importante que el o la docente explique que la expresión “a qué te dedicas” es equivalente a “qué haces” y que, con esta, se pregunta por el trabajo o la ocupación de una persona.</p> <p>-Construir sus propias definiciones de cada uno de los trabajos</p> | <p>- Responder y hacer preguntas en una entrevista de trabajo.</p> <p>- Describir experiencias laborales o profesionales presentes o pasadas.</p> <p>Unidad 14 ¿Qué hay en Chile? Situación: Recursos naturales Objetivos comunicativos:</p> <p>- Describir aspectos geográficos y climáticos de un país.</p> | | |
|--|---|---|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>presentados. Es conveniente que el o la docente hable explícitamente del concepto trabajo más allá de la profesión (como la carrera profesional) y que explique que, en general, la gente habla de sus trabajos describiendo su tarea principal. Por ejemplo: “Los profesores y las profesoras enseñan en una escuela”.</p> <p>-Verbos: defender – ayudar – recibir dinero – enseñar - atender.</p> <p>-Práctica guiada.</p> <p>-Establecer una conversación intercultural con sus estudiantes para comparar visiones y opiniones acerca de los roles en la sociedad.</p> <p>-Este ejercicio le permite hablar con sus estudiantes acerca de los roles y estereotipos de las profesiones y sus opiniones acerca de si hay trabajos</p> | <p>- Comparar lugares.</p> <p>- Hablar acerca de los recursos naturales y los productos típicos de un país.</p> <p>- Expresar ventajas y desventajas de un lugar.</p> <p>- Hablar acerca de la actividad económica de una ciudad, una región o un país.</p> <p>Unidad Final</p> <p>¡Llegamos!</p> <p>¿Qué hemos aprendido?</p> | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>para mujeres y para hombres.</p> <ul style="list-style-type: none">-Ejercicios de comprensión lectora.-Es recomendable que el o la docente haga un mapa conceptual para presentar palabras relacionadas con el trabajo como empleador/empleadora (jefe/jefa), empleado/empleada, contrato, etc. El o la docente puede responder responsablemente, de acuerdo con su conocimiento, algunas dudas de sus estudiantes respecto de los derechos y deberes en el trabajo.-Como estrategia, durante el ejercicio de audio, el o la docente puede realizar pequeñas pausas para dar tiempo a sus estudiantes de escribir la información que se solicita.-Reconozcan las partes de este | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>correo como saludo, presentación personal, experiencia de trabajo, características personales, envío de CV y despedida. Para ello, puede hacer que mencionen las palabras o expresiones (que aparecen subrayadas) que se relacionan con cada parte. El o la docente debe indicarles que sus estudiantes podrán imitar esta estructura si escriben por un aviso de trabajo ya que es un correo con un estilo que funciona para distintos tipos de trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none">-Es importante describir el concepto de apariencia física.-Pedir que se describan usando las palabras que ya conocen: alto/alta, gordo/gorda, bajo/baja, flaco/flaca.-Al leer el texto, el o la docente debe ayudar a los y las estudiantes a | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>inferir el significado de las palabras que no conocen, especialmente aquellas que se refieren a características de personalidad, a partir de otras que ya conocen, por ejemplo: trabajador – trabajo, amistoso – amigo.</p> <p>-Se recomienda escuchar el audio poniendo especial atención a las características que permiten distinguir a cada persona.</p> <p>-La concordancia gramatical, es decir, que una frase tenga género y número acorde (por ejemplo, masculino y plural), es un rasgo que a los y las estudiantes les toma tiempo adquirir. Por lo tanto, al explicar esta concordancia es bueno enfatizar por qué es importante: una razón es que a veces cuando el género de una palabra cambia</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>puede dar origen a malos entendidos.</p> <p>-Al corregir, es mejor que el o la docente repita la frase con énfasis en la parte correcta, en vez de indicarle al o a la estudiante que cometió un error. Por ejemplo, si el o la estudiante dice: ella tiene la pelo negro, el o la docente repetirá la frase diciendo: Claro, ella tiene EL pelo negro.</p> <p>-Se sugiere que los y las estudiantes se sienten en semicírculo en todas las clases.</p> <p>-El o la docente debe modelar el ejercicio describiendo a un o a una estudiante para que el grupo descubra quién es.</p> <p>-Es relevante que el o la docente hable con sus estudiantes acerca de sus estrategias de estudio.</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>-Es recomendable incentivar el uso de diferentes formas de aprender palabras, pues les sirven para participar con más comodidad en los diferentes contextos en los que interactúan. Por esto, el o la docente debe motivar a que sus estudiantes usen las palabras nuevas que aprenden en contextos comunicativos cotidianos y que no solo se queden con una larga lista de palabras en el cuaderno. La clave es recalcar que una palabra nueva aprendida es una palabra que se puede usar en la vida diaria.</p> <p>-Ayudar a sus estudiantes a comprender el significado de las palabras del cuadro usando mímica o palabras que ya conocen.</p> <p>-El o la docente debe destacar el orden en el que se entrega la</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>información relacionada con estudio o trabajos (el más reciente debe estar primero). Además, debe mostrar que no se escriben oraciones, sino que se ponen nombres de actividades, estudios, instituciones, compañías, etc.</p> <p>-Como los y las estudiantes ya se conocen, se sugiere que el o la docente motive a sus estudiantes a que se describan.</p> <p>-Aspectos de la descripción de un país: el clima, el paisaje, la geografía, la población, la producción, etc. Se sugiere que el o la docente traiga o proyecte un mapa de Chile durante la clase. Este mapa lo podrá usar para responder e ilustrar, por ejemplo, algunas de las respuestas a las preguntas al inicio de esta unidad y le permite situar y</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>mostrar algunas palabras o lugares mencionados en los textos.</p> <p>-Se sugiere usar los nombres de lugares de Chile que los y las estudiantes pueden conocer y les ayude a comprender los conceptos y que, además, les permite reconocer lugares de Chile. Por ejemplo, el río Mapocho, la isla de Chiloé, etc., (si es posible, mostrarlos en el mapa). Es un ejercicio interesante porque permite que los y las estudiantes se sitúen en el país y reconozcan lugares que ven en su vida diaria o generen una imagen de otros lugares de Chile de los que han escuchado hablar.</p> <p>-Los y las estudiantes tienen más</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>herramientas lingüísticas para comprender textos más complejos y discutir ciertos temas.</p> <ul style="list-style-type: none">-Es importante preparar a los y las estudiantes para la lectura explicando el vocabulario nuevo con ejemplos escritos en la pizarra.-El o la docente puede relacionar parte de estos contenidos como contexto para hablar de noticias, publicidad, trabajo o de experiencias personales de los y las estudiantes, etc.-Artículo definido (el/la/los/las), sobre todo en la conversación en parejas.-Se sugiere que, si los y las estudiantes tienen sus celulares con conexión a internet, los usen para buscar la información que permita completar el ejercicio.-Ejercicios para practicar contenidos | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | y objetivos comunicativos que han adquirido a lo largo de las distintas unidades del curso. | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | | |
|--|-------------|---|--|--|--|
| <p>10.Libro Estudiante en casa (37305)</p> | <p>1 en</p> | <p>Las actividades del <i>Libro del estudiante en casa</i> complementan y amplían los contenidos y los objetivos comunicativos de esta unidad. Estas permiten aumentar los recursos léxicos con los que se desenvuelven los y las estudiantes.</p> <p>En este caso, la unidad 1 del Libro del estudiante en casa repasa las formas para presentarse, saludar y despedirse, así como los pronombres, los números del 1 al 10 y el vocabulario de los objetos de la clase, entre otros contenidos.</p> <p>-Se repasan las formas para saludar y despedirse, los números, los pronombres interrogativos (palabras para</p> | | | |
|--|-------------|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>hacer preguntas), los verbos ser, tener, vivir y se amplían contenidos para presentar los adjetivos posesivos (mi/mis, tu/tus, su/sus, etc.) y las nacionalidades. El o la docente puede retomar algunos de estos contenidos al inicio de la unidad 2. Por ejemplo, puede preguntar ¿tiene hijos?, ¿cuál es el nombre de tus hijos?</p> <p>-Se repasan los verbos para describir rutinas, formas de dar y preguntar la hora, la conjugación de algunos de los verbos que se han presentado (regulares e irregulares), las profesiones u ocupaciones con la descripción de ellas y la identificación de los lugares más comunes donde se</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>trabaja. Además, se introducen contenidos nuevos como los meses del año, las fechas y el concepto de fiestas o celebraciones nacionales (navidad, año nuevo, día de la independencia).</p> <p>El o la docente puede retomar algunos de estos contenidos al inicio de la unidad 3. Por ejemplo, puede preguntar ¿Qué fecha es hoy?, ¿qué mes?, ¿qué día de la semana es?, etc.</p> <p>-Se repasan los nombres de comidas del día, frutas, verduras e ingredientes; se practica el verbo gustar y otros verbos relacionados con comida: comer, beber, cocinar, preparar, etc. Además, se introducen contenidos nuevos como los</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>utensilios de cocina y la comida que ofrecen distintos tipos de restaurantes. Algunos de estos contenidos se retomarán en la unidad 4. Dicha unidad continúa con el tema de la comida, por lo que los contenidos de la unidad 3 del Libro del estudiante en clase y del Libro del estudiante en casa se reforzarán inmediatamente.</p> <p>-Los ejercicios de comprensión y producción tienen como objetivo practicar los contenidos vistos en esta unidad, que se relacionan con formas de comunicación más o menos fijas para comprar e interactuar en situaciones cotidianas. Es importante que el o la docente destaque que existe una relación directa entre las actividades de la clase y las situaciones</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>comunicativas de la vida real.</p> <p>-Se repasan los nombres de alimentos, negocios, los números (sobre 1.000), se practican expresiones para ir de compras y las conjugaciones de verbos relacionados con los temas de la unidad: comprar, vender, pagar, etc. Además, se introducen contenidos nuevos como las unidades de medida: kilo, cuarto, litro, etc., y los envases: lata, botella, paquete, caja, etc. Antes de comenzar la unidad 5, es conveniente que el o la docente compruebe que sus estudiantes han revisado algunos de los contenidos de la unidad del Libro del estudiante en casa. Para ello, puede llevar imágenes o fotos de productos en envases</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>como cajas, botellas, latas, etc. y en diferentes medidas (kilo, litro, etc.) para que los y las estudiantes las identifiquen.</p> <p>-Se repasan los nombres de los diferentes edificios en la ciudad, las expresiones para pedir y dar información acerca de la ubicación de estos edificios en la ciudad y el barrio, incorporando los usos de los verbos estar y haber (hay). Además, se introducen contenidos nuevos como adjetivos para describir el barrio (ruidoso, antiguo, moderno, etc.). El o la docente podrá usar ese vocabulario para las descripciones del barrio con sus estudiantes en clases.</p> <p>-Se repasan los usos de los verbos</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>en pasado y se presentan las formas de conjugación de verbos regulares e irregulares.</p> <p>Es importante tener en cuenta que en la unidad del Libro del estudiante en casa tampoco se presenta la diferencia entre indefinido e imperfecto (yo fui, yo iba) con reglas de uso. En este estadio de aprendizaje, es más relevante que los y las estudiantes adquieran formas verbales para hablar en pasado sin importar cuál de estas es más apropiada.</p> <p>Cabe señalar que la manera en que se presentan los verbos en pasado, algunos en el indefinido y otros, en imperfecto, corresponde a su uso más frecuente. Por ejemplo, trabajé (indefinido) es la</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>forma más frecuente en pasado del verbo trabajar,</p> <p>mientras que quería (imperfecto del verbo querer) es más frecuente que quise (pretérito).</p> <p>-. Se repasan las actividades de tiempo libre y las oraciones para hablar acerca del futuro, el verbo gustar y el verbo poder. Además, se incluyen ejercicios de comprensión lectora relacionados con lugares de interés cerca de Santiago y avisos informativos. Como se sugiere al inicio de este libro, el o la docente puede elegir algunos de estos ejercicios de la unidad del Libro del estudiante en casa para revisarlos en clases.</p> <p>-Se repasan los nombres de las partes del cuerpo, los verbos para</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>describir síntomas y molestias como el verbo doler, y se revisan las formas para dar recomendaciones. Además, se introducen otros medicamentos que se compran sin prescripción médica y se proponen ejercicios de comprensión lectora en relación con enfermedades y sus causas.</p> <p>-Se repasan los nombres de las diferentes habitaciones en la casa o el departamento, los objetos que hay, el objeto directo y las estrategias para describir objetos cuyo nombre se desconoce. Además, se practica la comprensión lectora en avisos de arriendo que permiten ejercitar el vocabulario receptivo (lo que los y las estudiantes entienden).</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>Como en los casos anteriores, se recomienda que el o la docente corrija alguno de estos ejercicios en clases.</p> <p>-Se repasan las estaciones del año, las prendas de ropa y los verbos reflexivos en diálogos y en descripción de rutina. Algunos ejercicios se enfocan también en las diferentes ocasiones y la ropa que se usa. Además, se explica la diferencia entre clima y tiempo, y se incluye el concepto de pronóstico del tiempo. El o la docente puede comenzar algunas clases hablando del tiempo y enfatizando las expresiones hace frío/calor, etc.</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>-Se repasan los nombres de profesiones y ocupaciones y se practican descripciones de las actividades relacionadas.</p> <p>Además, se introducen conceptos nuevos relacionados con el trabajo, como salario, licencia médica, jornada laboral y se agregan nuevas profesiones. El tema de esta unidad, el trabajo, se ampliará en la unidad 13, que se enfoca en la entrevista de trabajo, el currículum y otros aspectos relacionados con este tema.</p> <p>-Se repasa el vocabulario para describir características físicas y la personalidad de las personas. Además, se introducen algunos prefijos que permiten cambiar el significado de una palabra a su opuesto, por</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>ejemplo: responsable - irresponsable, ordenado – desordenado, etc.</p> <p>-Se repasan el vocabulario relacionado con el trabajo, los tipos de trabajo y los deberes y responsabilidades asociadas. También se amplía el vocabulario de las características personales. Se practica, además, la comprensión lectora para extraer información necesaria que permitirá elaborar un currículum.</p> <p>-Se repasan el vocabulario relacionado con el clima, la población, la geografía, los recursos naturales y las características del país (moderno, desarrollado, pobre, etc.) Además,</p> | | | |
|--|---|--|--|--|

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>se practica la comparación de lugares y de personas.</p> <p>El Libro del estudiante en casa contiene ejercicios similares a los de esta unidad para la comprensión lectora (cuadros con información de países y lugares). Se practican además algunos de los verbos presentados en esta unidad: producir, extraer, cultivar, exportar, etc.</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

Fuente: creación propia.

4.7. Síntesis de documentos ministeriales

1. Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas 2022.

Estrategias Didácticas

Las estrategias didácticas se centran, en primer lugar, en el desarrollo socioemocional. Buscan el desarrollo de la autoestima de los niños mediante el refuerzo positivo. Al mismo tiempo, se enfocan en valorar los rasgos positivos del estudiante e indicarle áreas de mejora. Además, se busca motivar a los estudiantes explicando el propósito de estudiar algo y proporcionando orientación sobre cómo hacerlo, como, por ejemplo, tomar apuntes y organizarse.

Es fundamental promover un ambiente libre de discriminación a nivel individual, colectivo e institucional. Asimismo, se debe evitar la patologización debido a la dificultad idiomática. Estar en proceso de aprender una lengua requiere tiempo y no responde a un problema cognitivo ni a un trastorno del aprendizaje. Idealmente, si las condiciones lo permiten, el tamaño del curso debería ser reducido, propiciando así un ambiente cordial y agradable. Se incorporan refuerzos progresivos hacia la autoestima a través de actividades grupales donde los estudiantes pueden demostrar sus habilidades, contribuyendo así a mejorar la consideración de sus compañeros.

La integración efectiva de estudiantes no hispanohablantes requiere la aplicación de estrategias de comunicación intercultural. Es crucial considerar la importancia de la identidad, visibilizar las barreras idiomáticas y culturales de los estudiantes, y valorar el mantenimiento de su primera lengua como vehículo de comunicación y símbolo de su identidad.

Es imperativo involucrar a toda la comunidad escolar en la "llegada" de estos estudiantes. Se deben llevar a cabo jornadas y actividades de sensibilización y reflexión en comunicación intercultural con estudiantes no hispanohablantes. La presentación del estudiante en clase, que incluya su nombre, país de procedencia y otros datos de interés, puede realizarse de manera individual o con la colaboración de sus compañeros, bajo la orientación motivadora de su profesor, considerando su nivel de conocimiento del español. Es esencial considerar al estudiante como protagonista para que sea más conocido por el grupo. Esto implica localizar en un mapa su lugar de origen y hablar sobre costumbres, idioma, formas de vida, etc., de

acuerdo con el nivel del estudiante. Además, se debe impulsar y/o modificar actividades extraprogramáticas desde una perspectiva intercultural, no limitándose a una perspectiva multicultural. Esto implica centrarse en actividades que fomenten el intercambio de conocimientos culturales entre todos, evitando enfocarse únicamente en aspectos informativos, como la folklorización de la cultura. Actividades como ferias gastronómicas o fiestas de vestimentas típicas deben tener un enfoque intercultural, generando instancias de conversación sobre temas como: ¿Qué se hace cuando se comen estos platos? ¿Por qué se elige ese alimento en lugar de otro? ¿Cómo se consume? ¿Cuándo se disfruta? ¿Cómo se viste la gente al consumir estos alimentos?

La enseñanza de la gramática a estudiantes no hispanohablantes se aborda desde una perspectiva comprensiva del error como parte inherente del proceso de aprendizaje. Es fundamental evitar las comparaciones con hablantes nativos de español y comprender el error lingüístico como una fase esencial del desarrollo educativo. Se sugiere abstenerse de corregir los errores lingüísticos desde la norma gramatical y, en su lugar, respaldar el desarrollo de la primera lengua mediante talleres específicos.

La paciencia ante las preguntas de los estudiantes es clave. Repasar los contenidos en varias ocasiones es esencial, ya que la repetición de palabras clave contribuye significativamente al aprendizaje. La metodología de hacer una pregunta, dar tiempo para que piensen individualmente, permitir tiempo para el trabajo en parejas para corroborar respuestas y facilitar oportunidades para compartir información con el grupo es una estrategia eficaz. Se fomenta la creación de instancias de aprendizaje sistemático del español y, a su vez, se respalda el desarrollo de la primera lengua mediante talleres específicos. Es crucial redefinir el rol del facilitador intercultural como apoyo a la docencia y a la convivencia, en lugar de limitarlo a ser un traductor individual de estudiantes.

El acompañamiento de un compañero del mismo lugar de origen o con la misma primera lengua se considera valioso. Este compañero puede orientar al estudiante nuevo en su lengua materna respecto a la organización del colegio, ubicación de diferentes lugares como salas de clases, baños, kiosco, comedor, patio, etc. Esto facilita el diálogo del estudiante nuevo con un par, permitiéndole hacer preguntas de manera más cómoda.

La asignación del nuevo estudiante a un curso por su edad, en lugar de su nivel de conocimiento del español, es recomendable. En casos pedagógicos donde se considere asignarlo a un nivel inferior, se sugiere que la diferencia de edad con sus pares no sea superior a un año. Alternativamente, se pueden organizar grupos de trabajo heterogéneos y equilibrados.

Se aconseja evitar incluir un número elevado de estudiantes no hispanohablantes del mismo país en una misma clase para prevenir instancias de marginalización, a menos que no haya otra alternativa. Las dinámicas de clase y los modos de comunicación, tanto en las relaciones profesor-estudiante como estudiante-estudiante, deben propiciarse naturalmente entre los propios compañeros, evitando caer en el proteccionismo o paternalismo.

Es crucial no infantilizar a los adultos solo porque no dominan completamente el idioma. Se desaconseja asignar responsabilidades adultas a menores de edad para resolver la brecha idiomática, como funciones de traducción con compañeros o familias.

Contenidos curriculares.

La efectividad en el trabajo educativo con estudiantes no hispanohablantes en Chile radica en la creación de relaciones personales y situaciones cercanas con los contenidos, promoviendo así un aprendizaje significativo. En este contexto, se busca determinar contenidos, objetivos y habilidades prioritarios a desarrollar en un periodo específico, ajustándose según el nivel de español del estudiante.

La adaptación metodológica pertinente en la adquisición de contenidos en español para estudiantes no hispanohablantes se presenta como una necesidad fundamental. Este proceso implica no solo definir estrategias pedagógicas adecuadas, sino también monitorear continuamente su aplicación para asegurar su efectividad.

En el ámbito lingüístico, se recomienda realizar adaptaciones específicas para la comunicación oral o escrita con los estudiantes. Algunos ejemplos incluyen explicar procesos, objetivos y actividades propias de este nivel educativo, así como describir de manera sencilla el funcionamiento del establecimiento educacional, abordando aspectos como la matrícula, horarios de clases, asignaturas y materiales, actividades extraprogramáticas, evaluaciones y sistema de notas. También se

detallan las responsabilidades de los estudiantes y se debe solicitar información sobre su historial educativo en su país de origen, con el fin de ubicar mejor sus necesidades.

La colaboración voluntaria de otros estudiantes que han vivido el mismo proceso se considera una herramienta valiosa. Estos compañeros pueden orientar a los estudiantes no hispanohablantes sobre el funcionamiento del establecimiento educacional, brindando experiencias prácticas y consejos útiles.

Además, se enfoca la enseñanza del español según el rango etario y las necesidades específicas de los estudiantes, garantizando una instrucción adaptada y relevante para su desarrollo lingüístico y educativo.

Evaluación.

En el contexto educativo chileno, la integración de estudiantes no hispanohablantes plantea desafíos y oportunidades únicas. La implementación de un sistema de evaluación efectivo es crucial para medir el progreso y asegurar una educación equitativa. Se propone un enfoque integral que abarca diferentes etapas:

Prueba de diagnóstico de español de entrada:

Antes de ingresar al sistema educativo chileno, se recomienda una prueba de diagnóstico de español. Esta evaluación inicial permite identificar el nivel de competencia en la lengua española, sirviendo como base para diseñar estrategias educativas personalizadas. La información recopilada en esta etapa orienta la planificación curricular y la asignación de recursos para apoyar el aprendizaje del idioma.

Pruebas de contenidos en la primera o segunda lengua:

Durante el curso académico, se sugiere la implementación de pruebas de contenidos que evalúen tanto el dominio de las materias específicas como la capacidad de expresión en la lengua de enseñanza. Estas pruebas pueden adaptarse para permitir respuestas en la primera lengua del estudiante durante un período de transición, facilitando su participación en el proceso educativo sin descuidar el aprendizaje del español.

Pruebas de seguimiento:

El monitoreo continuo es esencial para evaluar el progreso a lo largo del tiempo. Las pruebas de seguimiento se aplican periódicamente para evaluar el desarrollo de habilidades lingüísticas y académicas. Estas evaluaciones brindan retroalimentación valiosa a los educadores y permiten ajustes en la enseñanza para abordar las necesidades específicas de los estudiantes no hispanohablantes.

Evaluaciones finales:

Al finalizar cada ciclo académico, se llevan a cabo evaluaciones finales que integran tanto los conocimientos adquiridos en las materias como la competencia en español. Estas evaluaciones proporcionan una visión integral del rendimiento del estudiante y son fundamentales para tomar decisiones informadas sobre su progresión educativa.

En resumen, la evaluación de estudiantes no hispanohablantes en Chile es un proceso holístico que considera su nivel de español, el progreso en las materias y las habilidades lingüísticas a lo largo del tiempo. Este enfoque garantiza una evaluación justa y equitativa, promoviendo un ambiente educativo inclusivo que fomenta el éxito académico de todos los estudiantes.

Materiales.

En el ámbito educativo chileno, la diversidad cultural se presenta como una realidad enriquecedora para las aulas, aunque plantea desafíos particulares, especialmente para estudiantes no hispanohablantes. La creación de un ambiente inclusivo y accesible demanda una atención especial a los materiales pedagógicos. Resulta esencial proporcionar material pedagógico en un español accesible para estudiantes, padres y apoderados no hispanohablantes, abarcando información clave como comunicaciones, notificaciones, folletos de matrícula, reglamento del colegio y señalética. Evitar jergas o términos técnicos excesivos, preferir explicaciones claras y sencillas, y ofrecer traducciones cuando sea necesario son prácticas cruciales. Asimismo, se propone promover un sentido de pertenencia integrando referencias culturales mediante mapas, fotos y dibujos que representen los diversos orígenes de los estudiantes. Paneles y murales estratégicamente ubicados en el establecimiento pueden fungir como recordatorios visuales de la diversidad presente en la comunidad

educativa y monitorear la adaptación efectiva de los materiales pedagógicos al español.

