



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Lingüística

**Estudio exploratorio de la enseñanza de literacidad en español a  
estudiantes no hispanohablantes en un grupo de establecimientos de  
educación básica y media en Chile**

Informe final de seminario de grado para optar al grado de  
Licenciado/a en Lingüística y Literatura con mención en Lingüística

**Estudiantes:**

Marcos Parra Espina

Katherine Pastén Cortés

Andrea Quinchavil Cona

Kira Saavedra Ojeda

Javiera Véjar Norambuena

Joaquin Díaz Muñoz

**Profesoras guía:**

Rosa Bahamondes

Claudia Flores

**Santiago**

**2022**

### **Nota del equipo investigador**

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en las normas del lenguaje académico del español y tiene por objetivo evitar las fórmulas (“o/a”, “los/las” y otras similares), para aludir a ambos géneros en esta lengua, debido a que pueden dificultar la comprensión de lectura. Cabe destacar que la mayoría de las personas entrevistadas en este estudio y del equipo investigador, así como quienes guiaron este informe de tesis, son mujeres. Por esto esperamos que se continúe avanzando en la implementación de un lenguaje académico que permita destacar la presencia de las mujeres y disidencias de género en la generación de contenido científico.

## **Agradecimientos**

Como equipo queremos agradecer afectuosamente a las profesoras Rosa Bahamondes y Claudia Flores por su guía, paciencia y su completa disposición para ayudarnos en estos meses y desde antes, en la asignatura de Lingüística Aplicada. A los participantes por su colaboración y a cada uno de nosotros, como equipo elaborador de la tesis, por darlo todo y más.

El equipo tesista

Mis agradecimientos a mi madre, a mi abuela, y a mi padre por acompañarme durante todo este proceso. También dar gracias a las profesoras Claudia y Rosa por su compromiso con esta investigación, además quiero agradecer BKDT, el mejor grupo de Chile, especialmente a mi compañero proxy por subirse a la mochila todo el equipo, y a mi hijo adoptivo Braulio, que entra a estudiar astronomía el siguiente año, finalmente quería agradecer a mis compañeras tesistas por aguantar mis chistes fomes pasados de rosca, a mis gatas Rayen y Reina por alegrarme el proceso de escritura y nunca dejarme solo.

Marcos Parra Espina

A las profesoras de este seminario por su guía durante todo este proceso y por sus comentarios, porque aprendí un montón. A mis compañeros de grupo, sin los que no podría haber hecho esto (los quiero mucho a los cuatro). A mis papás y a mis hermanos por su apoyo y escuchar mis quejas cada vez que me estresaba (casi siempre), a mi tía por su cariño en forma de comida,

también a mis dos bebés peludas por su compañía, amor, y miaus. Por último, a mis siete estrellitas, por toda su contención emocional durante los cuatro años de carrera.

Katherine Pastén Cortés

Mis agradecimientos a Sofía Cona y José Quinchavil por el orgullo con que me miran y hablan de mí. Por el apoyo y cariño incondicional.

A Cinthya Aguilera, Anaís Almendra, Tomás Anabalón y a mi perrita Dali, por escucharme y contenerme cada vez que la angustia, rabia y frustración por la tesis parecían vencerme.

A Rosa Bahamondes y Claudia Flores por presentarme la Lingüística Aplicada. Porque, a través de su ejemplo y motivación, han sido fundamentales en el desarrollo de mi interés por el área.

A mis compañeras Katherine, Kira, Javiera y a Marcos por la dedicación y disposición que tuvieron con este desafío colectivo que emprendimos juntas.

Y finalmente, a mis futuros estudiantes, a quienes aún no tengo el gusto de conocer pero que han inspirado mi formación académica y me han mantenido firme en mis objetivos.

Andrea Quinchavil Cona

Agradezco a las profes Rosita y Claudia, por su paciencia y compromiso con cada uno de nosotros. Son profesoras que entregan todo de ellas haciendo lo que hacen y se nota. Además, agradezco el empeño y determinación de mis compañeros de tesis: Marcos, Kate, Javi y Andre. Logramos afiatarnos súper como grupo. Les quiero hartito, mi gente. Mucho éxito en lo que sigue de sus vidas. Son personas admirables y dedicadas. Llegarán lejísimo, estoy segura. Un saludo afectuoso desde donde sea que estemos.

Kira Saavedra Ojeda

En primer lugar, quiero agradecer a mi mamá, a mi padrastro, a mis abuelos, a mis tíos y a mi familia, por siempre haber estado ahí apoyándome a pesar todo, y por siempre hacer lo posible por salir adelante.

A mis perritos Chiquitita, Margarita y Federico, aunque uno de ellos ya no esté conmigo.

Siempre me dan la dosis de felicidad necesaria para continuar.

A mis amigas y amigos, por darme ánimos y escucharme rabiar sobre la tesis interminables veces.

A nuestras profesoras guías, Rosa y Claudia, por la paciencia infinita que nos tuvieron durante todo este proceso.

Por último pero no menos importante, a mis compañeros de tesis, Katherine, Andrea, Kira y Marcos: hicieron el proceso mucho menos tortuoso de lo que creí que sería. Espero que les vaya excelente en la vida. Los tkm, como quien diría.

Javiera Véjar Norambuena

Agradezco a las profes Rosa y Claudia, gracias por ser pacientes. Agradezco a mis compañeros por el aguante y espero haber enmendado por lo menos una fracción de los problemas que dí estos últimos días, este año fue particularmente difícil para mi pero no es ninguna excusa. En fin, agradezco a todos por el aguante. También quiero agradecer al restaurante peruano que me alimentó en los días interminables y a la cafeína, mi relación tóxica.

Joaquin Díaz

## Índice

Resumen	9
1. Introducción	11
2. Antecedentes	12
2.1. Contexto inmigrante en Chile	12
2.2. Educación para estudiantes inmigrantes en Chile	14
3. Marco teórico	19
3.1. Adquisición y aprendizaje de una L2	19
3.1.1. Teorías de adquisición de una L2	20
3.1.2. Conceptos relevantes	21
3.1.3. Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua	21
3.2. Bilingüismo	23
3.2.1. Definición de Bilingüismo	23
3.2.2. Bilingüismo en la educación	25
3.3. Influencia de una L1 en una L2	28
3.4. Literacidad	28
3.4.1. Etapas de adquisición de la literacidad	30
3.4.2. Factores de adquisición de la literacidad	31
3.4.3. Formas de enseñanza de literacidad	33
3.5. Literacidad bilingüe	38
3.5.1. Factores involucrados en la literacidad bilingüe	38
3.5.2. El fenómeno de la transferencia de habilidades en la bi-literacidad	39
3.5.3. Modelos de instrucción para la bi-literacidad	41
3.6. Política y planificación lingüística	44
3.6.1. Prácticas y estrategias utilizadas por docentes y establecimientos educativos en Chile	46
4. Metodología	50
4.1. Preguntas de investigación	51
4.2. Participantes y establecimientos	52
4.3. Instrumentos	53
4.3.1. Encuesta	54

4.3.2. Entrevista	58
4.4. Análisis de datos	61
4.4.1. Análisis cuantitativo	62
4.4.2. Análisis cualitativo	63
5.1. Resultados cuantitativos	67
5.1.1. Existencia de dispositivos para la adquisición de español	67
5.1.2. Cómo abordan los docentes el proceso de enseñanza de literacidad en español	72
5.1.3. Pertinencia de los dispositivos para el desarrollo de la literacidad en español	80
5.1.4. Percepciones de los docentes respecto del desempeño académico de los estudiantes con el desarrollo de la literacidad en español	82
5.2. Resultados cualitativos	89
5.2.1. Participante 1: Mónica	89
5.2.2. Participante 2: Paulina	94
5.2.3. Participante 3: Benito	106
5.2.4. Participante 4: Millaray	116
5.2.5. Participante 5: Gladys	122
5.3. Síntesis	133
6. Conclusiones	136
6.1. Conclusiones generales	136
6.2. Temas emergentes	142
6.3. Implicancias del estudio	145
6.4. Limitaciones del estudio	146
6.5. Proyecciones para futuras investigaciones	147
7. Referencias Bibliográficas	149
8. Anexos	155
8.1. Anexo 1	155
8.2. Anexo 2	156
8.3. Anexo 3	163
8.4 Anexo 4	168
8.4.1 Entrevista a Mónica	168
8.4.2 Entrevista a Paulina	172
8.4.3 Entrevista a Benito	180

8.4.4 Entrevista a Millaray	190
8.4.5. Entrevista a Gladys	198



## Resumen

El aumento del flujo migrante no hispanohablante a Chile ha tenido un impacto en diferentes ámbitos. El contexto escolar es uno donde se evidencia de manera más preocupante la barrera idiomática que los estudiantes que no tienen español como lengua materna enfrentan. La presencia de estos estudiantes en el sistema escolar ha suscitado el interés de algunos investigadores que se han enfocado en diferentes aspectos de la inclusión. Sin embargo, no se ha puesto demasiada atención en la adquisición de la literacidad la que representa un aspecto esencial para tener acceso al contenido del currículum. Este estudio de naturaleza exploratoria se enfoca en aspectos lingüísticos cruciales para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes, a saber, la enseñanza de español como segunda lengua (L2) y la enseñanza de literacidad en español. En esta investigación se examina la existencia de dispositivos que contribuyen al desarrollo de ambos aspectos lingüísticos. Con esta finalidad, la investigación usa un diseño de métodos mezclados cuyos instrumentos utilizados son una encuesta y una entrevista semi-estructurada aplicada a docentes que hayan tenido experiencia con estudiantes no hispanohablantes. Los resultados obtenidos por la investigación muestran una falta de dispositivos de apoyo al desarrollo del idioma pertinentes así como de estrategias docentes enfocadas en la literacidad en español de estos estudiantes. Por último, se describen las percepciones de los docentes relacionadas con el rendimiento de sus estudiantes no hispanohablantes las que muestran una falta de comprensión de la importancia de la enseñanza sistemática de español como L2 y de literacidad en este idioma para alcanzar un mejor rendimiento escolar.

***Palabras clave:*** Literacidad, ELE en Chile, Adquisición de L2, Bilingüismo, Dispositivos de inclusión escolar, educación en Chile, contexto migrante no hispanohablante.

## 1. Introducción

El presente estudio exploratorio se inserta dentro del marco de la lingüística aplicada, específicamente en el área de la adquisición de segundas lenguas (L2).

De acuerdo a las cifras entregadas por el Instituto Nacional de Estadísticas el flujo migratorio a Chile ha aumentado significativamente en los últimos años. Dentro de estos migrantes, miles de familias cuya primera lengua no es el español han decidido asentarse en nuestro país. A causa de esto, ha aumentado de manera considerable la matrícula de niños extranjeros no hispanohablantes en el sistema escolar, organismo que por ley tiene como obligación proveer una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva y garantice los derechos de todos los estudiantes (MINEDUC, 2020).

Frente a esta situación surge el interés por conocer cómo los establecimientos educacionales y los docentes abordan la brecha idiomática de los estudiantes no hispanohablantes. Hasta ahora, las investigaciones se han enfocado en describir desde una perspectiva general cómo se abordan los procesos de inclusión de estos estudiantes (Campos, 2019; Valdés Morales et. al 2019). Este estudio de naturaleza exploratoria se enfoca en aspectos lingüísticos cruciales para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes, a saber, la enseñanza de español como segunda lengua (L2) y la enseñanza de literacidad en español.

Dado que la literacidad está estrechamente relacionada con el rendimiento académico (García, Kleifgen y Falchi, 2008), esta investigación tiene como objetivo principal examinar si existen dispositivos que contribuyan a la enseñanza de la literacidad en español en un grupo de establecimientos educativos del país. En función de lo planteado, a partir de este objetivo general los objetivos específicos están orientados a, en primer lugar, identificar la existencia de

dispositivos de los establecimientos al igual que estrategias docentes utilizadas para fomentar la adquisición del español y de literacidad en L2 de sus estudiantes. Además, se busca identificar la naturaleza de los dispositivos que se utilizan para el desarrollo de la literacidad en español y determinar si son pertinentes. Por último se intenta determinar si los docentes relacionan el rendimiento académico de sus estudiantes con el aprendizaje de español y el desarrollo de la literacidad.

Para cumplir los objetivos presentados anteriormente, este estudio utilizó un diseño de investigación de métodos mezclados, donde la recolección de los datos se realizó a través de una encuesta y una entrevista semi-estructurada.

Este informe se divide en cinco secciones. En la primera, se expone el contexto migratorio nacional relacionado con el ingreso de estudiantes no hispanohablantes al sistema escolar. Luego, se presenta la revisión de la literatura asociada al aprendizaje de una segunda lengua, el desarrollo de la literacidad y la educación bilingüe. Posteriormente, se presentan las preguntas que guían la investigación seguidas de la metodología empleada para su realización. Luego, se presentan los resultados y posteriormente, las conclusiones generales del estudio.

## **2. Antecedentes**

### **2.1. Contexto inmigrante en Chile**

Para situarse en el contexto básico de la población no hispanohablante en el país, es fundamental considerar dos aspectos estrechamente relacionados: el aumento de la migración en Chile durante la última década y el porcentaje que representa este grupo migrante no hispanohablante dentro del país. A continuación se exponen de manera breve estos factores.

Desde una perspectiva general el porcentaje más significativo de la migración no hispanohablante la representa la población haitiana con aproximadamente un 12,5% de la inmigración total del país en 2020, con un número total aproximado de 1.462.103 inmigrantes (INE, 2021). Durante ese año, la mayoría de esta población se concentró en las Regiones de Maule con un 35.0%, O'Higgins con 29,3% y Ñuble con 29,1%.

En cuanto al panorama de migración no hispanohablante este grupo, sin la existencia de datos concretos, representan la mayoría comparado a los países no hispanohablantes que le siguen: Brasil con un 1,3% y Estados Unidos con un 1%. Históricamente, según menciona Campos (2019), entre los años 2005 a 2014 la inmigración haitiana en Chile no era considerada estadísticamente significativa, ya que entre estos años tan solo creció de un 0% a un 2%.

Dado el significativo aumento de la población migrante, en el año 2015 se realizó la Primera Consulta Migrante, con el propósito general de recopilar información sobre la población migrante y refugiada en la comuna de Quilicura, sus características y percepciones sobre sus condiciones de vida en el país. La encuesta se llevó a cabo a través de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y, en total, se aplicaron 1041 encuestas en la comuna. La metodología del estudio fue analizar e interpretar los principales resultados que proporcionó la encuesta. Los resultados arrojaron que un 74,4% de los migrantes y refugiados de la comuna correspondían a personas de nacionalidad haitiana, así también, la OIM confirmó que el 71,9% de ellos habla creole como lengua materna (OIM, 2015).

En este contexto, se han realizado algunos estudios que informan acerca la situación escolar de los niños y niñas no hispanohablantes de nacionalidad haitiana en nuestro país. Sobre el total de personas haitianas en Chile y su participación en el sistema educacional se presenta la

situación escolar de niños haitianos en comparación con niños chilenos, para tener una visión sobre la brecha educacional que existe entre ambos grupos. Según Arriagada et al. (2021), los datos indican que en el año 2017 un total de 76,4% de los niños inmigrantes haitianos entre los 6 y 13 años a lo largo de todo el país asistían al colegio, comparado con el 91,9% de escolaridad que existe en niños chilenos de la misma edad. En cuanto a los niveles educacionales más altos alcanzados por los haitianos en Chile, entre los 15 y 18 años, un 25,39% nunca asistió al colegio, un 66,86% sólo cursó la educación básica y sólo un 7,75% terminó la educación media (Arriagada et al, 2021).

## 2.2. Educación para estudiantes inmigrantes en Chile

Los datos permiten constatar, también, que ha aumentado el número de estudiantes migrantes y especialmente de estudiantes no hispanohablantes en las escuelas del país. Es por ello que el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha impulsado la publicación de documentos y guías que se enfocan en cómo abordar el ingreso de estudiantes migrantes y no hispanohablantes al contexto escolar chileno.

Dentro de ellos se encuentra, para comenzar, el documento de Política Nacional Para Estudiantes Extranjeros (2018-2022) (MINEDUC, 2018), que es un marco referencial que señala como facilitar el acceso, la permanencia y la trayectoria educativa de estudiantes migrantes. En primer lugar, el contexto en el cual se sitúa el documento es la normativa de la obligación del Estado de Chile de respetar, promover y garantizar los estándares internacionales y los derechos de la educación. Y en segundo lugar, se presentan las definiciones metodológicas para la gestión de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros en el sistema educativo, donde se entregan

pautas para favorecer el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de los estudiantes migrantes con el objetivo de generar dispositivos que den respuestas a las necesidades particulares de estos alumnos migrantes.

En esta misma línea se encuentran las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros (MINEDUC, 2019). Este texto funciona como una guía para los docentes, para ayudarlos a incorporar un enfoque intercultural e inclusivo en la sala de clase y llama a reflexionar sobre las necesidades del estudiantado migrante. Asimismo, muestra ejemplos de diferentes prácticas llevadas a cabo tanto en Chile como en el extranjero. Una de ellas es la Guía Básica de Educación Intercultural (Junta de Andalucía, 2011, en MINEDUC, 2019) que se enfoca en resolver el desafío que implica acoger a estudiantado no hispanoparlante. Esta guía, ofrece ideas concretas para elaborar planes de acogida para alumnos nuevos y propone el programa de enseñanza y aprendizaje del español ATAL: Aula Temporal de Adaptación Lingüística, que está diseñado especialmente para estudiantes que no hablan español.

Otro documento propuesto por el MINEDUC es la guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela (UNED, 2005) que surgió del Proyecto de Cooperación Internacional (INTER) ocupado de la formación del profesorado no universitario, perteneciente al programa Sócrates de la Comisión Europea. Esta guía se presenta para ser usada por los profesores en formación o en ejercicio y tiene como objetivo facilitar el análisis y mejorar las necesidades y las prácticas escolares desde un enfoque intercultural a través de la reflexión crítica del docente, las adaptaciones del currículo de acuerdo a las necesidades de los alumnos y

la utilización de recursos, como por ejemplo, libros, páginas web, etc. Todo en pos del desarrollo y aplicación de la educación intercultural.

Adicionalmente, el documento de la Acogida en Comunidades Educativas Inclusivas (MINEDUC, 2021) funciona como una herramienta para que los establecimientos realicen una acogida inclusiva e intercultural a estudiantes migrantes. Este documento llama a implementar estrategias que lleven al desarrollo de prácticas pedagógicas y formativas, siempre desde el enfoque inclusivo. Además, pone en relieve el proceso de acogida como un desafío del que toda la comunidad es parte y no solo un proceso de adaptación del grupo inmigrante que ingresa al establecimiento. Este documento discute elementos clave para el desarrollo de un proceso de acogida integral y una educación inclusiva, tales como: el reconocimiento de las trayectorias educativas; el aseguramiento de una comunicación intercultural como herramienta para la inclusión; y el fortalecimiento del vínculo pedagógico en la experiencia de enseñanza y aprendizaje. Cada uno de estos elementos teórico-prácticos favorece el abordaje de las diversidades, el reconocimiento de las limitaciones y la perspectiva de creación e innovación que deberían estar presentes en la garantía del derecho a la educación integral e intercultural.

La Guía Metodológica para la Comunicación Intercultural con Personas no Hispanohablantes en las Comunidades Educativas (MINEDUC, 2022), es el único documento enfocado específicamente en los estudiantes no hispanohablantes. Este ofrece herramientas para la comunicación con estos estudiantes y sus familias, con el fin de lograr una convivencia escolar inclusiva frente a la diversidad cultural y específicamente lingüística de las comunidades educativas. Los objetivos del documento son: “Establecer una base objetiva común de



aproximación al proceso de la enseñanza aprendizaje de un idioma mediante la aclaración de supuestos erróneos sobre este tema”; “Caracterizar a los estudiantes no hispanohablantes en atención a los procesos lingüísticos, socioculturales y afectivos que experimentan”; “Proponer la comunicación intercultural como herramienta metodológica clave de la comunidad educativa para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes” y “Entregar sugerencias metodológicas principales para el trabajo en el aula para estudiantes en proceso de adquisición de español como segunda lengua.” (pp.5-6).

Finalmente, en la página de “Educación inclusiva y Diversidad cultural” del Ministerio de Educación se encuentra el documento Recomendaciones y Proyecciones para la Inclusión de Estudiantes no Hispanohablantes en el Sistema Escolar Chileno (MINEDUC, 2022). En este documento se presentan recomendaciones y propuestas que apuntan a asegurar de manera exitosa la inclusión lingüística, escolar y social de los estudiantes no hispanohablantes, independientemente de su lengua, cultura y origen.

En el documento se exponen distintas posturas teóricas y metodológicas de la enseñanza – aprendizaje de segundas lenguas y se señalan cuatro ámbitos de acción cruciales relacionados con la inclusión del estudiantado no hispanohablante. Estos son: 1) El desarrollo de la competencia intercultural, que tienen como objetivo concientizar a la comunidad educativa acerca de los procesos en pro de la inclusión comunicativa que enfrentan los estudiantes no hispanohablantes y proponer acciones que apoyen la inclusión escolar, tales como la acogida; la apertura de espacios de diálogo y conocimiento mutuo; el desarrollo de la autonomía; el reconocimiento de la identidad e historia personal de los nuevos estudiantes, etc.

2) La enseñanza de español como segunda lengua (ELE). En este ámbito de acción, se promueve la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en los diferentes niveles educativos de Chile (desde párvulos hasta educación media y EPJA), a partir del desarrollo de habilidades de lectoescritura y de nivel social, contribuyendo así al logro escolar y a la participación efectiva de la comunidad educativa en conjunto. Para esto, se proponen cursos de enseñanza para apoyar el proceso de desarrollo de habilidades de lectoescritura; así como pruebas de diagnóstico con el objetivo de determinar la competencia en español de los estudiantes no hispanohablantes y cursos específicos de español como segunda lengua enseñados por especialistas de ELE para promover la inclusión de estos estudiantes. El documento busca que se comprenda la relevancia del aprendizaje de español para lograr una adquisición y consolidación a largo plazo de la lengua. Por esto, el documento recomienda institucionalizar la enseñanza de español como L2 en el currículo escolar.

3) La enseñanza de contenido curricular en español a estudiantes no hispanohablantes. Este ámbito está dirigido específicamente al desarrollo de la literacidad, es decir, el aprendizaje de contenidos a través del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en español. La enseñanza curricular del español implica que los docentes se vuelvan conscientes de las dificultades que presentan los alumnos no hispanohablantes al momento de afrontar el aprendizaje de algún contenido en específico, esto, con el fin de que los profesores sean capaces de adaptar sus materiales, para facilitar el acceso al conocimiento.

4) La mantención de la lengua materna. En este ámbito, las acciones propuestas buscan promocionar la cultura de origen y la mantención y el desarrollo de la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes, puesto que son consideradas clave para la valoración y el

reconocimiento de su identidad bilingüe y bicultural al ingresar al sistema educativo y en su trayectoria.

En síntesis, la migración ha aumentado notoriamente durante la última década, la migración haitiana ha visibilizado la barrera lingüística y el problema que trae consigo dentro del sistema educativo chileno, puesto que más del 70% de los inmigrantes haitianos tienen como lengua materna el creole. Esta barrera lingüística se hace más evidente en el contexto educativo ya que la enseñanza en Chile es solo en español. En este sentido cabe destacar los documentos del Ministerio de Educación que dan cuenta de la importancia que la integración de este tipo de estudiantes tiene para el sistema educativo chileno. Es relevante destacar, que se enfatiza el hecho de que la inclusión de un alumno inmigrante es trabajo de toda la comunidad educativa, la cual debe prepararse para participar e involucrarse en el proceso. Esto lleva a hacer énfasis en reflexionar acerca de las necesidades de este estudiantado y establecer estrategias pedagógicas para llevar a cabo este enfoque inclusivo.

### **3. Marco teórico**

#### **3.1. Adquisición y aprendizaje de una L2**

En atención al contexto nacional sobre la situación migratoria y, por consiguiente al ingreso de estudiantes no hispanohablantes al sistema escolar chileno es fundamental revisar cómo se adquiere una segunda lengua y la importancia de su aprendizaje para el desarrollo escolar de estos estudiantes. Es por ello que a continuación se revisarán las principales teorías, procesos de adquisición y aprendizaje y enseñanza de una L2, además de la importancia de la L1 en estos procesos.

### **3.1.1. Teorías de adquisición de una L2**

En este apartado se presentan las principales posturas teóricas de adquisición de una L2, de acuerdo con la revisión de Fernández Martín (2009).

En primer lugar, el conductismo, propone que el proceso de adquisición de una L2 puede entenderse como un proceso de estímulo y respuesta, por lo tanto, una lengua puede aprenderse mediante la formación de hábitos (Fernández Martín, 2009).

En segundo lugar, la teoría cognitivista concibe el aprendizaje de una lengua como un proceso interno que se basa en el desarrollo del conocimiento de estructuras y distintos rasgos lingüísticos mediante la aplicación de estrategias de percepción, almacenamiento y producción.

El cognitivismo traza una diferenciación entre la adquisición de una lengua materna, relacionada al conocimiento declarativo o explícito (consciente) y la adquisición de una lengua extranjera, relacionada con conocimiento procedimental o implícito (inconsciente).

En tercer lugar, el interaccionismo (modelo sociocultural), concibe la adquisición de una lengua como un proceso continuo e integrador entre los datos que el aprendiente obtiene, mediante la experiencia (cooperación y reciprocidad social) del aprendiz; y su predisposición innata para manejar los elementos del lenguaje, es decir, señala que el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio (Sánchez, 1997 citado en Fernández Martín, 2009).

### **3.1.2. Conceptos relevantes**

En el contexto de esta investigación es apropiado destacar ciertos conceptos claves asociados al aprendizaje y adquisición tanto de una primera como de una segunda lengua. Para comenzar se presentan los conceptos de primera lengua (L1), segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE) e interlengua. De este modo, visto a través de un orden cronológico, la L1 será aquella que se adquiere en primer lugar, es decir, desde la infancia y generalmente dentro de una familia (Stern, 1983, citado en Arroyo y Rodríguez, 2015). Consecuentemente, una L2 es aquella que se adquiere posteriormente a la L1, así también, hace referencia a la lengua que se emplea en el entorno sociocultural donde habita el aprendiz. La lengua extranjera, a diferencia de la L2, es la lengua que se aprende fuera de una comunidad donde esa lengua se habla, por lo cual no es un idioma que se encuentre en el ambiente del aprendiz. Además, esta última se enseña de manera institucional, como es el caso del inglés en Chile. Finalmente, el concepto de interlengua se refiere al punto intermedio en el aprendizaje de una segunda lengua, lo cual da cuenta de los estadios entre la primera y segunda lengua. En este sentido, remite a aquel sistema utilizado por el aprendiz o hablante no nativo en la etapa media del aprendizaje de una segunda lengua con propiedades estructurales de ambas y otras exclusivas de la interlengua (Montrul, 2013).

### **3.1.3. Adquisición y aprendizaje de una segunda lengua**

Según Montrul (2013) la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua puede ocurrir en dos etapas, en la edad temprana y la tardía. La adquisición puede darse en la edad temprana, es decir, durante la niñez (de 0 a 11 años aprox.) En este período el aprendizaje de una L2 puede darse de dos maneras: simultánea y secuencial.

La primera implica el aprendizaje de una L1 y una L2 al mismo tiempo desde el nacimiento, a través de un contexto natural o inmersivo, esto es, se dan interacciones en las dos lenguas principalmente con los padres o con las personas que se encarguen de cuidar al infante dentro del hogar y el input que reciben es principalmente auditivo y las interacciones comunicativas son orales. La segunda manera implica aprender una lengua primero y otra después. Por lo general, la adquisición secuencial de una L2 en la niñez, implica que la primera lengua se aprende en el hogar, a través de un contexto natural (inmersivo) como mencionamos en el aprendizaje simultáneo y la L2 se aprende en el colegio como segunda lengua.