En este proceso, es imperativo considerar la diversidad lingüística de los estudiantes y sus padres, asegurando traducciones precisas y claras, utilizando un español accesible para todos. Se propone proporcionar versiones bilingües cuando sea posible y necesario. En resumen, la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno requiere un enfoque integral, que abarque desde la adaptación de materiales pedagógicos hasta la promoción de un ambiente culturalmente inclusivo. Estas medidas no solo facilitan la integración de los estudiantes, sino que también fortalecen la cohesión y la diversidad en la comunidad educativa.

2. Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva 2022.

Estrategias didácticas

En el artículo "Escolaridad y flujos migratorios: una oportunidad para la educación inclusiva 2022", se resalta la importancia de avanzar en innovaciones pedagógicas que enriquecerán a un sistema educativo nacional centrado en sí mismo. Este debe orientarse hacia la valoración de las diversidades, utilizando metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose y Meyer (2002), que se presentan como aliados en el desafío de lograr la participación activa de los estudiantes y la construcción de sus propios procesos de aprendizaje.

En el caso de estudiantes de niveles iniciales, se sugiere impulsar estrategias didácticas que fomenten la experimentación con material concreto. Esto implica el aporte desde múltiples representaciones de los temas, incorporando la multisensorialidad y permitiendo acercarse no solo desde la lengua hablada. Se aboga por múltiples formas de expresión del aprendizaje, acogiendo la diversidad expresiva de cada niño o niña, y múltiples formas de implicación que les permitan participar de manera cómoda en su proceso educativo.

El monitoreo constante de la asistencia a clases se destaca como un factor relevante para los aprendizajes, especialmente en niveles iniciales. En caso de detectar altos niveles de inasistencia, se propone la implementación de mecanismos

de apoyo, como sistemas de alerta temprana, para abordar el riesgo inminente de abandono escolar.

Se subraya la importancia de generar espacios de apoyo lingüístico para estudiantes y sus familias, con una duración flexible y adaptada a las necesidades presentes. Asimismo, se hace hincapié en el papel crucial de los adultos para guiar los sentimientos, pensamientos y acciones de los estudiantes. En este sentido, se propone que los equipos técnicos y profesionales procesen de manera colaborativa las experiencias, emociones y sentimientos del estudiantado, utilizando dispositivos clave como el Consejo de Profesores, reuniones técnicas y diversos espacios para que este proceso beneficie a los estudiantes y a la comunidad en general.

3. Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas 2021.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas orientadas a estudiantes no hispanohablantes tienen como enfoque principal la creación de un entorno educativo inclusivo y eficaz. Para lograr este objetivo, se proponen jornadas y actividades de sensibilización y reflexión en comunicación intercultural, buscando establecer un clima propicio para un aprendizaje efectivo y libre de ansiedad.

Se destaca la co-construcción de puentes de conocimiento y vínculos socio afectivos entre estudiantes extranjeros y chilenos, así como el reconocimiento de la otredad. Esto implica valorar la identidad única, la cultura, el idioma y la historia de cada estudiante no hispanohablante. Se impulsa la participación activa en el proceso de aprendizaje grupal, respetando los tiempos y procesos individuales, y fomentando la interacción social entre estudiantes. La importancia de establecer normas de convivencia en el aula, negociadas considerando la diversidad cultural, también se resalta.

En el ámbito de la comunicación en clases, se proponen estrategias específicas, como el uso de oraciones breves con verbos en infinitivo y palabras frecuentes comprensibles. Se sugiere la incorporación de ayuda audiovisual para contextualizar los temas mediante imágenes o videos. La presentación de contenido se realiza utilizando palabras simples, definiciones cortas y ejemplos prácticos. Se

enfatisa la identificación de palabras clave, la creación de glosarios y listas de palabras en ambos idiomas en colaboración con el facilitador lingüístico, y la formulación de preguntas que vinculen personajes y hechos históricos a los contenidos sobre el país. Estas estrategias buscan facilitar la comprensión y participación efectiva de los estudiantes no hispanohablantes en el proceso educativo.

Contenidos curriculares

La adaptación de contenidos curriculares para estudiantes no hispanohablantes en Chile se enfoca en estrategias clave. En primer lugar, se desarrollan nuevas estrategias innovadoras y formas de aprendizaje, promoviendo la comprensión de la diversidad y evitando visiones "unilaterales" del mundo. Se destaca la importancia de recopilar el conocimiento previo de los estudiantes, permitiendo que aquellos en etapas iniciales de aprendizaje del español trabajen en pequeños grupos en su lengua, con posterior reporte en español.

Se priorizan objetivos y contenidos según el nivel de conocimiento de español de los estudiantes, con adaptaciones didácticas pertinentes y adecuaciones curriculares para facilitar el aprendizaje en el aula. Las adaptaciones didácticas se centran en ajustar métodos y enfoques de enseñanza, mientras que las adecuaciones curriculares abarcan cambios más amplios en el contenido y la estructura del plan de estudios para garantizar una experiencia educativa más inclusiva y efectiva para estudiantes no hispanohablantes. Durante las clases, se resalta la importancia de destacar palabras clave del contenido, explicar su significado y reciclar términos de sesiones anteriores para relacionarlas con el mismo contenido y así conectarlas con la clase actual.

Se sugiere revisar los contenidos en busca de referencias socioculturales desconocidas para estudiantes no hispanohablantes, como personajes históricos, eventos específicos o sobre la cultura chilena. Aquellas referencias relevantes se presentan con imágenes y datos relacionados, buscando establecer conexiones con eventos o personas de otros países. Averiguar sobre personajes históricos de los países de origen de los estudiantes se considera crucial para proporcionar puntos de referencia respecto a su importancia en la cultura chilena. Por ejemplo, relacionar a Bernardo O'Higgins con Jean Jacques Dessalines.

Evaluación.

La evaluación de estudiantes no hispanohablantes en Chile se aborda de manera integral y adaptativa. Se busca elaborar evaluaciones pertinentes a cada etapa del proceso de inclusión lingüística y cultural, adaptando las instrucciones de las pruebas para garantizar su comprensión. El proceso de evaluación comprende una fase diagnóstica para conocer al estudiante y explorar necesidades prioritarias, una fase continua que evalúa el progreso lingüístico y curricular, y una fase final que establece pasos a seguir según los avances obtenidos durante el año académico.

Para familiarizar a los estudiantes con el tipo de evaluación, se incluyen ejercicios y tipos de preguntas que serán parte de la evaluación. Las instrucciones se entregan de manera clara, utilizando un lenguaje simple y frecuente, oraciones cortas y ejemplos. Se modela el tipo de ejercicio para asegurar la comprensión, junto con una descripción detallada del procedimiento de resolución, resolviendo guías y actividades en clases con los mismos criterios que se aplicarán en la evaluación sumativa. Por ejemplo, se explica cómo se responden preguntas de verdadero y falso, preguntas de selección múltiple, actividades con términos pareados, etc.

Se enfatiza la presentación y explicación del sistema de calificación chileno. En cuanto a la corrección, se centra en el contenido, considerando el nivel de conocimiento de español del estudiante. Se señalan errores relacionados con el idioma como oportunidades de aprendizaje y no como deficiencias, dependiendo del nivel de conocimiento de español, especialmente en el ámbito de lectoescritura del estudiante. Este enfoque integral tiene como objetivo asegurar una evaluación justa y efectiva para estudiantes no hispanohablantes en el contexto chileno.

Materiales.

La elaboración de materiales didácticos para trabajar con estudiantes no hispanohablantes en Chile se enfoca en estrategias que maximizan la comprensión y participación. Es crucial la creación de materiales que incluyan glosario en la lengua materna de los estudiantes, facilitando así la conexión entre conceptos y promoviendo un aprendizaje más efectivo.

La enseñanza de contenidos se enriquece al incorporar imágenes clave, evitando la necesidad de traducción directa de los conceptos. Por ejemplo, al abordar

temas como tipos de accidentes geográficos, se emplean imágenes representativas obtenidas de fuentes confiables en internet. Este enfoque visual no solo elimina las barreras lingüísticas, sino que también estimula el aprendizaje a través de la asociación directa de ideas con representaciones visuales.

En síntesis, la creación de materiales educativos para estudiantes no hispanohablantes en Chile se destaca por la inclusión de glosarios en la lengua materna y el uso estratégico de imágenes clave, proporcionando así un entorno de aprendizaje enriquecido y accesible.

4. Claves para reconocer la diversidad de enseñanza en el sistema educativo 2021.

Estrategia didáctica

En el contexto del sistema educativo del 2021, se ha observado la implementación de estrategias didácticas que buscan reconocer y abordar la diversidad en el aula. Una de estas estrategias es la creación de la figura del Facilitador Lingüístico, especialmente en comunas con una alta presencia de estudiantes haitianos. Esta figura tiene como objetivo principal facilitar la comunicación entre profesores y apoderados, reconociendo la importancia de superar barreras lingüísticas para una educación inclusiva. El Facilitador Lingüístico se posiciona como un mediador clave en el proceso educativo, contribuyendo a la comprensión mutua y al fortalecimiento de la relación entre la escuela y la comunidad diversa que atiende.

5.Experiencia de Inclusión Educativa: Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios 2020.

Estrategia didáctica

La Experiencia de Inclusión Educativa del Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios en 2020 destaca estrategias didácticas específicas para trabajar con estudiantes no hispanohablantes. Se enfoca en invitar a la reflexión acerca de las estrategias más efectivas al lidiar con alumnos que no dominan el español, alentando la identificación y utilización de recursos propios dentro de la comunidad

educativa. Una parte esencial de estas estrategias implica abordar diversos elementos asociados a la comunicación no verbal. Reconociendo que el lenguaje va más allá de las palabras, se hace hincapié en comprender y utilizar signos no verbales, gestos y expresiones faciales para facilitar la comprensión mutua entre docentes y estudiantes.

6. Biblioteca Migrante 2020

Estrategias didácticas

El Programa "Biblioteca Migrante 2020" se erige como una estrategia pedagógica innovadora en Chile. Este enfoque, centrado en conversaciones literarias, favorece la cercanía del docente con el mundo infanto-juvenil, convirtiéndose en una respuesta que aporta tanto a la lectura como a la inclusión, ya que no solo promueve la lectura sino también la inclusión, donde prima la voz de los niños y niñas por sobre la de los adultos en materia de comprensión lectora.

La denominación "Biblioteca Migrante" no solo alude a la inclusividad hacia estudiantes extranjeros, sino también a la movilidad de los libros entre los docentes, trascendiendo distintos cursos, especialmente de 3° a 8° básico. Este programa busca crear un espacio dinámico donde los libros sean leídos, explorados, conversados, intervenidos y reinventados. Desde una perspectiva pedagógica, se fomentan aprendizajes colaborativos en un ambiente protegido, permitiendo a los estudiantes explorar diferencias relacionadas con sus experiencias biográficas, expresar su entendimiento, desarrollar su identidad y participar en un intercambio intercultural.

La implementación del programa ha evidenciado ser una estrategia pedagógica efectiva para abordar la inclusión y la interculturalidad en diversos escenarios educativos a lo largo del país. Además de la literatura, el programa abarca emociones, saberes, relaciones y subjetividades, facilitando encuentros no solo entre estudiantes diversos, sino también entre el mundo adulto docente y sus estudiantes.

Dentro de las estrategias promovidas se encuentran la Recomendación Lectora, Respuestas Afectivas, Escritura Creativa, y la utilización de Kamishibai, así como la adaptación de textos a este formato. Estas estrategias adicionales amplían

el espectro de enfoques pedagógicos, proporcionando herramientas concretas para fortalecer la interacción y el aprendizaje en contextos diversos.

Contenidos curriculares

El Programa "Biblioteca Migrante 2020" implementa principalmente aprendizajes vinculados con la lectura y el lenguaje oral, sin embargo, pueden desarrollarse objetivos de aprendizaje vinculados a la expresión artística e historia. Además de cultivar el gusto por la lectura y disfrute, trabaja la comprensión, aplicando diversas estrategias para ello, como relacionar, formular preguntas y responder en torno a una lectura, el programa promueve la participación activa en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados: manteniendo foco en la conversación, expresando sus ideas y opiniones, formulando preguntas para aclarar sus dudas, demostrando interés ante lo escuchado, mostrando empatía, respetando turnos, disposición e interés por las ideas, experiencias y opiniones de otros en una actitud de respeto.

En el ámbito de las artes visuales, el programa permite la expresión y creación visual, basado en las creencias de distintas culturas como los mitos, aplicando distintos elementos del lenguaje visual y el uso de diversos materiales. Los libros álbumes favorecen la apreciación artística, expresar lo que sienten y piensan frente a las ilustraciones, así como observar su trabajo y el de sus pares reconociendo aquellos aspectos bien realizados y por mejorar.

Además de dedicarse activamente a la promoción de la lectura y el fomento de las artes visuales, el programa brinda oportunidades significativas para propiciar una disposición positiva hacia la expresión artística y su disfrute. Asimismo, busca potenciar el desarrollo de la creatividad de los participantes, alentándolos a experimentar, imaginar y pensar de manera divergente. Enfocado en el trabajo colaborativo, el respeto y la valoración tanto de la propia labor como de la de los demás, el programa se erige como un espacio formativo integral. A título ilustrativo, se desglosan objetivos de aprendizaje específicos del currículum que posibilitan la ejecución de estas actividades, resaltando la integración del programa en asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Arte e Historia, dirigidas a estudiantes de 3° básico. Estos objetivos no solo se centran en el desarrollo de habilidades

particulares, sino que también promueven una actitud de respeto, colaboración y aprecio por la diversidad cultural y artística.

Evaluación

La evaluación propuesta en el Programa "Biblioteca Migrante 2020" se basa en el enfoque "Dime" de Aidan Chambers. Este método fomenta la conversación literaria a través de cuatro preguntas fundamentales, mediadas por un adulto o docente. Las respuestas se registran en un cuadro para profundizar en temas específicos mediante preguntas adicionales, cerrando la conversación una vez agotados los temas.

En este enfoque, no existen respuestas correctas o incorrectas; se valora la diversidad de perspectivas. El mediador cumple un papel crucial al guiar la conversación sin juzgar las respuestas, evitando imponer su juicio como el único correcto. Se busca contener las intervenciones en el contexto de la lectura, observando las relaciones que los estudiantes establecen con la vida cotidiana, el mundo, la historia, la cultura, el arte y otros libros. Las preguntas clave para orientar la conversación son: ¿Hubo algo que les gustara? ¿Hubo algo que no les gustara? ¿Hubo algo que no entendieran? ¿Qué patrones encontraron? Este enfoque no solo evalúa la comprensión de la lectura, sino que también promueve la expresión de opiniones y conexiones diversas, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Materiales

La colección bibliográfica del Programa "Biblioteca Migrante 2020" ofrece una diversidad de libros álbumes cuidadosamente seleccionados para enriquecer la experiencia de aprendizaje, no solo de estudiantes extranjeros, sino de todos. Estos libros, reconocidos internacionalmente por su calidad literaria, sirven como herramientas para abordar de manera crítica la creación de categorías que diferencian, fomentar conversaciones sobre identidad y analizar las dinámicas de exclusión en entornos educativos.

La colección abarca distintas categorías, incluyendo libros de no ficción como "La historia de Malala", "la niña pakistani", "Wangari", "Atlas Americano" y "Migraciones", que exploran temáticas relevantes como la lucha por la educación y

los desplazamientos poblacionales. También se incluyen historias con animales que sirven como metáforas de exclusiones y abusos de poder, ejemplificado en obras como "Mi amigo Juan". Otros libros abordan temas de guerras, destierros y exilios, proporcionando una oportunidad para discutir la crisis global de refugiados, como se presenta en "La Llave" es un viaje/exilio/migración".

Destacan los libros silentes, como "Emigrantes" de Shaun Tan y "Flotante" de David Wiesner, que, sin texto escrito, permiten la inclusión de estudiantes que se sienten excluidos lingüísticamente. Estos libros complejos, visualmente ricos, han demostrado ser eficaces en contextos migrantes en diversos países. Además, se incorporan libros que tematizan directa o indirectamente el color de piel, como "Hombre de Color", para añadir complejidad a las discusiones sobre diversidad.

La colección se extiende a otras obras de bibliotecas de aula, como "Niña bonita" de Ana María Machado, "Nelson Mandela" de Kadir Nelson, ¡Soy una niña! de Yasmeen Ismail, Pequeña historia de un desacuerdo, "Ciudadanía para niños" de Claudio Fuentes y "Johana en el tren" de Kathrin Schärer por nombrar algunos, enriqueciendo aún más la oferta literaria. Esta variedad de libros no solo nutre el conocimiento de los estudiantes sobre migraciones internas e internacionales, sino que también complejiza los factores que pueden llevar a las personas a migrar. La diversidad de temas y enfoques permite una exploración profunda y significativa de la identidad, la inclusión y las experiencias migratorias enriquecedoras.

7.Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros 2019.

Estrategias didácticas

El documento presenta diez estrategias didácticas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, alineadas con el Plan de Apoyo a la Inclusión (Mineduc 2016). Todo lo que el establecimiento realiza en términos de prácticas educativas y de gestión debería estar estrechamente alineado con dos dimensiones clave: los instrumentos normativos y de gestión, y la manera en que se construye conocimiento sobre sus estudiantes. De esta manera, estas dimensiones sirven como base sobre la cual la comunidad educativa puede construir de manera más pertinente y

contextualizada sus acciones para el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.

La primera estrategia destaca la importancia de alinear las prácticas educativas con las dimensiones normativas y de gestión, impulsando la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para incorporar la diversidad cultural. La revisión del PEI ofrece una oportunidad para, en primer lugar, actualizar la reflexión colectiva en relación con los sentidos y propósitos que guían las acciones del establecimiento, incorporando elementos o dimensiones nuevas, como la diversidad cultural, que resultan de un entorno cambiante. En segundo lugar, la revisión del PEI permite ajustar las declaraciones que definen formalmente algunos elementos sustantivos para la construcción de identidad y pertenencia. Estas acciones buscan profundizar en el conocimiento de las identidades, saberes culturales propios, motivaciones, contextos vitales, familiares, comunitarios y barriales de los estudiantes. Además, buscan incorporar explícitamente este conocimiento y valoración como referente central para el diseño de la propuesta educativa y de las acciones concretas de mejoramiento del establecimiento, por ejemplo, a través de la incorporación de los nuevos conocimientos y valoración de los estudiantes en las instancias de trabajo colaborativo, como el consejo de profesores, o mediante su expresión en los instrumentos de gestión del establecimiento (PEI, PME, entre otros). Estas acciones también buscan levantar y procesar conocimiento relevante para el diseño e implementación de las prácticas de enseñanza, así como para el seguimiento y apoyo a las trayectorias educativas de todos los estudiantes. Esto puede abordarse, por un lado, mediante el enriquecimiento y la complejización de las categorías de información que maneja la escuela y el liceo sobre sus estudiantes, incorporando dimensiones específicas asociadas a sus culturas de origen. Por ejemplo, información sobre su trayectoria educativa previa, aspectos relevantes de los currículos de sus países de origen en relación con el currículum nacional, experiencias previas respecto de los valores y principios formativos promovidos en sus anteriores establecimientos, matices entre Chile y el país de origen en el uso del lenguaje pedagógico, metodologías o didácticas, entre otras dimensiones a observar. Por otro lado, el establecimiento puede revisar los procesos e instrumentos de registro de información sobre los estudiantes, así como enriquecer los procesos de

gestión de esta información para la toma de decisiones más pertinentes a la diversidad cultural.

La segunda estrategia propone un protocolo de acogida, abordando aspectos como la situación migratoria, idioma, familiarización con el sistema educativo chileno y necesidades de salud, estableciendo hitos de monitoreo para los primeros dos años. Una herramienta concreta de gestión institucional que se encarga de un alumnado culturalmente diverso está representada por la implementación de un protocolo de acogida para las y los estudiantes nuevos. Aunque el establecimiento determine que exista una persona específica o un equipo encargado de la recepción de estudiantes nuevos, de todas formas, este protocolo debería ser conocido por toda la planta directiva y docente, en el entendido de que este es un esfuerzo que realiza la comunidad educativa por brindar una acogida oportuna y pertinente para favorecer la incorporación, pertenencia y continuidad de la trayectoria educativa de cada estudiante que llega al establecimiento. Un protocolo de acogida constituye una oportunidad para apuntar, al menos, a los siguientes aspectos:

- Identificar si él o la estudiante tiene una visa definitiva o provisoria e iniciar acciones para contribuir a la pronta obtención de una visa y un RUN.
- Determinar cuál es el manejo del español de cada estudiante y de su familia y plantear soluciones concretas para asegurar el aprendizaje del idioma a corto plazo.
- Observar qué tan familiarizado está él o la estudiante y su familia con la manera en que está organizado el sistema educativo chileno y tomarse el tiempo de explicar todos aquellos aspectos que no son conocidos por ellos y ellas.
- Determinar si él o la estudiante necesita atención de salud u otro tipo de apoyos y contactar a las instituciones locales pertinentes para asegurar que reciba dicha atención.
- Acordar instancias de entrevista con la familia, en las que puedan intercambiar información específica del o la estudiante.
- Determinar hitos y plazos para monitorear la trayectoria de aprendizajes y el bienestar del o la estudiante durante un período determinado, que

puede abarcar, por ejemplo, sus primeros dos años en el establecimiento educativo.

La tercera estrategia sugiere charlas informativas durante el año escolar para padres, no solo extranjeros, sobre la Ley de Inclusión y otros temas relevantes. Además, se destaca una publicación conjunta de Mineduc y Unicef para fortalecer las reuniones con los padres.

Durante el año escolar, el establecimiento podría organizar charlas informativas sobre aquellos aspectos en los que observa la necesidad de entregar más información a los padres y apoderados, y no necesariamente solo a los padres y apoderados extranjeros. Estas charlas podrían abordar, por ejemplo, el contenido de la Ley de Inclusión; las funciones de la Superintendencia de Educación y la Agencia de la Calidad; la adhesión del Estado chileno a la Convención de los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales de promoción y garantía de los Derechos Humanos; pautas de crianza diferentes, entre otros temas.

El Ministerio de Educación, en conjunto con Unicef, ha desarrollado una publicación en tres tomos denominada "Reuniones con las familias". Esta publicación, dirigida a sostenedores, equipos directivos, profesores/as jefes y docentes en general, ofrece conceptos y herramientas concretas orientadas a vitalizar las reuniones de padres, madres y apoderados como espacios de encuentro colaborativos y democráticos.

La cuarta estrategia aboga por la disponibilidad de información sobre el sistema educativo chileno para familias no hispanohablantes. En los últimos años, ha aumentado la llegada de personas que hablan otras lenguas, y las estimaciones indican que esta situación continuará profundizándose. Por lo tanto, para garantizar que ese primer encuentro de las familias con los establecimientos se pueda dar en condiciones similares al de las otras familias, sería recomendable que los establecimientos pusieran a disposición (de manera impresa o mediante internet) información sobre el sistema educativo chileno.

La quinta estrategia propone recursos visuales y plataformas para enseñar español a padres no hispanohablantes, complementando traducciones y facilitadores lingüísticos.

En relación con las madres, padres y apoderados que no hablan castellano, el establecimiento podría gestionar, a través de las computadoras o tabletas existentes,

el acceso a recursos o plataformas visuales que ofrecen clases de castellano gratis y en línea o que puedan cumplir con la función de traductor o intérprete. Esto se suma a la traducción de documentos y/o a la intervención de un facilitador lingüístico.

La sexta estrategia enfatiza la expresión de la multiculturalidad a través de la traducción de documentos y señalética bilingüe en el colegio. La conciencia de constituir una comunidad educativa multicultural puede expresarse también en la traducción, a una o más lenguas extranjeras, de algunos de los documentos más importantes que rigen la vida escolar, como el Proyecto Educativo Institucional o el Reglamento de Convivencia Escolar. Asimismo, el establecimiento puede implementar una señalética bilingüe o multilingüe en los espacios físicos al interior del colegio, indicando en dos o más lenguas la ubicación de los espacios más relevantes como baños, biblioteca, dirección, comedor, sala de computación, salida de emergencia, etc.

La séptima estrategia destaca la relevancia de la Política de Convivencia Escolar y las Aulas del Bienestar. La Política de Convivencia Escolar y sus Aulas del Bienestar constituyen recursos relevantes para orientar las acciones de las comunidades educativas en su esfuerzo por vincularse social y territorialmente.

La octava estrategia aborda la autoformación docente en interculturalidad, mientras que la novena sugiere la contratación de docentes extranjeros o facilitadores lingüísticos.

La décima estrategia propone aprovechar la Subvención de Refuerzo Educativo para abordar brechas en aprendizajes y apoyar la adaptación de estudiantes extranjeros al sistema educativo chileno. Esta subvención solo se entrega a los establecimientos que postulan voluntariamente a ella, por lo que es necesario solicitarla explícitamente a través del respectivo Departamento Provincial de Educación, a más tardar el 30 de junio de cada año. A partir de los diagnósticos y levantamientos iniciales de información sobre las y los estudiantes que ingresan al establecimiento, resulta muy importante determinar ámbitos en los que pudieran requerirse apoyos específicos que permitan apuntalar un buen inicio de la trayectoria educativa de las y los estudiantes extranjeros, y específicamente abordar brechas en los aprendizajes que se esperan para el nivel en que cada estudiante se incorpora de acuerdo a sus estudios previos y/o a su rango de edad.

Una oportunidad relevante con que cuentan los establecimientos para hacerse cargo de estas necesidades es la Subvención de Refuerzo Educativo. Tal como se encuentra definida en el Decreto Supremo N° 835/1995, esta subvención está destinada a realizar acciones en los niveles de educación básica y educación media que permitan desarrollar un proceso de enseñanza que compense y restituya saberes que, por diversas razones, no han podido ser logrados en la clase regular. Muchas veces, las y los estudiantes extranjeros que se incorporan al sistema educativo chileno muestran algunos desfases respecto de los aprendizajes que se esperan para un determinado nivel según el currículum nacional. Esto puede deberse a distintos motivos, como las diferencias entre los currículos de cada país, rezagos o lagunas en la trayectoria escolar producto del proceso migratorio de él o la estudiante y su familia, dificultades en el manejo del idioma español en el caso de estudiantes haitianos u otros países no hispanos, entre otros. En todos estos casos, los tiempos y recursos destinados al refuerzo educativo constituyen una oportunidad relevante para favorecer un ingreso y adaptación al sistema educativo chileno de estudiantes que provienen de otros países. En consecuencia, y en el contexto de la ley de inclusión, se sugiere que las acciones de refuerzo educativo incorporen a los estudiantes extranjeros, y particularmente aquellos que no hablan castellano, de modo de contribuir a un favorable proceso de enseñanza y aprendizaje.

En todos estos casos, es importante que el establecimiento considere algunos criterios para el diseño e implementación de las acciones de reforzamiento educativo. Por ejemplo, es imprescindible levantar información precisa sobre las necesidades de cada estudiante en función de las condiciones en que se incorpora al establecimiento, por ejemplo, en relación con sus aprendizajes previos, el currículum de origen, sus experiencias escolares previas y su contexto sociocultural. Además, es fundamental diseñar un proceso de reforzamiento que explicita las estrategias a desarrollar, los plazos y las metas que se espera alcanzar en cada caso, así como los mecanismos que se utilizarán para la evaluación de avances y logros. Las estrategias de reforzamiento, por lo tanto, no pueden ser homogéneas, sino que deben ser sensibles y pertinentes a las realidades de cada estudiante.

Las acciones de refuerzo educativo se pueden llevar a cabo entre agosto y diciembre con una duración máxima de tres meses, previa coordinación entre la Unidad de Subvención Regional y los encargados del programa en cada región.

En resumen, el documento presenta diez estrategias didácticas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, alineadas con el Plan de Apoyo a la Inclusión (Mineduc 2016). Se destaca la necesidad de alinear las prácticas educativas con las dimensiones normativas y de gestión, utilizando el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como herramienta clave para incorporar la diversidad cultural. El protocolo de acogida, la realización de charlas informativas y el acceso a información sobre el sistema educativo chileno para familias no hispanohablantes son estrategias esenciales. Además, se propone el uso de recursos visuales y plataformas para enseñar español a padres no hispanohablantes, así como la expresión de la multiculturalidad mediante la traducción de documentos y señalética bilingüe. La Política de Convivencia Escolar y las Aulas del Bienestar son fundamentales para el vínculo social y territorial. La autoformación docente en interculturalidad, la contratación de docentes extranjeros o facilitadores lingüísticos, y la utilización de la Subvención de Refuerzo Educativo para abordar brechas en aprendizajes son estrategias adicionales. Estas acciones se coordinan entre agosto y diciembre, con un máximo de tres meses, a través de la Unidad de Subvención Regional y los encargados del programa en cada región.

Evaluación

Para asegurar una evaluación efectiva en el proceso de inclusión educativa de estudiantes extranjeros, se recomienda realizar una evaluación de diagnóstico que permita perfilar decisiones pedagógicas. Es fundamental que esta evaluación se lleve a cabo en el idioma que el estudiante domina, lo que implica que el establecimiento debe preparar y traducir previamente sus evaluaciones de diagnóstico a otras lenguas. Esta adaptación garantiza una comprensión precisa del nivel de competencia del estudiante y facilita la toma de decisiones pedagógicas más informadas por parte de la escuela y los docentes, contribuyendo así a una inclusión educativa más efectiva.

Materiales

Se sugiere proporcionar una breve cartilla de presentación del establecimiento, diseñada para facilitar el vínculo entre la familia y el estudiante con la institución y la comunidad educativa. Esta cartilla incluiría información clave, como

el tipo de dependencia administrativa, ciclos atendidos, horario de funcionamiento, aspectos normativos relevantes, festividades, historia del establecimiento (año de fundación, hitos importantes, elementos destacados del proyecto educativo), roles de los miembros de la comunidad educativa (director, subdirector, orientador, psicólogo, encargado de convivencia, asistente social, profesor jefe, asistentes de educación, inspector, jefe UTP), dispositivos de comunicación (libreta de comunicaciones, certificado de notas, certificado de alumno regular, manual de convivencia), entre otros.

En casos donde las familias y estudiantes no dominen el español, se recomienda buscar apoyo dentro de la comunidad educativa para traducciones. Es esencial que cada comunidad educativa defina mecanismos para involucrar a las familias, y el Ministerio de Educación ha publicado la actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar, que incluye la cartilla "¿Cómo sumar a la familia en el desafío de la convivencia escolar?" (Mineduc, 2019), ofreciendo recursos para este propósito. Estos materiales buscan fortalecer la conexión entre la institución educativa y las familias, contribuyendo así a un proceso de inclusión más efectivo y colaborativo.

8. Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022.

Estrategia didáctica

La "Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022" se enfoca en diversas estrategias didácticas con el objetivo de integrar de manera efectiva a los niños extranjeros en los sistemas educativos. Estas estrategias abordan tanto la enseñanza del idioma como la adaptación a las diferencias culturales, reconociendo la importancia de proporcionar una educación de calidad desde una edad temprana. Una de las principales estrategias propuestas es la entrega rápida de instrucción en el idioma, ya que se ha demostrado que combinar el aprendizaje del idioma con el contenido es altamente efectivo. Esto contribuye a la integración más fluida de los niños extranjeros en el sistema educativo. Asimismo, se destaca la importancia de ofrecer educación temprana de alta calidad adaptada al desarrollo del idioma, sugiriendo que los niños que ingresan a programas educativos a una edad temprana

tienen la oportunidad de comenzar la escuela en condiciones similares a las de los niños no migrantes.

Otra estrategia clave es la preparación de todos los profesores, no solo de especialistas, para lidiar con aulas diversas. Esto implica un enfoque inclusivo en la formación docente que permita a los educadores abordar las necesidades específicas de los estudiantes migrantes. Además, se subraya la importancia de evitar la concentración de estudiantes migrantes en escuelas desaventajadas, proponiendo en su lugar una distribución equitativa a lo largo de diversas instituciones educativas.

La política también insta a repensar las políticas educativas, reconociendo que las dificultades idiomáticas y las diferencias culturales no deben interpretarse como una falta de habilidad o potencial. Se enfatiza la necesidad de comprender y abordar estas diferencias de manera positiva, promoviendo un ambiente educativo inclusivo. Un aspecto crucial es el trabajo con los padres migrantes. Se reconoce que tanto los profesores como los padres desempeñan un papel fundamental en el éxito educativo de los estudiantes. La comprensión por parte de los padres de la importancia de la escolaridad, el funcionamiento del sistema educativo y cómo apoyar el progreso de sus hijos en la escuela se considera esencial para obtener mejores resultados.

En resumen, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 aboga por estrategias integrales que aborden tanto la enseñanza del idioma como la adaptación a las diferencias culturales, con el objetivo de garantizar una integración exitosa y un rendimiento académico positivo para los estudiantes extranjeros en el sistema educativo.

9. Libro 1 Guía docente (37306) / Libro 1 Estudiante en clases (37303)

Estrategias didácticas

El primer volumen del curso de español para personas no hispanohablantes en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) surge como respuesta a la creciente demanda de integración lingüística de jóvenes y adultos migrantes en Chile cuya lengua materna no es el español. Desarrollado por el Área de Español para Extranjeros de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile,

este curso consta de tres libros: el Libro del estudiante en clase 1, el Libro del estudiante en casa 1 y la Guía docente 1.

El programa se basa en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, abarcando los niveles A1-A2. Un equipo de 30 personas, capacitadas durante un año, participó en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español como Lengua Extranjera (ELE). Los textos, diseñados para personas que conocen el alfabeto latino, se centran en temas, funciones comunicativas y contenidos gramaticales, léxicos y socioculturales relevantes para estos niveles.

La metodología promueve la práctica en contexto, destacando la importancia del ambiente acogedor en el aula para fomentar la participación y el aprendizaje efectivo. Cada unidad del libro estructura su contenido alrededor de funciones comunicativas específicas, con secciones como “¡VAMOS!, AHORA HABLO, AHORA ESCRIBO, AHORA LEO, AHORA ESCUCHO, HERRAMIENTAS DE GRAMÁTICA Y VOCABULARIO, MIS HERRAMIENTAS y EN ESPAÑOL, AHORA PUEDO” ...

La Guía docente proporciona orientaciones metodológicas, destacando la relevancia de estrategias de aprendizaje y comunicación. Se fomenta la autoevaluación mediante la sección EN ESPAÑOL, AHORA PUEDO..., promoviendo la autonomía y reflexión del estudiante. Finalmente, recuadros de color ofrecen indicaciones específicas para el docente, adaptándose a la complejidad y pertinencia de la información. La propuesta busca facilitar la enseñanza del español como segunda lengua, enfocándose en la experiencia enriquecedora y desafiante que representa el aprendizaje de un nuevo idioma para los estudiantes en el contexto chileno.

El curso se estructura en unidades temáticas diseñadas para facilitar el progresivo aprendizaje de los estudiantes. En la Unidad 0, se da inicio con una introducción al curso, utilizando estrategias como la lectura moderada, el lenguaje de señas y la retroalimentación de ejercicios. Además, se ofrece una explicación sobre el lenguaje coloquial chileno y las palabras polisémicas, tomando como ejemplo la palabra "noche". También se incluyen prácticas de saludos, tales como dar la mano, abrazar, saludar con un beso en la mejilla e inclinar la cabeza. Se propone memorizar frases "fijas" para utilizar tanto en clases como en la vida diaria.

Otras habilidades incluyen el uso de pronombres para referirse a las personas y su contexto, así como deletrear nombres, apellidos y correos electrónicos. Además, se

destaca la importancia de escuchar el alfabeto en audio y practicar su pronunciación. Se enfatiza la necesidad de decir palabras frecuentes y comprender su significado, ejemplificando con expresiones como gracias, hola, chao, bueno, entre otras. Por último, se promueve la práctica del alfabeto utilizando útiles escolares presentes en la sala de clases.

En la Unidad 1 se abordan diversas estrategias didácticas para trabajar con estudiantes no hispanohablantes. Se destaca la importancia de comprender el uso de los números en situaciones cotidianas, como dar direcciones, proporcionar números de teléfono, expresar la edad o fecha de cumpleaños, referirse al número de hijos/as o hermanos/as, utilizar el dinero y mencionar los meses de embarazo, entre otras aplicaciones.

Otras estrategias incluyen el reconocimiento de palabras, el diálogo entre pares y la lectura en voz alta de fichas. En cuanto a los ejercicios de audio, se enfatiza la necesidad de leer las instrucciones junto con los estudiantes y ayudarles a relacionar el contenido con los temas previamente estudiados. Se destaca la importancia de resolver dudas sobre palabras o expresiones que no se comprendan y se indica a los estudiantes que tomen notas de acuerdo con las preguntas planteadas en el audio, como nombre o profesión. La actividad se repite tres veces con intermedios breves, centrándose en la identificación y escritura de la información solicitada, sin esperar una comprensión detallada de cada palabra, ya que este tipo de comprensión se practicará más adelante en el curso.

Se abordan también palabras utilizadas para hacer preguntas, como cuál, cómo, dónde, cuántos, de dónde, qué y por qué. Es crucial que los estudiantes aprendan estrategias de comunicación para superar problemas de comprensión o comunicación, utilizando expresiones, descripciones, mímica, etc. Se les anima a aplicar estas estrategias en clase y proponer nuevas alternativas. Además, se destaca la importancia de que los estudiantes puedan resolver dudas sobre vocabulario en español utilizando la lengua meta, incentivando la participación en clases, incluso cuando sólo necesiten resolver dudas de vocabulario. También se revisa el concepto de nombres y apellidos, asegurando que los estudiantes puedan decir y escribir sus nombres en el orden correcto (primer nombre + primer y/o segundo apellido). Se resalta que, al aprender una nueva lengua, se trabaja con un

valor instrumental para el trabajo, y al mismo tiempo, se expresa la propia identidad con un valor integrativo.

En la unidad 2 se pide identificar actividades comunes con palabras frecuentes, como, por ejemplo: "Yo tomo desayuno". El significado de los verbos puede explicarse con mímica. Se puede reforzar la comprensión de la hora preguntando la hora en diferentes momentos de la clase. También es útil realizar preguntas como: "¿A qué hora comienza la clase de español?" o "¿A qué hora termina la clase?", entre otras.

En relación con el horario, es crucial que el contexto determine el nivel de puntualidad esperado. Se deben señalar los tipos de eventos/actividades y la hora de llegada esperable. Por ejemplo, en el trabajo, una función de cine o una cita médica, se requiere puntualidad. En cambio, en una fiesta con amigos, no es necesario llegar exactamente a la hora convenida. Es fundamental explicar la costumbre de que, después de las 12:00, la gente comienza a decir inmediatamente: "¡Buenas tardes!". Se hace uso de los números del 1 al 12 y se agrega el momento del día (mañana, tarde, noche). Los audios deben repetirse tres veces. Antes de iniciar el ejercicio, el docente debe leer las instrucciones y proporcionar un ejemplo.

En la Unidad 3, el docente debe resaltar, mediante ejemplos, el uso de las expresiones de frecuencia, como en la frase "Generalmente voy a la feria en la mañana". Asimismo, se sugiere incluir la palabra "nunca". Es esencial que el docente explique que el artículo "los" en expresiones como "los viernes" o "los lunes" equivale a decir "todos los viernes" o "todos los lunes".

Además, se propone dialogar sobre hábitos alimenticios, prácticas y costumbres, seguido de la presentación del verbo "gustar" con su correspondiente explicación. Los estudiantes deben llevar a cabo entrevistas entre sí. En relación con las comidas típicas, se sugiere escribir los ingredientes correspondientes. La conversación facilita la familiarización de los estudiantes con el contenido del texto que van a leer, lo que contribuye a una mejor comprensión. Si es posible, se sugiere buscar videos cortos y simples sobre la "once" en YouTube y proyectarlos en clase.

Es crucial reforzar la escritura, ya que es posible que los estudiantes sólo conozcan algunas palabras de oídas y no sepan cómo se escriben. Se plantea la tarea de escribir un breve párrafo sobre la comida típica de su país.

En la Unidad 4, se abordan las expresiones de venta en ferias libres. La nota cultural al final destaca la importancia de llevar bolsas al momento de comprar, ya que los negocios no proporcionan bolsas. Los diálogos permiten escuchar en contexto el vocabulario aprendido y revisar los números.

Es interesante explorar el concepto de almacén o negocio como un tipo de tienda de barrio que ofrece diversos productos, como comida, artículos de aseo y limpieza, y algunos remedios (como aspirinas). El ejercicio de la sección "Ahora hablo" práctica cómo preguntar por precios de productos, mientras que las "Herramientas de gramática y vocabulario" presentan formas simples de comparar precios, habilidad que se desarrollará en la unidad. Con esto, los estudiantes podrán comparar precios de productos y servicios en Chile y en su país. El docente debe escribir algunos precios en la pizarra, destacando los más comunes, en caso de que difieran.

El ejercicio "Ahora escucho" consolida los contenidos de la unidad, como alimentos, precios (números) y comparaciones. Se sugiere tener dinero en efectivo para mostrar conceptos con mímica y dinero, incluyendo la presentación de tarjetas y billetes.

Para el ejercicio de lectura, se recomienda explorar el conocimiento previo preguntando a los estudiantes sobre el nombre de cada producto en las imágenes, catalogando papas fritas y bebidas como ejemplos de comida chatarra. También se sugiere preguntar si han visto antes los sellos que aparecen en los productos y describir cada tipo de sello (calorías, sodio, grasas saturadas y azúcares). Si es posible, el docente puede llevar productos con sellos, como galletas, para mostrar que estos están presentes en todos los productos procesados chilenos. Esta actividad contextualiza la lectura y facilita que los estudiantes reconozcan el significado de las palabras que aparecerán en el texto.

Se incluye recreación de conversación y la estrategia de comunicación de explicar una palabra con otra ya conocida, como, por ejemplo, describir la palabra "repollo" como "una lechuga, pero redonda". De esta manera, los estudiantes practican el idioma y utilizan recursos lingüísticos familiares.

En la Unidad 5, se busca situar a los estudiantes en un contexto cotidiano, abordando el lugar donde viven (su barrio) y el uso del transporte público en la ciudad de Santiago u otra ciudad del país en el que se encuentren.

En los ejercicios de comprensión lectora, se sugiere que, antes de la lectura, los estudiantes subrayen las palabras que puedan reconocer debido a su similitud con sus idiomas. Se aborda el verbo "tomar" y los distintos medios de transporte asociados a este (la micro, el metro, el colectivo, etc.). Se incluye el verbo "cargar" y la adición de la tarjeta bip!

Se enfatiza la explicación de conceptos espaciales como "entre", "al lado de", "en la esquina", "a la izquierda", "a la derecha", "en", "cerca" y "lejos". Además, se practica con el verbo "haber" en su forma impersonal ("hay") y el verbo "estar", ya que ambos se utilizan para solicitar y proporcionar información relacionada con lugares, edificios, objetos y servicios en la ciudad, así como su ubicación. Por ejemplo, preguntas como "¿Dónde está la farmacia?" y "¿Dónde hay un banco?". El enfoque incluye prácticas de producción y comprensión oral simultáneas, ya que cada participante debe solicitar y proporcionar información al otro.

En la Unidad 6, se abordan los adverbios de tiempo que se refieren al pasado, tales como "ayer", "ayer en la mañana", "anoche", entre otros, explicando su significado. También se exploran las conjugaciones de los verbos en pasado. Una estrategia sugerida es entregar a los estudiantes tres tarjetas, cada una con un pronombre (yo/tú/ellos), y pedirles que levanten la tarjeta correspondiente cuando reconozcan la persona de la conjugación que el docente mencione. Se enfatiza el verbo "poder" en este contexto.

En la Unidad 7, se aborda el uso de los verbos "gustar", "encantar" e "ir", así como las formas de responder en una conversación para expresar acuerdo o desacuerdo respecto a las preferencias de otras personas, utilizando expresiones como "a mí también" y "a mí tampoco".

Se presentan los verbos y las perífrasis verbales que, combinados con otros verbos en su forma de infinitivo, sirven para expresar deseos, planes e intenciones. Los estudiantes ya están familiarizados con los verbos "ir", "esperar" y "querer", y es probable que conozcan la expresión "Me gustaría". El docente debe mostrarles a sus estudiantes que, para hablar en futuro, utilizan estas expresiones ya conocidas y solo agregan un verbo que indica la actividad que realizarán. Se destaca la importancia de enfatizar el uso de expresiones que indican futuro.

Aunque el contexto se limita al próximo fin de semana, la presentación de los adverbios y oraciones adverbiales de tiempo y secuencia permite expandir el uso de

estas expresiones de inmediatez a otros momentos de la vida, como el próximo mes o el próximo año. El docente puede compartir sus propios planes o intenciones como ejemplo para los estudiantes, por ejemplo: "El próximo fin de semana voy a ir a ver a mi hermana" o "Espero tener tiempo mañana para corregir las pruebas", entre otros. En la Unidad 8, se abordan diversas temáticas, entre ellas, la incorporación de la palabra coloquial "glúteos/trasero". Se explora también el vocabulario específico relacionado con las partes del cuerpo, así como el uso de verbos como "tener", "estar", "doler" y "recomendar".

Se destaca la metodología de explicación de nuevas palabras, las cuales pueden ser fácilmente abordadas mediante mímica o descripciones simples. Por ejemplo, la palabra "desabrigado" se puede explicar cómo "con poca ropa".

La Unidad 9 aborda el aprendizaje de palabras relevantes en contexto, como los artefactos de la casa asociados con su uso (por ejemplo, "el calefón sirve para calentar agua"). Se centra también en el uso de pronombres de objeto directo (lo/la/los/las).

Se sugiere que el docente, en primer lugar, explique el significado de la palabra "adivinar" (por ejemplo: descubrir algo antes que otra persona lo cuente). Además, se propone que el docente lleve algunos objetos a la clase para que los estudiantes puedan identificarlos al colocarlos en diferentes partes de la sala. Luego, el docente puede decirles a sus estudiantes que perdió los objetos o que no los encuentra, y así los estudiantes le dirán dónde los dejó. Por ejemplo, preguntar: "¿Dónde dejé el bolso?" y recibir respuestas como "Lo dejó al lado de la silla".

La Unidad 10 enfatiza la importancia de que los estudiantes incorporen el pronombre como parte del verbo, incluyendo las formas "me-te-se-nos". Se sugiere revisar las preguntas y luego escuchar el audio.

El enfoque se centra en tres verbos presentados en los ejemplos: "ponerse" (ropa) = "vestirse" (sección "Herramientas de gramática y vocabulario"), "sacarse" (ropa) y "usar". Se propone que el docente realice preguntas, a los estudiantes, relacionadas con las ideas presentadas en cada cuadro. Por ejemplo: "¿Usas traje y corbata para trabajar?", "¿Quién usa traje?", "¿Usas uniforme?", "¿Quién usa uniforme en Chile?", "¿De qué color es tu uniforme?", entre otras.

El docente debe leer junto a los estudiantes y revisar el vocabulario nuevo. Se sugiere que lleve un mapa y muestre en qué zonas de su ciudad son populares para

comprar ropa. Además, se destaca la importancia de aprender a organizar las palabras o expresiones aprendidas mediante el uso de tarjetas.

En la Unidad 11, se destaca la importancia de que el docente explique que la expresión "a qué te dedicas" es equivalente a "qué haces" y se utiliza para preguntar por el trabajo u ocupación de una persona.

Se sugiere que los estudiantes construyan sus propias definiciones para cada uno de los trabajos presentados. Es conveniente que el docente hable explícitamente sobre el concepto de trabajo más allá de la profesión, explicando que, en general, la gente describe sus trabajos describiendo su tarea principal. Por ejemplo, "Los profesores y las profesoras enseñan en una escuela".

Se abordan verbos como "defender", "ayudar", "recibir dinero", "enseñar" y "atender", seguidos de una práctica guiada. Se propone establecer una conversación intercultural con los estudiantes para comparar visiones y opiniones acerca de los roles en la sociedad, permitiendo discutir sobre estereotipos de profesiones y opiniones sobre trabajos asignados a hombres y mujeres.

Se incluyen ejercicios de comprensión lectora y se recomienda que el docente haga un mapa conceptual para presentar palabras relacionadas con el trabajo, como empleador/empleadora (jefe/jefa), empleado/empleada, contrato, etc. El docente puede abordar algunas dudas de los estudiantes sobre los derechos y deberes en el trabajo.