A partir de los 6 años, si el niño recibe instrucción formal en la L2, el aprendizaje de esta se vuelve tanto oral como escrito, lo que implica, en este contexto, recibir correcciones de tipo gramatical y fonético de parte de los profesores para desarrollar habilidad de comprensión y producción escrita. Por el contrario, cuando se trata de una adquisición simultánea de ambas lenguas, generalmente en contextos donde dos lenguas distintas son habladas por cada padre en el hogar, el aprendizaje de estas ocurre a través de la lengua hablada y en contextos comunicativos significativos, no suele corregirse a los niños cuando se aprende una lengua de manera natural (Montrul, 2013).

La segunda etapa de adquisición de una L2 puede darse en edad tardía, es decir, durante la adolescencia (de 12 a 18 años aprox.), en este período una L2 puede aprenderse únicamente de manera secuencial, en un contexto inmersivo o natural por medio de un proceso de inmersión o formalmente a través de un programa de enseñanza de una institución (Montrul, 2013).

Además, desde una perspectiva más general, Sánchez (1994) señala tres tipos de contextos de aprendizaje de una segunda lengua, de los cuales, en propósito del presente trabajo,

se rescatan el social y el educativo. En relación con el contexto social que abarca: las políticas y actitudes lingüísticas, las interacciones sociales, la clase social, el ambiente del hogar y el rol de los padres, estas variantes han demostrado ser significativas. Con respecto al contexto educativo, aquí entran en juego factores como la metodología de enseñanza, el tiempo de estudio y la práctica de la lengua.

En el siguiente apartado se revisará la incidencia que tiene una primera lengua dentro del desarrollo de una L2.

## **3.2. Bilingüismo**

### **3.2.1. Definición de Bilingüismo**

El concepto de bilingüismo aglutina una variedad de definiciones que difieren entre sí entre sí considerablemente de acuerdo con la época y el autor que lo aborde.

En primer lugar, la definición de Bloomfield (1933, en Montrul, 2013), plantea que una persona bilingüe es aquella que tiene un conocimiento nativo de dos lenguas. Posteriormente, en 1953, Haugen (1953, en Montrul, 2013) define el mismo concepto como una persona que habla una lengua nativa y tiene conocimiento básico de una segunda. Más tarde, Mackey y Weinreich (1968, en Montrul, 2013) definen el bilingüismo como el uso alternado de dos o más lenguas.

Grosjean (2008) caracteriza como bilingüe a aquel individuo con la capacidad de comunicarse en dos lenguas o dialectos en su vida cotidiana, ya sea en distintos contextos o en uno solo, por lo tanto, no sería condición necesaria tener un conocimiento nativo en ambas lenguas para ser bilingüe (Grosjean, 2008, en Montrul, 2013). Siguiendo esta línea, Montrul (2008, en Montrul, 2013) define bilingüe como una persona que tiene conocimiento estable y

funcional de dos o más lenguas, donde el nivel de conocimiento de la lengua no es relevante, y tampoco el hecho de que se use en la vida cotidiana.

Además, al describir el bilingüismo es necesario considerar el contexto de adquisición, el grado de uso, la edad de adquisición, el nivel de conocimiento de la lengua en la sociedad, y el grado de conocimiento de las lenguas. En cuanto al grado de uso de las lenguas, este factor se relaciona directamente con el nivel de uso de ambas lenguas en la vida cotidiana del individuo y varía considerablemente según el entorno social y personal del sujeto, así como de la edad y el contexto de adquisición. La edad de adquisición hace referencia al momento de adquisición de una segunda lengua, esto puede resultar tanto en un bilingüismo temprano como tardío. El nivel de conocimiento se refiere al grado de competencia lingüística del hablante respecto a ambas lenguas. Es decir, los bilingües presentan un manejo desequilibrado o desigual de las lenguas, incluso aquellos con un alto desarrollo en el conocimiento de ambas, por ejemplo, un bilingüe puede tener un vocabulario informal completo, pero incompleto en contextos académicos y formales. O viceversa, manejar correctamente vocabulario específico, pero bajo en entornos sociales informales (Montrul, 2013).

Adicionalmente, el concepto “bilingüe emergente” fue propuesto por García (2009) para resaltar aquellos aspectos positivos del niño bilingüe, esto es, para hacer hincapié en el potencial lingüístico, cognitivo y cultural que poseen niños bilingües (Calero, 2020).

A pesar de que, más de la mitad de la población, de hecho, es bilingüe (Montrul, 2013) pareciera ser de consenso popular que los casos de bilingüismo son excepcionales y que, ser bilingüe representaría más bien el “escape de la norma” respecto al supuesto monolingüismo imperante. Sin embargo, más de la mitad de la población, de hecho, es bilingüe (Montrul, 2013).



### 3.2.2. Bilingüismo en la educación

Existen distintos programas para la enseñanza de niños bilingües, los cuales varían de acuerdo con cuál sea el objetivo final de los mismos. Además, estos varían en función de la situación política del país que los está implementando y el estatus sociolingüístico de la población a la que van dirigidos, algo que se discutirá posteriormente al abordar las políticas lingüísticas.

Para empezar, es importante destacar que los programas de “educación bilingüe” están dirigidos a instruir en dos idiomas y son distintos a un programa de enseñanza de lengua extranjera, esto debido a que, en un programa de educación bilingüe, la lengua es el vehículo de aprendizaje, no el contenido a aprender, como lo es en el caso de la enseñanza de una lengua extranjera.

Un primer tipo de programa para la enseñanza de niños bilingües, es el que tiene como objetivo que los alumnos que hablan una lengua minoritaria aprendan la mayoritaria, perdiendo su lengua primaria y dando como resultado el monolingüismo. Montrul (2013) señala que este tipo de programas no busca que el niño adquiera conocimientos de dos lenguas, sino que aprenda una lengua en detrimento de la otra. Esto se denomina “bilingüismo sustractivo”.

Por otra parte, existen también los programas transicionales bilingües, en ellos los estudiantes que están aprendiendo pueden usar ambas lenguas por un período corto de tiempo hasta que el niño pueda hacer la transición a la lengua mayoritaria (Montrul, 2013).

Los programas en los que no se tiene la intención de conservar ni promover el bilingüismo de los niños tienen como resultado el bilingüismo sustractivo. Por lo general, el bilingüismo que poseen o que están adquiriendo estos niños al mantener y usar su lengua

materna mientras aprenden la L2, es visto como un problema que requiere resolverse. García, Kleifgen, y Falch (2008) dan cuenta de los programas de sumersión o *sink or swim*, en los cuales las escuelas, no realizan clases en el idioma meta y los educadores brindan a los estudiantes que aprenden esta lengua meta, los mismos servicios educativos proporcionados a los hablantes nativos. Es decir, no hay servicios educativos alternativos, ni uso de la L1 de los estudiantes al momento de enseñarles una segunda lengua.

En relación con esto, García y Espinosa (2020) mencionan en uno de sus ejemplos, con estudiantes bilingües en Estados Unidos, que los profesores consideraban el bilingüismo de sus alumnos, o más bien su L1, como un problema para el desarrollo de la L2.

Otro tipo de programa para la enseñanza de niños bilingües, mencionado por García (2009, en Montrul, 2013) tiene como objetivo que el niño adquiera alfabetización y conocimiento en las dos lenguas. En estos programas se busca que los niños adquieran cierto grado de bilingüismo, conservando su lengua de origen, su resultado es el “bilingüismo aditivo”. Además, García (2009, en Montrul, 2013) señala que dichos programas tienen una filosofía diglósica, en la que se mantienen ambas lenguas separadas.

Una propuesta diferente para la educación de los niños bilingües a la que se refieren García y Espinosa (2020) es el *translenguar*, que propone como recurso para educar a los bilingües utilizar todo el repertorio lingüístico que poseen, tanto de la L1 como de la L2. Este concepto hace referencia al repertorio lingüístico unitario (y no dicotomizado) que posee el hablante bilingüe, que selecciona aquellos aspectos lingüísticos en función del contexto y sus interlocutores, pudiendo mezclar ambos sistemas lingüísticos.

A través de este programa se busca liberar a los bilingües de la separación que suponen ambas lenguas, y ver el bilingüismo como algo dinámico. La idea, como señalan García y Espinosa (2020), es que los estudiantes bilingües tengan acceso a un currículo que los desafíe, donde puedan utilizar todo el repertorio que tienen disponible para describir el mundo, incluyendo aquellas prácticas que se veían bajo un lente negativo, como lo ilustra el siguiente ejemplo de las autoras:

En el *high school* de Pablo había un programa de español, pero la Sra. Bermúdez, que creció y se educó en Murcia, España, decía que Pablo no hablaba realmente español, que hablaba spanglish, y, por lo tanto, no debía estar en su clase. (p. 39) .

Esta práctica, que tradicionalmente se consideraba una desventaja, en realidad da cuenta de la capacidad de *translenguar*, es decir, la habilidad de estos niños bilingües de intercambiar idiomas y así usar todo su repertorio lingüístico. Esto es importante debido a que a través de esta perspectiva se podría beneficiar educativamente a las comunidades bilingües que han sido minorizadas, entregándoles poder y fuerza (García y Espinosa, 2020).

En este apartado se han expuesto los programas de educación bilingüe, tales como los planteados por García y Espinosa (2020) y Montrul (2013), estos son relevantes por cuanto dan cuenta de cómo se ha abordado la situación bilingüe en otras partes del mundo, las posturas y los resultados de estos programas. Adicionalmente, el Aprendizaje Multilingüe Funcional (AMF) emerge como otra alternativa a la enseñanza en aulas multilingües, esta modalidad plantea el uso de la lengua de los estudiantes puede ser usada para el desarrollo de actividades dentro del aula (Slembrouck, P. Van Avermaet y K. Van Gorp, 2018). Este tipo de interacciones posibilita la integración de la cultura como un factor esencial en la adquisición de la segunda lengua.

### **3.3. Influencia de una L1 en una L2**

En el contexto escolar es importante considerar el valor de la L1 para el proceso de adquisición de la L2.

Al referirse al proceso de alfabetización, Calero (2020) destaca la transferencia de destrezas lingüísticas y metalingüísticas que el estudiante bilingüe realiza durante dicho proceso, relativas a las destrezas fonológicas, léxicas, sintácticas y aquellas que corresponden a la estructura del discurso oral y escrito. En el marco de la adquisición de lenguas transparentes dentro del ámbito escolar se sabe gracias a los estudios de Sikiö (2016, en Calero, 2020) que el grado de transparencia de la lengua, es decir, la similitud entre su pronunciación y su sistema de escritura incide en el desarrollo lectoescritor en L2 del estudiante. Al respecto, autores como Seymour (2003, en Calero 2020) señalan la facilidad y la rapidez con la que se adquieren estas habilidades en lenguas transparentes, en contraste a otras más opacas como el francés o el inglés. Además de la influencia de la L1 en el aprendizaje de una L2, existen factores internos que, de igual forma, inciden en el desarrollo de este proceso.

### **3.4. Literacidad**

En esta sección se explicará el concepto de literacidad, se profundizará sobre su desarrollo y se establecerá su relación e importancia con la adquisición de una lengua y el contenido escolar en una segunda lengua.

Los autores Indrisano y Chall, (1995) identifican el concepto de literacidad, entre varias definiciones, como la habilidad de leer y escribir dentro de un contexto institucional, educacional

y laboral en una determinada lengua, además de las habilidades que estas involucran. Es decir, comprender a la lectura y escritura como procesos de pensamiento, para los cuales es necesario hacer interpretaciones y generalizaciones, sacar inferencias y conclusiones. Bajo esta lógica se entiende, que para aprender es necesario saber leer y escribir académicamente.

Por su parte, Venesky (1995) enfatiza el rol del individuo en la producción, recepción, y asignación independiente de la interpretación del mensaje a través del compromiso autónomo y activo que origina la literacidad.

A diferencia de la adquisición del lenguaje oral, que es natural y sin mayor esfuerzo, la adquisición de literacidad requiere de un aprendizaje consciente y apoyado por educadores especializados (Gee, 1989). Para el desarrollo de la literacidad se busca, en primer lugar, potenciar las habilidades conversacionales del hablante y, en segundo lugar, desarrollar un dominio cognitivo académico del lenguaje, ya sea dentro de una L1 o L2 (Cummins, 1979). En esta misma línea, es importante, señalar concepto de literacidad emergente, propuesto por Ríos y Castellón (2018) que se refiere al potencial de literacidad que los niños pueden llegar a adquirir en su L1, el cual si se frena y no se fomenta, puede generar pérdida de las habilidades que ya poseen, lo que podría, a su vez, generar dificultades al momento de generar nuevas las habilidades de literacidad. Por lo tanto, la literacidad es un factor clave dentro del desempeño escolar y laboral (Cummins, 1979) pues es mediante el desarrollo de esta que se logra un dominio cognitivo académico del lenguaje.

A continuación se describen las etapas y los factores que inciden en la adquisición de literacidad tanto en L1 como en L2.

### **3.4.1. Etapas de adquisición de la literacidad**

En lo que respecta a las etapas de la adquisición de literacidad, según Chall (1979, en Indrisano y Chall, 1995) hay consenso de que existen seis etapas en el proceso de adquisición: Desde la etapa 0 o “prelectura”, a la etapa 5 o “leer para aprender”, la más avanzada y desarrollada de todas.

En la etapa 0, que constituye el periodo desde el nacimiento hasta cerca de los 6 años, se encuentran los primeros indicios de adquisición de literacidad, a través del reconocimiento de signos, letras y el nombre propio.

Las siguientes dos etapas se centran en lo que se refiere a “aprender a leer”. En la etapa 1 se describe la transición que ocurre a los 6 años de edad, cuando el niño ingresa al sistema educativo, donde aprende los principios del alfabeto, a decodificar los signos lingüísticos y a leer textos simples. En la segunda etapa, que ocurre desde los 7 hasta los 9 años de edad, mientras cursa segundo o tercer grado, el niño adquiere fluidez y automaticidad en la lectura a medida que lee textos con un vocabulario familiar para el niño.

De la etapa 3 a la 5, que abarcan las edades de los 9 a los 21 años, se avanza en el proceso y se pasa a “leer para aprender”. En las edades que comprenden del cuarto grado hasta el octavo, la lectura de los niños cambia de un vocabulario familiar a uno desconocido, cuya complejidad aumenta a través de los años en el transcurso del noveno grado al doceavo y en la educación universitaria. La razón por la cual se complejizan los contenidos enseñados, está en ampliar los

conocimientos de los alumnos en distintas áreas, su visión de mundo y su pensamiento crítico, lo que Cummins (1979) define como dominio cognitivo académico del lenguaje.

### **3.4.2. Factores de adquisición de la literacidad**

Como se ha indicado, la literacidad como habilidad no se adquiere naturalmente, a diferencia del habla, requiere en su totalidad de apoyo docente, por lo cual se puede determinar que su desarrollo está condicionado por factores externos al aprendiente. En este apartado se tocarán algunos de los factores más relevantes que inciden en el desarrollo de la literacidad.

Indrisano y Chall (1995) mencionan el desafío como uno de los factores que influyen en el desarrollo de la literacidad, esto es, la búsqueda de una progresión en la dificultad de las lecturas de los alumnos, con el fin de promover un desarrollo más avanzado de su literacidad.

Dos de los factores que más inciden en el desarrollo de la literacidad y que involucran los puntos anteriormente mencionados, son la calidad de los recursos y el acceso a los medios que permiten el aprendizaje de la literacidad, por ejemplo, materiales de estudio y la mediación de un docente capacitado, es decir, el andamiaje de la enseñanza de literacidad de un docente, para su alumno. Lo primero se relaciona con la planificación y los métodos que se utilizan para la enseñanza de la literacidad, tema que será tratado en el siguiente punto. Lo segundo, es que el acceso a los materiales se puede asociar a factores socioeconómicos, que limiten o favorezcan el acceso a los medios de aprendizaje.

Con relación con esto, Indrisano y Chall (1995) utilizan evidencia presentada por autores como Eppenstein (1966) y Chall, Jacobs y Baldwin (1990) en estudios realizados en niños de bajos recursos desde el cuarto grado. Al respecto, las investigaciones concluyen que estos niños

comienzan a presentar carencias en el desarrollo de habilidades del lenguaje y de comprensión lectora en comparación con los niños de clase media, puesto que estos últimos tienen más facilidad para acceder a recursos de calidad y material de apoyo para el aprendizaje de literacidad, mientras que los niños de clase baja no siempre cuentan con estos recursos. Se seguirá desarrollando más sobre las posibles brechas que se originan respecto de la falta de acceso al material, en el apartado 1.2 destinado a la literacidad bilingüe. Además de profundizar sobre cómo la adquisición de literacidad de una L1 puede ser un factor importante que condicione el desarrollo de la literacidad en una L2.

Adicionalmente, autores como Calero (2020) destacan la necesidad de apoyar el proceso de aprendizaje a partir de los esquemas de conocimiento previamente construidos. Visto de esta forma, la lengua materna constituye una herramienta importante dentro del proceso de adquisición de literacidad, pues es sobre la base de esta que el alumno dota de sentido y significado, tanto a la segunda lengua, como al entorno social y cultural en el que está inserto. Este fenómeno, de igual manera, afecta en el nivel de competencia de la L1, de ahí que el concepto de bidireccionalidad sea utilizado por Cummins (1980) para hacer referencia a aquellos factores que influyen directamente en el proceso de alfabetización de L1 y L2, estos son: el grado de competencia lingüística en ambas lenguas, y los esquemas de conocimientos que dispone el estudiante de su lengua y cultura materna.



### 3.4.3. Formas de enseñanza de literacidad

Es importante destacar que la literacidad no se adquiere de forma automática y que debe desarrollarse a lo largo de la etapa escolar. En relación con esto, Manson, Herman y Au (1991, en Indrisiano y Chall, 1995), en pos del desarrollo de la literacidad, seleccionan los aspectos más fundamentales del proceso de lectura: conocimiento de palabras, compuesto a su vez de la identificación de la palabra y el conocimiento del vocabulario; comprensión y aprendizaje; y respuesta.

Los autores reconocen la importancia del proceso de lectoescritura en la adquisición y el desarrollo de la literacidad. Al respecto realizan recomendaciones de los aspectos más importantes de este proceso dirigidas a los docentes para la enseñanza de literacidad para ser aplicados en los contextos educativos donde se tiene acceso a la mayor cantidad de información significativa para su aprendizaje.

En relación con el conocimiento de palabras, Manson, Herman y Au (1991, en Indrisiano y Chall, 1995), recomiendan en primer lugar, para lograr la identificación de las palabras por parte del estudiante, instrucciones basadas en que, 1) los niños aprenden a identificar palabras con mayor eficacia si se les presentan en un contexto más amplio y significativo y, 2) la complejidad del idioma escrito requiere que los niños desarrollen una serie de diversas estrategias para aprender a identificar palabras.

Estas recomendaciones en específico, contribuyen a comprender que la literacidad no comienza a desarrollarse en primer grado, sino antes. Y que por esto mismo, los niños de kínder

pueden beneficiarse de actividades de lectura o escritura, tales como, enseñar palabras y habilidades para desarrollar estas actividades, mientras son apoyadas por contextos donde se realicen actividades significativas de lectura y escritura. También ayudan a entender que la literacidad se construye con el tiempo, por lo que los nuevos conceptos deben construirse sobre los que ya se han adquirido; y por último, entender que los niños adquieren estrategias para la identificación de palabras a través de sus experiencias de lectura.

En segundo lugar, con respecto al conocimiento de palabras, para el reconocimiento del vocabulario, basado en la idea de que al leer y escribir los usuarios del idioma recurren a su vocabulario y comprensión de los sistemas del idioma, se recomienda que ellos mismos expandan sus vocabularios por medio de la lectura, tanto en las escuelas como en sus casas; que los enfoques de enseñanza deben incluir la evaluación del conocimiento previo y su relación con los conceptos nuevos, añadiendo estas nuevas palabras en el esquema o red de conceptos previo; la discusión frecuente de libros tanto en la escuela como en la casa para mejorar la comprensión y el conocimiento de las palabras.

Sobre la comprensión y aprendizaje del proceso de lectura, Flood y Lapp (1991 en Indrisano y Chall, 1995) mencionan tres tipos de información entregadas a los profesores: el proceso para la enseñanza de comprensión explícita; los comportamientos que caracterizan a los lectores efectivos y estratégicos; y un resumen de prácticas de enseñanza que fomentan la comprensión. Respecto al proceso de comprensión explícita, Indrisano y Chall (1995) indican que resulta efectivo cuando el docente utiliza un proceso de cuatro etapas que transfiere gradualmente la responsabilidad al estudiante. Estas etapas incluyen: introducir la tarea y su

propósito; demostrar cómo realizar la tarea; guiar y retroalimentar a los estudiantes; y finalmente, proveer de oportunidades para la práctica independiente de tareas. Por otro lado, en el proceso de los comportamientos de los lectores estratégicos, se enumeran diferentes conductas que toman antes, durante y después de la lectura. Antes de la lectura, algunas de las actitudes de los lectores estratégicos son; observar las características del texto y hacer predicciones sobre su contexto en base a sus experiencias previas y establecer preguntas para guiar la lectura. En la fase “durante la lectura” se señalan acciones como, parafrasear el texto o integrar lo que aprendieron con lo que ya sabían. Finalmente, en “después de la lectura”, algunas de las características mencionadas son evaluar las ideas del autor o aplicar sus ideas.

En las prácticas que fomentan la comprensión, Flood y Lapp (1991, en Indrisano y Chall, 1995) mencionan una serie de pasos que el docente debe realizar para fomentar la comprensión de los estudiantes, estos son: prepararlos para leer, desarrollar el vocabulario, revisar la estructura del texto, plantear preguntas, hacer metaprocésamiento, resumir, tomar notas, lectura voluntaria y recreativa y, finalmente, generar una respuesta.

Prepararse para leer, apunta a que los estudiantes aprendan a relacionarse activamente con el texto, pudiendo así recordar el conocimiento previo y las experiencias que sean relevantes así como determinar un plan de lectura. El desarrollo del vocabulario hace referencia a que los estudiantes deben estar preparados para comprender el lenguaje del texto, la relevancia de los conceptos centrales, sus matices y sutilezas. Tener una conciencia lectora del patrón organizacional de los textos, contribuye a la comprensión del mismo, ya que, la estructura de un texto bien escrito refleja los patrones de pensamiento del autor mientras cuenta la historia o

conceptualiza la información, lo que permite al estudiante ir en línea con las ideas planteadas por autor.

En cuanto a las preguntas, se debe enseñar a los estudiantes a trabajar cooperativamente para construir y responder preguntas acerca del texto y a determinar si existe una relación explícita o implícita entre la pregunta y la respuesta, lo que puede ayudar a conducir a una mayor independencia en la lectura y aprendizaje del texto.

El término metaprocésamiento se utiliza aquí para referirse a cuando el profesor les enseña a los alumnos a entender su propio proceso de aprendizaje. A través de la determinación de qué es lo que saben, qué es lo que quieren saber y qué es lo que necesitan saber, el docente esboza las bases del proceso metacognitivo, mientras que los estudiantes se vuelven responsables de seleccionar, monitorear, revisar y corregir sus propias estrategias para aprender del texto. Al mismo tiempo, resumir y tomar notas, engloban competencias parecidas en el lector, no obstante, el resumen requiere de una presentación con cohesión de las ideas centrales del texto, mientras que el tomar notas permite obtener un listado simple de estas ideas, con todo, ambos procedimientos son útiles a la hora de enseñar a los alumnos el seleccionar las ideas centrales del texto.

La lectura voluntaria y recreativa, en las prácticas que fomentan la comprensión, consiste en la oportunidad del lector de seleccionar libros y materiales de lectura en torno a sus intereses, esto beneficia tanto su comprensión, como su actitud ante la lectura.

La última etapa en el fomento de la comprensión en los estudiantes, respuesta, corresponde a la respuesta de los lectores ante la literatura. Squire (1994, en Indrisano y Chall, 1995) entrega una serie de principios para guiar la enseñanza de literatura. Uno de ellos es que la respuesta de los lectores está influenciada por el conocimiento y experiencia previa, por lo que el profesor debería considerar esto al seleccionar las obras a leer. Otro principio es que la respuesta varía según el tipo de género literario al que pertenezca el texto a leer. Además, se debe tener en cuenta que la capacidad de leer un texto literario no asegura la habilidad para leer un texto informativo, por lo que es necesario que los niños aprendan a leer diversos tipos de géneros (Indrisano y Chall, 1995).

Squire (1994, en Indrisano y Chall, 1995) también señala que la forma en la que se enseña literatura afectará permanentemente la respuesta que los estudiantes tienen hacia ella. En palabras de dicho autor: “si usamos la literatura solamente para enseñar estrategias o herramientas para leer, impedirá que los niños aprecien y entiendan la literatura” (p. 645). Esto se refiere, a que si usamos la literatura como único vehículo de instrucción de literacidad comprometemos el interés de los niños sobre esta.

A continuación se revisan los factores involucrados y los modelos de instrucción para la literacidad de la L2 en un contexto bilingüe.

### 3.5. Literacidad bilingüe

#### 3.5.1. Factores involucrados en la literacidad bilingüe

Al abordar la literacidad en un contexto bilingüe, merece la pena señalar una serie de factores relacionados con las lenguas implicadas al momento de desarrollar la bi literacidad. Para esto Siegel (2010), se plantea si la noción convencional de literacidad bilingüe es aplicable a los hablantes de lenguas creole, de acuerdo a nivel de autonomía, codificación, instrumentalización, educación y prácticas de literacidad de estas lenguas.

En primer lugar, el término autonomía se refiere a la condición de reconocimiento de las variedades de una lengua, en palabras del propio autor: “The two varieties are seen as separate languages”, vale decir, el punto en que las variedades de una lengua son concebidas como dos lenguas independientes, por ejemplo el francés y creole de Haití (Siegel 2010).

En segundo lugar, el concepto codificación se relaciona con el nivel de estandarización de la lengua criolla, lo que involucra la ortografía y la gramática de esta. En cuanto a la codificación y estandarización del creole haitiano, este es uno de los casos de mayor éxito dentro del desarrollo de una ortografía para una lengua criolla (Siegel, 2010). El sistema vigente fue desarrollado a mediados de 1970 por el *Orthographe Institute Pédagogique National* y oficializado más tarde en 1980.

En tercer lugar, instrumentalización se utiliza para referirse al conjunto de materiales disponibles en cada una de las lenguas, a través de diversos medios y géneros. En la actualidad es ampliamente utilizado por los escritores de creole haitiano e incluso cuenta con media docena de diccionarios, adicionalmente, una considerable cantidad de literatura en el idioma ha sido

elaborada en la forma de novelas, historias cortas, juegos y poesía (Lang, 2004 citado en Siegel, 2010).

En cuarto lugar, el término educación se refiere al contexto de enseñanza en ambas lenguas, vale decir, si estas son utilizadas como medio de instrucción formal. Finalmente, prácticas de literacidad engloba aquellas prácticas en las cuales los estudiantes escriben y leen en ambas lenguas. En función de lo planteado, sucede que, en el mundo real, existe una brecha entre la habilidad de leer y escribir. Respecto a la educación, el creole haitiano, junto con el francés se convirtieron en una lengua oficial en la constitución de 1987 y ahora son lenguas que se usan en la educación primaria alrededor de todo Haití. Este desarrollo de estandarización de la lengua del creole en Haití, junto con otros países como Aruba, las Antillas Holandesas y Papúa nueva Guinea, son casos excepcionales, puesto que a la mayoría de los hablantes de creole no les enseña a hablar ni escribir el creole de manera formal en el sistema educativo (Siegel, 2010) como sí ocurre en el creole de Haití.