Como estrategia, durante el ejercicio de audio, el docente puede realizar pequeñas pausas para dar tiempo a los estudiantes de escribir la información solicitada. Se propone que los estudiantes reconozcan las partes de un correo, como saludo, presentación personal, experiencia de trabajo, características personales, envío de CV y despedida. Para ello, el docente puede pedir que mencionen las palabras o expresiones subrayadas relacionadas con cada parte y señalar que los estudiantes podrán imitar esta estructura al escribir por un aviso de trabajo, ya que es un correo con un estilo que funciona para distintos tipos de trabajo.

En la Unidad 12, se destaca la importancia de describir el concepto de apariencia física. Se sugiere pedir a los estudiantes que se describan utilizando palabras que ya conocen, tales como "alto/alta", "gordo/gorda", "bajo/baja" y "flaco/flaca".

Durante la lectura del texto, el docente debe ayudar a los estudiantes a inferir el significado de las palabras desconocidas, especialmente aquellas que se refieren a características de personalidad, a partir de palabras conocidas. Por ejemplo, relacionar "trabajador" con "trabajo" y "amistoso" con "amigo".

Se recomienda escuchar el audio prestando especial atención a las características que permiten distinguir a cada persona. Se aborda la concordancia gramatical, enfatizando su importancia y explicando que puede evitar malentendidos. En el proceso de corrección, se sugiere que el docente repita la frase con énfasis en la parte correcta en lugar de señalar directamente el error. Por ejemplo, si un estudiante dice: "ella tiene la pelo negro", el docente repetirá la frase corrigiéndola como: "Claro, ella tiene EL pelo negro".

Se propone que los estudiantes se sienten en semicírculo en todas las clases. El docente debe modelar el ejercicio describiendo a un estudiante para que el grupo descubra quién es.

Es relevante que el docente hable con los estudiantes acerca de sus estrategias de estudio y los incentive a utilizar diferentes formas para aprender palabras, fomentando su uso en contextos comunicativos cotidianos. Se destaca la importancia de no quedarse solo con una lista de palabras en el cuaderno, enfatizando que una palabra nueva aprendida es una palabra que se puede utilizar en la vida diaria.

En la Unidad 13, se destaca la importancia de que el docente enfatice el orden en el que se entrega la información relacionada con estudios o trabajos, indicando que el más reciente debe estar primero. Además, se enfatiza que no se escriben oraciones, sino que se deben poner nombres de actividades, estudios, instituciones, compañías, etc.

Dado que los estudiantes ya se conocen, se sugiere que el docente motive a sus estudiantes a que se describan mutuamente.

En la Unidad 14, se abordan diversos aspectos de la descripción de un país, como el clima, el paisaje, la geografía, la población, la producción, etc. Se sugiere que el docente tenga o proyecte un mapa de Chile durante la clase, utilizando este recurso para responder e ilustrar respuestas a preguntas iniciales y para situar y mostrar lugares mencionados en los textos.

Se propone utilizar nombres de lugares de Chile que los estudiantes podrían conocer, como el río Mapocho y la isla de Chiloé, mostrándose en el mapa si es posible. Este ejercicio permite que los estudiantes se sitúen en el país, reconozcan lugares de su vida diaria y generen una imagen de otros lugares de Chile de los que han escuchado hablar.

Los estudiantes adquieren herramientas lingüísticas adicionales para comprender textos más complejos y discutir ciertos temas. Se destaca la importancia de preparar a los estudiantes para la lectura explicando el vocabulario nuevo con ejemplos escritos en la pizarra.

El docente puede relacionar parte de estos contenidos como contexto para hablar de noticias, publicidad, trabajo o experiencias personales de los estudiantes. Se aborda el uso del artículo definido (el/la/los/las), especialmente en la conversación en parejas.

Se sugiere que, si los estudiantes tienen sus celulares con conexión a internet, los utilicen para buscar la información que permita completar el ejercicio.

Unidad Final: Ejercicios para practicar los contenidos y objetivos comunicativos que han adquirido a lo largo de las distintas unidades del curso.

Contenidos curriculares

El primer volumen del curso de español para personas no hispanohablantes en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) aborda diversos contenidos curriculares distribuidos en distintas unidades temáticas. Este programa educativo responde de manera efectiva a la creciente demanda de integración lingüística de jóvenes y adultos migrantes en Chile que no poseen el español como lengua materna. Su estructura se compone de 14 unidades, cada una dedicada a abordar temáticas específicas mediante títulos, situaciones y objetivos comunicativos.

En la Unidad 0, "Aprendemos español", se centra en objetivos comunicativos como saludar, presentarse y comprender instrucciones en situaciones cotidianas.

La Unidad 1, "Conocerse", refuerza saludos, presentaciones y la obtención de información personal. Aunque retoma contenidos previos, se recomienda revisarlos para consolidar el aprendizaje.

La Unidad 2, "¿Qué haces?", explora la vida diaria en Chile, abordando temas como actividades diarias, horarios y pedir repetición de información.

Las Unidades 3 y 4, "Me gusta la comida", profundizan en el ámbito alimenticio, incluyendo descripciones de platos, preferencias y compras.

La Unidad 5, "Yo tomo la micro", trata sobre medios de transporte, preferencias y descripciones urbanas.

Las Unidades 6 a 11, desde "¿Qué hiciste ayer?" hasta "¿Cómo es tu día?", cubren narración de eventos pasados, expresión de gustos, descripción de la rutina diaria y actividades laborales. La Unidad 12, "¿Cómo eres tú?", aborda la descripción física y de personalidad.

La Unidad 13, "¿Cómo me preparo para una entrevista de trabajo?", se centra en aspectos laborales, incluyendo la redacción de un currículum vitae y habilidades para entrevistas de trabajo.

La Unidad 14, "¿Qué hay en Chile?", explora aspectos geográficos, climáticos y recursos naturales del país.

Finalmente, la Unidad Final, "¡Llegamos!", consolida los aprendizajes y evalúa los objetivos comunicativos alcanzados a lo largo del curso.

Los objetivos comunicativos de este curso abarcan una amplia gama de habilidades esenciales para la comunicación en español. Desde la capacidad de hablar sobre las actividades diarias, trabajo y tiempo libre, hasta la destreza para preguntar y decir la hora, solicitar información sobre actividades y horarios, y pedir repeticiones cuando algo no es comprendido.

Se aborda la temática de alimentos, donde se enseña a expresar gustos y preferencias, explicar ingredientes, describir hábitos alimenticios como la once en Chile, y discutir sobre la salud de los alimentos.

La unidad sobre comercio y precios capacita para hablar acerca de la comida y los alimentos, preguntar y comprender precios, describir tipos de negocios, comparar precios y utilizar frases típicas para comprar productos, además de discernir sobre la salud alimentaria.

La sección de transporte se centra en hablar sobre medios de transporte, expresar opiniones y preferencias, describir la ciudad, y preguntar y decir la ubicación de lugares en la ciudad y el barrio.

Otras áreas incluyen narrar historias breves, expresar gustos y preferencias en actividades de tiempo libre, hablar sobre planes futuros y realizar peticiones. También se abordan temas de salud, vivienda, clima, rutina diaria, ropa, profesiones

y oficios, y la búsqueda de empleo, ofreciendo así una preparación integral para desenvolverse en distintas situaciones cotidianas y laborales.

En resumen, el volumen abarca desde aspectos básicos de comunicación hasta temas más complejos, promoviendo la participación activa y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en diversas situaciones cotidianas y laborales. En las unidades 1-14, se exploran diversos temas, como la vida en Chile, las comidas, las compras, las rutinas diarias, el trabajo, las descripciones personales y las entrevistas laborales.

Las situaciones planteadas incluyen la vida cotidiana, desde la rutina diaria hasta eventos especiales, como entrevistas de trabajo. Los objetivos comunicativos se enfocan en habilidades esenciales, desde saludar y despedirse, presentarse y comprender instrucciones hasta describir actividades, expresar gustos y preferencias, y discutir temas laborales y de salud.

Cada unidad se desarrolla de manera coherente para ofrecer a los estudiantes una progresión lógica en su dominio del español y su capacidad para comunicarse en diversas situaciones.

Evaluación

A lo largo del curso de español para personas no hispanohablantes en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), diseñado como respuesta a la creciente demanda de integración lingüística de migrantes en Chile, se destaca la importancia de la evaluación y autoevaluación para medir el progreso de los estudiantes en español. El docente, a lo largo de las unidades, debe guiar a los estudiantes en la reflexión sobre lo aprendido y sus habilidades en español. Se promueve el trabajo colaborativo como parte de la evaluación, y se refuerzan los usos de los números, practicando preguntas específicas. La revisión se realiza mediante la lectura de respuestas entre dos estudiantes, prestando atención a las partes creadas del diálogo.

Las actividades abarcan diversas áreas, desde la práctica de direcciones y repaso del alfabeto hasta la redacción de párrafos para dialogar. Se enfatiza el ejercicio "Ahora hablo" para practicar el vocabulario relacionado con la comida. Se llevan a cabo ejercicios de verdadero o falso, ejercitar en leer los diálogos en voz alta, descripciones orales del entorno y modelar diálogos en pareja con mapas. Los

estudiantes completan tablas de verbos, practican conjugaciones en pasado y escriben conversaciones del pasado, así como realizan ejercicios de preescritura y responden preguntas de comprensión lectora.

Las actividades incluyen elaborar frases con el verbo "poder", hacer diagramas con palabras combinables, resolver ejercicios de vocabulario y realizar un dibujo y descripción de la habitación del compañero. Se hace énfasis en la atención al género de las palabras, la escucha activa y la elaboración de un mapa conceptual. Además, se les pide a los estudiantes que redacten una descripción física de sí mismos y elaboren su propio currículum vitae como consolidación de los contenidos aprendidos en todas las unidades anteriores. La producción escrita es una parte integral de la evaluación, proporcionando una evaluación completa y significativa del aprendizaje alcanzado.

En síntesis, la evaluación y autoevaluación son fundamentales para medir el progreso de los estudiantes en español, guiados por el docente a lo largo de las unidades. Se destaca la importancia del trabajo colaborativo y se refuerzan los usos de los números mediante preguntas específicas. Las actividades son diversas, incluyendo práctica de direcciones, repaso del alfabeto, redacción de párrafos, y énfasis en el vocabulario relacionado con la comida a través del ejercicio "Ahora hablo". Se llevan a cabo ejercicios de verdadero o falso, descripciones orales, modelado de diálogos en pareja, completar tablas de verbos, conjugaciones en pasado, ejercicios de preescritura, y respuestas a preguntas de comprensión lectora. Además, se enfoca en elaborar frases con el verbo "poder", hacer diagramas, resolver ejercicios de vocabulario, y realizar dibujos y descripciones de habitaciones. La atención al género de las palabras, la escucha activa, la elaboración de mapas conceptuales, y la producción escrita, incluyendo la redacción de un currículum vitae, son aspectos cruciales de la evaluación para consolidar el aprendizaje.

Materiales

Los materiales sugeridos incluyen herramientas visuales como plumón, pizarra y mapas. Se utilizan imágenes para ilustrar conceptos o oraciones, evitando así la necesidad de traducción o explicaciones que podrían implicar el uso de más palabras nuevas. Además, las imágenes no presentan sesgo de género y están incorporadas para permitir una clara identificación de actividades, profesiones, sentidos, modelos

de diálogo de presentación personal, útiles escolares, utilidad de los números, rutinas, profesiones, trabajo, transporte, alimentos, bandera, verbos, nombres de las partes del cuerpo conocidas, fotos de diferentes tipos de casas presentes en Chile (ya sean del norte, del sur, modernas, antiguas, sencillas, etc.), con el propósito de ilustrar la diversidad de viviendas en Chile en términos de nivel socioeconómico y ubicación geográfica, así como diferentes artículos y artefactos domésticos, prendas de vestir y lugares de Chile relacionados con los diversos paisajes. Se abordan diversos temas, desde actividades cotidianas hasta profesiones, transportes, alimentos y ubicaciones geográficas en Chile, fomentando la diversidad en la enseñanza.

Los materiales sugeridos incluyen audios para deletrear letras, identificar alimentos, participar en transacciones que involucran el uso de dinero, escuchar conversaciones y comprender partes de ellas al reconocer palabras clave. Además, se abordan temas como verbos en pasado, descripción de imágenes, muebles o artefactos de la casa, ejemplos de uso de objeto directo (como una cama o el sofá cama) para asegurarse de que los estudiantes comprendan el uso del pronombre al reemplazar la palabra, colores, micro diálogos, anuncios de trabajo, identificación de personas descritas en cada caso, descripción física y actividades que realizan las personas.

El curso también incluye secciones dedicadas a diálogos, frases útiles para decir en clases y expresar necesidades, pronombres, el alfabeto en español, deletreo de letras, dictado de palabras, los números del 1 al 69, actividades con fichas sobre datos personales, la conjugación de verbos en presente (tener-ser-vivir), transcripción de información a partir de un audio, pronombres y adverbios interrogativos (cuál, cómo, dónde, cuántos, de dónde, qué, por qué). Además, se sugiere utilizar mímicas y dinero en efectivo para mostrar conceptos y ejemplos, como el uso de tarjetas y efectivo. Se ejemplifican adverbios y verbos del pasado mediante un calendario y se propone un ejercicio práctico que implica una conversación de WhatsApp con el uso de emoticones y su significado.

Los materiales sugeridos incluyen el extendido uso de teléfonos celulares inteligentes, lo que permite a los estudiantes escribir, grabar o fotografiar palabras que encuentran en su entorno diario y que forman parte del paisaje lingüístico y auditivo de la ciudad. Es recomendable motivar a los estudiantes a registrar las

palabras nuevas en sus celulares si son significativas, es decir, si las pueden necesitar para comunicar algún tema relevante en sus vidas. De esta manera, las tendrán fácilmente accesibles tanto para preguntar en clases como para repasarlas una vez que aprendan su significado.

Además, se incluyen fotos de diferentes personas famosas, como cantantes, artistas, deportistas, entre otros.

En síntesis, los materiales propuestos utilizan herramientas visuales como plumones, pizarras y mapas, así como imágenes para ilustrar conceptos y oraciones, eliminando la necesidad de traducciones extensas. Estas imágenes, libres de sesgo de género, identifican claramente actividades, profesiones, sentidos, diálogos de presentación personal, útiles escolares, números, rutinas, trabajo, transporte, alimentos, y casas de diversos tipos en Chile, destacando la diversidad socioeconómica y geográfica.

El curso abarca una amplia gama de temas, desde actividades diarias hasta profesiones, transportes, alimentos y ubicaciones geográficas en Chile, promoviendo la diversidad en la enseñanza. Los materiales sugieren el uso de audios para practicar deletrear letras, identificar alimentos y participar en transacciones con dinero. También se tratan temas como verbos en pasado, descripción de imágenes, muebles y objetos domésticos, utilizando ejemplos de objetos directos para facilitar la comprensión del pronombre. Se incorporan colores, micro diálogos, anuncios de trabajo, identificación de personas, descripciones físicas y actividades diarias.

El curso aborda aspectos específicos, como diálogos, frases útiles, pronombres, alfabeto, deletreo, dictado de palabras, números, actividades con fichas, conjugación de verbos en presente, transcripción de audio, pronombres y adverbios interrogativos. Se fomenta la enseñanza práctica con mímicas y dinero en efectivo, se ejemplifican adverbios y verbos del pasado a través de un calendario, y se propone un ejercicio de conversación de WhatsApp con emoticones. Además, se destaca el uso de teléfonos celulares para registrar palabras significativas y se incluyen fotos de personas famosas, como cantantes, artistas y deportistas, enriqueciendo así la experiencia educativa.

10. Libro 1 Estudiante en casa (37305)

Estrategias didácticas

En el marco de las estrategias didácticas aplicadas en el curso de español para personas no hispanohablantes en Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), se implementan actividades del Libro del estudiante en casa que complementan y amplían los contenidos y objetivos comunicativos de cada unidad. Estas actividades buscan enriquecer los recursos léxicos de los estudiantes, ofreciendo una revisión detallada de los temas abordados.

En la Unidad 1, se repasan formas básicas de comunicación, como saludos, despedidas, pronombres, números del 1 al 10 y vocabulario relacionado con objetos de la clase. Se continúa en la Unidad 2, donde se amplían contenidos, incluyendo adjetivos posesivos, nacionalidades y preguntas relacionadas con la familia.

La Unidad 3 aborda temas como rutinas diarias, horas, profesiones, meses del año y celebraciones. En la Unidad 4, se centra en alimentos, gustos culinarios, utensilios de cocina y restaurantes. La Unidad 5 se enfoca en compras, números mayores a 1000, medidas y envases.

Las siguientes unidades exploran temas variados como descripciones de la ciudad y el barrio, verbos en pasado, tiempo libre, futuros planes, salud y medicamentos, partes del cuerpo, descripciones de la casa, estaciones del año y ropa. Se incorporan también aspectos laborales, características físicas y de personalidad, y finalmente, se explora vocabulario relacionado con el clima, geografía, recursos naturales y características de un país.

Cada unidad del Libro del estudiante en casa ofrece ejercicios de comprensión y producción para practicar los contenidos aprendidos, relacionándolos con situaciones de la vida diaria. Se destaca la importancia de la conexión entre las actividades en clase y las situaciones comunicativas reales. Este enfoque progresivo y completo facilita el aprendizaje continuo y efectivo del español para personas no hispanohablantes.

En conclusión, estas estrategias didácticas ofrecen un enfoque integral, estructurado y participativo que contribuye al desarrollo progresivo de las habilidades comunicativas en español para personas no hispanohablantes en el contexto de la EPJA.

4.8. Convergencia y divergencia de los documentos:

Estrategias didácticas convergentes:

Actividades Extracurriculares desde una Perspectiva Intercultural:

Se busca generar instancias de conversación sobre aspectos culturales, considerando al estudiante como protagonista para que sea más conocido por el grupo. Se propone impulsar y/o modificar actividades extraprogramáticas desde una perspectiva intercultural, evitando limitarse a una perspectiva multicultural. Estas actividades deben fomentar el intercambio de conocimientos culturales entre todos, evitando centrarse únicamente en aspectos informativos, como la folklorización de la cultura.

Se destaca que actividades como ferias gastronómicas o fiestas de vestimentas típicas deben tener un enfoque intercultural, generando instancias de conversación sobre temas como: ¿Qué se hace cuando se consumen estos platos? ¿Por qué se elige ese alimento en lugar de otro? ¿Cómo se consume? ¿Cuándo se disfruta? ¿Cómo se viste la gente al consumir estos alimentos?

Metodología de Aprendizaje Sistemático:

Se destaca la importancia de la paciencia ante preguntas y se enfatiza en estrategias de repaso y aprendizaje sistemático del español. Se impulsa la participación activa en el proceso de aprendizaje grupal, respetando los tiempos y procesos individuales, y fomentando la interacción social entre estudiantes. Se aboga por la entrega rápida de instrucción en el idioma, ya que se ha demostrado que combinar el aprendizaje del idioma con el contenido es altamente efectivo. Además, se sugiere ofrecer educación temprana de alta calidad adaptada al desarrollo del idioma.

La preparación de todos los profesores, no solo de especialistas, para lidiar con aulas diversas es clave. Se propone evitar la concentración de estudiantes migrantes en escuelas desaventajadas, proponiendo en su lugar una distribución equitativa a lo largo de diversas instituciones educativas. Es fundamental repensar

las políticas educativas, reconociendo que las dificultades idiomáticas y las diferencias culturales no deben interpretarse como una falta de habilidad o potencial. Práctica en contexto fomenta la autoevaluación, promoviendo la autonomía y reflexión del estudiante. Se destaca la necesidad de reforzar la escritura, ya que es posible que los estudiantes solo conozcan algunas palabras de oídas y no sepan cómo se escriben. Se plantea la tarea de escribir breves párrafos.

Para el ejercicio de lectura, se recomienda explorar el conocimiento previo preguntando a los estudiantes. Contextualizar con ejemplos la lectura facilita que los estudiantes reconozcan el significado de las palabras que aparecerán en el texto. Por ejemplo, en el caso de productos con sellos, situar a los estudiantes en un contexto cotidiano, abordando el lugar donde viven (su barrio), puede ser beneficioso.

En los ejercicios de comprensión lectora, se sugiere que, antes de la lectura, los estudiantes subrayen las palabras que puedan reconocer debido a su similitud con sus idiomas. Prácticas de producción escrita y comprensión oral simultáneas, ya que cada participante debe solicitar y proporcionar información al otro. Se sugiere que los estudiantes lean primero el texto y luego escuchen el audio para desarrollar mejor su comprensión auditiva.

Se propone que el docente trabaje con material visual. Además, se destaca la importancia de aprender a organizar las palabras o expresiones aprendidas mediante el uso de tarjetas. Se sugiere que los estudiantes construyan sus propias definiciones para cada uno de los trabajos presentados.

Se propone establecer una conversación intercultural con los estudiantes para comparar visiones y opiniones acerca de los roles en la sociedad. Incluir ejercicios de comprensión lectora y se recomienda que el docente haga un mapa conceptual para presentar palabras relacionadas con el trabajo. Como estrategia, durante el ejercicio de audio, el docente puede realizar pequeñas pausas para dar tiempo a los estudiantes de escribir la información solicitada. Imitar la estructura al escribir un texto se destaca, enfatizando la importancia de describir el concepto con sus propias palabras.

Durante la lectura del texto, el docente debe ayudar a los estudiantes a inferir el significado de las palabras desconocidas, especialmente aquellas que se refieren a características de personalidad, a partir de palabras conocidas. Por ejemplo, relacionar "trabajador" con "trabajo" y "amistoso" con "amigo".

Se propone que los estudiantes se sienten en semicírculo en todas las clases. El docente debe modelar el ejercicio. Es relevante que el docente hable con los estudiantes acerca de sus estrategias de estudio y los incentive a utilizar diferentes formas para aprender palabras, fomentando su uso en contextos comunicativos cotidianos. Se destaca la importancia de no quedarse solo con una lista de palabras en el cuaderno, enfatizando que una palabra nueva aprendida es una palabra que se puede utilizar en la vida diaria.

Se sugiere que el docente tenga o proyecte un mapa de Chile durante la clase, utilizando este recurso para responder e ilustrar respuestas a preguntas iniciales y para situar y mostrar lugares mencionados en los textos. El docente puede relacionar parte de estos contenidos como contexto para hablar de noticias, publicidad, trabajo o experiencias personales de los estudiantes.

Se sugiere que, si los estudiantes tienen sus celulares con conexión a internet, los utilicen para buscar la información que permita completar el ejercicio. Además, se abordan diversos elementos asociados a la comunicación no verbal.

Acompañamiento y Asignación:

Se sugiere reducir el tamaño del curso. El acompañamiento de un compañero puede orientar al estudiante nuevo en su lengua materna respecto a la organización del colegio. La asignación del nuevo estudiante a un curso por su edad debe considerarse, y en casos pedagógicos donde se considere asignarlo a un nivel inferior, se sugiere que la diferencia de edad con sus pares no sea superior a un año. El objetivo es prevenir instancias de marginalización. Las relaciones profesor-estudiante, así como estudiante-estudiante, deben propiciarse naturalmente, evitando caer en el proteccionismo o paternalismo. No se debe infantilizar a los adultos solo porque no dominan completamente el idioma. También, no se deben asignar responsabilidades adultas a menores de edad para resolver la brecha idiomática. Es necesario realizar un monitoreo constante de la asistencia a clases e implementar mecanismos de apoyo y alerta temprana. Esto se aplica tanto para el seguimiento y apoyo a las trayectorias educativas de todos los estudiantes como para la incorporación de dimensiones específicas asociadas a sus culturas de origen. Se sugiere la contratación de docentes extranjeros o facilitadores lingüísticos.

Metodologías Inclusivas:

Se buscan estrategias didácticas que fomenten la experimentación con material concreto, incorporando la multisensorialidad y permitiendo acercarse no solo desde la lengua hablada, sino también desde múltiples formas de expresión del aprendizaje. Esto implica acoger la diversidad expresiva de cada niño o niña y ofrecer múltiples formas de implicación que les permitan participar de manera cómoda en su proceso educativo. Se invita a la reflexión acerca de las estrategias más efectivas al lidiar con alumnos que no dominan el español, alentando la identificación y utilización de recursos propios dentro de la comunidad educativa, y abordando diversos elementos asociados a la comunicación no verbal.