El creole haitiano es un caso emblemático, pues se enseña a hablar y escribir dentro del sistema educativo, lo anterior, hace referencia a que el creole haitiano cuenta con la suficiente autonomía, estandarización y codificación para poder desarrollar literacidad en esta lengua, siendo factible la transferencia de estas habilidades de lectoescritura en el desarrollo de una segunda lengua.

### **3.5.2. El fenómeno de la transferencia de habilidades en la bi-literacidad**

Un fenómeno para destacar del desarrollo de la literacidad es que los conocimientos y habilidades obtenidas por los niños en su L1, se transfieren al momento de aprender una L2 (Krashen 1997, en Ríos y Castellón, 2018, p. 89).

Autores como Cummins (2001) han señalado cómo la adquisición de dos o más idiomas y la obtención de literacidad en ambos, beneficia considerablemente el entendimiento tanto de ambas lenguas como de su uso efectivo, pues implica, por un lado, adquirir un entendimiento profundo de lengua y, por el otro, saber usarla efectivamente. Además, cuando los niños no bilingües desarrollan la literacidad en ambas lenguas tienen la capacidad de comparar y diferenciar las formas en las que cada lengua organiza la realidad. (Ríos y Castellón, 2018).

De igual forma otros autores coinciden en que los bilingües competentes, es decir, aquellos que desarrollan competencia oral y escrita en cada lengua, superan a sus contrapartes monolingües en varios aspectos, específicamente en aquellas vinculadas con la creatividad y resolución de problemas (Ríos y Castellón, 2018).

Adicionalmente, la satisfacción de leer en la L1 se transfiere a la nueva lengua, de esta forma, la presentación de material de lectura interesante en ambas lenguas en clases, contribuye con el desarrollo de la literacidad bilingüe en la escuela. Por esto, es necesario que los docentes sean conscientes de que las competencias relacionadas con la lectura son transferibles entre lenguas. En consecuencia, es relevante reconocer las competencias que un estudiante tiene separadamente en su desarrollo en la L2. De este modo se puede evitar lo que ocurre en algunas escuelas en Estados Unidos, por ejemplo, que tienden a centrarse en corregir a los estudiantes migrantes que aprenden inglés y a valorarlos desde una “perspectiva del déficit”, en lugar de considerar la riqueza de su L1, sus fortalezas culturales y su conocimiento previo como una oportunidad para el aprendizaje de su L2. En perspectiva, se olvida que estos estudiantes migrantes muchas veces cuentan con numerosas experiencias de vida y un pensamiento apropiado para su edad, todo esto expresado en su primera lengua (Ríos y Castellón, 2018).



En relación con lo anterior, algunas investigaciones han demostrado que la bi-literacidad es un factor importante para el éxito académico dentro de escuelas con minorías lingüísticas en programas de educación bilingüe (por ejemplo, Baker 2006, Cummins 2000). Al respecto, Siegel (2010) señala 3 aspectos relacionados con la bi-literacidad: primeramente, la literacidad y otras habilidades académicas son adquiridas más fácilmente en la L1 y estas son transferibles a la L2 (Cummins 2001). En segundo lugar, fomentar la literacidad en la L1 implica aprender la literacidad en L2 de manera aditiva en vez de sustractiva. En tercer lugar, promover la literacidad en la L1 involucra a la familia (que ya cuentan con literacidad) en el proceso educacional. Por último, que los alumnos en proceso de aprendizaje utilicen su lengua propia, aumenta el interés y la motivación que puedan desarrollar en la adquisición de una segunda lengua.

Por último, la perspectiva de García y Beltrán (2005 en Ríos y Castellón, 2018) menciona que el desarrollo de la literacidad en la L1 presenta al estudiante la posibilidad de utilizar todo su repertorio lingüístico en la adquisición de la L2 y propone un soporte conceptual, además de proveer una zona de confort al estudiante.

### **3.5.3. Modelos de instrucción para la bi-literacidad**

Como ya se ha mencionado en los apartados anteriores es posible establecer que los programas de educación bilingüe no solo les entregan a los estudiantes la oportunidad de hablar dos lenguas, sino también de adquirir literacidad en ambas lenguas y, además, obtener competencias en ambas culturas en las que se desarrollan al entender la lengua como el vehículo de aprendizaje (Ríos y Castellón, 2018).

En relación con esto, se presentarán dos programas: el enfoque bilingüe en dos lenguas y el modelo de instrucción de alfabetización en pares (Ríos y Castellón, 2018). Estos han

demostrado tener un mejor rendimiento documentado, a través de diversas investigaciones sobre los modelos de instrucción y el desarrollo de la literacidad bilingüe, en los EEUU.

En el programa con enfoque bilingüe en dos lenguas, a los aprendientes se les enseña el contenido de clases tanto en su L1 como en la L2. Este programa puede implementarse en modelos de una vía o de doble vía. En el primer caso, la mayoría de los estudiantes son aprendientes de inglés, mientras que el modelo de doble vía, instruye tanto a hablantes nativos de español y de inglés tanto en sus lenguas nativas como en la segunda. Ambos modelos suelen llevarse a cabo con dos lenguas, por lo que no son factibles en aulas donde convergen otras lenguas.

En cuanto al modelo de instrucción de alfabetización en pares, este instruye en ambas lenguas simultáneamente, poniendo énfasis en la conexión entre ambos idiomas, el inglés y el español, y en entregar una instrucción de calidad para el desarrollo de la literacidad en ambas lenguas. Los resultados de este programa son los modelos, por una parte, de *Literacy Squared* (Literacidad al cuadrado) el cual corresponde a un programa de alfabetización bilingüe que apoya los beneficios del desarrollo simultáneo de la literacidad, a través de la lectura y escritura en la L1 y L2, al mismo tiempo “it supports the benefits of simultaneous literacy development, reading and writing, in both languages” (Ríos y Castellón, 2018, p. 92). Al mismo tiempo, la literacidad al cuadrado apoya el desarrollo de una conciencia metalingüística en el aprendiz.

Por otra parte, el modelo *The Bridge* (El puente) que, al igual que el modelo anterior, corresponde a un programa de alfabetización bilingüe que está dirigido a la enseñanza de español e inglés en Estados Unidos, insta a que los docentes señalen las diferencias y conexiones entre la

L1 y L2, lo que ayuda a comprender las relaciones metalingüísticas entre ambas lenguas (Beeman & Urow, 2013; Beeman & Urow, 2017, en Ríos y Castellón, 2018).

A pesar de que existe evidencia suficiente respecto de lo beneficioso que es el mantenimiento de la L1 en aprendientes inmigrantes o extranjeros, para poder desarrollar literacidad al momento de aprender una segunda lengua (Ríos y Castellón, 2018) persisten programas en Estados Unidos que no se valoran la mantención de la L1. Esto es relevante, puesto que al no considerarla, mantienen los programas de submersión, que no fomentan el desarrollo de la literacidad.

Asimismo, los estudios han demostrado que el desarrollo de la literacidad es un factor decisivo para el éxito escolar de estudiantes de lenguas minoritarias dentro de los programas de educación bilingüe (Baker, 2006, Cummins 2000). Por lo tanto, y considerando las habilidades transferibles de la literacidad en la primera lengua a la literacidad en una segunda lengua, Cummins destaca la utilidad de fomentar el uso de la primera lengua tanto en la escuela como en el hogar, puesto que, a partir de 2 o 3 años de comenzar la escuela, los niños pueden perder la habilidad de comunicarse en su lengua materna. A pesar de que las competencias orales en L1 puedan no perderse completamente en niños migrantes cuya primera lengua se encuentra bien establecida, la literacidad en L1 y las competencias académicas de estos niños pueden reducirse si no se estimula la lectura y escritura en su primera lengua. Al respecto, según Thomas y Collier (2011) algunas investigaciones han evidenciado que los niños cuya utilización de su primera lengua se interrumpe o ralentiza antes de los 12 años pueden experimentar una desaceleración

cognitiva, conjuntamente, aquellos cuyo desarrollo de la primera lengua es constante y sostenido hasta al menos los 12 años presentan ventajas cognitivas.

Análogamente, en el caso de Chile con el ingreso de inmigrantes no hispanohablantes al sistema escolar surge la necesidad de investigar cómo se aborda el proceso de desarrollo de la literacidad en L1 en las escuelas y el valor de la conservación de la lengua materna de los alumnos no hispanohablantes, como punto de partida para el desarrollo de la literacidad en L2.

### **3.6. Política y planificación lingüística**

El término política lingüística hace referencia a aquellas políticas fijadas por los gobiernos que inciden directamente en el desarrollo y estatus de una lengua, en lo que respecta a un país o nación y sus habitantes. Estas, además de gestionar los recursos destinados a incentivar el uso y el aprendizaje de la lengua, pueden fomentar, impulsar, revocar o desestimar los derechos lingüísticos de las minorías, e incluso tener un efecto tanto en la educación como en el comportamiento y las actitudes lingüísticas de los habitantes (Montrul, 2013).

En esta línea, es la clase dominante la que, a partir de una planificación lingüística, fija y ordena la lengua, y determina el modo en el que la misma se va a difundir y extender al resto de la ciudadanía.

Para comenzar es importante comprender cómo se crean las políticas lingüísticas, cómo se ejecutan y por supuesto, con qué propósito. En primer lugar, Montrul (2013) señala que la política lingüística como iniciativa nace en el gobierno, y se promueve a través de distintos organismos ligados a la educación y la lengua, como las academias de lenguas y ministerios de educación a través de lo que llama planificación lingüística. El gobierno se encarga de la

estandarización de la lengua mediante la creación de diccionarios y gramáticas; y los ministerios de educación y cultura se encargan de la planificación curricular para impartir dicha estandarización de la lengua en el sistema de educación, en el caso del Ministerio de Educación, y la difusión social de lengua, en el caso del Ministerio de Cultura.

La planificación lingüística se refiere a tres factores: la gestión de la lengua, que hace referencia al control directo de las situaciones en las cuales se usa la lengua; las prácticas en la lengua e ideologías, se refieren al uso habitual y elección de lenguas por parte de los hablantes; y las creencias de la lengua, vinculada con las percepciones que los propios hablantes tienen respecto a las mismas (Spolsky, 2004 en Montrul, 2013).

Así también, Montrul (2013) presenta otros tres aspectos íntimamente relacionados entre sí que hacen referencia a cómo se construye y se divulga el contenido a enseñar sobre una lengua en un país. Estos son: la planificación del corpus, relativa a la estandarización y modernización de la lengua a través del establecimiento de un sistema ortográfico y nuevo vocabulario; la planificación de estatus, que busca influir en la actitud pública respecto a la lengua fomentando determinada variedad a través de recursos humanos y económicos; y la planificación de la adquisición, que hace referencia a la puesta en marcha de programas educativos y contextos públicos que impulsan el uso de la lengua.

En función de lo planteado, la política lingüística agrega a la lengua un componente altamente ideologizado, al respecto, indica Montrul: "Dichas políticas pueden promover y apoyar los derechos lingüísticos de las minorías o los pueden suprimir y menospreciar."

(Montrul, 2013: p. 243). En Estados Unidos, por ejemplo, de acuerdo con García y Espinosa (2020). El alto influjo de una población migrante, hablante de una lengua minoritaria, expuso a

fines de la década de los 60s la necesidad de políticas de educación para la población bilingüe evidenciando el conflicto político entre la población latina y los gobiernos estatales que rechazaban la incorporación del español en el sistema educativo (García y Espinosa, 2020). Así, dentro de los años siguientes se comenzaron a desarrollar medidas para llevar a cabo la educación bilingüe. Si bien estas políticas dieron buenos resultados para el desarrollo de la población y el bilingüismo, en los sectores más conservadores de la sociedad estadounidense esto se vio como una amenaza para la pureza del inglés, símbolo de unidad para el país. Desde entonces, hasta hoy, ha existido un conflicto ideológico entre las políticas inclusivas de educación bilingüe y la población conservadora que busca resguardar la pureza del idioma, especialmente con el crecimiento de la ideología de la supremacía blanca.

La política lingüística cumple un rol trascendental en la educación bilingüe y en el estatus de las lenguas. Está, por un lado, puede actuar en beneficio de la población migrante al respetar su identidad, y por otro, también actuar en desmedro de este grupo, lo que supone consecuencias tanto en los ámbitos lingüísticos, como la pérdida de la lengua materna y el futuro desarrollo de una L2; como sobre el contexto social, la marginalización del grupo migrante o el reconocimiento de la lengua minoritaria.

### **3.6.1. Prácticas y estrategias utilizadas por docentes y establecimientos educativos en Chile**

En este apartado se presenta la revisión de una serie de estudios que dan cuenta de las prácticas y estrategias empleadas por los distintos actores de la comunidad educativa frente a la inclusión de los estudiantes hispanohablantes y la barrera idiomática en el sistema escolar chileno. A continuación, se resumen algunos de los hallazgos encontrados en Chile que hacen referencia a la situación de los estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno.

En primer lugar, un estudio de Poblete (2018) da cuenta de las estrategias utilizadas por centros educativos con niños migrantes dentro de cuatro comunas de la Región Metropolitana. En lo esencial, el autor determina que una gran cantidad de los esfuerzos han ido directamente a la adaptación del currículo escolar de estos establecimientos para dar cabida a nuevos contenidos vinculados a los contextos culturales de los niños migrantes. Las acciones en esta materia dan cuenta de variaciones al currículo, por ejemplo, el incremento de literatura latinoamericana en el caso de lenguaje y comunicación o de la introducción de contenidos relativos a los contextos de origen y referencia de los niños migrantes en la asignatura de historia y geografía.

Probablemente, la observación más importante realizada por el autor, es aquella que rescata la percepción de los docentes sobre la alta estructuración del currículo (Poblete 2019), es decir, consideran que la programación educativa del gobierno es inflexible. Lo que no se condice con la idea de flexibilidad que emana del mismo Ministerio de Educación, en donde se afirma que las bases curriculares permiten a los establecimientos “la libertad de expresar su propia diversidad, construyendo propuestas [curriculares] propias que respondan a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (MINEDUC, 2013: 10), por lo cual, la premisa de los docentes es que no pueden modificar los contenidos para la adaptación e integración lingüística de los alumnos inmigrantes, mientras que, la postura del MINEDUC permite al establecimiento la libertad de decidir según sus necesidades.

Por otra parte, Valdés Morales et al (2019) en un estudio realizado en cuatro escuelas públicas con alta matrícula de estudiantes extranjeros y con proyectos educativos con sello intercultural identifican diez dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros. Estos son protocolo de acogida, equipo bilingüe, fiesta intercultural, pauta de observación con sello

intercultural, aula de acogida, mediación escolar, grupo diferencial, estudiantes tutores, grupos interactivos y cuota migrante. De estos, solo dos son de tipo lingüístico: el grupo diferencial con foco migrante y el equipo bilingüe.

El primer dispositivo de tipo lingüístico, funciona como un dispositivo de apoyo al aula de acogida, y se centra en promover los procesos de lectoescritura en primer y segundo año básico de los estudiantes haitianos, por medio de una metodología de trabajo mixta. Para ello, se asigna una profesora diferencial que se enfoca en los estudiantes con dificultades en el proceso lector, estos son sacados del aula y por medio de una metodología de trabajo en grupo, se abordan aquellos aprendizajes curriculares más problemáticos. El segundo, funciona más bien como una medida provisoria, que consiste en que una pareja de profesores de origen haitiano cumplen labores de traducción e interpretación para estudiantes sin dominio del español, con el fin de disminuir en la medida de lo posible la barrera idiomática, y se caracteriza por la valorización positiva de la mayoría de los sujetos que se benefician del dispositivo.

En esta misma línea, Romo López et al (2020) en un estudio llevado a cabo en dos establecimientos educativos de la Región Metropolitana, identifican las perspectivas de los mismos integrantes de la comunidad educativa en torno a la inclusión. En un marco general, se concluye que, si bien la discriminación no está presente, no se han creado estrategias pertinentes que permitan la inclusión de estudiantes extranjeros no hispanohablantes, más aún, la barrera idiomática está ahí y se cree que con una adaptación curricular enfocada en la inmersión lingüística esta se minimizará. En palabras de Romo López et al (2020):

Al hacer referencia a la barrera idiomática, se cree que el aprendizaje de una lengua diferente a la materna por parte de migrantes que no hablan español, debe contar



con redes de apoyo internas, tales como profesores o directivos del establecimiento educacional. Así también corresponde una adecuada adaptación curricular enfocada en la inmersión lingüística y la inclusión educativa, para lo que se debería producir un plan especial para aquellos y aquellas que no hablan español (p. 110).

No obstante, al contrario de lo planteado, existe una creciente preocupación y cuestionamiento, por parte de investigadores en Chile, en torno a la submersión como principal estrategia para la adquisición de una segunda lengua. Como señalan García y Espinosa (2020) la sola submersión sería deficiente si lo que se pretende es conseguir un conocimiento en profundidad de la lengua, que logre integrar lingüísticamente a los estudiantes (García y Espinosa, 2020).

Además, las investigaciones han demostrado que los acercamientos metodológicos adoptados por los establecimientos educativos a nivel nacional en materia de segunda lengua, carecen de alguna propuesta metodológica respaldada por la teoría y se insertan más bien dentro del plano de la integración cultural que la propiamente lingüística (Campos 2019; Morales 2019; Romo López, 2020).

Adicionalmente, el estudio de Campos (2019) en el contexto de una escuela de Quilicura de altos índices de vulnerabilidad, identifica las técnicas y prácticas metodológicas que el grupo docente lleva a cabo en relación con la integración lingüística. Se observaron las siguientes estrategias: en primer lugar, la oralidad como principal herramienta de enseñanza a partir de la traducción e intermediación de estudiantes con manejo de creole y español entre los profesores y alumnos con menor dominio de español, asimismo, se utiliza la gestualidad y la lentitud del

habla por parte de profesores y alumnos y la enseñanza personalizada dentro del aula. En segundo lugar, la lectura, guiada por la lectura domiciliaria, de diálogos, el deletreo y el vocabulario como instrumentos centrales del trabajo. En tercer lugar, la escritura, que tiene como base las guías de trabajo, los dictados y la escritura de español y creole. Así pues, de todo el cuerpo docente encuestado, un 56% se inclina por la oralidad como principal estrategia, un 29% por la lectura y solo un 15% por la escritura. Adicionalmente, la autora identificó que, si bien la oralidad se mantiene en el establecimiento como principal estrategia de enseñanza, su uso desciende a medida que los alumnos mejoran el nivel de conocimiento del español.

#### **4. Metodología**

A partir de la revisión de la literatura presentada en torno a las teorías y métodos de adquisición tanto de una segunda lengua como del desarrollo de la literacidad de estudiantes bilingües como factores fundamentales para el acceso a la educación, la metodología de esta investigación se construye, en primer lugar, con el propósito general de explorar sobre los métodos de enseñanza de español como segunda lengua en establecimientos educacionales chilenos y, en segundo lugar, indagar sobre la existencia y características de los dispositivos de adquisición de literacidad en español para estudiantes no hispanohablantes. Nuestra investigación se desarrolla dentro del paradigma constructivista, en este sentido, entendemos que el conocimiento del mundo es un constructo social que emerge entre la interacción de la mente y el medio (Larsen-Freeman, 2011). Nuestro estudio se apoya en un diseño de investigación de métodos mezclados y sigue un procedimiento concurrente en el cual se extrae una conclusión

común a partir de los datos cualitativos y cuantitativos. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos que consisten en encuestas y entrevistas semi-estructuradas.

A continuación se presentarán las diferentes secciones dedicadas a la metodología para esta investigación.

#### **4.1. Preguntas de investigación**

Las preguntas que dirigen esta investigación son:

1. ¿Existen dispositivos para fomentar la adquisición del español como L2 en los establecimientos educacionales?
2. ¿Cómo abordan los docentes el proceso de enseñanza de la literacidad en español como segunda lengua a los estudiantes no hispanohablantes durante su etapa escolar en Chile?
3. ¿Cuáles son las características de los dispositivos que contribuyen en el desarrollo de la literacidad en español como L2 de los estudiantes no hispanohablantes en educación escolar?
4. ¿Cuál es la pertinencia de estos dispositivos para el desarrollo de la literacidad en español como L2 en los estudiantes no hispanohablantes durante su etapa escolar en Chile?
5. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes respecto del desempeño académico con el desarrollo de la literacidad en español de los estudiantes no hispanohablantes durante la etapa escolar en Chile? ¿Los docentes relacionan esta percepción con el desempeño de los estudiantes?

## **4.2. Participantes y establecimientos**

Los participantes de esta investigación son 33 docentes de establecimientos municipales y subvencionados, la muestra se compone tanto de docentes contactados a través de una vía formal con establecimientos de interés como también docentes que el equipo investigador conocía.

Los participantes idóneos se determinaron utilizando dos criterios: en primer lugar, que trabajaran en establecimientos tanto municipales como subvencionados dentro de comunas con sello migrante y que, en segundo lugar, estuvieran impartiendo o hubieran impartido clases a estudiantes no hispanohablantes.

A continuación, se presenta una tabla donde se indica el tipo de establecimientos de donde provienen los profesores, diferenciados por el tipo de forma utilizada para referirnos a los participantes. Por confidencialidad y para salvaguardar la identidad de cada participante, en cuanto a la encuesta, hemos reemplazado sus nombres por una sigla genérica para quienes pertenecen a colegios municipales (EM) y particulares subvencionados (EPS). En cuanto a las entrevistas, se utilizaron únicamente pseudónimos con el fin de poder identificar de manera rápida y clara sus respuestas.

**Tabla 1***Establecimientos educacionales, siglas y participantes*

Grupo	Sigla	Total de establecimientos	Total de participantes por establecimientos
Grupo 1 Establecimientos Municipales	EM	9	22
Grupo 2 Establecimientos Particulares Subvencionados	EPS	7	10

**Tabla 2***Establecimientos educacionales, participantes y su identificación en la entrevista*

Grupo	Pseudónimo del docente
Grupo 1 Establecimientos Municipales	Benito Gladys Millaray Paulina
Grupo 2 Establecimientos Particulares Subvencionados	Mónica

### 4.3. Instrumentos

Para la recolección de datos se diseñaron dos instrumentos: una encuesta y una entrevista semi-estructurada. Ambos instrumentos buscan obtener información en torno a tres objetivos distintos: dispositivos enfocados a la enseñanza del español como segunda lengua, la existencia

de dispositivos que faciliten la adquisición de la literacidad y las percepciones de los docentes respecto al desempeño académico de estos estudiantes y el desarrollo de la literacidad por parte de los estudiantes no hispanohablantes.

Tanto la encuesta como la entrevista fueron revisadas y discutidas por los miembros del equipo de investigación, posteriormente se pilotearon ambos instrumentos con personas relacionadas al área para recoger opiniones relacionadas con la claridad de las preguntas, la facilidad de contestarlas y la extensión de los instrumentos, una vez que se recibieron estos comentarios, se ajustaron los ítemes de la encuesta correspondientes

#### **4.3.1. Encuesta**

Este instrumento cuenta con 37 preguntas en total divididas en cuatro secciones. Del total de secciones, ocho son preguntas de respuestas abiertas y 30 son de selección múltiple. La finalidad del instrumento es la recolección y el análisis de datos de tipo cuantitativo. La encuesta se aplicó por medio de un formulario de Google que se envió vía correo electrónico, donde igualmente se adjuntó un código QR que llevaba a los participantes directamente al formulario. Además se contó con un formato físico que se administró de forma presencial a aquellos que lo solicitaron.

Las preguntas de la encuesta se agrupan en 4 secciones:

1. Perfilamiento del docente y establecimiento
2. Prácticas del establecimiento y percepción de los docentes
3. Estrategias del docente para el desarrollo de literacidad en español

#### 4. Identificación de tipos dispositivos para la inclusión de los estudiantes no hispanohablantes existentes en el colegio

La siguiente tabla presenta las secciones en las que se dividieron las preguntas de la entrevista, además del número correspondiente de cada una. Así también, se indica la naturaleza de las preguntas que se pueden encontrar en cada sección.

**Tabla 3**

*Preguntas de la encuesta según tema*

Tema	Número de preguntas	Naturaleza de las preguntas
Perfilamiento del docente y establecimiento	1-14	Selección múltiple y preguntas abiertas
Prácticas del establecimiento y percepción de los docentes	15-33	Escala de Likert
Estrategias del docente para el desarrollo de literacidad	34-36	Preguntas abiertas
Identificación de dispositivos existentes en el colegio	37	Selección múltiple

Al inicio de la encuesta se encuentra el consentimiento informado. Posteriormente, se encuentra la primera sección de la encuesta que está dirigida al perfilamiento del participante y su establecimiento. A continuación, se muestra un ejemplo de las preguntas de perfilamiento de la primera sección:

---

3. ¿En qué comuna está ubicado el colegio?

---

4. ¿Cuántos años lleva dando clases?

- Menos de 5 años
  - Más de 5 años
  - Más de 10 años
- 

La sección siguiente busca identificar las prácticas del establecimiento y percepción del docente respecto al proceso de aprendizaje de español; las preguntas se contestan mediante la sección de opciones en una escala de Likert. En la Tabla 4 se presentan algunas como ejemplo.

**Tabla 4**

---

11. ¿Cómo evalúa el nivel de **comprensión lectora** en español de estos alumnos que están aprendiendo nuestro idioma?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bien
- Notable
- Sobresaliente

12. Respecto a la escritura en español: ¿Cómo calificaría las habilidades de sus estudiantes que están aprendiendo nuestro idioma para responder pruebas escritas?

- Insuficiente
  - Suficiente
  - Bien
  - Notable
  - Sobresaliente
-



La penúltima sección tiene la finalidad de conocer las estrategias de los profesores para enseñar a alumnos no hispanohablantes y se realiza por medio de un formato de pregunta abierta. En la Tabla 5 se muestran ejemplos de preguntas de esta sección.

**Tabla 5**

---

34. ¿Qué estrategias aplica cuando tiene algún estudiante no hispanohablante en su clase y el/ella no entiende lo que usted dice?

---

35. ¿Qué hace usted cuando un estudiante no hispanohablante tiene problemas para responder una prueba escrita?

---



---

La sección final está destinada a determinar los tipos de dispositivos de apoyo a estudiantes no hispanohablantes y consta de una única pregunta de selección múltiple. Se indica en la siguiente tabla la única pregunta de este apartado:

**Tabla 6**

---

37. De los siguientes dispositivos, ¿Cuáles se usan en su establecimiento para apoyar a los estudiantes no hispanohablantes?

- Fiesta intercultural.
  - PIE.
  - Mediador intercultural para la sala de clases.
  - Mediador intercultural para talleres de español.
  - Talleres de reforzamientos de contenidos.
  - Aula de acogida.
  - Grupo diferencial con foco migrante.
  - Estudiantes tutores.
  - Grupos interactivos.
  - Ninguna de las anteriores.
-

La encuesta se socializó en tres etapas, en la primera etapa, se envió a los contactos cercanos del equipo de investigación, en la segunda, el equipo de investigación visitó y distribuyó personalmente la encuesta en los establecimientos, en la tercera etapa, la encuesta se publicó en redes sociales por medio de personas y páginas relacionadas con la educación.

La encuesta se aplicó por medio de un formulario de Google que se envió vía correo electrónico, donde igualmente se adjuntó un código QR que llevaba el formulario a los participantes, además de un formato físico.

Una vez completado el número de datos necesarios, para hacer un análisis con estadísticas descriptivas (Dörnyei, 2007), se cerró la encuesta y se procedió al análisis.

#### **4.3.2. Entrevista**

La entrevista semi-estructurada, que consta de 36 preguntas abiertas, tiene como propósito aportar información de carácter cualitativo a los datos de tipo cuantitativo recogidos en la encuesta para enriquecer la descripción del fenómeno que se estudia al enfocarse en un grupo de personas que ya había respondido la encuesta.