Se destaca la importancia de comprender y utilizar signos no verbales, gestos y expresiones faciales para facilitar la comprensión mutua entre docentes y estudiantes. Se mencionan metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose y Meyer (2002). La implementación de estrategias didácticas busca reconocer y abordar la diversidad en el aula, fomentando así aprendizajes colaborativos.

Estrategias didácticas divergentes:

Desarrollo Socioemocional:

Fomentar el desarrollo de la autoestima y proporcionar refuerzo positivo, así como valorar rasgos positivos, motivar y orientar. Estar en proceso de aprender una lengua requiere tiempo y no está relacionado con un problema cognitivo ni con un trastorno del aprendizaje. Los equipos técnicos y profesionales deben procesar de manera colaborativa las experiencias, emociones y sentimientos del estudiantado, utilizando dispositivos clave como el Consejo de Profesores, reuniones técnicas y diversos espacios. Este proceso busca beneficiar a los estudiantes y a la comunidad en general, con el objetivo de establecer un clima propicio para un aprendizaje efectivo y libre de ansiedades.

Desarrollo de Vínculos Socioafectivos:

Co-construcción de puentes de conocimiento y vínculos socioafectivos entre estudiantes extranjeros y chilenos. El Ministerio de Educación, en colaboración con

Unicef, ha elaborado una publicación en tres tomos titulada "Reuniones con las familias". Asimismo, se propone que los establecimientos educativos faciliten información sobre el sistema educativo chileno, ya sea de forma impresa o a través de internet. El objetivo es que las instituciones educativas proporcionen recursos visuales y plataformas para enseñar español a padres no hispanohablantes, incluyendo traducciones y facilitadores lingüísticos. Además, se sugiere gestionar, mediante computadoras o tabletas disponibles, el acceso a recursos o plataformas visuales que ofrecen clases de castellano de forma gratuita y en línea, o que puedan cumplir la función de traductor o intérprete.

Ambiente Inclusivo:

Promoción de un entorno libre de discriminación a nivel individual, colectivo e institucional, evitando la patologización debido a la dificultad idiomática. Es de suma importancia establecer normas de convivencia en el aula, negociadas considerando la diversidad cultural. Asimismo, se propone la implementación de un protocolo de acogida que debe ser conocido por toda la planta directiva y docente.

Es esencial identificar si el estudiante cuenta con una visa definitiva o provisoria e iniciar acciones para contribuir a la pronta obtención de una visa y un RUN. También se debe determinar el nivel de manejo del español por parte de cada estudiante y su familia, planteando soluciones concretas para asegurar el aprendizaje del idioma a corto plazo.

Se sugiere observar el grado de familiaridad del estudiante y su familia con la organización del sistema educativo chileno, tomando el tiempo necesario para explicar aquellos aspectos que no son conocidos. Además, es crucial determinar si el estudiante requiere atención de salud u otros tipos de apoyo, y contactar a las instituciones locales pertinentes para garantizar que reciba dicha atención.

Se propone acordar instancias de entrevista con la familia para intercambiar información específica sobre el estudiante. También se debe establecer hitos y plazos para monitorear la trayectoria de aprendizajes y el bienestar del estudiante durante un período determinado, que puede abarcar, por ejemplo, sus primeros dos años en el establecimiento educativo y realización de charlas informativas.

Esto se suma a la traducción de documentos y/o a la intervención de un facilitador lingüístico, expresando la multiculturalidad a través de la traducción de

documentos y señalética bilingüe en el colegio, destacando la relevancia de la Política de Convivencia Escolar y las Aulas del Bien Estar. Se busca crear un ambiente acogedor en el aula para fomentar la participación y el aprendizaje efectivo.

Enfoque en la Identidad y Comunicación Intercultural:

Se destaca la importancia de valorar el mantenimiento de la primera lengua como vehículo de comunicación y símbolo de identidad. Se subraya la consideración de la identidad del estudiante y la relevancia de preservar su lengua materna. Al presentar al estudiante en clase, se debe tener en cuenta su nivel de conocimiento del español.

Se propone involucrar a toda la comunidad escolar en la "llegada" de estos estudiantes, implementando jornadas y actividades de sensibilización y reflexión en comunicación intercultural. Es crucial visibilizar las barreras idiomáticas y culturales para promover la creación de un entorno educativo inclusivo y eficaz.

Se enfatiza la necesidad de reconocer la otredad, valorando la identidad única, cultura, idioma e historia de cada estudiante no hispanohablante. Se aboga por el reconocimiento y la valoración de las diversas identidades presentes en el aula. Además, se sugiere revisar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para incorporar la diversidad cultural.

Se propone incorporar nuevas dimensiones al PEI, como el conocimiento de las identidades, saberes culturales propios, motivaciones, contextos vitales, familiares, comunitarios y barriales de los estudiantes. Se aboga por el trabajo colaborativo y el diseño e implementación de prácticas de enseñanza que reflejen estas dimensiones. Se destaca la importancia de la autoformación docente en la interculturalidad.

Enseñanza de Gramática:

La enseñanza de la gramática a estudiantes no hispanohablantes se aborda desde una perspectiva comprensiva del error como parte inherente del proceso de aprendizaje. Es fundamental evitar las comparaciones con hablantes nativos de español y comprender el error lingüístico como una fase esencial del desarrollo educativo. Se sugiere abstenerse de corregir los errores lingüísticos desde la norma

gramatical y, en su lugar, respaldar el desarrollo de la primera lengua mediante talleres específicos.

La paciencia ante las preguntas, repasar los contenidos en varias ocasiones y utilizar la metodología de hacer una pregunta, dar tiempo para que piensen individualmente, permitir tiempo para el trabajo en parejas y facilitar oportunidades para compartir información con el grupo es una estrategia eficaz. Esto fomenta un aprendizaje sistemático del español y respalda el desarrollo de la primera lengua mediante talleres específicos, facilitador intercultural y apoyo lingüístico para estudiantes y sus familias.

Se proponen estrategias específicas, como el uso de oraciones breves con verbos en infinitivo y palabras frecuentes comprensibles. Además, se sugiere la incorporación de ayuda audiovisual. La presentación del contenido se realiza utilizando palabras simples, definiciones cortas y ejemplos prácticos. Se enfatiza la identificación de palabras clave, la creación de glosarios y listas de palabras, y la formulación de preguntas que vinculen personajes y hechos históricos a los contenidos, figura del Facilitador Lingüístico para facilitar la comunicación entre profesores y apoderados.

Uso de Pronombres, Alfabeto y Palabras Frecuentes:

Se aborda el uso de pronombres para referirse a las personas y su contexto, así como deletrear nombres, apellidos y correos electrónicos. Además, se destaca la importancia de escuchar el alfabeto en audio y practicar su pronunciación. Se enfatiza la necesidad de decir palabras frecuentes y comprender su significado, ejemplificando con expresiones como gracias, hola, chao, bueno, entre otras. Por último, se promueve la práctica del alfabeto utilizando útiles escolares presentes en la sala de clases.

Reconocimiento de Palabras, Nombres y Apellidos:

En el reconocimiento de palabras, se abordan también palabras utilizadas para hacer preguntas, como cuál, cómo, dónde, cuántos, de dónde, qué y por qué. Se revisa el concepto de nombres y apellidos, asegurando que los estudiantes puedan decir y escribir sus nombres en el orden correcto (primer nombre + primer y/o segundo apellido). Se resalta que, al aprender una nueva lengua, se trabaja con un

valor instrumental para el trabajo, y al mismo tiempo, se expresa la propia identidad con un valor integrativo. Se identifican actividades comunes con palabras frecuentes, como, por ejemplo, "Yo tomo desayuno".

Verbos, Tiempos y Expresiones:

Se presentan los verbos y las perífrasis verbales que, combinados con otros verbos en su forma de infinitivo, sirven para expresar deseos, planes e intenciones. Los estudiantes ya están familiarizados con los verbos "ir", "esperar" y "querer", y es probable que conozcan la expresión "Me gustaría". El docente debe mostrarles a sus estudiantes que, para hablar en futuro, utilizan estas expresiones ya conocidas y solo agregan un verbo que indica la actividad que realizarán. Se destaca la importancia de enfatizar el uso de expresiones que indican futuro. La presentación de los adverbios y oraciones adverbiales de tiempo y secuencia permite expandir el uso de estas expresiones de inmediatez a otros momentos de la vida, como el próximo mes o el próximo año. El docente puede compartir sus propios planes o intenciones como ejemplo para los estudiantes.

Vocabulario Específico y Expresiones Coloquiales:

Se destaca la incorporación de la palabra coloquial "glúteos/trasero". Se explora también el vocabulario específico relacionado con las partes del cuerpo, así como el uso de verbos como "tener", "estar", "doler" y "recomendar". Se destaca la metodología de explicación de nuevas palabras, las cuales pueden ser fácilmente abordadas mediante mímica o descripciones simples. Por ejemplo, la palabra "desabrigado" se puede explicar cómo "con poca ropa". Se enfoca en el aprendizaje de palabras relevantes en contexto, como los artefactos de la casa asociados con su uso (por ejemplo, "el calefón sirve para calentar agua"). Se centra también en el uso de pronombres de objeto directo (lo/la/los/las). Se sugiere explicar el significado de la palabra "adivinar" (por ejemplo: descubrir algo antes que otra persona lo cuente). Se enfatiza la importancia de que los estudiantes incorporen el pronombre como parte del verbo, incluyendo las formas "me-te-se-nos".

Concordancia Gramatical y Estrategias de Corrección:

Se aborda la concordancia gramatical, enfatizando su importancia y explicando que puede evitar malentendidos. En el proceso de corrección, se sugiere que el docente repite la frase con énfasis en la parte correcta en lugar de señalar directamente el error. Por ejemplo, si un estudiante dice: "ella tiene la pelo negro", el docente repetirá la frase corrigiéndola como: "Claro, ella tiene el pelo negro". Los estudiantes adquieren herramientas lingüísticas adicionales para comprender textos más complejos y discutir ciertos temas.

Preparación para la Lectura y Uso del Artículo Definido:

Se destaca la importancia de preparar a los estudiantes para la lectura explicando el vocabulario nuevo con ejemplos escritos en la pizarra. Se aborda el uso del artículo definido (el/la/los/las).

Subvención de Refuerzo Educativo:

Para abordar brechas en aprendizajes y apoyar la adaptación de estudiantes extranjeros al sistema educativo chileno, se sugiere solicitar la Subvención de Refuerzo Educativo explícitamente a través del respectivo Departamento Provincial de Educación, a más tardar el 30 de junio de cada año. Esta subvención está destinada a realizar acciones en los niveles de educación básica y educación media que permitan desarrollar un proceso de enseñanza que compense y restituya saberes que, por diversas razones, no han podido ser logrados en la clase regular.

Es fundamental considerar algunos criterios para el diseño e implementación de las acciones de reforzamiento educativo, como levantar información precisa sobre las necesidades de cada estudiante en función de las condiciones en que se incorpora al establecimiento, tales como sus aprendizajes previos, el currículum de origen, sus experiencias escolares previas y su contexto sociocultural. Además, es crucial diseñar un proceso de reforzamiento que exprese claramente las estrategias a desarrollar, los plazos, las metas que se espera alcanzar en cada caso, así como los mecanismos para la evaluación de avances y logros. Las estrategias de reforzamiento deben ser sensibles y pertinentes a las realidades de cada estudiante, ya que no pueden ser homogéneas.

Se destaca la importancia de la comprensión por parte de los padres de la importancia de la escolaridad, el funcionamiento del sistema educativo y cómo apoyar el progreso de sus hijos en la escuela. Además, se alienta la identificación y utilización de recursos propios dentro de la comunidad educativa para abordar la diversidad lingüística.

Innovaciones Pedagógicas:

Las conversaciones literarias favorecen la cercanía del docente con el mundo infanto-juvenil, convirtiéndose en una respuesta que aporta tanto a la lectura como a la inclusión. Se prioriza la voz de los niños y niñas sobre la de los adultos en materia de comprensión lectora. La movilidad de los libros trasciende distintos cursos, siendo leídos, explorados, conversados, intervenidos y reinventados. Esto fomenta aprendizajes colaborativos, la exploración de diferencias relacionadas con sus experiencias biográficas, la expresión de su entendimiento, el desarrollo de su identidad y la participación en un intercambio intercultural. Además de la literatura, el programa abarca emociones, saberes, relaciones y subjetividades, facilitando encuentros no solo entre estudiantes diversos, sino también entre el mundo adulto docente y sus estudiantes.

Dentro de las estrategias promovidas se encuentran: La Recomendación Lectora, Respuestas Afectivas, Escritura Creativa y la utilización de Kamishibai, así como la adaptación de textos a este formato.

Funciones Comunicativas Específicas:

Se desarrollan diversas habilidades, como la lectura moderada, el lenguaje de señas y la retroalimentación de ejercicios. Además, se ofrece una explicación detallada sobre el lenguaje coloquial chileno y las palabras polisémicas, tomando como ejemplo la palabra "noche". También se incluyen prácticas de saludos, como dar la mano, abrazar, saludar con un beso en la mejilla e inclinar la cabeza. Se propone memorizar frases "fijas" para utilizar tanto en clases como en la vida diaria. Se destaca la importancia de comprender el uso de los números en situaciones cotidianas. Se fomenta el diálogo entre pares y la lectura en voz alta de fichas. En cuanto a los ejercicios de audio, se enfatiza la necesidad de leer las instrucciones junto con los estudiantes y ayudarles a relacionar el contenido con los temas

previamente estudiados. Además, se hace hincapié en resolver dudas sobre palabras o expresiones que no se comprendan, instando a los estudiantes a tomar notas de acuerdo con las preguntas planteadas.

Es crucial que los estudiantes aprendan estrategias de comunicación para superar problemas de comprensión o comunicación, utilizando expresiones, descripciones, mímica, etc. Se destaca la importancia de que los estudiantes puedan resolver dudas sobre vocabulario en español utilizando la lengua meta, incentivando la participación en clases, incluso cuando sólo necesiten resolver dudas de vocabulario.

En relación con el horario, se subraya que el contexto debe determinar el nivel de puntualidad esperado. Se deben señalar los tipos de eventos/actividades y la hora de llegada esperable. El uso de los números del 1 al 12 y la incorporación del momento del día (mañana, tarde, noche) son esenciales. Los audios deben repetirse tres veces para reforzar la comprensión. Antes de iniciar el ejercicio, el docente debe leer las instrucciones y proporcionar un ejemplo. Además, se propone dialogar sobre hábitos alimenticios, prácticas y costumbres para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Contenidos curriculares convergentes:

Promoción de Aprendizajes Significativos:

Se fomenta el establecimiento de relaciones personales y situaciones cercanas con los contenidos para alcanzar un aprendizaje significativo. En este contexto, se busca determinar contenidos, objetivos y habilidades prioritarios a desarrollar en un periodo específico, ajustándose según el nivel de español del estudiante. La adaptación metodológica pertinente en la adquisición de contenidos en español implica definir estrategias pedagógicas adecuadas, además de monitorear continuamente su aplicación para asegurar su efectividad. Es crucial solicitar información sobre el historial educativo en el país de origen con el fin de ubicar mejor las necesidades de los estudiantes. La colaboración voluntaria de otros estudiantes que han vivido el mismo proceso se considera una herramienta valiosa, ya que estos compañeros pueden orientar a los estudiantes no hispanohablantes

sobre el funcionamiento del establecimiento educacional, brindando experiencias prácticas y consejos útiles.

Adaptación Curricular y Estrategias Clave:

La adaptación de contenidos curriculares para estudiantes no hispanohablantes en Chile se enfoca en estrategias clave. En primer lugar, se busca desarrollar nuevas estrategias innovadoras y nuevas formas de aprendizaje, promoviendo la comprensión de la diversidad y evitando visiones "unilaterales" del mundo. Se debe priorizar objetivos y contenidos según el nivel de conocimiento de español de los estudiantes, con adaptaciones didácticas pertinentes y adecuaciones curriculares para facilitar el aprendizaje en el aula. Las adaptaciones didácticas se centran en ajustar métodos y enfoques de enseñanza, mientras que las adecuaciones curriculares abarcan cambios más amplios en el contenido y la estructura del plan de estudios, garantizando así una experiencia educativa más inclusiva y efectiva para estudiantes no hispanohablantes. Durante las clases, se resalta la importancia de destacar palabras clave del contenido, explicar su significado y reciclar términos de sesiones anteriores para relacionarlas con el mismo contenido y conectarlas con la clase actual.

Contenidos curriculares divergentes:

Enfoque Lingüístico:

En el ámbito lingüístico, se sugiere realizar adaptaciones específicas para la comunicación oral o escrita. Esto implica explicar procesos, objetivos y actividades propias de este nivel educativo, así como describir de manera sencilla el funcionamiento del establecimiento educacional, abordando aspectos como la matrícula, horarios de clases, asignaturas y materiales, actividades extraprogramáticas, evaluaciones y sistema de notas. Además, se pone énfasis en la enseñanza del español según el rango etario y las necesidades específicas de los estudiantes, garantizando una instrucción adaptada y relevante para su desarrollo lingüístico y educativo. La recopilación del conocimiento previo de los estudiantes permite que aquellos en etapas iniciales de aprendizaje del español trabajen en pequeños grupos en su lengua, con posterior reporte en español. Los objetivos

comunicativos de este curso abarcan una amplia gama de habilidades esenciales para la comunicación en español, desde la capacidad de hablar y preguntar hasta la destreza para expresar, explicar, describir, discutir, preguntar, comprender, comparar, discernir, expresar opiniones y preferencias, narrar historias breves, y expresar gustos y preferencias. Esto ofrece una preparación integral para desenvolverse en distintas situaciones cotidianas y laborales.

Se abarcan desde aspectos básicos de comunicación hasta temas más complejos, promoviendo la participación activa y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en diversas situaciones cotidianas y laborales. En las unidades 1-14, se exploran diversos temas, como la vida en Chile, las comidas, las compras, las rutinas diarias, el trabajo, las descripciones personales y las entrevistas laborales. Las situaciones planteadas incluyen la vida cotidiana, desde la rutina diaria hasta eventos especiales, como entrevistas de trabajo. Los objetivos comunicativos se enfocan en habilidades esenciales, desde saludar y despedirse, presentarse y comprender instrucciones hasta describir actividades, expresar gustos y preferencias, y discutir temas laborales y de salud. Cada unidad se desarrolla de manera coherente para ofrecer a los estudiantes una progresión lógica en su dominio del español y su capacidad para comunicarse en diversas situaciones.

Referencias Socioculturales:

Se sugiere revisar los contenidos en busca de referencias socioculturales desconocidas para estudiantes no hispanohablantes, como personajes históricos, eventos específicos o sobre la cultura chilena. Buscamos establecer conexiones para proporcionar puntos de referencia respecto a su importancia en la cultura chilena.

Aprendizajes con la Lectura y el Lenguaje Oral:

El programa implementa principalmente aprendizajes vinculados con la lectura y el lenguaje oral; sin embargo, también pueden desarrollarse objetivos de aprendizaje vinculados a la expresión artística e historia. Además de cultivar el gusto por la lectura y el disfrute, se trabaja la comprensión, aplicando diversas estrategias como relacionar, formular preguntas y responder en torno a una lectura. Se promueve la participación activa en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados, manteniendo el foco en la conversación, expresando ideas y opiniones,

formulando preguntas para aclarar dudas, demostrando interés ante lo escuchado, mostrando empatía, respetando turnos, disposición e interés por las ideas, experiencias y opiniones de otros en una actitud de respeto.

En el ámbito de las artes visuales, se aborda la expresión y creación visual basada en las creencias de distintas culturas, como los mitos, aplicando diferentes elementos del lenguaje visual y el uso de diversos materiales. Los libros álbumes favorecen la apreciación artística, permitiendo expresar lo que sienten y piensan frente a las ilustraciones, así como observar el trabajo de sus pares, reconociendo aquellos aspectos bien realizados y por mejorar.

Además de dedicarse activamente a la promoción de la lectura y el fomento de las artes visuales, el programa brinda oportunidades significativas para propiciar una disposición positiva hacia la expresión artística y su disfrute. Asimismo, busca potenciar el desarrollo de la creatividad de los participantes, alentándolos a experimentar, imaginar y pensar de manera divergente. Enfocado en el trabajo colaborativo, el respeto y la valoración tanto de la propia labor como de la de los demás, el programa se erige como un espacio formativo integral. A título ilustrativo, se desglosan objetivos de aprendizaje específicos del currículum que posibilitan la ejecución de estas actividades, resaltando la integración del programa en asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Arte e Historia, dirigidas a estudiantes de 3° básico. Estos objetivos no solo se centran en el desarrollo de habilidades particulares, sino que también promueven una actitud de respeto, colaboración y aprecio por la diversidad cultural y artística.

Evaluaciones convergentes:

Evaluación de Proceso:

La evaluación de estudiantes no hispanohablantes en Chile se aborda de manera integral y adaptativa. Se busca elaborar evaluaciones pertinentes a cada etapa del proceso de inclusión lingüística y cultural, adaptando las instrucciones de las pruebas para garantizar su comprensión. Se propone un enfoque integral que abarca diferentes etapas:

Prueba de Diagnóstico:

Antes de ingresar al sistema educativo chileno, se recomienda una prueba de diagnóstico de español. Esta evaluación inicial permite identificar el nivel de competencia en la lengua española, sirviendo como base para diseñar estrategias educativas personalizadas. La información recopilada en esta etapa orienta la planificación curricular y la asignación de recursos para apoyar el aprendizaje del idioma. Para asegurar una evaluación efectiva en el proceso de inclusión educativa de estudiantes extranjeros, se recomienda una evaluación de diagnóstico que permite perfilar decisiones pedagógicas. Es fundamental que esta evaluación se lleve a cabo en el idioma que el estudiante domina, lo que implica que el establecimiento debe preparar y traducir previamente sus evaluaciones de diagnóstico a otras lenguas. Esta adaptación garantiza una comprensión precisa del nivel de competencia del estudiante y facilita la toma de decisiones pedagógicas más informadas por parte de la escuela y los docentes, contribuyendo así a una inclusión educativa más efectiva.

Pruebas de Seguimiento:

El monitoreo continuo es esencial para evaluar el progreso a lo largo del tiempo. Las pruebas de seguimiento se aplican periódicamente para evaluar el desarrollo de habilidades lingüísticas y académicas. Estas evaluaciones brindan retroalimentación valiosa a los educadores y permiten ajustes en la enseñanza para abordar las necesidades específicas de los estudiantes no hispanohablantes.

Evaluaciones Finales:

Al finalizar cada ciclo académico, se llevan a cabo evaluaciones finales que integren tanto los conocimientos adquiridos en las materias como la competencia en español. Estas evaluaciones proporcionan una visión integral del rendimiento del estudiante y son fundamentales para tomar decisiones informadas sobre su progresión educativa.

Trabajo Colaborativo:

El docente debe guiar a los estudiantes en la reflexión sobre lo aprendido y sus habilidades en español. Se promueve el trabajo colaborativo como parte de la

evaluación, y se refuerzan los usos de los números, practicando preguntas específicas. La revisión se realiza mediante la lectura de respuestas entre dos estudiantes, prestando atención a las partes creadas del diálogo.

Las actividades abarcan diversas áreas, desde la práctica de direcciones y repaso del alfabeto hasta la redacción de párrafos para dialogar. Se enfatiza el ejercicio "Ahora hablo" para practicar el vocabulario relacionado con la comida. Se llevan a cabo ejercicios de verdadero o falso, ejercitar en leer los diálogos en voz alta, descripciones orales del entorno y modelar diálogos en pareja con mapas. Los estudiantes completan tablas de verbos, practican conjugaciones en pasado y escriben conversaciones del pasado, así como realizan ejercicios de preescritura y responden preguntas de comprensión lectora.

Las actividades incluyen elaborar frases con el verbo "poder", hacer diagramas con palabras combinables, resolver ejercicios de vocabulario y realizar un dibujo y descripción de la habitación del compañero. Se hace énfasis en la atención al género de las palabras, la escucha activa y la elaboración de un mapa conceptual. Además, se les pide a los estudiantes que redacten una descripción física de sí mismos y elaboren su propio currículum vitae como consolidación de los contenidos aprendidos en todas las unidades anteriores. La producción escrita es una parte integral de la evaluación, proporcionando una evaluación completa y significativa del aprendizaje alcanzado.

En síntesis, la evaluación y autoevaluación son fundamentales para medir el progreso de los estudiantes en español, guiados por el docente a lo largo de las unidades. Se destaca la importancia del trabajo colaborativo y se refuerzan los usos de los números mediante preguntas específicas. Las actividades son diversas, incluyendo práctica de direcciones, repaso del alfabeto, redacción de párrafos, y énfasis en el vocabulario relacionado con la comida a través del ejercicio "Ahora hablo". Se llevan a cabo ejercicios de verdadero o falso, descripciones orales, modelado de diálogos en pareja, completar tablas de verbos, conjugaciones en pasado, ejercicios de preescritura, y respuestas a preguntas de comprensión lectora. Además, se enfoca en la elaboración de frases con el verbo "poder", hacer diagramas, resolver ejercicios de vocabulario, y realizar dibujos y descripciones de habitaciones. La atención al género de las palabras, la escucha activa, la elaboración de mapas conceptuales, y la producción escrita, incluyendo la redacción de un

currículum vitae, son aspectos cruciales de la evaluación para consolidar el aprendizaje.

Evaluaciones divergentes:

Pruebas de Contenidos en la Primera o Segunda Lengua:

Se sugiere la implementación de pruebas de contenidos que evalúen tanto el dominio de las materias específicas como la capacidad de expresión en la lengua de enseñanza. Estas pruebas pueden adaptarse para que permitan respuestas en la primera lengua del estudiante durante un período de transición, facilitando su participación activa en el proceso educativo sin descuidar el aprendizaje del español.

Enfoque Integral:

Con el propósito de familiarizar a los estudiantes con el tipo de evaluación, se incluyen ejercicios y tipos de preguntas que forman parte del proceso de evaluación. Las instrucciones se entregan de manera clara, utilizando un lenguaje simple y frecuente, oraciones cortas y ejemplos. Se modela el tipo de ejercicio para asegurar la comprensión, acompañado de una descripción detallada del procedimiento de resolución. Además, se resuelven guías y actividades en clases con los mismos criterios que se aplica en la evaluación sumativa. Por ejemplo, se explica cómo abordar preguntas de verdadero y falso, preguntas de selección múltiple, actividades con términos pareados, entre otras.

Se destaca la presentación y explicación del sistema de calificación chileno. En cuanto a la corrección, se centra en el contenido, considerando el nivel de conocimiento de español del estudiante. Los errores relacionados con el idioma se señalan como oportunidades de aprendizaje en lugar de deficiencias, y esto depende especialmente del nivel de conocimiento de español, sobre todo en el ámbito de la lectoescritura del estudiante. Este enfoque integral tiene como objetivo una evaluación justa y efectiva para estudiantes no hispanohablantes en el contexto chileno.

Enfoque Holístico:

Se implementa un enfoque holístico que tiene en cuenta el nivel de español, el progreso en las materias y las habilidades lingüísticas a lo largo del tiempo. Este enfoque garantiza una evaluación justa y equitativa, promoviendo un ambiente educativo inclusivo que fomente el éxito académico de todos los estudiantes.

Enfoque "Dime" de Aidan Chambers:

Este método fomenta la conversación literaria a través de cuatro preguntas fundamentales, mediadas por un adulto o docente. Las respuestas se registran en un cuadro para profundizar en temas específicos mediante preguntas adicionales, cerrando la conversación una vez agotados los temas. En este enfoque, no existen respuestas correctas o incorrectas; se valora la diversidad de perspectivas. El mediador cumple un papel crucial al guiar la conversación sin juzgar las respuestas, evitando imponer su juicio como el único correcto. Se busca contener las intervenciones en el contexto de la lectura, observando las relaciones que los estudiantes establecen con la vida cotidiana, el mundo, la historia, la cultura, el arte y otros libros. Las preguntas clave para orientar la conversación son: ¿Hubo algo que les gustara? ¿Hubo algo que no les gustara? ¿Hubo algo que no entendieran? ¿Qué patrones encontraron? Este enfoque no solo evalúa la comprensión de la lectura, sino que también promueve la expresión de opiniones y conexiones diversas, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Materiales convergentes:

Herramientas visuales:

Los materiales sugeridos incluyen imágenes, fotos y glosario en la lengua materna facilitando así la conexión entre conceptos y promoviendo un aprendizaje más efectivo para ilustrar conceptos u oraciones, evitando así la necesidad de traducciones extensas o explicaciones que puede implicar el uso de más palabras nuevas. A su vez, estas imágenes no presentan sesgo de género y están incorporadas para una clara identificación de actividades, profesiones, sentidos y modelos de diálogo, con el propósito de ilustrar la diversidad y fomentarla en la enseñanza. Además, se sugieren audios para deletrear, identificar, participar,

escuchar conversaciones y comprender partes de ellas al reconocer palabras clave, así como micro diálogos y frases útiles para utilizar en clases y expresar necesidades. También se propone el uso de mímicas y se recomienda el uso de teléfonos celulares inteligentes, lo que permite a los estudiantes escribir, grabar o fotografiar palabras que encuentran en su entorno diario y que forman parte del paisaje lingüístico y auditivo de la ciudad. Es aconsejable motivar a los estudiantes a registrar las palabras nuevas en sus celulares si son significativas, y a llevar a cabo conversaciones de WhatsApp con el uso de emoticones y su respectivo significado.

Materiales divergentes:

Enfoque integral:

Se propone el uso de material pedagógico redactado en español accesible para estudiantes, padres y apoderados no hispanohablantes, evitando el uso de jergas o términos técnicos excesivos. Es imperativo considerar la diversidad lingüística de los estudiantes y sus padres, asegurando traducciones precisas y claras. Se sugiere proporcionar versiones bilingües cuando sea posible y necesario, promoviendo un sentido de pertenencia mediante la integración de referencias culturales que funcionan como recordatorios visuales de la diversidad presente en la comunidad educativa. Asimismo, se destaca la importancia de monitorear la adaptación efectiva de los materiales pedagógicos al español.

Libros álbumes:

La colección bibliográfica del Programa "Biblioteca Migrante 2020" ofrece una diversidad de libros álbumes cuidadosamente seleccionados para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Esta colección se presenta como una excelente herramienta para abordar de manera crítica la creación de categorías que diferencian y fomentan conversaciones significativas.

Cartilla de presentación del establecimiento:

Esta cartilla facilita el vínculo entre la familia y el estudiante con la institución y la comunidad educativa al proporcionar información clave. En casos donde las familias y estudiantes no dominan el español, se recomienda buscar apoyo dentro de

la comunidad educativa para traducciones. Estos materiales buscan fortalecer la conexión entre la institución educativa y las familias, contribuyendo así a un proceso de inclusión más efectivo y colaborativo.

4.9. Síntesis general de los documentos

En primer lugar, el material educativo propuesto por el Ministerio de Educación en el contexto de los desafíos en la enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes, abordó aspectos relacionados con la diversidad cultural referente a la adaptación a nuevos entornos educativos, sugiriendo la aplicación de la gestión emocional por parte de los equipos técnicos y profesionales con el fin de crear un ambiente inclusivo con estrategias de comunicación intercultural.

Para esto, se planteó el integrar elementos culturales en el Plan de Estudios, implementando el Aprendizaje Basado en Proyecto o El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), Subvención de Refuerzo Educativo Decreto Supremo N° 835/1995, Políticas de Convivencia Escolar, semanas temáticas donde el estudiante sea el protagonista desde una perspectiva intercultural, no limitándose a una perspectiva multicultural, fomentando el intercambio de conocimientos culturales.

También es relevante destacar el foco de la Enseñanza multilingüe, utilizando material educativo diverso, Kamishibai, Mapas Conceptuales, Modelar Micro Diálogos en voz alta, Glosario en la lengua materna de los estudiantes, herramientas visuales para trabajar Gramática, como conjugaciones con tarjetas y vocabulario, imágenes sin sesgo de género, uso de teléfonos celulares inteligentes, Libro Álbum para conversaciones literarias, mímica a través del lenguaje no verbal, para eliminar traducciones extensas.

Por otra parte, se reforzó la idea de mejorar el Proyecto Educativo Institucional (PEI), considerando las reuniones con las familias y añadiendo un Protocolo de Acogida, donde se integren Charlas Informativas, Traducciones de Documentos y Facilitador Lingüístico, como Cartillas de Presentación y una Señalética Bilingüe. Además, se planteó el uso de Aulas del Bien Estar (ABE), fomentando la autoestima, a través del refuerzo educativo, la motivación y orientación personalizada, para la reducción del estrés y la ansiedad evitando la deserción escolar.

Así mismo, se señaló positivamente el Aprendizaje de palabras en contextos reales: Polisémicas, Coloquiales y Cotidianas. También aplicar el aprender haciendo

para evitar el Proteccionismo o Paternalismo. Además de la Co-construcción de puentes de conocimiento y vínculos socioafectivos a la vez el reconocimiento de la otredad, al valorar la mantención de la L1 en los estudiantes como vehículo de comunicación y símbolo de su identidad, resguardando el desarrollo de la L1 mediante talleres específicos al entregar un valor Instrumental e Integrativo, evitando así la Patologización por la dificultad idiomática, ya que aprender una nueva lengua toma tiempo y no responde a problemas cognitivos ni a un trastorno de aprendizaje, y también se debe solicitar un seguimiento del rendimiento académico, para obtener información sobre su historial educativo en su país de origen.

En segundo lugar, el material educativo propuesto por el Ministerio de Educación en el contexto de los desafíos en la enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes abordó entre sus temáticas, la Barrera Lingüística, es esencial comprender el error lingüístico como parte del proceso. Por otro lado, evitar corregir los errores lingüísticos desde la norma gramatical. Por este motivo se recomendó realizar adaptaciones específicas para la comunicación oral o escrita con traducción en las evaluaciones que deben ser integral y adaptativa de: Diagnóstico, seguimiento, fase final y autoevaluación.

El enfoque “Dime” de Aidan Chambers y enfoque holístico se deben ver reflejados en los contenidos, pues se deben entregar en la primera o segunda lengua, así mismo, en la comprensión lectora, se recomendó trabajar los ejercicios antes de la lectura y la inferencia de significado.

A su vez, se planteó que se debe realizar un procesamiento de la información, mediante la codificación, recuperación y almacenamiento. Entendiéndose que la codificación se divide en tres áreas, episódica, semántica y sensorial; donde la episódica, se basa en recordar eventos y experiencias específicas y busca establecer puntos de referencia: la semántica, se basa en el conocimiento previo para una retroalimentación que contribuye al aprendizaje significativo al realizar adaptaciones metodológicas pertinentes para las necesidades específicas a la vez se recomienda reciclar términos de sesiones anteriores; y la sensorial trabaja la multisensorialidad, se escuchan audios para realizar traducciones, interpretaciones y transcripciones, a través de la escucha activa. Por otra parte, se desarrolló la idea de que la recuperación abarca el reconocer y recordar y el almacenamiento, se relaciona con la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo.

En última instancia, la propuesta del Ministerio de Educación resaltó un enfoque inclusivo en los materiales educativos al dirigirse a estudiantes no hispanohablantes, el cual se centra en estrategias de enseñanza-aprendizaje intercultural que involucran a toda la comunidad educativa, además de incorporar a sus familias, se sugieren Políticas de Convivencia Escolar, Subvención de Refuerzo Educativo y Aulas del Bien Estar (ABE).

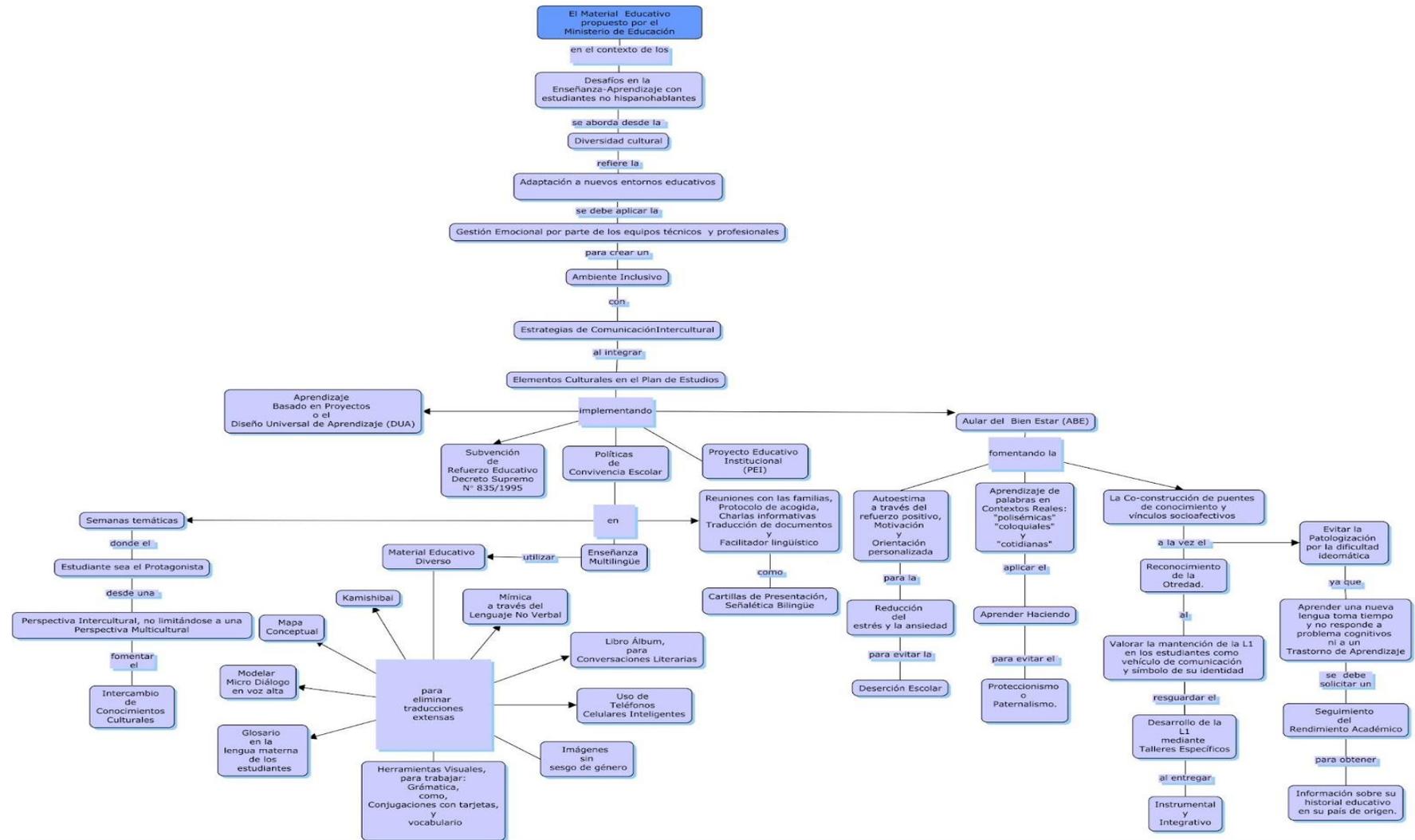
Todo esto se lograría mediante la aplicación de técnicas de aprendizaje, tales como la comprensión lectora, el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el trabajo colaborativo, el aprendizaje auditivo, kinestésico, autónomo y la memorización.

Fortaleciendo instancias que se logre una mediación que permita construir un andamiaje con los estudiantes, fomentando el aprendizaje activo a través de la práctica y la participación directa en el proceso educativo, con el fin de alcanzar aprendizajes significativos mediante el procesamiento de la información, estando directamente relacionado con diversas teorías cognoscitivas y holísticas de aprendizaje.

En síntesis, tras el análisis de los documentos propuestos por el Ministerio de Educación, se logró el objetivo de evidenciar un material educativo diverso, dado que desarrolla distintos enfoques. Al mismo tiempo, promueve la inclusión y diversidad mediante distintas estrategias de enseñanza-aprendizaje diseñadas para trabajar con estudiantes no hispanohablantes.

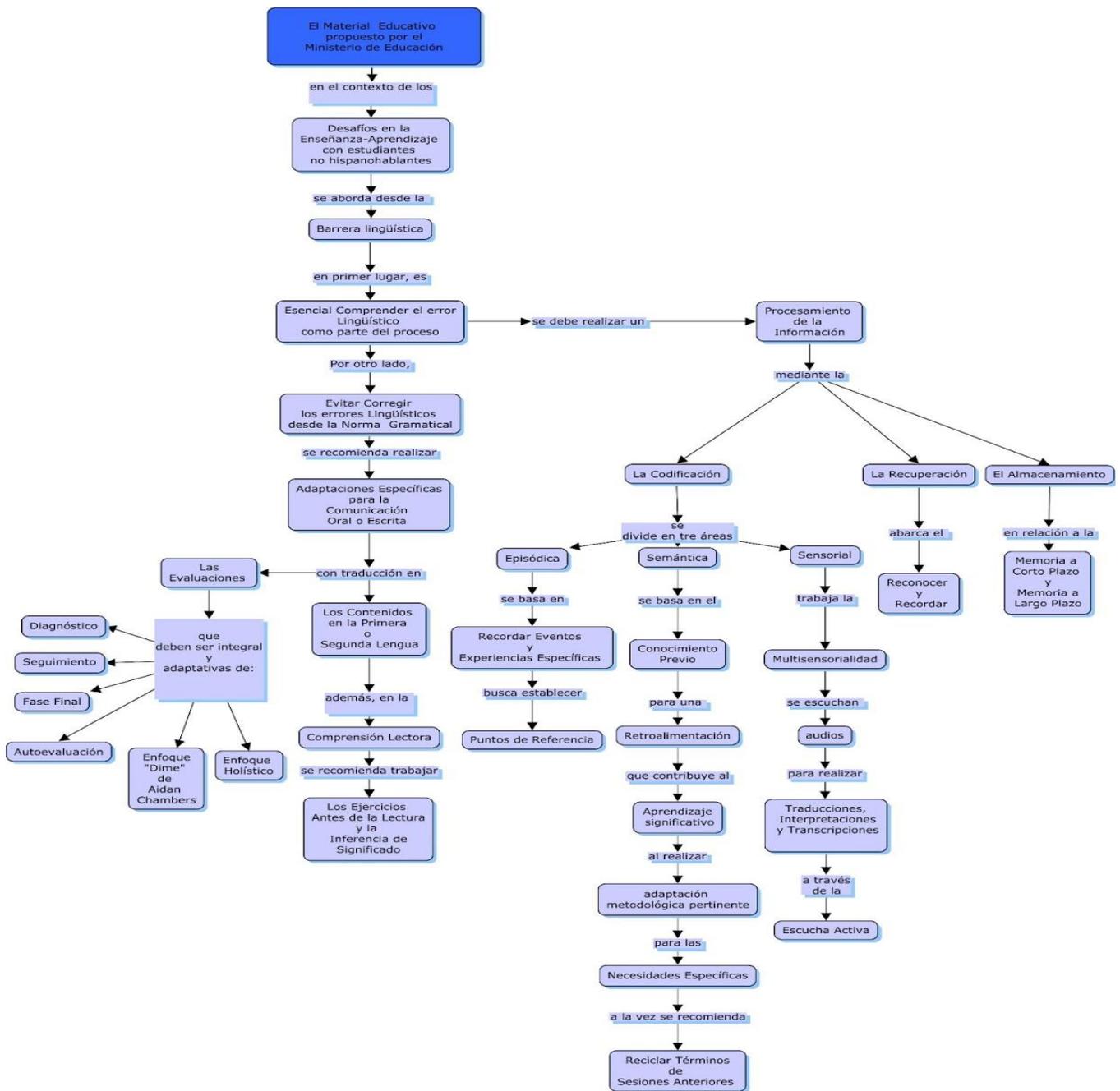
4.10. Figuras síntesis de documentos

Figura N°2: Síntesis de documentos ministeriales.



Fuente figura: Autoría propia.

Figura N°3: Síntesis de documentos ministeriales.



Fuente figura: Autoría propia.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

Luego de haber realizado el análisis correspondiente, se evidenciaron diferencias y similitudes entre las entrevistas semiestructuradas realizadas y el análisis de documentos ministeriales. Entre estos hallazgos es posible destacar los siguientes aspectos que se describen a continuación.

Al abordar el tema de los principales desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura, ambas participantes aludieron a que la barrera lingüística es la principal dificultad a la que se ven enfrentadas al momento de comunicarse de forma efectiva, y al diseñar sus prácticas pedagógicas relacionadas con las diferentes metodologías didácticas para la enseñanza de los contenidos curriculares, y la elaboración del material y evaluaciones adaptadas para el estudiantado. Sin embargo, la propuesta del Ministerio de Educación presenta un enfoque inclusivo, centrándose en estrategias de enseñanza-aprendizaje intercultural, donde la diferencia idiomática no es considerada como una barrera, sino que es un aspecto enriquecedor para la comunidad educativa.

Siguiendo con este planteamiento, es importante resaltar que los documentos ministeriales describen la necesidad de incluir a toda la comunidad educativa, además de los padres y/o apoderados de los estudiantes no hispanohablantes, con la finalidad de trabajar de forma colaborativa en el aprendizaje de una segunda lengua y fomentar las habilidades sociales, coincidiendo con Fernández y Heras (2019), quienes sugieren que los establecimientos tienen el deber de integrar a las familias migrantes y no migrantes en las actividades que se realizan. Ante esto, las participantes destacaron utilizar como recurso la integración de las experiencias familiares del estudiantado, para entrelazarlas con los contenidos que se desarrollan dentro del currículum nacional. Sin embargo, esta integración que plantea el ministerio no se evidenció en el testimonio de las participantes, ya que, la participación de los padres y/o apoderados no se vio reflejada dentro de las actividades realizadas en el establecimiento.

Paralelamente, los documentos ministeriales sugieren el reconocimiento de la otredad, entendiéndose este concepto como el respeto y el reconocimiento de la identidad de quien se tiene enfrente y la capacidad de coexistir armoniosamente (Equipo Editorial, Etecé, 2021). Este reconocimiento en el estudiantado no hispanohablante se debe reflejar al valorar la mantención de la lengua materna en

los estudiantes, como vehículo de comunicación y símbolo de su identidad, fomentando así el intercambio de conocimientos culturales.

Ante esto, Valenzuela (1999) plantea que la ausencia de conocimiento cultural empobrece la experiencia escolar de los estudiantes, causando repercusiones negativas en su desarrollo académico. Siguiendo esta idea, las participantes señalaron que la inclusión de la cultura y el contexto del cual el estudiantado proviene sí es importante para entrelazar los contenidos y habilidades curriculares. Sin embargo, la mantención de su lengua materna no se considera dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los conceptos relevantes, que se destacó dentro de los documentos ministeriales, hace referencia a la importancia de la gestión emocional de los estudiantes no hispanohablantes, es decir, que se debe promover la autoestima, la motivación y la orientación personalizada a través del refuerzo educativo positivo, pues en palabras de Rachlin (como se citó en Castro 2012) este tipo de estrategia permite crear una reducción de la tensión y el estrés, una estimulación del cerebro y un reforzamiento de la conducta. Frente a esta sugerencia, las participantes de la entrevista destacaron el uso continuo del refuerzo positivo dentro del aula, fomentando así la participación del estudiantado, y comentando también que esta ha sido una estrategia que ha funcionado, ya que les permitió establecer un vínculo cercano con las estudiantes.

Por otro lado, una de las preocupaciones que señalaron las participantes de la entrevista hace referencia a la falta de conocimientos desde su formación inicial docente, respecto a cómo ejercer la pedagogía con estudiantes no hispanohablantes. En este sentido, señalan una ausencia de políticas públicas respecto a cómo las universidades deben abordar dentro de su malla curricular el contexto migratorio. Posteriormente esto se transforma en establecimientos con docentes y directivos que implementan prácticas que, desde su falta de formación específica e inexperiencia con este nuevo contexto, buscan desarrollar de la mejor manera posible los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes.

Si bien, el Ministerio de Educación desarrolló documentos con orientaciones, como por ejemplo, “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros” (Ministerio de educación, 2018), “Guía Metodológica para la Comunicación Intercultural con Personas No Hispanohablantes y las Comunidades Educativas”(Ministerio de

Educación, 2022), entre otros, estos solo plasman los elementos jurídicos normativos que se requieren como guía en la escolarización de los estudiantes, y no aborda la importancia de la formación inicial docente, indicando la necesidad de actualizar y contextualizar en el aula chilena de la sociedad en la que se vive hoy.