Las preguntas de la entrevista semi-estructurada se dividen en 3 secciones:

1. Perfilamiento del docente y del establecimiento.
2. Prácticas del establecimiento para apoyar la enseñanza y aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes.
3. Percepciones y /o estrategias de enseñanza a estudiantes no hispanohablantes.

Las preguntas de la entrevista están directamente relacionadas con las preguntas de investigación del estudio, en este sentido, buscan responder a tres ejes principales: la existencia de dispositivos de tipo lingüístico para la inclusión/apoyo de los estudiantes no hispanohablantes

y sus características; las percepciones de los docentes respecto al desempeño académico de estos estudiantes y el desarrollo de la literacidad por parte de los estudiantes no hispanohablantes.

En la siguiente tabla se indica el número de preguntas para cada uno de los ejes descritos previamente.

**Tabla 7**

*Preguntas de la entrevista según tema*

Secciones	Número de Preguntas
Perfilamiento del docente y del establecimiento.	1-12
Prácticas del establecimiento para apoyar la enseñanza y aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes.	13-18
Percepciones y estrategias de enseñanza a estudiantes no hispanohablantes.	19-36

A continuación se presentan algunos ejemplos de preguntas de la entrevista correspondiente a la sección de percepciones y estrategias de enseñanza a estudiantes no hispanohablantes:

**Tabla 8**

---

22. En su experiencia, ¿Cómo es el rendimiento académico de los estudiantes que están en proceso de aprender español? En comparación a los alumnos que sí hablan español ¿Qué les resulta más fácil o difícil?

---

23. ¿Tiene alguna forma diferenciada de enseñar a alumnos que no hablan español o que están aprendiendo? ¿Cuál?

---

La entrevista se llevó a cabo por videoconferencia vía Google Meet o Zoom en la fecha y horario de conveniencia del participante. El equipo investigador, se adaptó según esa disponibilidad y de acuerdo con la disposición inmediata de los investigadores se determinaron las parejas entrevistadoras. La comunicación para acordar el encuentro se llevó a cabo vía correo electrónico.

Previo a la realización de la entrevista, se contactó a cada participante, para darle a conocer la carta de consentimiento (véase anexo 1). Allí se comunicaron los objetivos de la investigación, los procedimientos a seguir, la confidencialidad de la entrevista y datos de contacto del investigador para facilitar la comunicación frente a cualquier duda o imprevisto. Un integrante se encargó de guiar la entrevista y el otro de tomar notas y ser un apoyo en caso de que el primer entrevistador ignorara alguna pregunta fundamental para orientar la entrevista. Aquel integrante que tomó notas se encargó, también, de retomar ideas que no habían sido desarrolladas completamente por el entrevistador y de llevar el registro de las preguntas que iban

siendo contestadas. Además, hizo una grabación de respaldo para asegurar el registro de los datos en caso de algún inconveniente técnico. Los roles de entrevistador y asistente de entrevista fueron rotativos para asegurar la participación homogénea de todos los integrantes del equipo investigador. Las entrevistas tuvieron una duración en promedio de 37 minutos.

Después de ser realizada cada entrevista, se procedió a la transcripción. Cada transcripción estuvo a cargo de dos estudiantes. Se estableció un criterio uniforme respecto a la transcripción de las pausas, interjecciones, la puntuación, solapamientos, reestructuración de ideas de los participantes y el discurso directo. A continuación, se asignaron los encargados de la transcripción, estos se dividieron en grupos de dos investigadores con el fin de asegurar la integridad de las entrevistas. Dentro de los criterios de transcripción se considera el tratamiento de palabras no hispanas (excluyendo nombres propios), siglas y la identificación de cada participante de la entrevista (Anexo 2).

Una vez completada dicha transcripción se realizó una revisión detallada de cada una por parte del equipo tesista, con el fin de resolver aquellas partes que no estaban claras, como por ejemplo, palabras, frases y pronunciaciones inteligibles. Una vez finalizada esta revisión, se comenzó el análisis.

#### **4.4. Análisis de datos**

En primer lugar, las encuestas se registraron en un documento de Excel junto con los datos individuales de cada participante. En segundo lugar, para el análisis de la entrevista se procedió a la creación de macro y micro etiquetas relacionadas con los temas principales asociados a las preguntas de investigación del estudio, posteriormente el equipo investigador se distribuyó individualmente el etiquetado de las entrevistas. A continuación, se llevó a cabo el

perfilamiento de cada participante, posteriormente se realizó el análisis de todas las entrevistas distribuyéndolas en distintas secciones:

1. Cómo se aborda la enseñanza de español como L2 en el establecimiento.
  - 1.1 Dispositivos del establecimiento.
  - 1.2 Estrategias docentes.
2. Cómo se abordan el proceso de enseñanza de la literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes
  - 2.1 Dispositivos del establecimiento
  - 2.2 Estrategias docentes
3. Percepciones de los profesores sobre el rendimiento académico de sus estudiantes
  - 3.1 Relación entre desempeño académico y/o desarrollo de la literacidad
  - 3.2 Necesidad de los dispositivos de enseñanza de L2 de su establecimiento
4. Temas emergentes

Posteriormente, se realizó la calibración del análisis, en este, los investigadores se redistribuyeron azarosamente las entrevistas analizadas para ser revisadas y comentadas de nuevo por todos los integrantes con la finalidad de asegurar la confiabilidad entre pares.

A continuación, se presenta el análisis de los datos recogidos. Se presentará primero la sección de análisis cuantitativo y luego la sección dedicada al análisis cualitativo.

#### **4.4.1. Análisis cuantitativo**

Para el análisis de los datos obtenidos por medio de la encuesta se fijó un valor a cada alternativa en las escalas de Likert, con un valor mínimo de 1 y un máximo de 5. En la segunda y tercera sección relacionada con los dispositivos de los establecimientos y estrategias de los

docentes, el puntaje correspondiente fue 1 para las alternativas “muy en desacuerdo”, “no es importante”, “no es necesario”, “insuficiente” y “nunca”. 2 punto para las opciones “en desacuerdo”, “poco importante”, “poco necesario”, “suficiente” y “en ocasiones”. 3 puntos para “ni de acuerdo ni en desacuerdo/ me es indiferente/no lo sé”, “algo importante”, “algo necesario”, “bien” y “con frecuencia”. 4 puntos para “de acuerdo”, “importante”, “necesario”, “notable” y “casi siempre”. 5 puntos para “totalmente de acuerdo”, “muy importante”, “muy necesario”, “sobresaliente” y siempre”. El número de preguntas en escala de Likert es 15.

Luego de haber establecido el valor de las respuestas obtenidas a partir de las preguntas con escala de Likert, estas fueron examinadas y tabuladas. Los datos son presentados mediante tablas con estadísticas descriptivas en el apartado de resultados cuantitativos. Posteriormente, los datos obtenidos de la encuesta en línea son comparados con la información extraída de las entrevistas para relacionar la información obtenida de ambos instrumentos.

A continuación, los datos de la encuesta relacionados con las respuestas abiertas de la última sección serán presentados mediante gráficos de barras que muestran frecuencia de uso declarado de estrategias o dispositivos. Considerando la diversidad de las respuestas los datos fueron agrupados según la similitud de las estrategias y los dispositivos.

Por último, los datos obtenidos de la encuesta en línea fueron comparados con la información extraída de las entrevistas para triangular la información de ambos instrumentos.

#### **4.4.2. Análisis cualitativo**

En cuanto al análisis e interpretación de los datos de las entrevistas, se establecieron macro-etiquetas utilizando un procedimiento deductivo, que se formularon a partir de

información presentada en la revisión de literatura, y los objetivos de nuestra investigación (Andréu, 2002). Para generar estas etiquetas se recurrió a una categorización analítica colectiva en donde un conjunto de información extraído a partir de la revisión de la literatura fue relacionado a cada categoría de análisis (Ritchie y Lewis, 2003). Para la categorización se respetó el esquema de reglas expuesto por Olabuenaga (1996; 205-206), esto es:

- 1) Cada categoría se construyó de acuerdo con un criterio único.
- 2) Cada serie de categorías es exhaustiva y abarca un amplio conjunto de información.
- 3) Las categorías son mutuamente excluyentes.
- 4) Las categorías son significativas, claras y replicables.

A partir del establecimiento de estas macro etiquetas, se identificaron categorías específicas que se refieran a ellas. Estas fueron: 1) dispositivos de inclusión a la comunidad no hispanohablante, 2) estrategias y 3) percepciones de los docentes. De la primera macro etiqueta surgieron 3 micro etiquetas: 1.a) dispositivos de adquisición de español, 1.b) dispositivos de adquisición de literacidad, 1.c) dispositivos de comunicación. De la segunda macro etiqueta surgieron las siguientes micro etiquetas: 2.a). estrategias para apoyar el desarrollo de la literacidad que se subdivide en: 2.a.1) estrategias para el desarrollo de la escritura y 2.a.2) estrategias para el desarrollo de la lectura, 2.b) estrategias para la comunicación, 2.c) estrategias de enseñanza. De la tercera macro etiqueta se desprenden tres micro etiquetas: 3.a) percepciones sobre el desempeño académico, 3.b) percepciones sobre el aprendizaje, 3.c) percepciones sobre la utilidad de los dispositivos de inclusión utilizados por el establecimiento.

La siguiente tabla identifica las categorías y micro categorías antes señaladas.



**Tabla 9**

Etiqueta	Descripción
1. Dispositivos de inclusión a la comunidad no hispanohablante	Acciones llevadas a cabo por el establecimiento para integrar alumnos no hispanohablantes.
A. Dispositivos de adquisición de español	Instrumentos del colegio enfocados en la adquisición del español.
B. Dispositivos de adquisición de literacidad.	Instrumentos organizados por el establecimiento educativo orientados a la adquisición de lectoescritura.
C. Dispositivos de comunicación	Instrumentos utilizados por el colegio con la finalidad de mitigar la barrera idiomática y facilitar el acceso a la información.
2. Estrategias de los docentes	Planificación metodológica implementada por el profesor para la enseñanza de estudiantes no hispanohablantes.
A. <i>Estrategias para apoyar el desarrollo de literacidad</i>	Procedimientos implementados por el profesor para apoyar el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes no hispanohablantes.
A.1. Estrategias para el desarrollo de la escritura	Métodos utilizados por el profesor con el objetivo de impulsar el desarrollo de la escritura en español, por ejemplo, aprendizaje de palabras (conocimiento de palabras e identificación de palabras), toma de apuntes (incentivar a la toma de apuntes) (Manson, Herman y Au, 1991).
A.2. Estrategias para el desarrollo de la lectura	Métodos utilizados por el profesor para impulsar el desarrollo de la lectura en español, por ejemplo, preparación para la lectura, cuestionamiento (hacer y responder preguntas cooperativamente sobre un texto), lectura recreacional voluntaria. (Flood y Lapp, 1991)

Etiqueta	Descripción
<i>B. Estrategias para la comunicación</i>	Métodos utilizados por los profesores para superar la barrera idiomática como, por ejemplo, el uso de una aplicación para traducir.
<i>C. Estrategias de enseñanza</i>	Métodos utilizados por los profesores para enseñar los contenidos curriculares, por ejemplo, uso de diapositivas y dibujos.
3. Percepciones de los profesores	Puntos de vista, ideas, o impresiones de los docentes respecto a los estudiantes no hispanohablantes y su desempeño académico en los establecimientos
A. Percepciones sobre el desempeño académico	Puntos de vista de los docentes respecto al rendimiento académico de sus estudiantes no hispanohablantes y su relación con la literacidad.
B. Percepciones sobre el aprendizaje	Ideas de los profesores sobre cómo aprenden los estudiantes no hispanohablantes.
C. Percepciones sobre la utilidad de los dispositivos de inclusión utilizados por el establecimiento	Impresiones/opiniones de los profesores respecto a la funcionalidad de los dispositivos de inclusión.

De igual forma, a medida que se analizaron las entrevistas, surgieron categorías emergentes. Estas se extrajeron mediante un procedimiento inductivo de trabajo continuo, en donde se formularon categorías tentativas, que fueron revisadas hasta obtener una categoría principal (Andréu, 2002).

Por último, se hizo una revisión de las respuestas de los participantes entregadas en la entrevista con aquellas entregadas en la encuesta, con el fin de triangular la información obtenida.

## **5. Resultados**

### **5.1. Resultados cuantitativos**

En este apartado se presentan los resultados de las encuestas realizadas a 33 docentes de nueve establecimientos educacionales municipales y siete particulares subvencionados, dentro de las regiones Metropolitana, Valparaíso, Maule, Atacama, Libertador Bernardo O'Higgins y Ñuble. Estos resultados expresados en estadísticas descriptivas son en base a una pequeña muestra heterogénea, por lo cual no es posible realizar generalizaciones a nivel país. A continuación la información de esta sección se presentará siguiendo las preguntas de investigación del estudio.

#### **5.1.1. Existencia de dispositivos para la adquisición de español**

En la siguiente tabla se presentan los datos de la encuesta con sus respectivas preguntas. Esto incluye el tipo de establecimiento y el porcentaje de respuestas por colegio.

**Tabla 10**

*Existencia de dispositivos para la adquisición de español. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No lo sé</b>
P14	¿Sabe si existen cursos de enseñanza de español en su colegio?	3	26	4
%		9%	78,7%	12,1%
P15	¿El colegio toma medidas para apoyar a los alumnos que no hablan español o que están aprendiendo el idioma?	10	19	4
%		30,3%	57,6%	12,1%
P20	¿El colegio (por ej. coordinadores de área, UTP, o directivos) les ha entregado algún material (manual, guía, etc.) para apoyar la enseñanza a alumnos migrantes que están aprendiendo español?	2	31	0
%		6%	93,9%	0%

Existe una tendencia entre los profesores de la muestra a reportar que la mayoría de los establecimientos no cuenta con dispositivos para la adquisición de español. Además, las respuestas a P15, no son consistentes. Por un lado, diez profesores, que corresponde al 30,3% de los docentes informan que su establecimiento sí toma medidas, mientras que por otro lado, 19 profesores, que corresponden al 57,5% señala que no, y cuatro profesores, que corresponden al 12,1% responden que desconocen la existencia de este tipo de dispositivos. Sin embargo, al

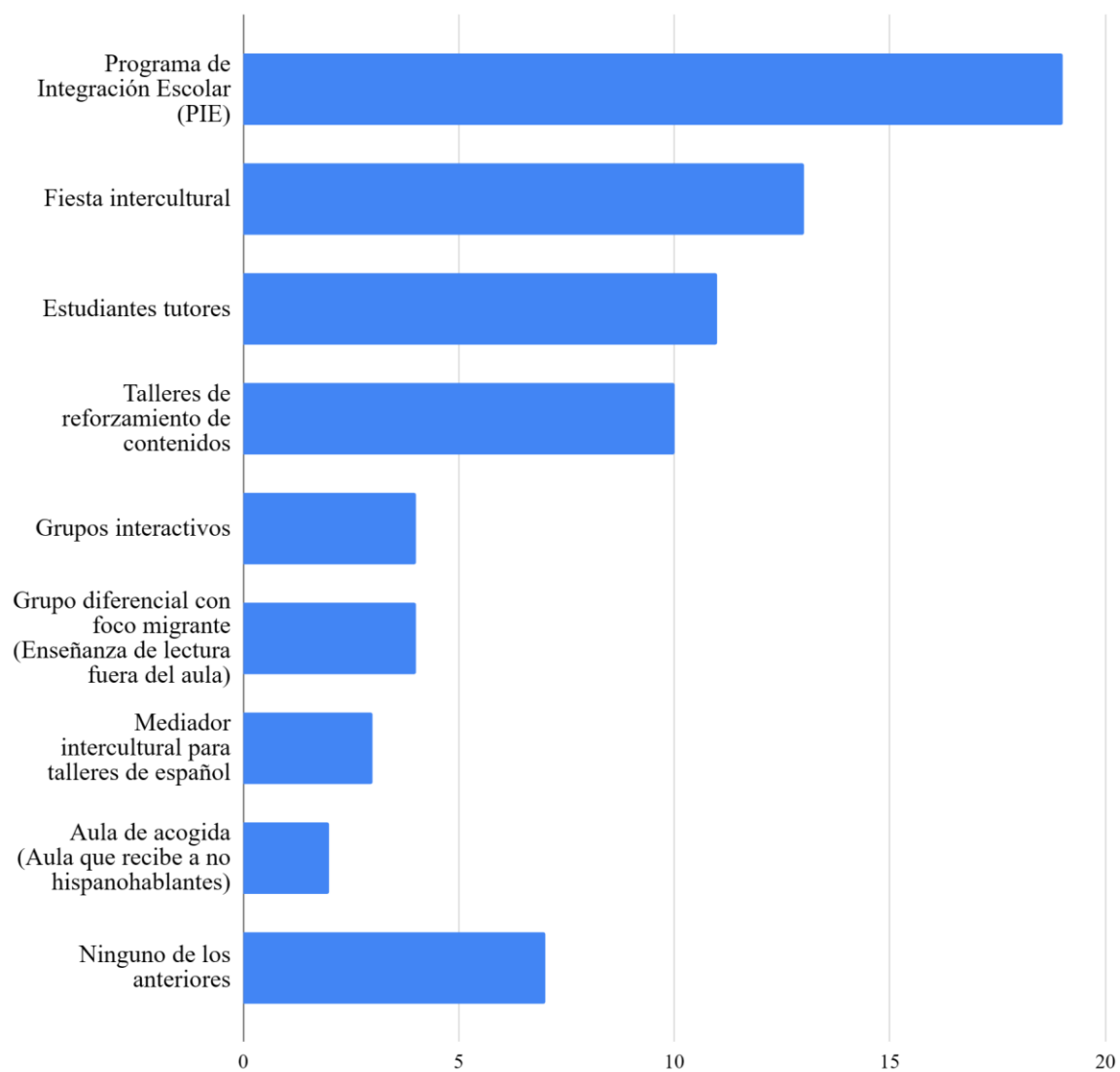
relacionar los resultados de P14 y P15, y con un porcentaje de 78,9% en la respuesta No en P14, se puede concluir que, si bien, de acuerdo con la información proporcionada por los docentes, los establecimientos de esta muestra toman algunas medidas para apoyar a alumnos no hispanohablantes. Sin embargo, debido a las respuestas obtenidas en P37 se observa que no consisten en clases de español para estos alumnos.

A continuación se presenta el gráfico de barras correspondiente a la pregunta P37 donde se muestran los dispositivos escolares que se usan en los establecimientos para apoyar a los estudiantes no hispanohablantes declarados por los docentes encuestados y la frecuencia con la que se mencionan.

**Gráfico 1**

Gráfico de barras correspondiente a P37.

P37. De los siguientes dispositivos, ¿Cuáles se usan en su establecimiento para apoyar a los estudiantes no hispanohablantes? (puede marcar todas las que correspondan)



De acuerdo a lo presentado en el gráfico 1, es posible ver que los dispositivos más mencionados por los docentes son: PIE, fiesta intercultural, apoyo en estudiantes tutores y talleres de reforzamiento de contenidos.

El Programa de Integración Escolar (PIE), mencionado por 19 profesores, corresponde a un dispositivo que se orienta a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La fiesta intercultural, por su parte, fue mencionada por 13 docentes. Sin embargo no es un dispositivo ni enfocado en el acceso al contenido como tampoco a la enseñanza del español, sino que está dedicado a la inclusión cultural pues se hacen actividades recreativas en torno a las diferentes culturas existentes en el establecimiento (Valdés Morales et al, 2019).

Los estudiantes tutores, por otro lado, fueron mencionados por 11 profesores, y se desprende que frente a la falta de profesionales de apoyo lingüístico, se recurre al apoyo de estudiantes bilingües que presenten un mayor desarrollo de las competencias lingüísticas en español (Valdés Morales, 2019).

Así también hay 10 profesores que indicaron que los talleres de reforzamiento en los cuales se hace un repaso de los contenidos vistos en clases, eran otra forma de apoyar la inclusión de los estudiantes no hispanohablantes en sus establecimientos. Sin embargo, 7 de estos docentes indicaron que no se tomaba ninguna de las medidas mencionadas en las opciones propuestas en la encuesta.

Como fue señalado anteriormente, lo que se puede observar es que si bien los establecimientos de esta muestra toman algunas medidas para apoyar a alumnos no hispanohablantes, no se mencionan dispositivos de carácter lingüístico específicos.

En cuanto a P20, que se enfoca en la entrega de material a los docentes para apoyar la enseñanza, el 93,9% de los docentes en esta muestra señala que no ha recibido información sobre cómo abordar clases con alumnos no hispanohablantes. Además, no existe una diferencia de resultados aparente entre lo reportado por los docentes de establecimientos municipales y subvencionados.

### 5.1.2. Cómo abordan los docentes el proceso de enseñanza de literacidad en español

En esta sección se presentan las preguntas orientadas a describir cómo los docentes abordan el proceso de enseñanza de literacidad de español, estas corresponden a las preguntas P23 y P19. Además, las respuestas están complementadas por el contenido presente en las preguntas de naturaleza abierta P34, P35 y P36, y se reportan aquellas estrategias docentes que se mencionan con más frecuencia.

A continuación se presentan de forma tabulada los datos que corresponden a P23:

**Tabla 11**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P23 (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda, promedio, desviación estándar. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P23	¿Qué opina sobre contar con alguna práctica o estrategia que lo ayude a abordar las clases con alumnos no hispanohablantes? (No es necesario (1), es poco necesario, es algo necesario, es necesario, es muy necesario (5))	5 (66,7)	4,6	0,65



En P23 tal como lo indican la moda y el promedio, el 66,7% de los participantes indican que es muy necesario contar con prácticas o estrategias para hacer clases a alumnos no hispanohablantes. Esto implica que la mayoría de los docentes de esta muestra se percatan de la necesidad de tener estrategias o prácticas para enseñar en salas de clase donde existen alumnos no hispanohablantes.

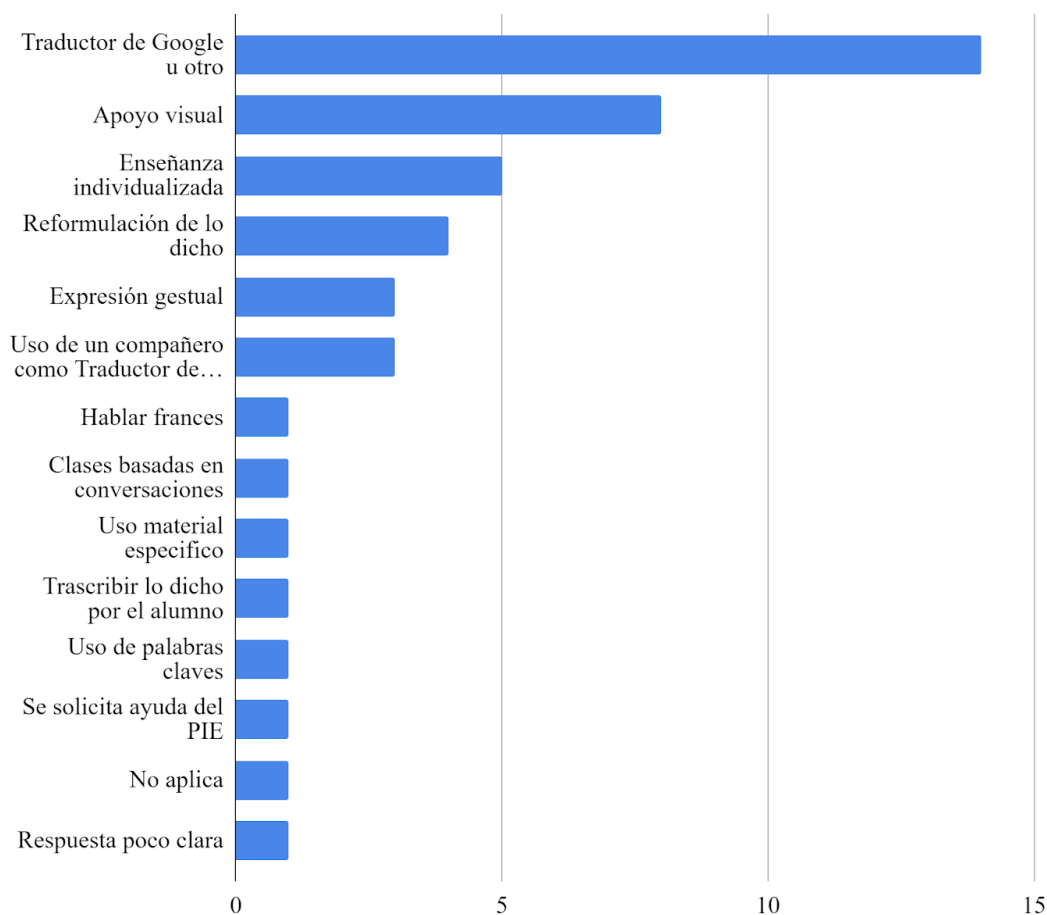
Adicionalmente, las preguntas que buscan indagar sobre las estrategias que implementan los profesores para enseñar a estudiantes no hispanohablantes corresponden a P34, P35 y P36.

A continuación se presenta el gráfico de barras correspondiente a la pregunta P34, donde se muestran las estrategias utilizadas por los docentes encuestados para comunicarse con los estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases.

## Gráfico 2

Gráfico de barras correspondiente a P34.

P34. ¿Qué estrategias aplica cuando tiene algún estudiante no hispanohablante en su clase y el/ella no entiende lo que usted dice?



Las respuestas de los docentes en P34: ¿Qué estrategias aplica cuando tiene algún estudiante no hispanohablante en su clase y el/ella no entiende lo que usted dice?, arrojan que 13 de 33 profesores utilizan herramientas como el Traductor de Google para dar instrucciones a sus alumnos no hispanohablantes: “Utilizo traductor de Google con altavoz, para decir mi

instrucción en su idioma o que el me pueda manifestar que siente, quiere o necesita” (encuesta 25), está corresponde a la estrategia más utilizada por los docentes encuestados.

Por otro lado, seis docentes indican el uso de estrategias de enseñanza para enseñar el currículo, señalan el uso de herramientas visuales para apoyar el proceso de comprensión de los contenidos para el aprendizaje. Es así como declaran que emplean elementos como pictogramas o proyecciones de imágenes “Trato de proyectar imágenes que vayan relacionadas con el contenido que estoy pasando” (encuesta 17), a menudo se indica que el material visual va acompañado del uso de mímica.

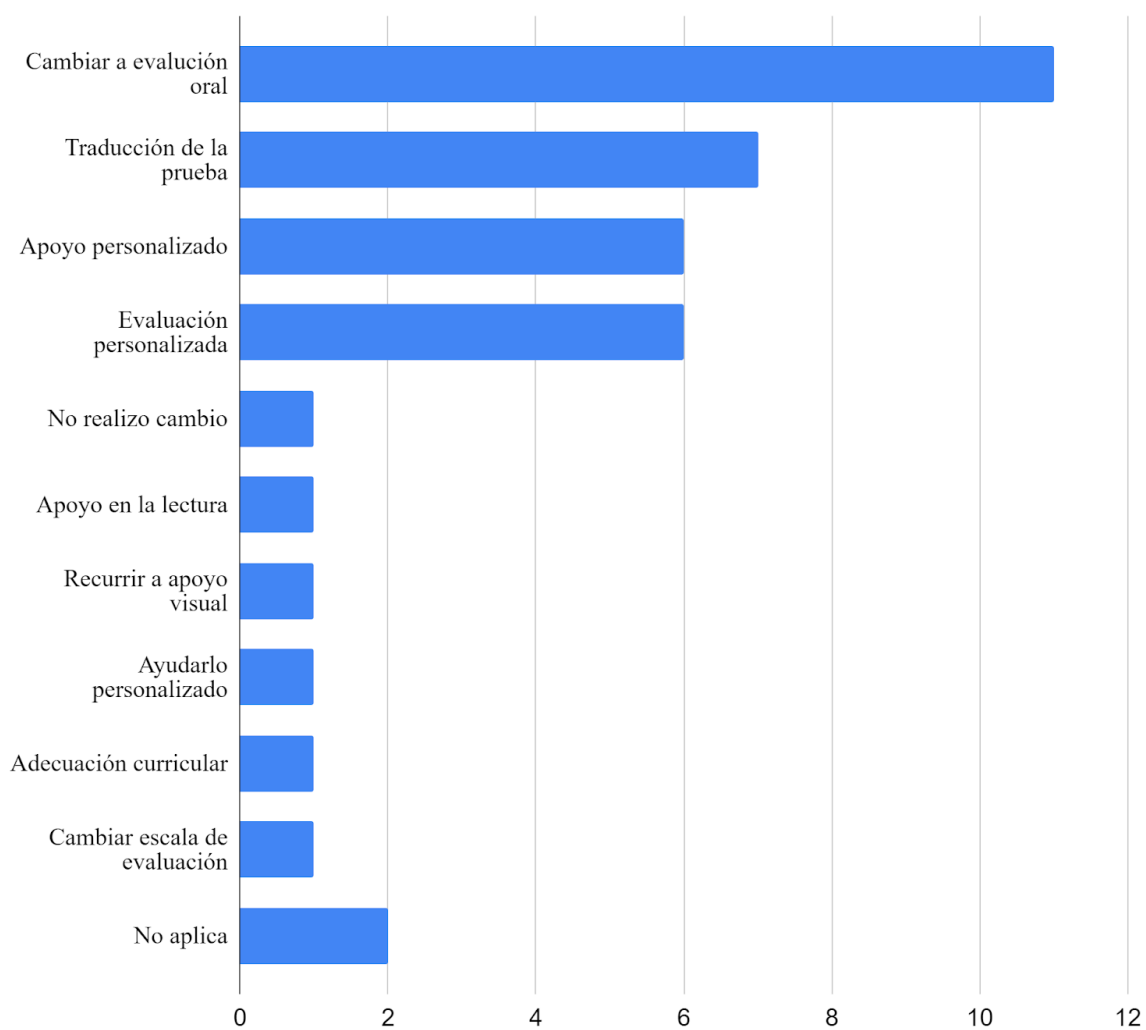
Además, del total de encuestados cuatro señalan que recurren a estudiantes traductores: “Otro par haitiano que si hable español hace de traductor y es el tutor del alumno no hablante por un tiempo” (encuesta 23), esto es, el estudiante con mejor dominio del idioma actúa como tutor temporal, un intermediario que mitiga la barrera idiomática entre el profesor y el estudiante con menos manejo del español. A su vez, cuatro docentes señalan recurrir a la atención uno a uno con los estudiantes no hispanohablantes: “Le hablo solo a él, hasta que comprenda” (encuesta 32), en este caso, el docente recurre a la estrategia de atención personalizada.

El siguiente gráfico de barras corresponde a P35, en el cual se presentan las estrategias utilizadas, ordenadas de acuerdo a la frecuencia indicada por los docentes encuestados en el momento en que los alumnos no son capaces de responder una prueba escrita.

### Gráfico 3

Gráfico de barras correspondiente a P35

P35. ¿Qué hace usted cuando un estudiante no hispanohablante tiene problemas para responder una prueba escrita?



Las respuestas de los docentes, en P35: ¿Qué hace usted cuando un estudiante no hispanohablante tiene problemas para responder una prueba escrita?, arrojan que la mayoría de

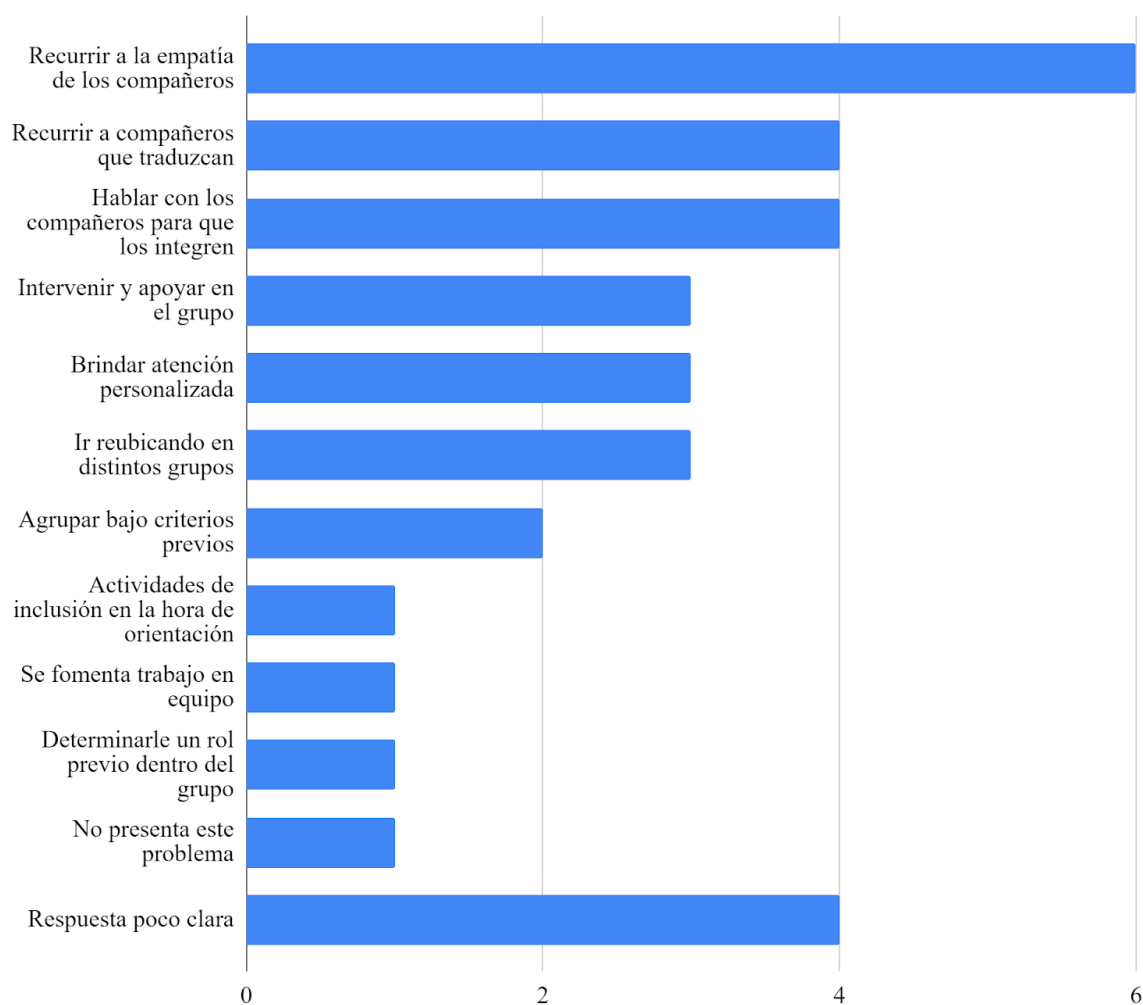
los profesores (11) recurren a hacer evaluaciones del tipo oral: “Que la responda de forma oral y trato de explicarle mejor las preguntas” (encuesta 19), al mismo tiempo, otros docentes señalan que en algunos casos se apoyan en estudiantes traductores: “Lo realiza oral, muchas veces por medio de otro alumno que traduce” (encuesta 23) esta decisión se presenta en diez participantes del total de encuestados. La segunda estrategia más presente es la de traducir la prueba a la lengua materna del estudiante, con apoyo de un traductor: “Se hace una traducción de la prueba” (encuesta 24), esta estrategia se repite en cuatro participantes del total de encuestados. La última estrategia declarada por los participantes, es utilizar estrategias de apoyo pedagógico: “Trato de guiarla, acompañarla y apoyarla” (encuesta 20) esta estrategia está presente en tres del total de participantes encuestados, esto continúa con el trabajo individual que se plantea en la pregunta anterior.

En el gráfico 4 se presentan los resultados de la pregunta P36. En este, se presentan las estrategias utilizadas por los docentes cuando notan dificultades en los estudiantes para integrarse en actividades en grupo.

## Gráfico 4

Gráfico de barras correspondiente a P36

P36. ¿Qué hace usted cuando un estudiante no hispanohablante tiene dificultades para participar con sus compañeros en trabajos en grupo porque habla poco español?



En P36: ¿Qué hace usted cuando un estudiante no hispanohablante tiene dificultades para participar con sus compañeros en trabajos en grupo porque habla poco español?, las respuestas indican que en los trabajos grupales, ocho de los docentes recurren a sentar a los alumnos no

hispanohablantes con alumnos hispanohablantes empáticos, también señalan que hablan con sus alumnos locales para pedirles que los integren: “A los estudiantes se les explica la situación y que deben ser solidarios e inclusivos” (encuesta 3). En este sentido, los docentes apelan a la formación de vínculos entre los estudiantes.

Cuatro docentes indicaron como estrategia incluir al alumno a un grupo de trabajo: “Que interactúe de alguna forma en distintos grupos, así va rotando y logra afiarse con algún compañero” (entrevista 7). Es decir, los docentes utilizan estrategias de inclusión orientadas a actividades de socialización, esperando que ello fomente el desarrollo académico del estudiante, si se encuentra a un compañero que lo quiera ayudar.

Otra estrategia mencionada por dos docentes, es la atención uno a uno con el estudiante. Los docentes realizan trabajo personalizado para explicar las actividades grupales a sus alumnos: “Trabajo junto a ella para guiarla y luego le permito que ingrese al grupo de trabajo”. Esto es, en cuanto al uso de traductor, dos profesores indican usar una aplicación de traductor mientras que otros dos profesores mencionan pedir la ayuda de un alumno como traductor. Finalmente, dos docentes indican tomar el rol de mediadores o facilitadores dentro de los grupos de trabajo, sin embargo, no indican cómo.

En la siguiente tabla se muestran los datos correspondientes a la pregunta P19, relacionada con cómo los profesores abordan en conjunto el proceso de enseñanza de literacidad en español en estudiantes no hispanohablantes.

**Tabla 12**

*Cómo abordan los docentes el proceso de enseñanza de literacidad en español para los estudiantes no hispanohablantes. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No lo sé</b>
P19	¿Usted y otros profesores conversan sobre los estudiantes no hispanohablantes y su desempeño en clases, en sus reuniones de coordinación?	29	4	0
%		87,8%	12,1%	0%

En este caso, los resultados arrojan que, de acuerdo con los profesores encuestados, tanto en los colegios municipales como subvencionados la situación de los estudiantes no hispanohablantes es discutida por los docentes quienes detectan una dificultad y presentan interés y preocupación por compartirla con sus colegas.

### **5.1.3. Pertinencia de los dispositivos para el desarrollo de la literacidad en español**

Las preguntas P16 y P17 se derivan de P15. En el caso de en P15 responder sí se debe contestar P16, y en caso de responder No, P17. Las preguntas buscan evaluar la pertinencia de estos dispositivos para el desarrollo de la literacidad en español, es decir, si los docentes consideran que estos son efectivos para la enseñanza/el aprendizaje de la lengua.

En la siguiente tabla se presentan los datos que arrojaron ambos ítems.



**Tabla 13**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P16, P17 (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda, promedio, desviación estándar, n=32*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P16	Si su respuesta fue sí, ¿Cómo evalúa este apoyo del colegio? (Muy útil (5), útil, de relativa utilidad, inútil, no aplica(1))	3 (50)	3,7	0,78
P17	Si su respuesta fue no, ¿usted cree que su colegio debería apoyar a estos alumnos en su proceso de aprendizaje de español? (Muy en desacuerdo (1), en desacuerdo, me es indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo (5), no aplica)	5 (72,7)	4,1	1,52

En P15, 10 docentes, es decir el 30,3% de la muestra, indican que existen dispositivos de enseñanza de español en sus establecimientos. De estos 10, un 50%, considera que este tipo de apoyo es de relativa utilidad (P16), las estadísticas descriptivas respaldan esta opinión a través de un promedio de 3,7. Además, se observa consistencia dentro de los resultados al tener una desviación estándar de 0,78.

Los datos de aquellas personas que respondieron en P17 indican que el 72,7% de los profesores de esta muestra están de acuerdo con que se debería contribuir en el proceso de aprendizaje de español de los alumnos no hispanohablantes, lo cual indica el reconocimiento de la brecha idiomática por parte de los participantes y podría indicar que los estudiantes requieren más que socialización (es decir, submersión) para aprender el idioma.

**Tabla 14**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P22; (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda, promedio, desviación estándar. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P22	¿Qué opina sobre dedicarle tiempo en el colegio a la enseñanza de español a los alumnos no hispanohablantes? (No es importante (1), poco importante, algo importante, importante, muy importante (5))	5 (72,73)	4,69	0,52

En P22 se evidencia que, dentro de la muestra analizada, un 72.73% de los participantes de este estudio considera que se debería enseñar español a los alumnos no hispanohablantes dentro del establecimiento.

#### **5.1.4. Percepciones de los docentes respecto del desempeño académico de los estudiantes con el desarrollo de la literacidad en español**

En la siguiente tabla se agrupan P24, P25 y P26, las cuales se relacionan con la percepción de los docentes del rendimiento general de los estudiantes no hispanohablantes.

**Tabla 15**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P24, P25, P26 (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda (frecuencia), promedio, desviación estándar. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P24	¿En general, cómo evalúa el rendimiento escolar de estos estudiantes que están aprendiendo español? (Malo (2.0-3.0) (1), insuficiente (3.0-4.0), regular (4.0-5.0) (3), bueno (5.0-6.0), excelente (6.0-7.0) (5))	3 (69,7)	3	0,55
P25	Comparado con los alumnos hispanohablantes, ¿cómo les va a estos estudiantes que están aprendiendo nuestro idioma? (Muy bien (5), bien, regular, mal, muy mal (1))	3 (69,7)	2,96	0,63
P26	En general, ¿considera que los estudiantes no hispanohablantes tienen suficiente español como para aprender los contenidos del nivel en el que están? (Muy en desacuerdo (1), en desacuerdo, me es indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo, no aplica (5))	2 (42,42)	2,57	1,11

Tanto en P24 y P25, los docentes encuestados evalúan el rendimiento escolar de sus estudiantes no hispanohablantes como regular, con calificaciones rondando el 4.0 y el 5.0. En relación con esto, las respuestas a P26 señalan los docentes consideran que los estudiantes no poseen suficiente manejo del español como para aprender los contenidos del nivel que cursan.

A continuación, en la Tabla 16 se agrupan aquellas preguntas que buscan indagar sobre la competencia escrita de los estudiantes no hispanohablantes.

**Tabla 16**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P29, P30, P32, P33 (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda (frecuencia), promedio, desviación estándar. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P29	Y respecto a la escritura en español: ¿Cómo calificaría las habilidades de sus estudiantes que están aprendiendo nuestro idioma para responder pruebas escritas? (Insuficiente (1), suficiente, bien, notable, sobresaliente (5))	2 (66,67)	1,78	0,54
P30	En general, ¿Cómo calificaría la capacidad de redacción de los estudiantes al momento de responder a las pruebas escritas? (Insuficiente (1), suficiente, bien, notable, sobresaliente (5))	1 (72,73)	1,27	0,45
P32	¿Con qué frecuencia los alumnos presentan dificultades a la hora de responder las pruebas escritas? (Nunca (1), a veces, frecuentemente, casi siempre, siempre (5))	3 (33,33)	3,33	1,02
P33	¿Ve diferencias en el desempeño de estos alumnos al momento de responder una evaluación oral versus una evaluación escrita? (Nunca (1), a veces, frecuentemente, casi siempre, siempre (5))	2 (33,33)	3,21	1,08

Los resultados de la P29 muestran que un 66,67% de los participantes considera insuficiente la competencia escrita en español de sus estudiantes no hispanohablantes, la

estadística descriptiva apoya la consistencia de las respuestas de los profesores con una desviación estándar de 0,54. Al declarar la competencia escrita de los alumnos no hispanohablantes como insuficiente, se condice con su respuesta en P30, donde los docentes mencionan una capacidad de redacción es igualmente insuficiente en estos estudiantes a la hora de responder pruebas escritas. Por otro lado, los resultados en P32 indican que los estudiantes no hispanohablantes presentan con frecuencia dificultades para responder pruebas escritas. A pesar de lo anterior, los datos de P33 arrojan que los docentes no perciben grandes diferencias entre el rendimiento oral y escrito de los estudiantes no hispanohablantes.

En la siguiente tabla se presenta la pregunta relacionada con el otro ámbito de la literacidad, específicamente respecto a la comprensión lectora.

**Tabla 17**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P28 (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda, promedio, desviación estándar. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P28	¿Cómo evalúa el nivel de comprensión lectora en español de estos alumnos que están aprendiendo nuestro idioma? (Insuficiente (1), suficiente, bien, notable, sobresaliente (5))	1 (54,55)	1,54	0,66

Los resultados obtenidos en P28 muestran que un 51,55% de los docentes encuestados consideran que el nivel de comprensión lectora de los estudiantes no hispanohablantes es insuficiente, de acuerdo a la escala de Likert. Esto coincide con las percepciones de baja competencia escrita y redacción en español vistas previamente.

En la Tabla 18 se muestra una pregunta vinculada con las percepciones sobre enseñanza a estudiantes no hispanohablantes.

**Tabla 18**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P31; (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda, promedio, desviación estándar. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P31	¿Se les debería enseñar de forma diferente a estos alumnos que están aprendiendo español? (Muy en desacuerdo (1), en desacuerdo, me es indiferente, de acuerdo, totalmente de acuerdo, no aplica (5))	4 (57,58)	3,66	1,26

Las respuestas a P31 muestran que algunos docentes coinciden en que se les debe enseñar distinto a los alumnos no hispanohablantes de cómo se les enseña a los estudiantes que tienen español como L1, pues se obtiene una moda de 4 con un 57.68%. Sin embargo, debido al resultado de la desviación estándar de esta pregunta, es posible decir que no existe mayor consenso en las respuestas obtenidas.

La siguiente tabla presenta la pregunta relacionada con la competencia oral en español.

**Tabla 19**

*Estadísticas descriptivas: resultados de P27; (valor mínimo = 1; valor máximo = 5); moda (frecuencia), promedio, desviación estándar.n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Moda (%)</b>	<b>Promedio</b>	<b>Desviación estándar</b>
P27	¿Cómo evalúa la capacidad de hablar en español de los alumnos no hispanohablantes que hay en su curso/colegio? (Insuficiente (1), suficiente, bien, notable, sobresaliente (5))	2 (48,48)	2,12	0,81

En cuanto a la competencia oral del español de los alumnos no hispanohablantes, la mitad de los encuestados responde que es suficiente. Con un promedio de 2,12, y de acuerdo a la escala de la pregunta, los docentes indican que, si bien el español que los alumnos manejan es suficiente, no llega a ser bueno, esto contrasta con el desempeño escrito y de comprensión lectora expuestos anteriormente como insuficiente, y cuyos promedios corresponden a 1,78 y 1,54. Además, se relaciona con la regularidad con la que presentan dificultad al responder una prueba escrita, cuyo promedio resultó ser 3,33, es decir, frecuentemente.

Finalmente, en la Tabla 20 se presenta una pregunta relacionada con las percepciones de los docentes encuestados respecto al desempeño académico de los estudiantes no hispanohablantes en comparación a los estudiantes chilenos.

**Tabla 20**

*Percepciones de los docentes respecto del desempeño académico. n=33.*

	<b>Ítem</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>No lo sé</b>
P8	¿Percibe alguna diferencia en el rendimiento entre alumnos chilenos y aquellos que están aprendiendo español?	29	4	0
%		87,8%	12,1%	0%

Los resultados indican que un 87,8% de los docentes encuestados coinciden en que el rendimiento de los alumnos hispanohablantes es distinto al de los estudiantes chilenos.

En síntesis, la estrategia más usada en clases por los docentes encuestados es el apoyo individual mediante el uso de las aplicaciones de traducción. La percepción más común de estos docentes sobre el rendimiento de sus alumnos no hispanohablantes es que es regular, aunque es menor que el de sus pares que si dominan el español.

La mayoría de los profesores consideran que el nivel de español de los estudiantes no hispanohablantes es suficiente, sin embargo no llegan a un consenso generalizado. Además, la mayoría indica que son necesarios cursos de español para mejorar la L2 de sus estudiantes.

Respecto a las preguntas dedicadas a su desempeño en literacidad, esto es, la competencia comprensión lectora, la producción escrita y el desempeño en las pruebas escritas, los docentes coinciden en general que no es suficiente. Las preguntas P28, P29 y P32 se relacionan con aquellos resultados que mencionan que tienen tan solo el español suficiente para comunicarse, pero no el necesario como para acceder al contenido curricular de su nivel académico, aunque no hay uniformidad en sus respuestas.



A continuación se presentan los resultados cualitativos.

## **5.2. Resultados cualitativos**

En este apartado se presentan los resultados cualitativos de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a cinco profesores. Cada una de las entrevistas están divididas en cinco secciones, la primera corresponde al perfilamiento del docente y el establecimiento, la segunda a cómo se aborda el proceso de enseñanza de español como L2 en los establecimientos, la tercera a cómo se aborda el proceso de enseñanza de literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes, la cuarta a las percepciones de los docentes sobre el rendimiento académico de sus estudiantes, y finalmente se encuentran los temas emergentes de cada entrevista.

### **5.2.1. Participante 1: Mónica**

#### Perfilamiento del docente y del establecimiento

Mónica es profesora de música en un establecimiento particular subvencionado ubicado en la comuna de San Bernardo e imparte clases tanto en pre básica como básica. Tiene un año de experiencia en el sistema escolar y no ha recibido formación para trabajar con estudiantes no hispanohablantes, aunque considera necesaria una capacitación basada en la entrega de herramientas y metodología de enseñanza. Indica que su colegio no le ha puesto a disposición ninguna guía o material del Ministerio de Educación para trabajar con alumnos no hispanohablantes y tampoco tiene conocimiento de la existencia de estos documentos.

Su colegio cuenta con aproximadamente 350 estudiantes en total, de los cuales 15 no hablan español o lo están aprendiendo.

### **5.2.1.1. Cómo se aborda la enseñanza del español como L2 en los establecimientos educacionales**

#### Dispositivos del establecimiento

De acuerdo con lo mencionado por la docente en la entrevista, el colegio no cuenta con dispositivos de enseñanza de L2. Sobre esto, señala: “es como que se tienen que acomodar, se tienen que acostumbrar o se acostumbran. No hay como...una forma o método de enseñanza para ellos como... en el español.”. En función con lo que indica la docente el colegio en el que trabaja espera que los estudiantes no hispanohablantes aprendan el español en submersión.

#### Estrategias docentes

En las respuestas entregadas por la docente, no se identifican estrategias de enseñanza de español, pero sí se encuentran estrategias de comunicación. En este sentido, la docente indica que para enseñarles a los estudiantes que no hablan español en su sala de clases, recurre a un lenguaje corporal, sobre esto señala: “Es como lenguaje más kinésico”, esto es, tratar de sortear la barrera idiomática con gestos y movimientos corporales.

### **5.2.1.2. Cómo se abordan el proceso de enseñanza de la literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes**

#### Dispositivos del establecimiento

De acuerdo con la docente, no existen dispositivos para abordar la enseñanza de la literacidad en español para los estudiantes no hispanohablantes, lo que sugiere poco desarrollo del español y las dificultades al trabajar en la enseñanza de contenidos. Estrategias docentes

La docente señala que para apoyar la comprensión lectora de sus estudiantes no hispanohablantes, utiliza herramientas visuales, apoyo visual, por ejemplo, poner dibujos en las instrucciones de las actividades.

Para enseñar contenidos a sus estudiantes no hispanohablantes, Monica recurre a una metodología de enseñanza de uno a uno, al respecto, la docente señala: “aprenden más cuando uno está como encima de ellos, como explicándole constantemente lo que tienen que hacer, dándole las indicaciones... como estando al lado de ellos. Como la forma más rápida y buena que tienen de aprender”.

### **5.2.1.3 Percepciones de los profesores sobre el rendimiento académico de sus estudiantes.**

#### Relación entre desempeño académico y/o desarrollo de la literacidad

En relación con las dificultades que surgen dentro del proceso de enseñanza, Mónica plantea: “se distraen más fácil, empiezan a molestar porque les cuesta un poco más entender las

actividades”, por tanto, declara que se le dificulta el hecho de enseñar debido a que los alumnos no hispanohablantes les cuesta entender, y eso causa que se distraigan.

Respecto al rendimiento académico de sus estudiantes, indica que está entre las notas 4,0 y 5,0, lo que considera un rendimiento medio. Además, señala “Les va peor, siento, porque se les dificulta entender y se distraen. Eso es como lo que siempre pasa”, esto es, que en comparación con los compañeros que sí hablan el idioma, su rendimiento es más bajo. Lo que implica que la profesora relaciona la poca comprensión en español con el desempeño académico de sus alumnos.

Necesidad de los dispositivos de enseñanza de L2 de su establecimiento

De acuerdo con lo señalado por Mónica, en su establecimiento no existen cursos de español (es decir, algún dispositivo de enseñanza de L2), pero ella sí los considera necesarios, sobre todo en alumnos de pre básica, primero y segundo, a quienes les cuesta comunicarse: “a los chiquillos todavía les cuesta como... hablar bien español, se comunican como... con frases cortitas”. En esta misma línea, menciona que se debería enseñar español, tanto dentro como fuera de la jornada escolar “Como hacerle... puede ser dentro o fuera de la jornada. Como, o sea, depende del colegio igual, hay colegios que tienen más tiempo para hacerlo dentro del horario escolar y otros que es más acotado”.

#### **5.2.1.4. Temas emergentes:**

De la entrevista de Mónica se desprenden tres temas emergentes. El primer tema emergente presente en la entrevista con la docente, es la ideología en torno al aprendizaje de español, es decir, cómo ella percibe que se debe enseñar o cómo se aprende español. Al preguntarle a la docente por la necesidad de cursos de español para sus estudiantes no hispanohablantes, indicó que serían necesarios para alumnos más pequeños, sobre esto señala: “quizá en un nivel más chiquitito, por ejemplo en pre básica, los primero y segundo, porque pre básica a los chiquillos todavía les cuesta como hablar bien español, se comunican como con frases cortitas”, por lo que la profesora no ve la necesidad de que los estudiantes más grande tengan clases que les permitan aprender español.

El segundo tema emergente que surge de la entrevista, es que Mónica relaciona la alta participación de sus estudiantes no hispanohablantes en clases con factores culturales. Sobre esto señala: “Es que es la esencia de ellos es como muy extrovertida, de que participar, de a pesar de que no se comuniquen bien siempre están como haciendo las cosas”, la profesora asocia la participación a una característica cultural general, “ser extrovertido” y no al interés o a la motivación de los estudiantes por aprender como factor principal.

Finalmente, el tercer tema que emerge de esta entrevista, es el rol que cumplen los estudiantes no hispanohablantes con buen dominio del español dentro de las reuniones escolares. Es decir, su rol como traductores de sus apoderados. Al respecto, la docente indica: “(...) en el kinder tengo una niña que habla super bien español, super bien creole y ella le traduce a la mamá

las reuniones, entonces a veces sirve como herramienta”. Esto es, a la profesora le parece apropiado sortear la barrera idiomática, a través de un estudiante traductor para los encuentros entre padres y docentes.