Con respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje sugeridas por los documentos ministeriales, se encuentra la aplicación de técnicas de aprendizaje, tales como: comprensión lectora, aprendizaje basado en proyectos (ABP), Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), trabajo colaborativo, aprendizaje auditivo, kinestésico autónomo y memorización, en relación a un andamiaje que se relaciona directamente con las teorías cognoscitivas y holísticas de aprendizaje, las cuales favorecen la actividad de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que se caracterizan por ubicar a los alumnos en situaciones en las que tienen que actuar para poder acceder al conocimiento, es decir, se caracterizan por plantearle al alumno una situación en las que tiene que resolver problemas actuando sobre la realidad que lo rodea. (Ortega et al, 1996)

Frente a las estrategias que utilizaron las participantes de las entrevistas, se evidenció ciertas divergencias al compararlas con la literatura y los documentos ministeriales, sin embargo, se observó un intento por aplicar las orientaciones mencionadas anteriormente. Una de ellas es la estrategia de comprensión lectora, puesto que utilizan recursos auditivos, kinésicos autónomos y memorísticos para complementar el aprendizaje esperado.

Adicionalmente se reveló que las participantes promueven la enseñanza holística desde el trabajo colaborativo, fomentando un aprendizaje integral desde lo cognitivo, social y emocional.

Cabe destacar que, las docentes señalaron que no tuvieron una preparación previa para enfrentar el fenómeno migratorio: “Ha sido un proceso, voy a decirlo, echando a perder se aprende. En base al error vamos aprendiendo” *(E1), por lo que la implementación de estas estrategias las ha adquirido sin el conocimiento de que existen documentos ministeriales que les apoyen en sus decisiones al diseñar las metodologías pedagógicas que llevan al aula.

*Nota: Entiéndase E1 como Entrevistada N°1, para hacer referencia a una cita textual de la entrevista semiestructurada.

Siguiendo con los materiales utilizados por las participantes, es relevante destacar que este es de su propia autoría, señalando que no cuentan con un apoyo externo que permita aumentar la gama de recursos educativos que tienen a su disposición.

Dentro de los recursos que nombraron las participantes, se destaca el uso de guías adaptadas, imágenes, resúmenes visuales y cápsulas informativas. El uso continuo de estos recursos limitados les demostró a las docentes que se produjo un estancamiento en las habilidades de comprensión lectora, “Justamente, se acostumbran mucho a la imagen, al resumen, y no leen los textos. Entonces, le estamos ayudando a que entienda algo para atrás, pero no estamos avanzando hacia adelante, obvio” (E1), pues el estudiantado no participaba al realizar preguntas de análisis, interpretación y evaluación.

En relación a lo anterior, los documentos ministeriales *D.1- *D.6- *D.7 y *D.9 afirman que se debe utilizar un material diverso, fomentando el aprender haciendo, utilizando recursos didácticos como el Kamishibai, Mapas conceptuales, modelar microdiálogos en voz alta, Glosario en la lengua materna de los estudiante, herramientas visuales para trabajar Gramática, como conjugaciones con tarjetas y vocabulario, imágenes sin sesgo de género, uso de teléfonos celulares inteligentes, Libro Álbum para conversaciones literarias, mímica a través del lenguaje no verbal, para eliminar traducciones extensas, entre otros.

Por lo tanto, se evidenció un amplio abanico de recursos, dados por los documentos ministeriales, a libre disposición del profesorado, sin embargo, estos no conocen de su existencia, ya que no se refleja una difusión masiva a nivel nacional. Es fundamental, en relación con la Integración de Estudiantes Extranjeros no Hispanohablantes, tener conocimiento de sus dificultades y desfases, con el fin de asegurar una evaluación diagnóstica efectiva en el proceso de inclusión educativa en el Sistema Educativo chileno.

*Nota: Entiéndase D1- D6- D-7 y D9 como Documento N°1, Documento N°6, y así en orden correlativo para hacer referencia a los Documentos Ministeriales revisados con anterioridad.

Por esto mismo, los documentos ministeriales recomendaron la evaluación de diagnóstica, dado que permite perfilar las decisiones pedagógicas. Para llevar a cabo esto, es fundamental que la evaluación se realice en el idioma que el estudiante domina por lo que el establecimiento debe preparar y traducir previamente sus evaluaciones de diagnóstico a otras lenguas, dependiendo de la necesidad que surja.

Esta adaptación pretende garantizar una comprensión precisa del nivel de competencia del estudiante y facilitando la ubicación correcta en el nivel educativo al que pertenece los alumnos, contribuyendo así a una inclusión educativa más efectiva.

Respecto a este último punto, las docentes señalaron una desinformación sobre los estudios previos del estudiantado que llegó al establecimiento, evidenciando una fallida comunicación entre el ministerio y los docentes: “no nos llega ninguna información para decir en qué nivel ella está. Por la edad nosotros la tenemos en segundo medio, a lo mejor debería venir del Ministerio de Educación alguna instrucción, alguna adecuación como lo hacemos con los otros alumnos con necesidades educativas específicas. Con ella no tenemos nada” (E1).

Por otro lado, se revela un mayor realce a la adaptación de las evaluaciones, más que a una evaluación diagnóstica. Sin embargo, se demostró que la adaptación solo hace referencia al tipo de evaluación que las estudiantes realizan y al tiempo que se les entrega para resolverla, invisibilizando su lengua materna y trabajando alrededor del aprendizaje de esta segunda lengua.

CONCLUSIONES

En conclusión, esta investigación tuvo como primer propósito identificar las estrategias didácticas con las que el profesorado de Lengua y Literatura del “Colegio Hispano Americano de Río Viejo” transmite los contenidos del currículum nacional a estudiantes no hispanohablantes, ante esto se concibió que cada docente focalizó este proceso fomentando las habilidades comunicativas y a su vez el aprendizaje del español como segunda lengua, de una forma holística, puesto que se evidenció que las profesoras formaron vínculos socioafectivos a través de la implementación del refuerzo positivo, logrando la integración de tres principales aristas relacionadas con lo cognitivo, lo social y lo afectivo.

Siguiendo este punto es importante recalcar que, a través del detallado análisis de la entrevista semiestructurada, sobre las estrategias utilizadas por las docentes, se destacó el refuerzo de la comunicación oral como eje principal de aprendizaje, vinculado con las habilidades de la comprensión lectora. A su vez, esta metodología se vio reforzada por el trabajo colaborativo que se desarrolló en conjunto a la docente especialista en el primer ciclo escolar, permitiendo elaborar un lenguaje común entre estudiantes y docentes a cargo.

Con respecto al segundo objetivo específico, focalizado en la caracterización de las prácticas pedagógicas de evaluación implementadas por el profesorado de Lengua y Literatura, se reveló la utilización de diseños flexibles en cuanto a la elaboración e implementación de evaluaciones adecuadas a las habilidades y posibilidades del estudiantado no hispanohablante, ya que se perfilaron las decisiones pedagógicas con base en los resultados progresivos que se evidenciaron durante el transcurso del año. Fomentando así el proceso de aprendizaje andamiado y paulatino.

El análisis de este objetivo permitió establecer que la metodología de evaluación se adaptó completamente, siendo el tiempo de ejecución el primero en ser adecuado, ya que las docentes evidenciaron que aplicar el mismo ritmo de los demás pares, no permitió obtener los mismos resultados favorables.

Otra de las adaptaciones evidenciadas, fue la evaluación de actividades manuales, complementadas con la oralidad, pues la evaluación escrita significó una barrera para las docentes que no permitió reconocer los conocimientos de cada estudiante.

En relación al tercer objetivo, el cual abordó el análisis del material educativo entregado al profesorado por el Ministerio de Educación para desarrollar la labor docente dentro del aula donde participan estudiantes no hispanohablantes, se descubrió la existencia de orientaciones ministeriales, respecto al uso de material didáctico diverso, sin embargo, se observó que este no cuenta con una difusión nacional, lo que limita el conocimiento del cuerpo docente, que se vincula con estudiantes provenientes de Haití, a estas posibles nuevas estrategias que se encuentran a libre disposición.

Estos documentos, no solo abordan la legislación vigente en relación con la integración del estudiantado extranjero al Sistema Educativo chileno, sino que también proponen el material didáctico para trabajar en el aula con estudiantes no hispanohablantes, en los cuales se enfatizan las competencias comunicativas a través de las conversaciones literarias, recursos visuales, y la multisensorialidad.

Finalmente, mediante un análisis detallado, se reflejó que los desafíos que enfrenta el profesorado de Lengua y Literatura en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes no hispanohablantes en el establecimiento educacional “Colegio Hispano Americano Río Viejo” de la comuna de Chillán, subyacen desde el enfoque de la diferencia lingüística como una barrera entre la labor docente y el estudiantado.

Así mismo, el profesorado señaló que no se siente preparado para enfrentar este desafío lingüístico, debido a una falta de saberes desde su formación inicial, reflejando así la necesidad de implementar nuevas políticas universitarias.

Por último, el profesorado señala sentir un abandono por parte del estado, al no establecer un canal de información donde se transparente la información escolar previa de los estudiantes extranjeros provenientes de Haití, dificultando aún más su labor dentro del aula.

A pesar de las dificultades que señalaron las participantes de esta investigación, se debe reconocer el esfuerzo diario por implementar metodologías, elaboradas desde la inexperiencia, que avalan una inclusión del estudiantado no hispanohablante. Donde el respeto por la otredad prima al momento de general un vínculo con el que se pretende fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para poder llegar a las conclusiones anteriores, esta investigación tuvo que afrontar distintas limitaciones, entre ellas se destaca una baja colaboración por parte de docentes que cumplían los requisitos para ser participantes de este estudio; por otra parte se encontró una escasa cantidad de material en la web que se centrara en el tema de investigación, dado que los documentos existentes generalizan la información desde otras perspectivas y en otros contextos culturales, lo que generó una dificultad al buscar estudios específicos relacionados con los desafíos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de Lengua y Literatura.

Considerando la complejidad y la riqueza de la temática abordada en esta investigación, surge la necesidad imperante de orientar futuras investigaciones hacia áreas específicas que aún requieren una mayor exploración y comprensión, además de poder ampliar el rango de participantes considerando a otros establecimientos educacionales de la comuna de Chillán y luego de la región de Ñuble.

A su vez, se espera que la investigación pueda ser abordado desde otras perspectivas, incluyendo a directivos, el estudiantado y/o las familias, con el fin de proporcionar una mirada integral de los nuevos desafíos a los que se ve enfrentado el Sistema Escolar chileno.

Por último, se espera que este sea el motor de arranque de una conversación dentro de las facultades de educación existentes en la región, puesto que el fenómeno migratorio es un hecho que seguirá en pie y creciendo a medida que pasen los años, por lo que se necesita entablar nuevas proyecciones dentro de la formación inicial de los futuros docentes, con el fin de fundar educadoras y educadores preparados para el aula multicultural.

A modo de reflexión se considera que, como docentes, nuestro deber es ser buenos mediadores del aprendizaje del estudiantado, ser empáticos y hospitalarios, lograr un acompañamiento y cercanía, con el fin de favorecer la comprensión e interpretación de las competencias comunicativas, la cual aborda principalmente 3 ejes para cumplimiento de los objetivos; La lectura, la escritura y la comunicación oral. (Bases curriculares, 2015)

Partiendo desde el eje de la lectura, esta muchas veces se ve solo como una actividad de entretenimiento, sin embargo, esta actividad es que es más compleja. Mediante la lectura podemos orientar a los alumnos a entender mejor el mundo que lo rodea, fomentando el pensamiento crítico, donde los jóvenes deben ser capaces

de dar sus propias interpretaciones a los textos leídos, investigar, demostrar interés en la lectura e ir agregando nuevas palabras a su vocabulario, para fomentar sus habilidades sociales y mejorar su convivencia en sociedad.

Hoy en día la perspectiva que posee la lectura es una mirada holística y no segmentada. En este caso la lectura no posee goce estético, sino que tiene la finalidad de fortalecer la reflexión en el estudiante y que puedan asumir competentemente cualquier desafío de lectura-en los soportes existentes y en aquellos que puedan aparecer en el futuro- (Bases Curriculares, 2015, p.34), siendo más críticos frente a los temas literarios y no literarios que les presenta la lectura, fortaleciendo sus habilidades de relacionar y establecer diferencias entre los elementos claves.

Leer y escribir aparecen como objetivos prioritarios de la educación, se espera que los estudiantes puedan leer los textos de forma autónoma, ante esto, Isabel Solé (2016), sugiere que los lectores deben “establecer inferencias, conjeturas; releer el texto; preguntar al maestro u otra persona más capacitada, fundamentalmente” (p.p 28-29). La labor como docente es orientar y contextualizar al educando, para que pueda realizar su proceso de aprendizaje de forma andamiada y significativa.

Para esto la autora, en su libro Estrategias de lectura (2006), plantea que los docentes deben tener en cuenta los conocimientos previos que manejan los estudiantes, en relación con el texto, y ofrecer un acompañamiento para que cada uno, según sus posibilidades y habilidades construya sus propios significados. (p.79) Desde esta perspectiva, Paulo Freire en su libro Pedagogía de la Autonomía (2004) corrobora lo que plantea Isabel Solé, sugiriendo que la comunidad educativa debe respetar los saberes con que llegan los educandos, haciendo hincapié en no invisibilizar el contexto cultural de las clases populares. (p.15)

Ante esto, es importante recalcar que la labor docente implica estar abierto a nuevas experiencias que enriquezcan los propios saberes, considerando el conocimiento que ofrecen los educandos desde su propio contexto. Además, se debe considerar que enseñar no solo es transferir conocimientos, sino que crear las condiciones necesarias para la construcción de este (Freire, 2004), formando así estudiantes inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes, y al mismo tiempo entregar herramientas que promueven el aprendizaje autónomo y significativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguado, M. T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. UNED.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Enseñar no es transferir conocimiento. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra SA.*

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-hill.

Martin, J. R. y White, P. R. (2005). *The Language of Evaluation*. Hampshire: Palgrave.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura, 2006*. Barcelona: ICE/GRAÓ.

WEBGRAFÍA

- Abarca, M. M (2008). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267176001>
- Aguayo-Fernández, F., Díaz-Vargas, C., Moraga-Henríquez, P., Mora-Olate, M. (2023). Migración en Chile e inclusión educativa: un estudio documental (1980-2021). *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 21(2).
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5447>
- Aragón Jové, N. (2006). Aula de Acogida: una respuesta a la interculturalidad y al multilingüismo. *Avances En Supervisión Educativa*, (3). 226
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/206>
- Aninat, I., Vergara, R. (2019). *Inmigración en Chile*. Una mirada multidimensional. Fondo de Cultura Económica Chile S.A.
- Baeza, P. (2023). La inclusión de los estudiantes migrantes recientes en el contexto escolar chileno: construcción discursiva de distintos actores sociales en cinco colegios públicos chilenos. *Revista signos*, 56(112), 210-233.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342023000200210>
- Bernal, A. (2020). *Abordaje del bilingüismo en educación preescolar, básica y media desde los referentes del marco común europeo de referencia*.
<https://repositorio.juanncorpas.edu.co/handle/001/94>
- Benavides, M., Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1),
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003474502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1). [Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula \(redalyc.org\)](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33267176001)
- Canales, K., Muñoz, M. (2011). *Estado actual de la educación intercultural bilingüe, región del Bío-Bío*. [Tesis de pregrado Universidad del Bío-Bío] Rep Bip.
<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1756>

- Consejo Escolar de la Región de Murcia. (2022). *Informe sobre el sistema educativo en la Región de Murcia*. <https://cerm.carm.es/wp-content/uploads/2021/09/BIENAL-2019-2020-ultimo.pdf>
- Castillo, E., Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3). [Redalyc.El rigor metodológico en la investigación cualitativa](#)
- De Oliveira-Soares, R., Melo-Araneda, F. (2022). Inclusión de estudiantes haitianas(os) en el sistema escolar chileno: experiencias internacionales para derribar barreras lingüísticas. *Revista Saberes Educativos*, (8). <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.65958>
- Doyharcabal, I. (2018). Inmigración en contexto escolar: factores que determinan la inclusión y asistencia escolar de niños (as) y jóvenes inmigrantes en aulas multiculturales de establecimientos educacionales de la capital de la provincia de Ñuble [tesis de maestría Universidad del Bío-Bío] Rep Bip. <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2791>
- González, J. (2009). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, (15). <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hurtado, C. (2015). La innovación disruptiva en la educación. *Virtual Educa*, (17). <http://virtualeduca.org>
- Lagos, P. S., & Zapata, B. R. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis. Revista Latinoamericana*, (56). [Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. \(conicyt.cl\)](#)
- Martínez, R. M. (2017) El bilingüismo como impacto educativo en la actualidad de la educación. Beneficios y aportaciones del aprendizaje de un segundo idioma a los niños desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. *Publicaciones Didácticas*, 81, 25-28 <https://core.ac.uk/download/pdf/235856708.pdf>

- Ministerio de educación (2015). *Bases Curriculares*. (34).
<https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio.pdf>
- Moraga, C., Segura, N. (2020). Migración internacional en Chillán y Chillán Viejo, Región de Ñuble, Chile. *Tiempo Y Espacio*, (43), 7–23. <https://doi.org/10.22320/rte.vi43.4542>
- Muñoz, B. (2000). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración: didáctica y solidaridad*. Cádiz, (1).
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0471.pdf
- Pávez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olgún, C., Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades. Revista de ciencias sociales y humanidades*, (11). [455959694003.pdf \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/pdf/455959694003.pdf)
- Rivera-Vargas, P. (2020). Integración de la población migrante en España: limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas. *Ministerio de Educación de Colombia*, 46 1-13.
[Integración-de-la-población-migrante-en-España-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jurídicas.pdf \(mineduc.cl\)](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/07/Integración-de-la-población-migrante-en-España-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jurídicas.pdf)
- Rocubert, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la investigación educativa. *Mendive. Revista de Educación*, 9(1),
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/353/351>
- Sanhueza, S., Matzler, P., Chuan-Chih, H., Domínguez, J., Friz, M., y Quintriqueo, S. (2016). Competencias comunicativas interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos*, (4), 183-200.
[http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011](https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011)
- Soliz, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11(6). [articulo_528f51ec90d45.pdf \(nebrija.com\)](https://www.nebrija.com/pdf/articulo_528f51ec90d45.pdf)
- Toledo, G., Lizasoain, A., y Cerda, K. (2021). Factores relevantes para la evaluación de la producción escrita de estudiantes haitianos no hispanohablantes en la escuela pública chilena. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, (39), 1-42.
<https://repositorio.uc.cl/dspace/items/bd995883-5803-4ea0-8178-fbb746767de3/full>

- Unesco. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y Educación, Todos y Todas sin Excepción*. [Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción - UNESCO Biblioteca Digital](#)
- UNICEF. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación Parvularia: Resumen Ejecutivo*. https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf
- Real Academia Española. (2014). Lengua materna. *En el Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de marzo 2022, de <https://dle.rae.es/lengua?m=form#7A2ivIE:~:text=lengua%20materna,a%20hablar>.
- Zambrano, E., Chiriboga, J.,y Chiriboga, F. (2020). Tecnologías educativas para el aprendizaje. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun*, (7). 200-205. Doi: <https://doi.org/10.46296/yc.v4i7.0043>

Anexos

Validación del instrumento

A continuación, se muestran los criterios de calificación:

| Categoría | Calificación | Criterio |
|------------------|---------------------|--|
| Suficiencia | 1 | Las preguntas NO permiten obtener la información suficiente o necesaria para el proceso |
| | 2 | Las preguntas permiten obtener ALGUNA información necesaria pero no suficiente para el proceso |
| | 3 | Se deben incrementar algunas preguntas para obtener la información suficiente o necesaria para el proceso |
| | 4 | La pregunta es suficiente para obtener la información requerida |
| Claridad | 1 | El ítem no es claro |
| | 2 | La pregunta requiere bastantes modificaciones relacionadas con el uso de las palabras o la ordenación de las mismas. |
| | 3 | La pregunta requiere modificaciones específicas en un término |
| | 4 | La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada |
| Relevancia | 1 | La pregunta puede ser eliminada, ya que no proporciona información relevante en la dimensión indagada |
| | 2 | La pregunta es relevante, pero hay otra que informa lo mismo |
| | 3 | La pregunta es relativamente importante |
| | 4 | La pregunta es relevante y no puede eliminarse |

Validador N°1

Por favor califique las preguntas a continuación según la suficiencia, calidad y relevancia

| ÍTEMS POR CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS | SUFICIENCIA | | | | CLARIDAD | | | | RELEVANCIA | | | | OBSERVACIONES |
|---|-------------|---|---|---|----------|---|---|---|------------|---|---|---|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lenguaje y Comunicación con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1 ¿Qué estrategias didácticas específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | | X | | | | X | | | | X | . |
| 1.2 ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas que ha empleado al enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | | | X | | | | X | Puede ser recomendable levantar información a juicio del docente ¿que da cuenta de la efectividad? |
| 1.3 ¿Puede nombrar las estrategias didácticas menos efectivas al momento de enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | | | X | | | | X | Puede ser información relevante la indagación de las causas de ineficacia |
| 1.4 ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estas estrategias didácticas en su enseñanza y cómo los ha abordado? | | | | X | | | | X | | | | X | |
| 2. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |
| 2.1 ¿Cuáles son los principales contenidos curriculares y/o habilidades que se abordan al trabajar con estudiantes no | | X | | | | | | X | | | | X | Esta pregunta puede ofrecer múltiples respuestas considerando factores como etapa del desarrollo, grado de comprensión del español. Se sugiere |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|---|--|
| enseñanza de los contenidos curriculares, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes no hispanohablantes? | | | | | | | | | | | | digital como material |
| 4.2 ¿Qué recursos o materiales ha encontrado más efectivos para apoyar la enseñanza de estos contenidos a estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | X | | | | | X | Se sugiere utilizar el concepto genérico “recurso educativo” |
| 4.3 ¿Cuáles son los mayores desafíos al utilizar estos materiales educativos con estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | X | | | | | X | Se sugiere utilizar el concepto genérico “recurso educativo” |

Validador N° 2

Por favor califique las preguntas a continuación según la suficiencia, calidad y relevancia

| ÍTEMS POR CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS | SUFICIENCIA | | | | CLARIDAD | | | | RELEVANCIA | | | | OBSERVACIONES |
|---|-------------|---|---|---|----------|---|---|---|------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lenguaje y Comunicación con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1 ¿Qué estrategias didácticas específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | | X | | | | X | | | | X | Sugiero que, teóricamente, se tenga muy en cuenta la diferencia entre estrategia y técnica didáctica. Posiblemente, la pregunta, de manera previa, podría considerar un contexto. Por ejemplo: “partiendo de la base que la estrategia didáctica se entiende como... ¿qué estrategias específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes?” |
| 1.2 ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas que ha empleado al enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | | X | | | | X | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|---|---|--|--|--|---|---|
| 1.3 ¿Puede nombrar las estrategias didácticas menos efectivas al momento de enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | X | | | | X | |
| 1.4 ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estas estrategias didácticas en su enseñanza y cómo los ha abordado? | | | X | | X | | | | | X | ¿Cuáles?, ¿las menos efectivas? Recomendando que la pregunta sea autónoma, en términos de redacción, y no que dependa de la pregunta que la antecede. |
| 2. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | |
| 2.1 ¿Cuáles son los principales contenidos curriculares y/o habilidades que se abordan al trabajar con estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | X | | | | | X | |
| 2.2 ¿Qué temas, áreas del currículum y/o habilidades considera más difíciles de abordar con estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | X | | | | X | Delimitar el concepto “áreas del currículum”. Sugiero ejes disciplinares , es más atingente al currículum de Lengua y Literatura. |
| 2.3 ¿Qué temas, áreas del currículum y/o habilidades considera más fáciles de enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | X | | | | | X | Delimitar el concepto “áreas del currículum”. Sugiero ejes disciplinares , es más atingente al currículum de Lengua y |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|---|---|--|--|--|--|---|--|
| hispanohablantes? | | | | | | | | | | | | | Literatura. |
| 3. Evaluación/es aplicada/s a estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |
| 3.1 ¿Qué tipos de evaluaciones utilizan para medir el progreso y el aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | X | | | | | | X | |
| 3.2 ¿Cómo considera las diferencias culturales y lingüísticas al diseñar y ejecutar las evaluaciones a estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | | X | | | | | X | Recomiendo “¿Cómo gestiona...?”, pues apunta más a lo procedimental. |
| 3.3 ¿Cuáles son las dificultades que existen al diseñar una evaluación para estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | X | | | | | | X | |
| 4. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |
| 4.1 ¿Qué tipo de materiales educativos y recursos utiliza para la enseñanza de los contenidos curriculares, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | X | | | | | | X | Revisar nombre del área |
| 4.2 ¿Qué recursos o materiales ha encontrado más efectivos para apoyar la enseñanza de estos contenidos a estudiantes no hispanohablantes? | | | X | | | | X | | | | | X | Revisar redacción |
| 4.3 ¿Cuáles son los mayores | | | X | | | | X | | | | | X | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| desafíos al utilizar estos materiales educativos con estudiantes no hispanohablantes? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Validador N°3

Por favor califique las preguntas a continuación según la suficiencia, calidad y relevancia

| ÍTEMS POR SUBCATEGORÍAS | CATEGORÍAS | Y | SUFICIENCIA | | | | CLARIDAD | | | | RELEVANCIA | | | | OBSERVACIONES |
|---|------------|---|-------------|---|---|---|----------|---|---|---|------------|---|---|---|---|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lenguaje y Comunicación con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1.1 ¿Qué estrategias didácticas específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | x | | | | | | | x | x | | | | Sugiero eliminarla, porque resulta reiterativa. |
| 1.2 ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas que ha empleado al enseñar a | | | | | x | | | | x | | | | | x | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|--|---|--|--|--|--|--|---|
| estudiantes no hispanohablantes? | | | | | | | | | | | | | |
| 1.3 ¿Puede nombrar las estrategias didácticas menos efectivas al momento de enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | x | | | | | | x |
| 1.4 ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estas estrategias didácticas en su enseñanza y cómo los ha abordado? | x | | | | | | x | | | | | | x |
| 2. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |
| 2.1 ¿Cuáles son los principales contenidos curriculares y/o habilidades que se abordan al trabajar con estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | x | | | | | | x |
| 2.2 ¿Qué temas, áreas del currículum y/o habilidades considera más difíciles de abordar con estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | | | | | | | x |
| 2.3 ¿Qué temas, áreas del currículum y/o habilidades considera más fáciles de enseñar a estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | | | | | | | x |
| 3. Evaluación/es aplicada/s a estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|---|--|---|--|--|--|---|---|
| 3.1 ¿Qué tipos de evaluaciones utilizan para medir el progreso y el aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | x | | | | | | x | El concepto de “medir” podría ser reemplazado “para realizar seguimiento, retroalimentar” |
| 3.2 ¿Cómo considera las diferencias culturales y lingüísticas al diseñar y ejecutar las evaluaciones a estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | | x | | | | x | |
| 3.3 ¿Cuáles son las dificultades que existen al diseñar una evaluación para estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | | x | | | | x | |
| 4. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes. | | | | | | | | | | | | | |
| 4.1 ¿Qué tipo de materiales educativos y recursos utiliza para la enseñanza de los contenidos curriculares, de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | | x | | | | x | |
| 4.2 ¿Qué recursos o materiales ha encontrado más efectivos para apoyar la enseñanza de estos contenidos a estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | | x | | | | x | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|
| 4.3 ¿Cuáles son los mayores desafíos al utilizar estos materiales educativos con estudiantes no hispanohablantes? | | | | x | | | | x | | | | x | |
|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|--|--|---|--|



Carta de consentimiento informado

Docente N°1

ANEXOS ANEXO 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

14 de noviembre del 2023, Chillán.