### **5.2.2. Participante 2: Paulina**

#### **Perfilamiento del docente y del establecimiento**

Paulina es una docente que lleva 35 años trabajando en el sistema educacional, actualmente se desempeña en un establecimiento municipal de la comuna de Renca. Además, señala haber hecho clases en un liceo de adultos con una alta matrícula de personas haitianas en la comuna de Quilicura. Da clases de lenguaje y matemáticas en cursos de primero a cuarto básico y trabaja en el programa de integración de su colegio.

La docente estima que el total de alumnos que hay en su colegio oscila entre los 600 y 630 alumnos, de los cuales, indica que, menos del 10% son alumnos no hispanohablantes. Además, señala que el número aproximado de alumnos no hispanohablantes por cada curso en el colegio, en pre básica varía entre uno a dos niños, mientras que, desde tercero a octavo básico, oscila entre tres a cuatro estudiantes.

En la actualidad, Paulina se encuentra haciendo clases en un primero básico y en este curso ella no tiene alumnos no hispanohablantes, sin embargo, la docente declara llevar alrededor de 7 años enseñando a alumnos no hispanohablantes.

Paulina señala no haber recibido ningún tipo de capacitación para trabajar con estudiantes no hispanohablantes en su actual colegio, pero que recibió capacitación de parte del Ministerio de Educación cuando se encontraba trabajando en un liceo de adultos. En la misma línea, declara tener conocimiento sobre la existencia de la División de Migración en el Ministerio de Educación y de los documentos ministeriales relacionados a la enseñanza de español a alumnos no hispanohablantes, al respecto señala:

yo sé que en este minuto lo que sí existe ya es está formalizado es la división del Ministerio del departamento de migración donde hay... incluso aquí vino la representante de los inmigrantes que es haitiana en un minuto a darnos una charla, a conversar sobre el tema y estuvo acá dentro de las escuelas visitando y dando algunas orientaciones de cómo va a funcionar, a darnos a conocer el departamento porque donde es un departamento nuevo que tenía el ministerio, había que como te digo interiorizarse al respecto. Existe material, no siempre es usable por todos, la gente las cosas las usa en la medida en que se adapta a la problemática, esa es la verdad.

### **5.2.2.1. Cómo se aborda la enseñanza del español como L2 en los establecimientos educacionales**

#### Dispositivos del establecimiento

Según lo que señala Paulina, no existen, al menos este año, dispositivos relacionados con la enseñanza del español para sus estudiantes no hispanohablantes en su colegio. No obstante, indica que, el año anterior a esta entrevista, el establecimiento en el actualmente trabaja contaba

con un taller dedicado al aprendizaje de español en el cual se realizaban acciones en pos del manejo del idioma. Al respecto indica:

Era complementario a lo que uno hace como clases normales, pero eran horarios que no afectaban el proceso regular de clases y eran como... No sé, si tú tienes clases de 8:00 a 3:00 de la tarde, ellos se quedaban de las 3.00 a las 4:00 en talleres específicos (...) del área lingüística para que pudieran lograr un manejo del idioma.

Aunque no se cuenta con un dispositivo de enseñanza de la lengua, la docente menciona la existencia de un proyecto educativo con el que cuenta la escuela sobre la inclusión, que abarca elementos culturales. Sobre esto, indica: “son parte del proyecto educativo donde trabajamos el tema de la inclusión, trabajamos el tema de la inclusión desde el punto de vista de la aceptación, por el tema de las diferencias obviamente. Y la diversidad de culturas que hay en las escuelas. Pero, con respecto al manejo lingüístico como tal no hemos tenido capacitación”. Vale decir, se trata de un proyecto impulsado por el propio establecimiento que aborda la inclusión desde una perspectiva intercultural, pero no lingüística. Por tanto, el establecimiento ve las diferencias culturales más que las necesidades de los alumnos para acceder al currículo.

Por otra parte, Paulina declara conocer documentos ministeriales como manuales para los docentes, con glosarios de palabras y términos tanto en creole como en mapudungún en donde se facilita el significado de ciertas palabras en estas lenguas. Ella dice:

Hay un glosario de palabras y términos que el mismo Ministerio en su dirección del área pasó a compartir y lo difunde de manera pública a los docentes que estamos en el



sistema. Entonces con eso se hace como pequeños manuales y... bueno, no solo acá se hizo en creole, sino que en mapudungun... como que te visualizan un poco el manejo de ciertas palabras de uso común.

### Estrategias docentes

La profesora no señala usar ninguna estrategia propiamente orientada a que el alumno aprenda español. Sin embargo, da cuenta de estrategias para la comunicación como, hablar lento y modular mejor, que surgen del escaso conocimiento del español de sus estudiantes no hispanohablantes. En palabras de Paulina: “La otra [forma de comunicarnos] es lo que hacemos todos los chilenos, hablar lento, bastante más modulado, con apoyo gestual”. Es decir la profesora se percata que debe hacer algunos cambios en la manera en que habla normalmente para poder comunicarse con esos estudiantes que no hablan el idioma.

Y por sobre todo, destaca que se apoya en herramientas de traducción de Google. Ella declara:

Una herramienta como te decía delante que nos ha ayudado mucho es el traductor de Google, te permite todo lo que tú quieres hacer dárselos a ellos o decirles a los... donde pueden acceder para que puedan buscar la información y la puedan responder de la mejor manera.

La profesora utiliza Google para comunicarse con los alumnos y parece confiar en que esta herramienta funciona como estrategia de enseñanza.

Una última estrategia es de apoyo entre docentes, corresponde a conversar y retroalimentarse entre pares en el espacio de reuniones de equipo de aula:

nosotros tenemos lo que se llaman, no sé en otras escuelas, pero en esta en particular, hay uno que se llama reuniones de equipo de aulas, donde se trabaja con los distintos profesores de asignatura y que trabajan por ciclo, entonces, el trabajo se hace conversado, comparten experiencia y... lo que nos resultó a uno se le explica al otro y tratamos de compartir las prácticas (...).

Paulina señala que en estos encuentros los docentes de distintas asignaturas se reúnen a conversar y a compartir experiencias sobre las distintas prácticas dentro del aula que les han resultado útiles para que los otros docentes las utilicen también. Pero recalca que sí se realizan actividades de tipo cultural, porque su colegio actual le da mucha importancia a la inclusión. La docente también señala que, a pesar de la instancia de las reuniones de equipo de aulas, no siempre son efectivas las prácticas que allí se comparten, pues todo está sujeto a la realidad del curso y la necesidad del alumno. Paulina dice: “Tratamos de compartir las prácticas... no siempre son muy efectivas porque todo depende de la realidad de curso... y también la necesidad que el niño tiene, no todos los niños son iguales (...)”.

### **5.2.2.2 Cómo se abordan el proceso de enseñanza de la literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes**

#### Dispositivos del establecimiento

La docente indica que el establecimiento donde ella trabaja cuenta con un taller de enseñanza de español específicamente de la lectoescritura, dedicado a que el estudiante aprenda a leer y escribir en español, realizado por los profesores de inglés y lenguaje. Paulina dice:

Aquellos que venían llegando de Haití, tenían como una especie de taller junto con tutoría de trabajo lingüístico... lectura y escritura específicamente, estaba a cargo el profesor de inglés, estaba a cargo la profesora de lenguaje... que le daba un trabajo como muy fuerte al manejo del idioma y eso era complementario a lo que uno hace como clases normales.

Desafortunadamente, no se tiene mayor información de esta acción para poder determinar si esta lectura y escritura está enfocada al contexto académico como tal.

#### Estrategias docentes

La docente no da cuenta de estrategias que busquen el desarrollo de la literacidad en español de sus estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, indica que traduce los textos escritos a la lengua materna de sus estudiantes y también hace adaptaciones. Respecto a las traducciones, Paulina señala:

tienen muy buena capacidad de comprensión, si tú les das textos... para trabajar ya listos, traducidos, ellos lo manejan muy bien y es más fácil... pero tienes que hacer la adaptación, eso sí, como poder lograr descubrir el manejo de sus conocimientos, me tienen que dar todo adaptado.

Lo anterior, entrega la noción de que los alumnos no hispanohablantes poseen conocimientos de literacidad en su lengua materna y que existe un manejo de contenidos por parte de estos estudiantes. En cuanto a la adaptación de material para los alumnos no hispanohablantes, señala que lo hace a través de *Traductor Google* y otras herramientas tecnológicas. Ella dice:

(...) hemos hecho adaptaciones, hemos hecho adecuaciones... una herramienta como te decía delante que nos ha ayudado mucho es el traductor de Google (...) y lo otro que uno ha logrado hacer también es que, lo aplicamos... que usamos mucho las herramientas tecnológicas... hacer adecuaciones con Canva, hacer ppts (...).

Este tipo de adecuaciones van en la línea de dar acceso a los contenidos en clases, si bien no están enfocadas en el desarrollo de la literacidad, sí intentan que los alumnos puedan aprender.

### 5.2.2.3 Percepciones de los profesores sobre el rendimiento académico de sus estudiantes.

Relación entre desempeño académico y/o desarrollo de la literacidad

Al mismo tiempo, indica que, si les das los textos traducidos y adaptados, logran comprenderlos muy bien. Paulina dice: “tienen muy buena capacidad de comprensión, si tú les das textos... para trabajar ya listos, traducidos, ellos lo manejan muy bien y es más fácil... pero tienes que hacer la adaptación”. Si bien Paulina reconoce que los estudiantes tienen buena comprensión lectora o literacidad en su L1 y que las dificultades de utilizar estas habilidades en la sala de clases son debido a la barrera idiomática, la docente no presenta estrategias específicas para el desarrollo de la literacidad en español.

La docente señala que lo más complejo del desafío que implica la parte pedagógica con los alumnos no hispanohablantes, ha sido enseñar el área de lenguaje y enseñar a escribir. Esto es, trabajar con alumnos que no manejan el español complejiza la tarea. Mientras que, las matemáticas, que no demandan escritura en español, las manejan mejor. En efecto, Paulina dice:

Mira en la parte pedagógica lo más complejo es... es el tema... de enseñar lenguaje y... escribir, porque... efectivamente trabajar con personas que no lo han manejado es muy complejo... Se manejan bastante bien en el ámbito de las matemáticas, por ejemplo, tienen bastante más dominio (...).

Si bien Paulina menciona anteriormente que los alumnos son bastante aventajados en algunas asignaturas específicas, estos presentan dificultad leyendo o escribiendo porque es la

barrera lingüística la que dificulta el aprendizaje. Señala que: “las dificultades que pueden tener son en el proceso de lectura, escritura, pero por lo mismo porque su barrera en la adquisición del aprendizaje tiene que ver con un tema idiomático, nada más que eso”. Indica, además, que en materias donde tienen que hacer un mayor uso de la lengua, participan menos que en asignaturas donde no es tan necesario. La docente declara: “no son de esos que (...) como yo voy a ir a hacerlo, conversar o no... no son muy participativos”. Si bien la docente mencionó que sus alumnos son participativos en clases, esto solo sucede en asignaturas como matemáticas y no se extiende a otras asignaturas que requieren de un mayor dominio del español.

La docente dice que también existe una diferencia cuando se trata de presentaciones orales o exposiciones debido a que en las exposiciones los alumnos tienen que explicar, lo que se les dificulta por la barrera idiomática. Sobre esto señala: “tú, si tú le haces algo escrito, el niño ahí claro muestra lo que sabe y no tiene, este... como se llama, este desafío de explicar. Pero si tú lo haces, no sé, en una disertación o en una exposición en un trabajo qué sé yo...ahí ya la cosa se complica porque idiomáticamente no sale como... como poder llegar a darles a conocer a los demás y hacerse entender es muy difícil para ellos en ese sentido”. Lo anterior, indica que en las presentaciones orales, los alumnos no cuentan con el vocabulario suficiente como para poder expresarse en español. Sin embargo, cuando se trata de pruebas o trabajos escritos, el niño sí logra demostrar cuánto sabe, porque no existe la presión de explicar de manera oral el contenido frente a alguien más.

## Necesidad de los dispositivos de enseñanza de L2 de su establecimiento

Paulina destaca la importancia de dispositivos escolares y la preparación y capacitación docente para el acompañamiento de los alumnos en su proceso de aprendizaje en L2. Sobre esto indica:

Yo creo que en cualquier sistema educacional, no solo en este en particular, [se necesita] ya desde el minuto en que hay estudiantes con otros... manejo de idiomas y con otro tipo de culturas, especialmente todos tenemos que tener preparación o por lo menos un mediador que nos ayude.

Además la profesora considera que sin estos dispositivos no logran abarcar completamente el problema de fondo, la enseñanza del español, dice: “en Renca se trabaja mucho el tema de la inclusión, entonces, lo ideal es darles respuesta a todos de la mejor forma posible... pero igual, uno de repente queda corto con cosas que no sabes, no sabes...”. Por lo tanto, Paulina reconoce que a pesar de que su comuna se esfuerce por ser inclusiva, piensa que aún así le hace falta conocimiento sobre cómo incluir personas con una L1 distinta al español.

### **5.2.2.4. Temas emergentes:**

El primer tema emergente que surgió en la entrevista de Paulina, fue el trabajo con estudiantes traductores, sobre esto señala: “Existen chicos que manejan más el idioma y si hay alguna cosa uno recurre a ellos como tutores, porque esa es la única forma de acercarse al

estudiante para darle una respuesta educativa como debiese ser, como debiera tener”. La profesora señala que utiliza a un estudiante traductor para resolver una situación educativa.

El segundo tema emergente de la entrevista, corresponde al de la ideología lingüística de la docente sobre la variedad del español en Chile. Paulina considera que el español que aprenden los niños no es español, sino que “chileno”, variedad que asocia como el registro informal de la variedad de la lengua. Sobre esto indica:

Hay niños migrantes en la escuela, pero como ya manejan... no voy a decir el español porque manejan el chileno. Ya, así que hay una gran diferencia entre hablar español y hablar chileno. Entonces sí, así que se manejan bien sobre todo con el manejo de los garabatos que son super claritos.

Para la profesora, el hecho de que los estudiantes adquieran palabras o expresiones de registro informal de nuestra variedad lingüística, da cuenta de adquisición de una lengua diferente al español

El segundo tema emergente es las percepciones culturales de la docente. Pues, señala que la experiencia con los alumnos no hispanohablantes ha sido muy constructiva, pero que hay experiencias buenas y malas. Respecto a los aspectos positivos, la docente indica que la mayoría de las comunidades haitianas son muy religiosas, por lo que ven todo desde el punto de vista moral y correcto. Señala que por esta misma razón son muy respetuosos, cariñosos y que valoran mucho el buen trato que se tenga con ellos:



Ellos le dan valor. Es la cosa bastante... como... desde el punto de vista de la moral, del respeto, ciertas cosas que son muy religiosas. La mayoría de las comunidades haitianas son de origen evangélico, entonces son como... bastante respetuosos, hemos tenido como cosas muy buenas (...) han sido muy buenos porque tienen... tienen muy buen trato, son... cariñosos, ellos hablan de una manera distinta y te tratan de una manera muy cariñosa, muy afectuosa, con como... cómo decirlo, son personas que... valoran el hecho de que tú tengas un buen trato y un acercamiento con ellos.

Asimismo, describe que hablan con un tono alto y no regulan este tono al hablar porque, en palabras de la docente “ellos hablan así”. Además, indica que sólo dialogan entre sus pares y no son muy abiertos a la hora de conversar con otras personas y que están muy atentos a su celular a cada minuto del día:

(...) de repente a nosotros o a mí en lo particular, es que hablan muy fuerte... y es como que no... cómo que no regulan el tono de voz para conversar, pero no lo hacen de mala, sino que ellos hablan así, y lo otro es que ellos dialogan entre ellos.

Indica que, antes de que el apego tecnológico se concibiera como algo generacional, los alumnos y papás haitianos que llegaron al país estaban todo el día utilizando su celular. Sobre esto indica: “Es... que ellos están muy pegados al celular, entonces ellos viven con el celular todo el día... son una cosa impresionante, yo bueno hoy en día todos los jóvenes están ligados al tema de los computadores, pero cuando ellos llegaron era como muy notorio”. A la profesora le llama la atención el uso de los celulares de manera particular en este grupo, pero no indica si

sabe para qué o por qué lo utilizan tanto. Podría haber razones relacionadas a la comunicación con su país y/o en su lengua que explicarían el “apego” señalado por la profesora.

### **5.2.3. Participante 3: Benito**

#### **Perfilamiento del docente y del establecimiento**

Benito se desempeña como profesor de las asignaturas de historia y ciencias naturales en un establecimiento municipal de la comuna de Renca y tiene experiencia enseñando todas las asignaturas desde 1ro básico a 4to medio e incluso en educación para adultos. Tiene 16 años de experiencia en el sistema educativo. Llegó a la escuela donde trabaja en el año 2019. Benito no ha recibido capacitación para enseñar a alumnos no hispanohablantes.

El colegio en donde trabaja Benito actualmente cuenta con alrededor de 400 alumnos de los cuales 5 o 6 son no hispanohablantes, de estos, el docente tiene solo a uno en su sala de clases.

El profesor afirma no haber recibido algún tipo de capacitación por parte del establecimiento donde trabaja, por lo cual solo recurre a conocimientos adquiridos externamente y a iniciativas propias fundadas en su experiencia.

### **5.2.3.1. Cómo se aborda la enseñanza del español como L2 en los establecimientos educacionales.**

#### Dispositivos del establecimiento

De acuerdo con lo mencionado por el docente en la entrevista, el colegio no cuenta con dispositivo de enseñanza de español como L2. Cuando se le pregunta por la existencia de cursos de enseñanza de español en su colegio Benito señala: “No, no hay talleres así. Sí los da la corporación en otros colegios, pero en el mío no”. El docente indica que si bien no hay cursos de español en su establecimiento, señala que estos sí existen en otros establecimientos a través de la misma corporación municipal.

Benito menciona la existencia del Programa de Inclusión Educativa (PIE) como un dispositivo que incluye extraoficialmente a estudiantes no hispanohablantes en su colegio. En el PIE educadoras diferenciales trabajan con niños que presentan dificultades de aprendizaje diagnosticadas por un especialista. Al trabajo que se realiza con los estudiantes no hispanohablantes el profesor lo llama “amigos del PIE” donde estos estudiantes son incluidos en clases diferenciales donde se les puede dar una atención más personalizada. Este dispositivo no es oficial y su aporte es exclusivamente focalizado a contenidos curriculares, también la participación de los estudiantes no está asegurada, porque el no saber español no es un problema del aprendizaje. Al respecto indica:

Los niños que son extranjeros entran como amigos del PIE, es decir, si la educadora diferencial, si las educadoras diferenciales trabajan con tres niños que tienen

necesidades educativas especiales declaradas, digamos diagnosticada por otro especialista, ella trabaja con esos tres. Pero al mismo tiempo trabajan dos más que pueden ser extranjeros y que pueden estar ahí porque necesitan aprender el idioma y trabajar de forma más personalizada, Como te digo es una cuestión súper *sui generis* y que raya en lo ilegal, pero es lo que hay que hacer.

Si bien el no hablar español no es un problema de aprendizaje, se recurre al PIE como la única instancia donde los estudiantes que no saben hablar el idioma pueden recibir una atención más personalizada.

Por otro lado, Benito menciona que el establecimiento cuenta con dispositivos de comunicación con la comunidad escolar no hispanohablante y menciona el trabajo con traductores en las reuniones con apoderados para facilitar la comunicación entre docentes y familias de los alumnos no hispanohablantes, además menciona que se traducen por escrito los comunicados para los apoderados.

#### Estrategias docentes

En esta entrevista, no se identifican estrategias de enseñanza de español como L2. Sin embargo, el docente indica que para enseñarle a los alumnos no hispanohablantes recurre principalmente a una buena actitud y disposición al diálogo e innovar en sus prácticas. Sobre esto dice: “Para mí es bastante complejo, sin embargo tengo una actitud, una disposición para el diálogo con el niño o la niña que lo necesite. Se trata harto de disponerse también a trabajar y cambiar un poco, e innovar un poco en las prácticas de uno como educador”. Esto es, el profesor

confía en que la enseñanza de estos estudiantes depende de una buena actitud y disposición de parte de los docentes, pero no menciona las dificultades que la barrera lingüística puede generar o lo que esto implica para el aprendizaje de contenidos.

Una estrategia de comunicación que el profesor indica, es el uso de expresiones en la lengua materna de sus estudiantes no hispanohablantes para verificar si el alumno está entendiendo:

Mira, personalmente trato de aprender expresiones que son clave, eh: “¿Me entiendes?”, “¿Tienes alguna pregunta?” “¿Está todo bien?” Cuando ya no hablan nada, pero de a poquito uno va adquiriendo ciertas cosas y los niños también van adquiriendo el lenguaje, el idioma y se va simplificando.

Estas expresiones tienen la finalidad de confirmar que el estudiante está siendo capaz de seguir la clase y las instrucciones.

Benito menciona, además, la estrategia que utilizan las educadoras diferenciales con los alumnos con dificultades del aprendizaje: “pronuncia mejor, es más repetitiva con las instrucciones si tiene que hacerlo más veces lo hace”, y cómo son aplicables a los alumnos no hispanohablantes al no integrarlos de manera oficial a este sistema.

### **5.2.3.2. Cómo se abordan el proceso de enseñanza de la literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes**

#### Dispositivos del establecimiento

No se da cuenta de dispositivos para abordar la enseñanza de la literacidad en español para los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, el docente hace referencia al PIE como apoyo para el desarrollo del lenguaje.

Por otro lado, cuando existe un acercamiento a dispositivos de enseñanza menciona la existencia de adecuaciones curriculares en guías, trabajos y traducción de instrucciones, hechas en creole para los alumnos como apoyo académico. Lo cual utiliza la literacidad de los alumnos en su lengua materna para otorgarles acceso a los contenidos curriculares.

#### Estrategias docentes

El docente no indica ninguna estrategia relacionada con la enseñanza de lectura y escritura académica. Sin embargo, problematiza la necesidad de estas habilidades al tener que traducir contenidos escritos para utilizar la literacidad de los alumnos en su lengua materna.

En esta misma línea, el docente ha integrado prácticas a su metodología, para sortear la barrera idiomática, esto es plantear el contenido de sus clases desde una perspectiva práctica. La utilización de ejemplos contextualizados en la cotidianidad para la simplificación de los contenidos en pos de su más fácil acceso por parte de los estudiantes no hispanohablantes, el docente acá especifica un ejemplo de su clase de historia: “Entonces tampoco les sirve entender

que Bernardo O'Higgins era un hacendado latifundista digamos de Chillán con quinientas y tantas, no sé 5000 cabezas de vaca, no importa. A ellos les importa saber que O'Higgins está en la moneda chica". Esto debido a que su estatus de migrante y desconocimiento de la historia de Chile podría dificultar su comprensión, por lo cual el docente se ve en la necesidad de utilizar ejemplos contextualizados en la cotidianidad.

### **5.2.3.3. Percepciones de los profesores sobre el rendimiento académico de sus estudiantes**

Relación entre desempeño académico y/o desarrollo de la literacidad

El docente señala la importancia que tienen las habilidades ligadas a la literacidad en el desempeño académico de sus estudiantes y lo ilustra señalando que hay un menor desempeño en áreas como historia y lenguaje, que a su juicio requiere de competencias lingüísticas para expresar ideas de forma escrita. Indica: "en los aspectos formales les cuesta. Las conjugaciones, el orden de... por eso te digo, la sintaxis, el orden de las palabras en una oración". En relación con esto, el docente menciona que a su juicio, los estudiantes se desempeñan mejor al momento de escribir que al de leer, sobre esto señala: "Sí, les es más fácil el proceso de escritura, que de lectura". En este sentido, el proceso de escritura les resulta más fácil a estos alumnos, esto podría ser porque la comprensión lectora requiere habilidades especializadas como el conocimiento de vocabulario especializado, la abstracción de ideas, la interpretación y la capacidad de concluir información. Sin embargo el docente solo considera esta situación desde una perspectiva superficial de la comprensión lectora y la escritura, sin considerar conceptualmente las habilidades más especializadas anteriormente mencionadas.

El docente también informa del mejor desempeño de los alumnos no hispanohablantes en las asignaturas de carácter científico como matemáticas en contraste a su menor desempeño en asignaturas como lenguaje e historia. El profesor considera las matemáticas como un idioma universal, puesto que independiente de la lengua del alumno, la ecuación y fórmula matemática es la misma siempre y cuando ya conozca la convención. Sobre esto indica:

O sea, el concepto de bueno o mal alumno, creo que es mucho más amplio pero en cuanto a solamente al rendimiento, creo que se destacan en temas matemáticos-científicos y está, les cuesta mucho en temas relacionados con el área humanista y artística.

Esto reafirma la perspectiva de Benito de la carencia de habilidades de lectoescritura para el aprendizaje y desempeño en áreas humanistas como lenguaje e historia, por el lado de las asignaturas artísticas, se puede dar la lectura de una falta de comprensión de instrucciones.

Necesidad de los dispositivos de enseñanza de L2 de su establecimiento

En el establecimiento de Benito no existen cursos de español y él considera que no son necesarios por el bajo número de alumnos no hispanohablantes en su establecimiento, sin embargo resalta su necesidad en contextos donde la demanda es mayor: “¡Súper! ¡Súper necesario! Ahora, eso también depende del contexto donde uno se encuentra, porque Renca en particular y el lugar donde, por ejemplo, actualmente donde trabajo no tiene una demanda de personas migrantes tan fuerte”



Si bien no reconoce la necesidad de cursos de español en su colegio, conoce la existencia de estos en la corporación municipal que administra el establecimiento donde trabaja:

O sea, de que existe existe, pero como te decía en esta parte de Renca es poco oficioso usarla, porque no tenemos tanto problema, como te digo somos 400 y tantos niños y niñas y de eso generalmente son dos o tres que tienen problemas, entonces hay una capacitación y un trabajo más... mucho más acotado.

El profesor vincula la necesidad de cursos de español con el número de estudiantes y no la importancia de que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender el idioma. Además, vincula la comunicación con los estudiantes no hispanohablantes, al trabajo con traductores. Sobre esto señala: “Trabajar con traductor permanente (...) O sea, un traductor permanente, yo creo que eso es súper importante”. Esto debido a que la comunicación con alumnos que no hablan mucho español se vuelve muy complicada en alumnos pequeños, donde declara: “pero en los momentos que tengo, por ejemplo cuando hay que parchar, entre comillas parchar, a algún colega, alguna colega en un curso más chico donde sí hay alumnos que no hablan español. Para mí es bastante complejo”.

#### **5.2.3.4. Temas emergentes:**

Un primer tema emergente que se encontró en la entrevista de Benito fue la ideología lingüística sobre las variedades del español, cuáles se aprenden y cómo. El docente menciona un ejemplo sobre un alumno que habla bien el español pero además entiende el chileno, sobre esto indica:

Sí o sea, el tema de la formalidad del idioma a ellos les cuesta un poco por... creo yo, porque, porque básicamente es distinto, pero en términos prácticos y relacionales cotidianos aprenden súper bien a sacarse \**chuchadas*, aprenden súper bien... y les salen súper bien pronunciadas al tiro, yo creo que les cuesta un poco la velocidad en que nosotros hablamos.

Por un lado menciona que es más complicado que los niños aprendan las formalidades del idioma, esto es, sintaxis y gramática, por otro lado, indica que expresiones de registro informal que identifica como “el chileno” son adquiridas con mayor facilidad. Hay una percepción de la variedad del español de Chile que mezcla aspectos morfosintácticos de la norma culta (probablemente) con el registro informal.

Otro tema emergente es el uso de creole en los espacios educativos. El docente lo utiliza en clases para comunicarse con los alumnos, tal como se explica en el apartado 1.2, y para la traducción de contenidos o en comunicaciones oficiales con la comunidad educativa. Respecto del uso de la lengua materna de los estudiantes en el establecimiento, Benito señala:

Yo creo que sí y no. ¿Por qué no? Porque no tenemos interiorizadas didácticas nuevas como para enfrentarnos a este problema dado que es de baja incidencia, casi inexistente en nuestro colegio actual, eh... no lo hacemos. ¿Te fijas?, pero también sí, lo fomentamos en la medida que las comunicaciones que son más oficiales y que son para todos los alumnos, digamos de la comuna, de los colegios de la corporación, ahí hay ¿cómo se llama?, una mención explícita de ellos en creole.

Esto último tiene una función más inclusiva en el planteamiento que entrega el docente, porque indica que, en el caso de que exista una mayor demanda de alumnos no hispanohablantes deben incorporarse didácticas nuevas que utilicen la lengua materna del alumno como recurso.

Otro tema emergente nace de la referencia al PIE que el docente hace, debido a que en este caso está cumpliendo la función como primera instancia de recepción de los alumnos no hispanohablantes, donde explica que:

“Claro, o sea directamente no les enseñan a hablar español, digamos no están en una fonética o una gramática, ni menos lingüístico. Trabajan con ellos de forma más diferenciada y en ese trabajo más diferenciado hay como... un mayor desarrollo del lenguaje.

Si bien el programa PIE solo se enfoca en la enseñanza de contenido curricular, Benito plantea que el trabajo personalizado del programa, ayuda al desarrollo de las distintas habilidades ligadas al lenguaje.

Como último tema emergente está la utilización de estudiantes como traductores, en este caso como mediadores con los padres, Benito relata la situación de uno de sus alumnos:

Está bien, pero su familia, su papá y su mamá no lo entienden tan bien. Eso por un lado... o sea, para cerrar la idea del \*redactado\*, él se llama \*redactado\*, este... él, ¿cómo se llama?... actúa como un traductor, pero con él no tengo problemas, ningún otro profesor los tiene, es como más con su familia.

Una vez más se observa que los estudiantes que dominan mejor el español cumplen funciones de traductores que en rigor debieran estar a cargo de personas profesionales y adultas.

#### **5.2.4. Participante 4: Millaray**

##### **Perfilamiento del docente y del establecimiento**

Millaray se desempeña como profesora del área de enfermería de un establecimiento técnico profesional y municipal ubicado en la comuna de San Felipe. Tiene seis años de experiencia en el sistema escolar. Hace clase en los niveles tercero y cuarto medio y actualmente tiene 3 estudiantes no hispanohablantes. No ha recibido capacitación para trabajar con estudiantes que no hablan español. El colegio en el cual enseña Millaray cuenta con aproximadamente 600 estudiantes, de estos hay entre 30 y 60 que no hablan español o lo están aprendiendo.

##### **5.2.4.1. Cómo se aborda la enseñanza del español como L2 en los establecimientos educacionales**

###### **Dispositivos del establecimiento**

El establecimiento utiliza el PIE para apoyar a sus estudiantes no hispanohablantes, aunque Millaray declara que no se les enseña el idioma como tal, sino más bien se les apoya en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Ella señala:

Si a las niñas les cuesta, no sé, sumar porque no entienden los números o cómo se nombra en español, ella quizás le va a dibujar o le va a hacer con... de forma más lúdica y que aprenda, pero no va a interferir ni va a aprender el idioma del alumno.

Por tanto, el PIE se encarga de solucionar dificultades sobre el contenido de las asignaturas y no de la enseñanza de español. Además, Millaray desconoce si existe específicamente algún mecanismo que se haga cargo de la inclusión de estudiantes no hispanohablantes. Ella indica:

En el colegio igual yo siento como que las tiran a la vida primero y ahí uno se va como acomodando con ellas finalmente el profesor de aula se hace responsable de la alumna junto con el equipo del PIE que le corresponde a ese nivel.

Es entonces el PIE y los diferentes profesores a cargo de los estudiantes no hispanohablantes, los que deben resolver poco a poco las necesidades que surgen.

#### Estrategias docentes

La profesora señala que ha realizado adaptaciones de su material de evaluación, traduciéndolo para sus alumnas no hispanohablantes. Sobre esto comentó: “hace unos años atrás teníamos una alumna que no hablaba nada de español entonces, yo le traduje sus pruebas a francés, que era lo que hablaba además del creole (...)”, así la alumna podía realizar las evaluaciones. Cabe destacar, que en otro momento de la entrevista la profesora reconoce que no habla francés, por lo que usaba el traductor también para identificar lo que la estudiante contestaba en sus evaluaciones.

Otra estrategia utilizada por Millaray es el hablar de forma pausada y utilizar el traductor para resolver la comunicación cuando sus explicaciones no son entendidas del todo. Ella indica:

Yo a veces trato de hablar más lento, de cuando, no sé no me entiende le digo que me lo escriba y buscamos por último la traducción y ahí yo le puedo explicar de otra

forma, ¿ya?, pero es como buscar varias alternativas para que finalmente ella entienda y logre un aprendizaje.

Millaray, al igual que otros docentes, declara realizar un trabajo más personalizado cuando tiene un caso de un estudiante que no habla el idioma.

#### **5.2.4.2. Cómo se abordan el proceso de enseñanza de la literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes**

Según lo declarado por Millaray en la entrevista, no existen dispositivos que se encarguen de desarrollar el proceso de desarrollo de la literacidad a los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, menciona que el Programa de Integración Escolar se encarga de apoyar a las alumnas en el ámbito académico (enseñanza de contenidos), al respecto declara:

Los programas de integración. Claro, o sea, los programas de integración están ahí, pero ellos tampoco manejan el idioma y tampoco tienen un manejo del tema de las alumnas, entonces, finalmente lo que hacen es cómo apoyar o reforzar las medidas académicas, nada más que eso.

Por tanto, en el establecimiento de Millaray el PIE es la opción para apoyar a las alumnas no hispanohablantes.

#### **5.2.4.3. Percepciones de los profesores sobre el rendimiento académico de sus estudiantes**

Millaray piensa que el buen desempeño académico de sus estudiantes en las asignaturas que imparte está relacionado con la motivación más que por otros factores. Sobre esto señala:

Depende también mucho de las ganas que tengan estas alumnas, porque hay algunas, claro, efectivamente puede que no hablen bien español, pero ellas se las rebuscan

para poder aprender igual. ¿Ya?, así como tengo alumnas que son chilenas y no aprenden nada.

La docente vincula entonces el desempeño académico de sus estudiantes a la motivación y ve a esta como parte clave del aprendizaje, sin embargo, no realiza una relación directa del desempeño académico con la competencia en español de las estudiantes

Agrega también que sus alumnas no hispanohablantes son participativas en clases, sobre esto señala: "... demostrar que ellas están ahí, y que merecen estar ahí, y que merecen estar en este país, que merecen todas las oportunidades que les puedan dar... yo siento que va por ahí.". Millaray vincula también la participación de las estudiantes no hispanohablantes con la búsqueda de validarse ante sus otras compañeras.

Relación entre desempeño académico y/o desarrollo de la literacidad

Millaray indica que en las pruebas escritas sus alumnas tienen problemas al analizar o reflexionar los textos. Sobre esto declara: "Les costaba como el análisis, analizar, reflexionar el texto, por ejemplo, porque decían que a veces sentían que les faltaban palabras para poder explicarlo". Esto da cuenta de que la docente, a partir de su experiencia con alumnas no hispanohablantes, percibe una relación entre el número de palabras que estas manejan y la capacidad de análisis que poseen. Este manejo de vocabulario está en directa relación con la competencia en español y por consiguiente, la posibilidad de trabajar textos de mayor complejidad.

#### Pertinencia de los dispositivos de enseñanza de L2 de su establecimiento

Millaray no declara la existencia de dispositivos de enseñanza de L2 como tal, pero sí señala en varias oportunidades la necesidad de la existencia de un traductor que forme parte del equipo de profesionales que ya tiene el colegio enfocados a la inclusión en general.

Y también creo que sería súper importante que los colegios pidieran un traductor o un intérprete, porque claro, nosotros tenemos intérprete de señas, tenemos asistente sombra, asistente de aula, el programa P.I.E que funciona bastante bien, pero creo que también debería haber un traductor para las alumnas que van llegando.

La docente piensa que un traductor sería necesario especialmente para las alumnas que recién llegan al colegio, como método para resolver la barrera idiomática, pero no los cursos

#### **5.2.4.4. Temas emergentes:**

El primer tema emergente en esta entrevista es la necesidad de que los profesores reciban clases de los diferentes idiomas presentes en sus aulas, es decir, en este caso, aprender creole. Sobre esto señala: “Claro, y también creo que es super necesario que nos educaran a nosotros los profes, que nos enseñaran, que nos hicieran algún curso básico, de los idiomas que más tenemos en nuestras salas.” Por tanto, la docente piensa que el aprender los idiomas que hablan los estudiantes no hispanohablantes puede ser la acción que resuelva los problemas de comunicación con los estudiantes y no que los estudiantes nuevos reciban cursos para aprender el idioma.

El segundo tema emergente de esta entrevista es la percepción que tiene la profesora respecto a cómo hablan español sus alumnas. Millaray indica:



Hablan maravilloso, no son groseros, son super respetuosos. Son todo lo que no son las otras niñas, entonces, yo por ejemplo, jamás las he escuchado, a ninguna, de todas las haitianas que he tenido decir un garabato, jamás. seguro dirán por ahí pero por lo menos en español, nunca.

Esto es una percepción cultural que tiene la docente en torno al español que hablan sus alumnas no hispanohablantes, quienes al no utilizar groserías, le parecen más respetuosas en comparación a sus alumnas chilenas. En este sentido, la percepción de la docente indica que podría atribuir el “buen español” de las estudiantes a su cultura, más que al contexto de aprendizaje y uso de la lengua.

El tercer tema emergente, que también ha surgido en otras entrevistas, es el uso de estudiante traductor, mediador entre el docente y el alumno con menos dominio del español. La profesora señala que para enseñarle a sus alumnas no hispanohablantes, recurre a otras estudiantes que tengan mejor manejo de español para que funcionen como traductoras entre ellas. Sobre esto nos dijo: “lo que hago yo cuando tengo alumnas que no hablan español, recorro a una de mis alumnas haitianas que hablan mejor y ella es la traductora”. Este ejemplo se repite entre los docentes que ven al traductor como la solución a la barrera idiomática sin cuestionarse el nivel de español que las estudiantes podrían necesitar (y por consiguiente, la importancia de los cursos del idioma) para poder ser autónomas en las clases.

Por último, el cuarto tema emergente mencionado por la docente es el uso del PIE como medida de apoyo académico para los alumnos no hispanohablantes, sobre esto declara:

Los programas de integración. Claro, o sea, los programas de integración están ahí, pero ellos tampoco manejan el idioma y tampoco tienen un manejo del tema de las

alumnas, entonces, finalmente lo que hacen es cómo apoyar o reforzar las medidas académicas, nada más que eso.

Sin embargo, insiste en que los profesores pertenecientes al PIE no tienen manejo en el idioma de las alumnas no hispanohablantes, sobre esto explica que “Ella quizás le va a dibujar o le va a hacer con... de forma más lúdica y que aprenda, pero no va a interferir ni va a aprender el idioma del alumno”.

### **5.2.5. Participante 5: Gladys**

#### Perfilamiento del docente y del establecimiento

Gladys trabaja como profesora diferencial en un establecimiento municipal de la comuna de Renca desde hace tres años, el cual cuenta con un total aproximado de 600 estudiantes, de los cuales cinco no hablan español como L1

Actualmente ejerce como profesora de educación básica y ha trabajado también con los niveles medio y párvulos. En el pasado tuvo una alumna no hispanohablante con problemas de comunicación no relacionados con el aprendizaje de español, hoy en día, ninguna. Gladys no cuenta con capacitación para trabajar con estudiantes no hispanohablantes, pero lo considera necesario. Además señala que no conoce algún establecimiento en donde se haya implementado este tipo de capacitación.

Del mismo modo, manifiesta que el colegio no le entregó material de ningún tipo sobre cómo enseñar español a estudiantes no hispanohablantes, no obstante, expresa que tiene

conocimiento sobre la existencia de ciertos documentos publicados por el MINEDUC respecto a cómo abordar y diversificar el aprendizaje de sus estudiantes.

### **5.2.5.1. Cómo se aborda la enseñanza del español como L2 en los establecimientos educacionales**

Dispositivos del establecimiento

Gladys señala que el colegio no ha implementado dispositivos para la enseñanza de español pero que en el pasado el establecimiento contrató un profesor haitiano traductor con la función de servir de mediador para la comunicación entre el profesor y el estudiante dentro de la sala de clases. En razón de esto la docente declara:

Lo que sí sé es que años anteriores llegó un profesor haitiano y a él lo contrataron como para funcionar como interlocutor dentro de las clases pero esto duró un año no más y ya después se fue. No sé qué habrá pasado ahí pero sé que él existió al menos en la escuela en la que yo trabajo actualmente y hacía acompañamiento dentro de la sala de clases, como te decía, de interlocutor entre el profesor y el estudiante.

De acuerdo con lo indicado por Gladys el objetivo de este dispositivo era mitigar la barrera idiomática a través de labores de traducción de la persona contratada.

Adicionalmente afirma que el establecimiento no cuenta con cursos de enseñanza de español, sin embargo, los considera necesarios. Además, la profesora considera importante tener

formación continua para el trabajo con estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales.

Al respecto, Gladys señala:

(...) con cualquier estudiante que entre que tenga necesidades para acceder al currículum se necesita una capacitación ya sea porque viene de otro país, ya sea porque tiene una condición cognitiva o lo que sea que tenga es muy necesario que siempre nos estén capacitando. La verdad es que las escuelas deberían estar constantemente capacitándonos a favor del entorno y el contexto y los estudiantes que tenemos, pero eso llevarlo a la realidad es una lucha imposible.

Estrategias docentes

La docente no indica estrategias para la enseñanza de español como segunda lengua. Debido a que señala nunca haber tenido esta situación en su sala de clases. De todas formas, la profesora declara la submersión como metodología suficiente para el aprendizaje de la L2, al respecto la docente señala:

(...) [Yo] creo que el ser humano es muy adaptable en ese sentido también entonces, yo creo que sí, en un año, una persona que está en constante comunicación con personas de otro idioma puede llegar a hablarlo fácilmente, fluidamente, y entenderlo, y comprenderlo, y escribirlo, y todo lo que significa aprender una nueva lengua o idioma.

La profesora indica que la submersión es suficiente para la adquisición tanto de la lengua como de la literacidad en español como L2.

### **5.2.5.2. Cómo se abordan el proceso de enseñanza de la literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes**

#### Dispositivos del establecimiento

La profesora no da cuenta de dispositivos para abordar la enseñanza de la literacidad en español para los estudiantes no hispanohablantes, sin embargo, Gladys propone, como acción del establecimiento que se deben realizar clases para apoyar a estos estudiantes dentro de la jornada escolar, al respecto señala:

(...) sacarlo de ciertas asignaturas y aplicar como horas focalizadas en algo, focalizadas en aprender vocabulario, focalizadas en aprender sobre la cultura y que sea viceversa, pero quizás acortar la jornada derechamente sacar asignaturas que no sean necesarias e introducir lo que sí es necesario para el estudiante para que pueda acceder a las asignaturas que vendrán después.

La docente sugiere un dispositivo cuya función es enseñar vocabulario especializado relacionado con las asignaturas o el currículo dentro de la jornada escolar y con un enfoque intercultural.

#### Estrategias docentes

Esta docente en particular no se ha visto en la necesidad de llevar a cabo ninguna práctica para la enseñanza de lectoescritura a sus alumnos. Sin embargo, plantea estrategias de enseñanza que idealmente se deberían aplicar al enseñar contenidos en una L2, como por ejemplo enseñar

vocabulario específico, además de apoyar visualmente, simplificar el contenido, y avanzar paulatinamente en las demandas de competencias. En palabras de la profesora:

Los estudiantes tiene tres bloques de lenguaje a la semana, entonces quizás hacer dos y uno en lenguaje quizás aplicarlo a lenguaje, pero en vocabulario de lenguaje de lo que se está viendo (...) Entonces claro [otra] adecuación sería como, acortar el objetivo, ilustrar la prueba, quizás usar más colores, agrandar la letra, subrayar lo que es importante, las instrucciones, supongamos subrayar lo que tiene que hacer más que toda la consigna que sale en la instrucción, quizás alternativas no poner cuatro alternativas sino solo dos, para que el vaya haciendo comparaciones fáciles, como ese tipo de adecuaciones yo, al menos, creo que serían pertinentes para un estudiante no hispanohablante.

Si bien Gladys, por no tener estudiantes no hispanohablantes, no se ha visto en la necesidad de enseñar literacidad a este tipo de alumnos, es capaz de notar la importancia de esta para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en la lengua y el aprendizaje de contenidos.

Asimismo, la docente señala que como educadora diferencial, emplea estrategia de enseñanza de contenido la diversificación de material por medio de elementos visuales, como imágenes o gráficos, al respecto la profesora señala:

(...) tengo que siempre estar como... diversificando, o sea, como todos los contenidos los tengo que mostrar de muchas formas, con gráficos, con imágenes, con videos, de todas las formas posibles. Entonces, eso al menos a mí en mí área, me permite

sí poder ver avances, o sí como permitirle que acceda al contenido pero no todos los profesores lo hacen entonces ahí... es difícil, como hay asignaturas y asignaturas.

También señala que la aplicación de estas estrategias le podría permitir a los profesores observar progresos curriculares de los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, indica que esta no es una estrategia generalizada entre sus colegas ni para todas las asignaturas.

La docente no aplica ninguna de estas estrategias porque no tiene estudiantes no hispanohablantes, pero entrega algunas sugerencias sugiere a partir de lo que ella consideraría óptimo hacer, sobre esto señala:

Mira, podría haberlo hecho pero no lo he hecho, porque yo trabajo con estudiantes que están dentro del PIE y los estudiantes haitianos no todos, al menos en esta escuela, no están en el proyecto de integración, entonces aunque yo quisiera hacer material para él, él no está como de mi grupo curso.

De acuerdo con lo que ella señala, sus metodologías personalizadas están ligadas a su rol como profesora diferencial y no directamente a la enseñanza de alumnos no hispanohablantes.

### 5.2.5.3. Percepciones de los profesores sobre el rendimiento académico de sus estudiantes.

Relación entre desempeño académico y/o desarrollo de la literacidad

Gladys informa que en su experiencia hay un déficit en la habilidad de comprensión lectora en los estudiantes no hispanohablantes esto afecta en la comprensión general de contenidos y en asignaturas como lenguaje. Sobre esto indica:

(...) Lenguaje es difícil porque lenguaje de por sí el curriculum se basa en comprensión lectora entonces ahí ya es una brecha imposible de abordar si el estudiante no lee, no habla, entonces por más que yo le lea un cuento, le dibuje un cuento o le ilustra un cuento es casi imposible, casi imposible (...).

De acuerdo a lo mencionado por la docente, reconoce la brecha que existe en la enseñanza a alumnos no hispanohablantes, ya que, si bien propone estrategias de comunicación para los estudiantes, es consciente de que no es suficiente si los estudiantes no desarrollan la literacidad en español. Gladys comprende que los alumnos no llegarán a aprender los contenidos necesarios para el nivel que cursan si no desarrollan sus habilidades de lectura y escritura.

En esta misma línea, indica, lo que a su juicio es el problema con la escritura

Los niños ya no escriben nada, antes uno escribía cartas, cosas, ya los niños no escriben nada entonces pasar lo que uno...y aparte de que pasa otra cosa de que la gente habla muy mal, entonces ellos tienen las palabras en su cabeza como las oyen entonces las escriben de esa forma y de ahí ya se genera un caos que en verdad yo creo que más



allá de que sean o no hispanohablantes, es un problema global en la infancia de no saber escribir bien.

Sin embargo, como lo señala por sus propias palabras, lo atribuye a una problemática generacional, la cual puede ser aplicada a todos los estudiantes, y no a un asunto que requiera enseñanza especializada. Menciona que asignaturas son casi imposibles de enseñar como resultado del vacío de lectoescritura de sus estudiantes no hispanohablantes debido a que necesitan un mayor uso del español, tal como sería, por ejemplo, lenguaje o historia.

Necesidad de los dispositivos de enseñanza de L2 de su establecimiento

Gladys destaca la importancia de dispositivos para el acompañamiento de los alumnos no hispanohablantes en su proceso escolar. En relación con esto la docente valora positivamente los dispositivos que en un pasado tuvo el establecimiento, pero dado que no continuaron, propone una especie de grupo diferencial con foco migrante (Valdés Morales et al, 2019), y destaca la importancia de promover el acceso a los contenidos por parte de los estudiantes no hispanohablantes. En sus palabras:

Yo creo que, bueno, si no se tiene la posibilidad de tener un interlocutor, quizás sí sacarlo de ciertas asignaturas y aplicar como horas focalizadas en algo, focalizadas en aprender vocabulario, focalizadas en aprender sobre la cultura y que sea viceversa, pero quizás acortar la jornada, derechamente, sacar asignaturas que no sean necesarias e introducir lo que sí es necesario para el estudiante para que pueda acceder a las asignaturas que vendrán después.

La profesora, incluso sugiere cómo llevar a cabo acciones para promover el acceso a los contenidos, que en realidad se enfocan en el desarrollo de la literacidad. La docente declara:

(...) Lenguaje los estudiantes tiene tres bloques de lenguaje a la semana, entonces quizás hacer dos y uno en lenguaje quizás aplicarlo a lenguaje, pero en vocabulario de lenguaje de lo que se está viendo, en matemáticas lo mismo, si hay tres bloques de matemáticas, ya que los dos sean como matemáticas con el curso y que el otro bloque sea como ver el vocabulario de lo que se está viendo en matemáticas en creole y español, como ir reforzando los mismos contenidos en un mismo bloque de clase que se le saque y se vea como la misma asignatura, pero en su idioma o como clarificando este tipo de palabras que puedan ser importantes dentro de los contenidos que se están abordando durante esos momentos.

La docente considera que a través del aprendizaje de vocabulario especializado de las asignaturas, el estudiante no hispanohablante tendrá más oportunidades de acceso al contenido curricular. En este sentido, Indrisiano y Chall (1991) indican la utilidad del vocabulario dentro del desarrollo de la habilidad de lectura, tanto el vocabulario como la identificación de palabras preparan al estudiante para comprender el lenguaje del texto. El aprendizaje de estas competencias es fundamental para la adquisición de la literacidad.

En cuanto a esto, Gladys destaca que sería importante, por parte del colegio, visibilizar y utilizar la L1 de los estudiantes. Además, dentro de lo mencionado por la docente, se encuentran

aspectos relacionados con la interculturalidad y la importancia que se le da a las experiencias de los estudiantes.

#### **5.2.5.4. Temas emergentes:**

El primer tema emergente y que se repite en otras entrevistas, son las percepciones culturales de la docente. Sobre esto menciona:

Lo que sí he notado, y esto también puede ser un juicio porque no es tanta la cantidad de niños que yo he podido ver pero sí son, yo podría decir que más violentos, pero netamente por cultura, porque ellos culturalmente son como muy del golpe, del grito; bueno acá igual pero siento que ellos de una forma más notoria. (...) pero sí son más violentos, en su forma de ser, en sus gestos y en cómo tratan a los demás, hay como más dureza en su forma.

En relación con esto, la profesora tiene una percepción negativa de la manera de comportarse de estos estudiantes, comportamiento que atribuye a la cultura del alumnado no hispanohablante.

La docente, también se refiere a la frustración que evidencian sus estudiantes no hispanohablantes frente a la dificultad de aprendizaje en clases, y que en sus palabras, se suma a la barrera idiomática que presentan. Sin embargo, no relaciona esta frustración de los estudiantes con el no sentirse parte de la comunidad producto de esta misma barrera. Al respecto indica:

(...) Yo creo que eso tiene mucho que ver con la frustración, se frustran mucho, tienen muy poca tolerancia a la frustración; y eso emocionalmente, también influye en el aprendizaje y la disposición que ellos tengan a aprender, entonces ya no solo está la barrera de que no hablan el idioma sino que hay una barrera de la frustración ahí.

El segundo tema emergente que se puede encontrar dentro de la entrevista de Gladys, es sobre ideología lingüística, respecto del español de Chile. Ella dice: “la gente habla muy mal, entonces ellos tienen las palabras en su cabeza como las oyen entonces las escriben de esa forma”. Por tanto, relaciona el escribir tal y como oyen las palabras, con hablar mal y no con el hecho de que no han desarrollado la escritura en español

El tercer tema emergente que se extrae de la entrevista de Gladys es la necesidad de formación docente inicial con respecto a la inclusión de estudiantes migrantes y cómo tratar con estudiantes no hispanohablantes desde la universidad. Al respecto la profesora señala:

“Yo creo que es difícil, es difícil como mencionas tú, hacen falta muchas capacitaciones yo creo que incluso desde la universidad, desde los que ya están estudiando pedagogía porque al final la población migrante es algo que está pasando acá (inteligible) es poco lo que se puede sacar después.”

Otro tema que surge dentro de la entrevista de Gladys se refiere a prácticas, tales como, la aprobación ‘forzosa’ de los estudiantes no hispanohablantes, dado que no aprenden porque no hablan el idioma. Sobre esto la docente indica: “La verdad es que ahí uno termina ahí, ya en la evaluación casi regalando una nota o casi dándole la respuesta, porque también ellos se frustran y

eso también conlleva otro problema más”. Esto implica que los alumnos no logran aprender los contenidos del currículo escolar

### 5.3. Síntesis

#### **Cómo se aborda la enseñanza del español como L2 en los establecimientos educacionales**

En síntesis, en ninguno de los establecimientos a los cuales pertenecen los profesores entrevistados hay actualmente presencia de dispositivos de enseñanza de enseñanza de español o de apoyo a la literacidad en español. Ante la ausencia de dispositivos, dos profesores señalan que se encuentran otras soluciones, como por ejemplo enviar a los estudiantes al programa de inclusión escolar (PIE), donde más que enseñarles español se les ayuda a que aprendan algunos de los contenidos curriculares con estrategias propias de la educación diferencial. La ausencia generalizada de dispositivos para la enseñanza de español como L2 de los docentes entrevistados coincide con los resultados de la encuesta donde el 57,6% de los docentes señalan que el establecimiento en el cual ejercen la docencia no cuenta con dispositivos para la enseñanza de español. Esto podría implicar la creencia, extendida entre los docentes, de la submersión como método suficiente para la adquisición del español.

En cuanto a las estrategias de comunicación más mencionadas por los profesores entrevistados se encuentran aquellas que buscan sortear la barrera idiomática entre los docentes y los alumnos. Estas estrategias pueden ser *Traductor Google*, los estudiantes traductores o bien el uso de la mímica. En cuanto al uso de *Traductor Google*, no es posible saber qué tan fidedigna puede ser la traducción de esta herramientas, por lo cual puede causar malentendidos.

Cómo se aborda el proceso de enseñanza de la literacidad en español a los estudiantes no hispanohablantes

Tanto en las encuestas como en las entrevistas, los docentes no mencionan o no tienen conocimiento de ningún dispositivo relacionado con el apoyo al proceso de literacidad de los estudiantes no hispanohablantes.

En cuanto a las estrategias de literacidad sólo una profesora señala el uso de recursos visuales para apoyar la comprensión lectora, como por ejemplo poner dibujos en las indicaciones de las actividades, además, otra de las docentes menciona diferentes estrategias que podrían aplicarse, aunque ella misma no se ha visto en la necesidad de utilizarlas, como por ejemplo, reducir la cantidad de alternativas o clases enfocadas en la enseñanza de vocabulario. Sin embargo, los demás profesores entrevistados no mencionan ninguna estrategia que pueda fomentar la literacidad. Esta situación se da igualmente en las encuestas, en donde no se señalan estrategias que puedan fomentar la literacidad en sus alumnos no hispanohablantes.