Declaro, mediante la presente la carta, que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre **“DESAFÍOS QUE ENFRENTA EL PROFESORADO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN / LENGUA Y LITERATURA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES EN LA COMUNA DE CHILLÁN”**, consistirá en responder una entrevista semi estructurada que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso el equipo investigador presente y el profesor guía de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío Bío.

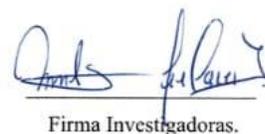
Declaro que se me ha informado que mi participación en el estudio, y la información entregada estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

Asimismo, las entrevistadoras me han dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados de forma confidencial.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informada de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título de las investigadoras. He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.



Firma participante.



Firma Investigadoras.

Docente N°2

* ANEXOS ANEXO 1: CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

14 de noviembre del 2023, Chillán.

Declaro, mediante la presente la carta, que se me ha explicado que mi participación en el estudio sobre **“DESAFÍOS QUE ENFRENTA EL PROFESORADO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN / LENGUA Y LITERATURA EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE CON ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES EN LA COMUNA DE CHILLÁN”**, consistirá en responder una entrevista semi estructurada que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso el equipo investigador presente y el profesor guía de la carrera de Pedagogía en Castellano y Comunicación de la Universidad del Bío Bío.

Declaro que se me ha informado que mi participación en el estudio, y la información entregada estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

Asimismo, las entrevistadoras me han dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados de forma confidencial.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informada de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte de la Memoria de Título de las investigadoras. He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.



Firma participante.

Firma Investigadoras.

Entrevistas a docentes

Entrevista N°1

1. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las prioridades en conocimientos curriculares y/o habilidades requeridas de enseñar para un estudiante no hispanohablante en la asignatura de Lengua y Literatura?

Docente 1: Primero, tiene que dominar el lenguaje del idioma, partiendo de que entiende las instrucciones simples, como que tiene que leer, como que tiene que escribir, como que tiene que identificar partes del texto. Se hacen preguntas dirigidas para reforzar lo anterior. Entonces, se tiene que focalizar más en el idioma, por lo menos en algunas palabras clave.

Entrevistadora: ¿Qué ejes disciplinares y/o habilidades generan mayor complejidad al momento de ser abordados con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: En el caso de la alumna que tengo, le complica mucho el escribir cuando son preguntas abiertas. Sí entiende algo de lo que lee y cuando se trata de alternativas, le es más fácil marcar una alternativa.

Entrevistadora: ¿Qué ejes disciplinares y/o habilidades considera más factibles de ser abordados con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: Lo que pasa es que, al hablar de segundo medio, enfrentamos un déficit en la base del idioma. Para efectos de preguntas o tipos de preguntas, por ejemplo, ellos pueden definir, pero no saben inferir. No entienden lo que es la inferencia porque hay que referirse a los textos; entonces, el lenguaje nos limita. Por ende, hay que cambiar el tipo de pregunta. ¿En qué parte del texto aparece tal concepto, por ejemplo? Y justamente, al cambiar el tipo de pregunta, hay que hacer preguntas abiertas porque la mayoría del material que tenemos son preguntas cerradas, tipo SIMCE o tipo PAES.

2. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de recursos educativos utiliza para la enseñanza de los contenidos curriculares y/o habilidades, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: Se recurre al currículum de básica y, fundamentalmente, a imágenes. Como no conocen muchas palabras para entender si ellos manejan las habilidades del lenguaje, se utilizan imágenes de todo tipo, de materia de historia, por ejemplo. Por eso es que, a veces, en lenguaje, nos asociamos a la otra asignatura de historia para ver el tema de las calificaciones

Entrevistadora: ¿Qué recursos educativos ha encontrado más efectivos para apoyar la enseñanza de estos contenidos y/o habilidades con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: Obviamente, recurrimos a las TIC' s. Tenemos mucho material en la web, como son vídeos, por ejemplo, o imágenes, o material didáctico, en cuanto a que sean cápsulas y no tanta lectura. Por ejemplo, cuando se trata de un plan lector, como ellos no tienen el mismo tiempo de lectura que un alumno de nuestro idioma, se retroalimenta con algunos videos en la web basados en lo que se trata el libro, y entonces eso les ayuda a ellos a entender un poco la trama

Entrevistadora: ¿Cuáles son los mayores desafíos al utilizar estos recursos educativos con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: Justamente, se acostumbran mucho a la imagen, al resumen, y no leen los textos. Entonces, le estamos ayudando a que entienda algo para atrás, pero no estamos avanzando hacia adelante, obvio. A nosotros nos piden mucho, a nivel de curso, que ellos lean y puedan identificar las habilidades de inferencia, de análisis, de evaluar, de ver la actitud del emisor, y ella, en este caso, está un poco más limitada porque está solamente en el ámbito de comprender lo que está leyendo. No puedo ir más allá con los recursos que tenemos de imagen o video. Ella tiene que tratar de leer más texto y esperamos que los siguientes años pueda desarrollarse.

3. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lengua y Literatura con estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Qué estrategias didácticas específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: Como ella está en la sala de clases, hay algunas clases en las que ella participa con el curso, sobre todo cuando se trata de material visual porque está todo el curso en lo mismo. Pero cuando hay evaluaciones, por ejemplo, ella se va con una profesora de básica para que la profesora de básica le vaya retroalimentando la lectura. No puede seguir el mismo ritmo que sus compañeros. Hay algunas preguntas que entiende y otras que no, y esas preguntas hay que explicarle con lenguaje hablado. No se le puede volver a escribir la pregunta. Entonces, cuando son pruebas escritas, ella tiene otro tiempo de evaluación con la otra profesora que le va explicando la pregunta.

Entrevistadora: ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estrategias didácticas en el aula con estudiantes no hispanohablantes, y cómo los ha abordado?

Docente 1: Ha sido un proceso, voy a decirlo, echando a perder se aprende. En base al error vamos aprendiendo. Las primeras veces tratamos de que siguiera el mismo ritmo, y nos dimos cuenta de que no. En la medida que la profesora nos va informando, nos dice que ya explicando con palabras entiende más el diálogo. Entonces, se han hecho más evaluaciones orales, pero todavía no hemos llegado al término de que ella por sí sola lea y responda. Hay muchos trabajos que ella no los cumple mientras el curso está haciendo una actividad, se le generan a ella actividades de básica, por ejemplo, no solo en Lenguaje, sino que en las otras asignaturas, para que ella vaya reforzando las otras asignaturas. Entonces, ahí tenemos la complicación nuevamente: el idioma. No tenemos preparación. Yo no tengo preparación para ver esa habilidad, entonces nos vamos a lo básico, que es reforzar el lenguaje.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas que ha empleado al enseñar a estudiantes no hispanohablantes, y cómo se ha manifestado esta eficiencia?

Docente 1: Implementamos una estrategia que nos sirvió, que es focalizarnos en su

contexto social y familiar. Le preguntamos sobre su casa, su familia, para que ella pudiera hablar y argumentar, por ejemplo, en cuanto a la argumentación, al decir por qué algo le es difícil, un texto o en este caso, el plan lector. ¿Por qué crees que el personaje actuó así? Lo asociamos a su vida familiar, a su hermana, al colegio, con entidades más tangibles o más contingentes a lo que ella está viviendo, para que así podamos visualizar si entendió la pregunta o si puede relacionar alguna idea. Eso nos ha servido y hemos tenido que elaborarlos desde cero, porque en la universidad nunca me enseñaron a adaptar mi material de educación media, porque soy profesora especializada en educación media cierto, a un nivel tan bajo y más con algún estudiante que no hable mí mismo idioma, ha sido muy complicado.

Y lo otro que le decía son las imágenes y el lenguaje hablado.

Entrevistadora: ¿Puede nombrar las estrategias didácticas menos efectivas al momento de enseñar a estudiantes no hispanohablantes y la causa de su baja efectividad?

Docente 1: Netamente, las menos efectivas son las que hemos trabajado con el resto, que son leer textos y responder preguntas abiertas o cerradas, donde la habilidad para segundo medio, en este caso fundamental, es inferir información y ellas con suerte llegan a extraer información explícita que está en el mismo texto. No logran encontrar algo todavía que esté de manera implícita, entonces no nos ha resultado. Los textos solos siempre tienen que ir acompañados de una imagen o tiene que ser textos de nivel básico, simples o con personajes simples. O tenemos que recurrir a una imagen o pregunta orales para que ella pueda entender lo que queremos preguntar

4. Evaluación/es aplicada/s a estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de evaluaciones utiliza para realizar seguimiento del progreso y el aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: En este caso, reforzamos nuevamente el lenguaje, que es nuestra debilidad. Tenemos que darle más enfoque en eso, y como le digo, hay una profesora de básica que nos colabora en ciertos horarios en que lo trabaja de manera personalizada, con el mismo material por el mismo nivel. Ella nos va entregando información donde hay mayor progreso y donde todavía está muy débil,

para que en la siguiente evaluación se refuerce y se potencie el dominio del idioma.

Entrevistadora: ¿Qué elementos considera relevantes al momento de diseñar un instrumento de evaluación para estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: Nosotros no tenemos ninguna información extra, no nos llega ninguna información para decir en qué nivel ella está. Por la edad nosotros la tenemos en segundo medio, a lo mejor ella debería venir del Ministerio de Educación alguna instrucción, alguna adecuación como lo hacemos con los otros alumnos con necesidades educativas específicas. Con ella no tenemos nada, entonces es sobre la base de lo que nosotros creemos no más que podemos hacer. No hay ningún informe que nos diga en qué nivel está para poder adecuar nuestros instrumentos a la parte cognitiva, por lo menos.

Entrevistadora: ¿Cómo gestiona las diferencias culturales y lingüísticas al diseñar, ejecutar y retroalimentar las evaluaciones a estudiantes no hispanohablantes?

Docente 1: Preguntando y respondiendo, o sea, con el mismo material que trabajamos con la otra profesora, ella misma nos va enfocando en las preguntas que no entiende, o esta otra sí. Entonces, las que entiende, focalizamos más para reforzar, y las que no entendió, tenemos que reformularlas o cambiar el texto o cambiar la metodología. Entonces, vamos aprendiendo junto con ella, porque no tenemos antecedentes de ningún tipo ni tenemos cómo adecuar. Le vamos preguntando a ella si entiende o no, y las vamos adecuando.

Entrevista N°2

1. Contenidos curriculares que se desarrollan en el trabajo con estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las prioridades en conocimientos curriculares y/o habilidades requeridas de enseñar para un estudiante no hispanohablante en la asignatura de Lengua y Literatura?

Docente 2: En este caso, tratamos de centrar los ejes que tiene la asignatura y trabajamos la parte de comunicación oral, escrita y la lectura. Pero, de todo, lo que más dificulta es la comprensión en el ámbito de la lectura. La oralidad es lo que, por la experiencia que hemos tenido en el colegio y en el nivel donde estamos trabajando, es lo que se puede desarrollar de mejor manera con los objetivos curriculares, pero que no pertenecen al mismo nivel. La estudiante en cuestión proviene de Haití. Ella venía sumamente distendida en sus objetivos curriculares y en sus aprendizajes. Entonces, nuestros objetivos tuvieron que descender a varios niveles, aproximadamente tercero y cuarto básico.

Entrevistadora: ¿Qué ejes disciplinares y/o habilidades generan mayor complejidad al momento de ser abordados con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: Definitivamente, es el ámbito de la comprensión lectora. No puedo, quizás, profundizar en ciertos conocimientos y conceptos clave que el currículo propone en distintas asignaturas porque no está adquirido el lenguaje. No hay un vocabulario que sea quizás pertinente al nivel; debe ser más concreto. Por lo tanto, esa habilidad es la más descendida, la que tiene que ver con la comprensión propiamente tal. En cuanto a la escritura, hay escritura adquirida, pero es más bien transcripción de texto.

Entrevistadora: ¿Qué ejes disciplinares y/o habilidades considera más factibles de ser abordados con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: En este caso, sería la comunicación oral. Tratamos de que sus evaluaciones sean de esa manera. Obviamente, también están siendo adecuadas porque no están al nivel de los compañeros que pertenecen al curso. Entonces, uno va adecuando, tratando de que dentro de esa adecuación vayan alcanzando algunos de los objetivos propuestos. Es complejo porque no todos al parecer tienen la misma

escolaridad, o el mismo dominio. No es tan homogéneo como en nuestro país, donde la enseñanza de cierto nivel es obligatoria y, si no, la familia está viéndose enfrentada a una vulneración de derechos. Por lo tanto, tratan de enviar a sus hijos a los colegios. Por lo visto, acá no es tan así, no es tan homogéneo, porque hemos tenido estudiantes que sí tienen más adquirido el lenguaje y sí han participado de manera más fluida, y otros que no. Entonces, es complejo. Nosotros, como colegio, también tenemos una profesora tutora que trabaja con ellas, adicional a las clases propiamente tal, para ir reforzando de alguna manera y dentro de nuestras posibilidades, porque nosotros tampoco manejamos el idioma. Aunque hemos querido o ha tenido el colegio la intención de contar quizá con un intérprete haitiano que pueda ser cierto facilitador, tampoco no ha resultado. No está eso de cumplir el contrato un horario que acá tenemos.

2. Materiales utilizados con estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de recursos educativos utiliza para la enseñanza de los contenidos curriculares y/o habilidades, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: Aquí tenemos algunas guías con información bastante concreta, imágenes que puedan quizá narrar un texto. Se socializa. Hay también recursos audiovisuales a disposición. La colega también es un recurso humano en este caso porque antes no contábamos con este tipo de personal y hoy día sí. Así que tendríamos la adecuación de esos objetivos, trabajar con guías, potenciar también la escritura, trabajar con material audiovisual, elaborar, hacer también, permitirles que algo de lo evaluado sea de acuerdo a lo que ellos pueden construir, dando algunas indicaciones concretas también para ella y tratando de fomentar la oralidad.

Entrevistadora: ¿Qué recursos educativos ha encontrado más efectivos para apoyar la enseñanza de estos contenidos y/o habilidades con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: Si bien es cierto que las chicas son buenas para esto de la tecnología, alumnas que están mucho con su celular no ha sido lo más óptimo por el tema del idioma. A lo mejor sí por las imágenes llamativas yo no lo descartaría, pero creo que lo que más nos ha funcionado es tener este material escrito, concreto, con imágenes

y alguna pregunta respecto a la imagen con alternativas que fomenten esa respuesta, ya sea abierta o cerrada, como para que ellas también desarrollen el lenguaje. Es lo que yo he visto un poquito más óptimo y también tratar de expresar, interactuar desde el punto de vista de la oralidad más que una herramienta concreta, el eje de comunicación oral.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los mayores desafíos al utilizar estos recursos educativos con estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: En el caso del celular, que sería lo más audiovisual, o un computador que también están a disposición, como desventaja que a lo mejor ellas lo tienen en su idioma que comprenden más, ya sea francés o creole, entonces eso también nos va generando la barrera porque cuando nos quieren mostrar algo, a menos que sea con traductor, pero aun así dificulta un poquito porque no tenemos la certeza del término. Entonces, igual es una dificultad. Cada una plantea su dificultad. En el caso del texto, si bien es útil, está la imagen, está la pregunta guiando. A veces, las chicas incurren en algún error porque tal vez no han comprendido el texto. Lo bueno de eso es que tienen la posibilidad de revisarlo en más de una oportunidad. Desde la oralidad, que a lo mejor la fluidez en su lenguaje no sea la misma que los demás compañeros y eso hace que a lo mejor les dé un poquito de vergüenza de hablar o decir. Normalmente, nosotros trabajamos ese ámbito con ellas, pero no frente al curso, sino que en algún espacio y horario delimitado para que también se sientan en confianza de expresar y no se compliquen si hay alguna equivocación que no sepan decir. Nos hemos dado cuenta ya en el rodaje son varios años que las tenemos, que se escudan un poco en el supuesto de no conocer el idioma, entonces evitan quizá responder aludiendo a que no comprenden. Pero si hay una broma o si hay una situación informal o si hay algún otro contexto, la risa inmediatamente captan rápido. Entonces, también está ese juego que hoy en día no sabemos cómo manejarlo porque yo no puedo colocar en duda si ella me dice 'no comprendo' o 'no entiendo'. No voy a colocarlo en duda y voy a tratar de explicar de mejor manera o abordarlo de otra forma, pero está esto otro que yo les comento de manera anecdótica, pero que quizá también forma parte de nuestro día a día y no lo podemos desconocer.

3. Estrategias didácticas que utiliza el profesorado de Lengua y Literatura con estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Qué estrategias didácticas específicas emplea para enseñar a estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: Acá ocupamos imágenes, la lectura, el modelamiento con ellos, cierto. Vamos a hacer esto, esto lo mostramos, leemos en conjunto. Es como el acompañamiento continuo, entrega de material como parte del apoyo que se hace, el refuerzo es parte de la metodología. También, cuando la otra colega trabaja con las estudiantes haitianas, reforzando todo lo que vamos trabajando en la clase.

Entrevistadora: ¿Qué desafíos ha enfrentado al implementar estrategias didácticas en el aula con estudiantes no hispanohablantes, y cómo los ha abordado?

Docente 2: Bueno, está eso del que se escudan en el no saber, y lo abordo quizá en otro contexto, de otra manera, con alguna broma o con algo que no tenga que ver con la clase. Me doy cuenta de que me entienden perfectamente y que me pueden responder, pero creo que ahí hay que trabajar con harta paciencia no más porque su forma es diferente.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las estrategias didácticas más efectivas que ha empleado al enseñar a estudiantes no hispanohablantes, y cómo se ha manifestado esta eficiencia?

Docente 2: El tema con imágenes, palabras y texto, porque al apoyar el dibujo, la imagen, cierto, lo relacionamos con alguna expresión y eso sí es más efectivo, lo comprenden. El problema surge cuando tenemos un texto más extenso que no permite quizá una explicación cabal, un texto expositivo, informativo que tal vez no tiene la misma forma que un texto narrativo, un poema.

Entrevistadora: ¿Puede nombrar las estrategias didácticas menos efectivas al momento de enseñar a estudiantes no hispanohablantes y la causa de su baja efectividad?

Docente 2: Yo me atrevería a decir que esto de usar el traductor, ocupar mucha tecnología, por lo mismo, porque yo no soy experta porque la enseñanza que yo recibí al formarme como profesora fue netamente en castellano, no conozco el

idioma. No puedo decir que este término es correcto o es equivalente a lo que yo quiero expresar. Entonces, como que me cuesta desde mi ejercicio. Entonces, yo trato de usar quizá imágenes o bien la llegada, el trato más personalizado. Eso sí me resulta más efectivo.

4. Evaluación/es aplicada/s a estudiantes no hispanohablantes.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de evaluaciones utiliza para realizar seguimiento del progreso y el aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: En este caso, trabajamos mancomunadamente con la profesora que también está reforzando a las estudiantes que son haitianas. Trabajamos ciertos objetivos, determinadas tareas con ellas. También lo vamos reforzando, vamos trabajando en el aula, y ellas lo van reforzando fuera del aula. Por ejemplo, ahora las niñas tienen que exponer sobre un tema de interés personal, puede ser de su cultura. A diferencia de sus compañeros que están con la unidad n°4 en segundo medio, que es del género dramático predominantemente, pero no le voy a pedir a ella una explicación de los orígenes del teatro, estructura de la obra dramática interna, externa. No voy a abordar eso, sino que quiero algo más concreto que les pueda ser de utilidad. Por eso, el tema va orientado hacia sus intereses y, en conjunto con la profesora, ellas prepararon una presentación, colocaron algunas imágenes respecto a su tema y quedamos concertadas para que me pudieran contar sobre el tema que investigaron, de acuerdo obviamente a sus posibilidades comunicativas. Hay una escala de apreciación con ciertos indicadores como instrumento de evaluación, más que todo apuntando hacia su compromiso con el aprendizaje. Si elaboraron con ciertos parámetros su presentación, si dieron a conocer ciertos elementos del tema, más o menos de esa forma, pero en un nivel elemental.

Entrevistadora: ¿Qué elementos considera relevantes al momento de diseñar un instrumento de evaluación para estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: Conocer al estudiante, conocer sus intereses, conocer el nivel de escolaridad con el que viene, eso es fundamental porque partimos desde esa base. Y aquí es tan diferente, entonces es fundamental conocer ese aspecto.

Entrevistadora: ¿Cómo gestiona las diferencias culturales y lingüísticas al diseñar, ejecutar y retroalimentar las evaluaciones a estudiantes no hispanohablantes?

Docente 2: Aquí es complejo porque yo enseño en castellano, no enseño en el idioma de mi estudiante, que debiera ser distinto, por supuesto que sí, pero yo no tengo esa herramienta. Por lo tanto, lo que procuro es la comprensión de aquello que es elemental para que lo vaya adquiriendo y se pueda ir desarrollando en la sociedad en la que hoy día se encuentra, que es la nuestra. Le permito que ella me cuente sobre algún tema de interés, incluido también en este caso su cultura, que me cuente qué le gustaba, cómo era, para considerar esa parte y que conecte lo que estamos aprendiendo, pero también con lo que a ella le resulte significativo.