Percepciones de los docentes

La mayoría de docentes entrevistados no establece la existencia de una relación entre el desarrollo de la literacidad y el desempeño académico, sin embargo, algunos profesores son conscientes de la falta de literacidad de sus alumnos no hispanohablantes y que esta puede causar dificultades. Esto es respaldado con las respuestas de la encuesta, en donde los profesores declaran que presentan dificultades a menudo con el desarrollo de pruebas escritas. Además, los profesores entrevistados mencionan que el rendimiento académico de los estudiantes no

hispanohablantes no es tan bueno en asignaturas como lenguaje o historia, las que requieren un mayor desarrollo de la literacidad. Incluso, se plantea que en algún momento el estudiante no se puede ajustar a todo y terminan haciéndolo pasar de curso, o incluso se les asigna un curso independiente a su dominio de la lengua. A pesar de esto, en las encuestas se señala que su rendimiento escolar en general, es regular.

La mayoría de los docentes entrevistados declaran la necesidad de contar con dispositivos para apoyar a los estudiantes no hispanohablantes y sugieren principalmente el contar con una persona que sea traductor para resolver la barrera idiomática entre ellos, sus alumnos, y los apoderados. Además, algunos profesores sugieren dispositivos como talleres o reforzamientos de español. Esta visión es compartida con las respuestas presentadas en la encuesta, donde los docentes coinciden en la necesidad de contar con dispositivos para apoyar a estos estudiantes.

En cuanto a los temas emergentes, destacamos que en general los profesores consideran necesario aprender ellos creole para comunicarse con sus alumnos, mientras sus alumnos estén aprendiendo español.

Otro tema emergente se repite entre los docentes es el uso de estudiantes bilingües como traductores para sortear la barrera idiomática. Además, a través de las entrevistas se repite la ideología lingüística sobre la variedad del español de Chile, la cual es relacionada con el registro informal y vulgar de la lengua. Así también, vemos como tema emergente las percepciones culturales de los participantes hacia la cultura de sus estudiantes, ya sean positivas, como por ejemplo ser respetuosos y agradecidos, o negativas como ser violentos o flojos. El último tema

emergente es la derivación del estudiante no hispanohablante al programa PIE, que en realidad está destinado a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), frente a la inexistencia de clases de español. Esto coincide con los resultados de las encuestas, en donde 19 profesores indican la utilización del programa PIE como apoyo para los estudiantes no hispanohablantes.

## **6. Conclusiones**

### **6.1. Conclusiones generales**

En esta sección se presentarán las respuestas a las preguntas de investigación que guiaron el estudio. A saber, determinar la existencia de dispositivos de adquisición de español como L2, las estrategias que emplean los docentes durante el proceso de enseñanza de literacidad en español como L2, la pertinencia de estos dispositivos y las percepciones de los docentes respecto al rendimiento académico y su relación con la literacidad en español. Este es un estudio exploratorio con una cantidad de datos limitada, por lo cual las respuestas muestran solo la realidad de una serie de contextos específicos.

1. ¿Existen dispositivos para fomentar la adquisición del español como L2 en los establecimientos educacionales?

En cuanto a dispositivos enfocados a la adquisición de español como tal, tanto los docentes entrevistados como los que contestaron las encuestas declaran que no existen dispositivos específicos para la adquisición como clases de español y talleres de lectura y escritura en sus establecimientos. Solo en uno de los establecimientos de los participantes se



menciona la existencia de dispositivos de adquisición, el cual no se encuentra vigente en la actualidad. El 30,7% de los participantes declaró que había dispositivos en sus establecimientos, sin embargo, manifestaron que estos no son útiles. Además, los participantes en general indican que sus establecimientos utilizan otros dispositivos que no están destinados a la enseñanza de español como L2 para tratar de resolver el problema de la brecha lingüística. Estos dispositivos utilizados tienen la función de contribuir en el acceso al currículo escolar o a la inclusión cultural de los estudiantes no hispanohablantes. Estos son el PIE, la fiesta intercultural y el taller de reforzamiento de contenido, los cuales son confirmados a través de los resultados de la encuesta.

A partir de lo señalado por los docentes, se desprende la idea de que español se aprende por submersión. Esta idea es errónea porque, según señala García et al. (2008), los estudiantes quedan en una situación de “nada o húndete” debiendo aprender la lengua sin un proceso de enseñanza formal. Las consecuencias que tiene esta situación son, principalmente, que al aprender en una lengua desconocida para el estudiante, se generan tanto brechas educativas como de español. Además, se pierde la lengua materna, se desconocen las competencias y capacidades reales del estudiante y se coarta su aprendizaje integral al igual que su plena inserción escolar y social (García et al. 2008).

Pensar que el aprendizaje de español va a ocurrir naturalmente, deriva en que los docentes no consideren necesario tener dispositivos que fomenten la adquisición de español y literacidad, como resultado, los estudiantes no hispanohablantes tienen menor rendimiento académico que sus pares hispanohablantes.

2. ¿Cómo abordan los docentes el proceso de enseñanza de la literacidad en español como segunda lengua a los estudiantes no hispanohablantes durante su etapa escolar en Chile?

Los participantes declaran que no existen dispositivos para la enseñanza de literacidad en los establecimientos. Para que los estudiantes no hispanohablantes accedan al contenido, las estrategias utilizadas por los docentes de esta muestra se repiten. Por lo general, los docentes se valen de herramientas que surgen en función de su propia voluntad, en su mayoría estas estrategias no son aplicadas de forma consistente y no se enfocan directamente a la enseñanza de español, por el contrario, emergen esporádicamente dentro de las clases de cualquier asignatura del establecimiento a partir de los problemas de comprensión y escritura de los estudiantes no hispanohablantes. Además de esto, algunos de los docentes participantes consideran que cuando alguien es capaz de hablar una lengua es también capaz de escribirla. Este error puede tener graves consecuencias que acentúan la brecha de literacidad y la de contenido, porque el desarrollo de una, no implica el desarrollo de la otra (Indrisiano y Chall, 1995).

3. ¿Cuáles son las características de los dispositivos que contribuyen al desarrollo de la literacidad en español como L2 de los estudiantes no hispanohablantes en educación escolar?

En términos generales, los docentes de la muestra no declaran la existencia de dispositivos escolares que contribuyan al desarrollo de la literacidad en español, por tanto no se puede realizar una caracterización de estos. Esta falta de apoyos sistemáticos a los alumnos es perjudicial para el rendimiento académico de los estudiantes no hispanohablantes, pues el

desarrollo de la literacidad está estrechamente relacionada con el desempeño y el éxito académico de estos (Cummins 2000).

4. ¿Cuál es la pertinencia de estos dispositivos para el desarrollo de la literacidad en español como L2 en los estudiantes no hispanohablantes durante su etapa escolar en Chile?

En cuanto a la pertinencia de los dispositivos para el desarrollo de la literacidad, como se mencionó anteriormente, existe una carencia de estos, por lo cual solo se pueden evaluar los que se han adaptado. En consideración de esto último, los participantes declaran el programa PIE como el único dispositivo utilizado para el apoyo académico de los alumnos no hispanohablantes, el cual es utilizado por los establecimientos de 19 de un total de 33 de los docentes encuestados. El Programa de Integración Escolar se encarga de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales y no tiene como función enseñar competencias lingüísticas como la lectoescritura como segunda lengua, por lo cual es discutible su real efectividad para sortear esta dimensión de la barrera idiomática. Asimismo, al hacerlos participar en este tipo de instancias de inclusión, pareciera que los establecimientos están viendo a los alumnos no hispanohablantes desde el déficit lingüístico y no desde su potencial bilingüe.

5. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes respecto del desempeño académico con el desarrollo de la literacidad en español de los estudiantes no hispanohablantes durante la etapa escolar en Chile? ¿Los docentes relacionan esta percepción con el desempeño de los estudiantes?

Los estudios han demostrado que el desarrollo de la literacidad es un factor decisivo para el éxito escolar de estudiantes de lenguas minoritarias dentro de los programas de educación bilingüe (Baker, 2006, Cummins 2000). Sin embargo, los docentes que participaron de esta investigación no se percatan de la relación entre el desarrollo de la literacidad en español de sus estudiantes no hispanohablantes y su desempeño académico. Cabe destacar que los estudiantes son forzados a aprender español por submersión sin darse cuenta de la diferencia entre hablar español con una finalidad social y aprender competencias de lectoescritura para aprender el contenido curricular.

Por tanto, no hay un apoyo para que estos estudiantes aprendan a leer y escribir en español, como lo harían a través de un curso, lo que tiene como consecuencia que estos estudiantes tengan pocas herramientas para desarrollar literacidad en español. Esto tiene como resultado que es altamente improbable que lleguen a la etapa 5 de literacidad, “leer para aprender” (Chall, 1979 en Indrisano y Chall, 1995). Debido a esto, al aumentar la complejidad de los textos y las explicaciones de sus materias, el estudiante no hispanohablante no puede tener acceso real a los contenidos del currículo escolar, tampoco puede desarrollar su pensamiento crítico, ni su dominio académico del lenguaje (Cummings, 1979).

Si bien los docentes declaran que mantener la lengua materna de estos estudiantes es importante, no se realizan acciones por parte de los establecimientos para fomentar su

mantención, y tampoco se estimula la lectura ni la escritura en la lengua materna. Al respecto, Cummins (2000) señala que la literacidad en L1 y las competencias académicas de estos estudiantes pueden reducirse si no se desarrollan ambas competencias en su primera lengua, por esto, se destaca la utilidad de fomentar el uso de la primera lengua tanto en la escuela como en el hogar, donde la principal ventaja de mantener la literacidad en L1 son las habilidades transferibles a la L2 (Ríos y Castellón, 2018).

Asimismo, se desprende de las respuestas de los docentes que ellos piensan que la literacidad se aprende de modo social lo que equivale al programa de educación bilingüe por submersión. Como se ha indicado anteriormente, García et al. (2008) nombran estos tipos de programa como *sink or swim (nada o húndete)*, en estos, las escuelas no brindan clases en la lengua meta y los docentes proporcionan a los estudiantes no hispanohablantes los mismos servicios educativos que los estudiantes hablantes nativos, por lo que, no se les enseña literacidad en español ni tampoco se utiliza la lengua materna de los estudiantes durante el proceso de enseñanza. García (1996) señala que los programas de educación bilingüe débiles, como este, conducen a un monolingüismo relativo o a un bilingüismo limitado.

Como otra consecuencia de este tipo de programa, está el riesgo de que los profesores promueven de curso a los estudiantes no hispanohablantes sin que estos adquieran los contenidos curriculares, tal como lo indicó una de las profesoras entrevistadas, lo que a su vez, aumenta la brecha lingüística existente en estos alumnos. Además, otra consecuencia, según menciona García (2008), es la deserción escolar por falta de éxito académico, debido a un rezago en los contenidos ocasionado por la brecha de literacidad que no les permite aprender contenidos.

## 6.2. Temas emergentes

A partir del análisis de las entrevistas fueron identificados ciertos temas no contemplados originalmente en esta investigación, no obstante, estos amplían el tema principal de este estudio.

El primer tema mencionado un total de tres veces en las cinco entrevistas es la necesidad de los docentes de aprender la lengua materna de sus estudiantes no hispanohablantes. Al respecto, Mónica, Benito y Millaray suponen que aprendiendo creole, van a poder ser más exitosos en la comunicación con sus estudiantes no hispanohablantes. Pese a que los docentes señalan que intentan usar esta lengua (cuando saben expresiones) como estrategia de comunicación, se observa un uso emblemático del idioma que se enfoca en contextos represivos o que no van más allá de formulaciones claves para integrar al alumno.

El segundo tema señalado en tres de las cinco entrevistas, es el uso de los estudiantes no hispanohablantes como traductores, este se da en dos ámbitos, por un lado, son traductores entre los docentes y los apoderados no hispanohablantes del colegio, pese a que es considerada una práctica útil por parte de los profesores, el uso de los estudiantes como traductores en las reuniones les delega una tarea al margen de la responsabilidad académica y que los posiciona en una situación de vulnerabilidad.

Por otro lado, existen estudiantes tutores intermediarios entre el profesor y sus compañeros con menos dominio del español. Esta práctica surge como respuesta al poco apoyo que el establecimiento dirige hacia la integración de la comunidad no hispanohablante, no

obstante, si estos alumnos tutores no son mediados por los docentes, podrían transferir sus vacíos de conocimiento a sus compañeros.

En las cinco entrevistas, los docentes indican la relevancia de los factores culturales dentro del proceso de inclusión general de los estudiantes no hispanohablantes. Mónica, Paulina, Benito, Millaray y Gladys señalan que, a pesar del poco dominio generalizado de español de los estudiantes no hispanohablantes, estos son participativos dentro de clases, lo que podría explicar que los docentes consideren innecesario la existencia de dispositivos para la adquisición del español como L2 y reafirma la creencia del aprendizaje del idioma por submersión. Asimismo, algunos de los entrevistados señalan que estos estudiantes son más violentos o propensos a la frustración cuando no pueden participar completamente de la clase porque no entienden lo que se dice, según los docentes, este sería un factor que interfiere en el proceso de aprendizaje, percepción que podría deberse al sesgo cultural de los docentes respecto al comportamiento de sus alumnos.

Otro tema mencionado en tres de las cinco entrevistas está directamente relacionado con la ideología lingüística de los docentes. Mónica, Paulina y Benito se refieren al “chileno” aparentemente en alusión al registro informal de la variedad de español en Chile distinguiéndolo de la forma culta de la misma variedad, esto quiere decir que los profesores diferencian por un lado, el dominio del español en su norma estándar y, por el otro, el manejo del registro informal de la variedad de Chile. Como consecuencia, surgen conflictos de perspectiva respecto al dominio oral de la lengua por parte de los estudiantes no hispanohablantes, si bien todos los profesores entrevistados indican que los estudiantes no hispanohablantes no cuentan con el

suficiente español para acceder al contenido curricular por su escaso dominio oral y escrito de la lengua, sí declaran que manejan muy bien los garabatos de la variedad chilena, esto implica que los docentes perciben que los estudiantes no hispanohablantes aprenden el español por submersión y no adquieren la norma del español estándar por falta de iniciativa propia. Lo que confirma la creencia de que la variedad del español chileno, no forma parte del español.

Tres de los cinco participantes mencionan el programa de integración escolar (PIE) como el dispositivo principal para la enseñanza de la malla curricular y español como L2 a los alumnos no hispanohablantes, si bien los docentes valoran positivamente este dispositivo, en la práctica este no se enfoca particularmente a la enseñanza de español y se enmarca más bien dentro de los dispositivos de inclusión cultural, que están liderados por personas que no son especialistas en enseñanza de español como segunda lengua o de comunicación con no hispanohablantes.

En síntesis, a partir de los datos de la encuesta y el análisis de entrevistas de esta investigación, se ha constatado que no existen dispositivos para la enseñanza de español y de literacidad, lo que implica respecto al proceso de enseñanza de español como L2, la creación de estrategias de comunicación provisorias por parte de los docentes y la reacomodación de dispositivos enfocados específicamente para alumnos con diferentes necesidades educativas, para la enseñanza de español.

La baja presencia de dispositivos de enseñanza de L2 y de literacidad tanto en la encuestas como en las entrevistas, es un resultado de un desconocimiento de los procesos de adquisición de una segunda lengua. Asimismo, esta carencia de dispositivos podría implicar la



falta de un acercamiento metodológico por parte de los docentes con respaldo teórico en materia de segunda lengua. Esto implica, que los estudiantes no hispanohablantes aprenden español a partir de la submersión social. Como señala García et al. (2008), estos estudiantes quedan en una situación de “nada o húndete” por lo que deben aprender la lengua sin un proceso de enseñanza formal. Esta situación trae consecuencias como el desconocimiento de las verdaderas competencias y capacidades del estudiantes, y brechas tanto educativas como idiomáticas producto de aprender en una lengua que se desconoce.

### **6.3. Implicancias del estudio**

Los datos obtenidos a raíz del estudio, aportan al conocimiento de cómo un grupo de establecimientos educativos y algunos de sus docentes enfrenta el desafío de enseñar a estudiantes que están aprendiendo español como segunda lengua.

La investigación permite visibilizar la falta de difusión de los materiales ya existentes sobre la inclusión lingüística de los estudiantes no hispanohablantes por parte del Ministerio de Educación, como, por ejemplo, La guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas (MINEDUC, 2022). Es necesario que en los establecimientos educacionales se implementen dispositivos específicos y pertinentes para la enseñanza del español que aseguren el derecho de inclusión social y académica real para estos estudiantes (Ley 20.845). Para esto, se debe contar con personal académico capacitado en el área de la enseñanza de segundas lenguas y que estos, a su vez, cuenten con estrategias metodológicas respaldadas por las teorías de adquisición y didáctica de segundas lenguas

existentes con el fin de asegurar el aprendizaje. La implementación de estos dispositivos podría contribuir con la inclusión de los estudiantes, y además evitaría poner a los docentes en situaciones complejas en el ámbito educativo, tales como los problemas de comunicación y de enseñanza dentro del aula.

Como equipo investigador aspiramos que este estudio contribuya a crear conciencia de estas necesidades y aporte a la creación de programas de inclusión lingüística, y a la vez incentivar a los docentes a utilizar estrategias pertinentes que fomenten el desarrollo de la literacidad en estudiantes no hispanohablantes desde las posibilidades que ofrece la enseñanza del español.

#### **6.4. Limitaciones del estudio**

Una de las limitaciones más claras de este estudio es que considera una muestra limitada de participantes, además, algunos de los profesores entrevistados no contaban con tanta experiencia con estudiantes no hispanohablantes como se habría deseado.

A esto se agrega que existieron dificultades para encontrar participantes, tanto para la encuesta como para las entrevistas, se buscó de manera estratégica participantes de comunas que cuentan con el sello migrante otorgado por el Servicio Nacional de Migraciones, sin embargo, hubo poca disposición por parte de la comunidad docente de los establecimientos contactados.

## **6.5. Proyecciones para futuras investigaciones**

Para futuras investigaciones que involucren los temas de esta investigación, es fundamental conseguir una muestra más amplia para un estudio de mayor escala que englobe establecimientos de las regiones norte, centro y sur del país, estos estudios podrían representar de mejor manera la realidad de Chile en materia de enseñanza de español como L2.

También sería relevante realizar investigaciones respecto a los temas emergentes no contemplados que surgieron a lo largo de este estudio, que profundicen el desafío real que implica la inclusión de estudiantes no hispanohablantes dentro del sistema educacional chileno y la importancia que le da el Ministerio de Educación a esta situación. Asimismo son importantes futuras investigaciones sobre eficacia de las estrategias de comunicación y de enseñanza declaradas por los docentes que participaron en este estudio.

Por otro lado, se podrían considerar la investigación en formación inicial docente en las instituciones de educación superior para identificar cursos y contenidos que ayuden a abordar la enseñanza de estudiantes no hispanohablantes y el desarrollo de la competencia intercultural con enfoque en personas migrantes no hispanohablantes.

Por último, el área de investigación es amplia y toca muchos ámbitos de estudio, 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, como grupo investigador sugerimos, en primer lugar, un mayor trabajo de difusión de los documentos en torno a la inclusión de estudiantes no hispanohablantes del Ministerio de Educación. Luego, capacitación docente para la enseñanza de español como L2 y en interculturalidad, posteriormente una implementación de cursos de español en los colegios públicos, y por último, formación universitaria en el área de ELE e interculturalidad para todos los futuros docentes.

## 7. Referencias Bibliográficas

Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Arriagada, F., del Castillo, B., Copaira, P., del Solar, D., Iglesias, T., Muñoz, C., Palma, D., Ramos, L., Robledo, J., Torres, J., Vrsalovic, Y., y Zapata, L. (2021). *Niños y niñas haitianas en Chile*. Chile: UC Propone.

Arroyo González, M. J., y Rodríguez Correa, M. (2015). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 327–346. Recuperada el 15 de diciembre del 2022 de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2109>

Calero, A. (2020). Bilingües emergentes y Educación Inclusiva. En A. Ocampo Gonzáles (Ed.), *Enseñanza del Español como L2 en clave inclusiva: articulaciones didácticas para multiplicidad de diferencias*. Santiago: Ediciones CELEI.

Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*. 43 (1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimension of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *Tesol Quarterly*, 14(2), 175-187. <https://doi.org/10.2307/3586312>.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *marcoELE: Revista didáctica ELE* (8).
- García, O. (1996). Bilingual Education. En F. Coulmas (Ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*. (pp. 405-420). Oxford: Blackwell Publishers.
- García, O. y Kleifgen, J. & Falchi, L. (2008). From English Language Learners to Emergent Bilinguals. *Equity Matters: Research Review* (1), 6-59.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326. <http://www.jstor.org/stable/27785009>
- García, O. y Espinosa, C. (2020). Bilingüismo y Translanguaging: consecuencias para la educación. En L. Martín Rojo y J. Pujolar Cos (Eds), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo* (pp. 31 - 61). Editorial UDC: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Indrisano, R. y Chall, J. (1995). Literacy Development. *The Journal of Education* (177), 63-83.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2017–2019). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe técnico: desagregación regional y comunal*. Recuperada el 15 de

diciembre del 2022 de

<https://www.extranjeria.gob.cl/media/2020/06/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3nextranjera-en-chile-2019-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones. (2022). *Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020*. Recuperada el 15 de diciembre del 2022 de <https://www.ine.gob.cl/prensa/detalle-prensa/2022/10/12/poblaci%C3%B3nextranjera-residente-en-chile-lleg%C3%B3-a-1.482.390-personas-en-2021-un-1-5-m%C3%A1s-que-en-2020>

Larsen-Freeman, D. (2011). Key concepts in language learning and language education. En *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 155-170) Routledge.

Ministerio de Educación. (2017). *Ley de Inclusión*. Ministerio de Educación, Educación para Todos. Recuperada el 13 de diciembre del 2022 de <https://leyinclusion.mineduc.cl/>

Ministerio de Educación. División de Educación General. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperada el 15 de diciembre del 2022 de <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>

- Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de extranjeros*. Recuperada de 15 de diciembre del 2022 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/438>
- Ministerio de Educación. (2020). *Estudiantes Extranjeros*. Ministerio de Educación, Educación para Todos. Recuperada el 13 de diciembre del 2022 de <https://migrantes.mineduc.cl/orientaciones-estudiantes-extranjeros/>
- Bahamondes, R., Flores, C., y Llopis, M. (2022). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanoparlantes en las comunidades educativas*. Recuperada el 13 de diciembre del 2022 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18403/GUIA-METODOLOGICA-PARA-LA-COMUNICACION-INTERCULTURAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bahamondes, R., Flores, C., y Llopis, M. (2022) Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno. Recuperada el 15 de diciembre del 2022 de <https://migrantes.mineduc.cl/recomendaciones-y-proyecciones-para-la-inclusion-de-estudiantes-no-hispanohablantes-en-el-sistema-escolar-chileno/>
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons Ltd.



Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2015). *Primera Consulta Migrante: Resultados de la Encuesta de Caracterización de la Población Migrante, Refugiada, y Solicitante de Asilo en Quilicura*. Santiago: OIM. Recuperado el 13 de diciembre del 2022 de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/892>

Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65.

Ríos, C. y Castellón, C. (2018) Bilingual Literacy Development: Trends and Critical Issues Lamar University.

Ritchie, J. y Lewis, J. (Eds.) (2003). Carrying out qualitative analysis. *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 219-262). London: SAGE Publications.

Romo López, E. V., Espejo Leupin, R. M., Céspedes Pardo, V. A. y Beltrán Leal, C. (2020). La barrera lingüística en migrantes: percepciones de integrantes de escuelas chilenas y expertos en el tema migratorio con respecto a la inclusión educativa. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 92-117.

Sánchez, J. M. (1994). Adquisición de una segunda lengua. En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*.

Siegel, J (2010) Bilingual literacy in creole contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* School of Behavioural, 383-402.

Slembrouck, S., Van Avermaet, P., y Van Gorp., K. (2018). Strategies of multilingualism in education for minority children. En P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (eds.), *The Multilingual Edge of Education*, London, UK: PalgraveMacmillan, 9-39.

Valdés Morales, R., Jiménez Vargas, F., Hernández Yáñez, M., y Fardella, C. (2019).

Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 261-278.

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300261>

## 8. Anexos

### 8.1. Anexo 1

Santiago, \_\_\_\_\_

#### **Carta de consentimiento informado**

Joaquín Díaz Muñoz, Marcos Parra Espina, Katherine Pastén Cortés, Andrea Quinchavil Cona, Kira Saavedra Ojeda y Javiera Véjar Norambuena, estudiantes de Licenciatura en Lingüística Hispánica y participantes del Seminario de Grado: *Enseñanza del español como segunda lengua*, perteneciente al Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile, los están invitando a participar como informante en los estudios que realizarán sobre los dispositivos de adquisición de una segunda lengua

El propósito de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar o no.

**Objetivo de la investigación:** Esta investigación se propone indagar sobre las prácticas de inclusión de alumnos no hispanohablantes en establecimientos educacionales a nivel nacional tanto públicos como subvencionados. Para tal efecto la actividad principal del proyecto consiste en realizar entrevistas y encuestas en donde se pueda presenciar las acciones de los docentes y los colegios en relación al aprendizaje del español.

**Procedimientos:** Su participación es completamente voluntaria y consiste en lo siguiente: dar una entrevista respondiendo a algunas preguntas establecidas. Las entrevistas serán grabadas en audio para poder transcribir luego sus respuestas. Estos recursos pasarán a formar parte del material que se analizará.

**Confidencialidad:** Los resultados de esta investigación no serán publicados. Su participación en este proyecto será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. Usted podrá conocer los resultados de la investigación cuando estén

disponibles. Las entrevistas sólo serán utilizadas para estos estudios y analizadas por el equipo investigador.

**Investigador responsable y contactos:** El proyecto es dirigido por el grupo de tesistas antes mencionados del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile. En caso de tener alguna consulta, usted podrá contactarse con el grupo al correo electrónico [katherine.pasten@ug.uchile.cl](mailto:katherine.pasten@ug.uchile.cl).

Si usted está dispuesto a participar en la entrevista, por favor firme donde corresponda.

Nombre y firma participante	Nombre y firma investigador responsable

Este formato de carta de consentimiento fue tomado de San Martín, Abelardo y Guerrero, Silvana. 2015. “Estudio Sociolingüístico del Español de Chile (ESECH): recogida y estratificación del corpus de Santiago”. *Scielo* 50 (1): 1-277.2.

## 8.2. Anexo 2

Encuesta

### Sección 1

Nombre y apellido (**CONFIDENCIAL**). Por ejemplo: Juana Pérez.

---

Nombre del colegio en el que trabaja (**CONFIDENCIAL**).

---

¿En qué comuna está ubicado el colegio? (**CONFIDENCIAL**).

---

1. ¿Cuántos años lleva dando clases?

- Menos de 5 años
- Más de 5 años
- Más de 10 años

2. ¿En qué niveles ha enseñado? (Puede marcar más de una opción)

- Educación parvularia
- Educación básica
- Educación media
- Educación para jóvenes y adultos (EPJA)

3. ¿En qué tipo de establecimiento hace clases? (Municipal, subvencionado, etc.)

- Municipal
- Subvencionado

4. ¿A cuántos alumnos que están aprendiendo español les hace clase, aproximadamente?

---

5. ¿Percibe alguna diferencia en el rendimiento entre alumnos chilenos y aquellos están aprendiendo español?

- Sí
- No

Si su respuesta fue sí, ¿por qué?

---

6. ¿Ha recibido capacitación específica para enseñar o trabajar con alumnos migrantes que no hablan español o que están aprendiendo español?

- Sí
- No

7. En caso de que la respuesta sea sí, ¿quién se encargó de esta capacitación?

- El colegio donde trabajo dictó el taller con sus propios profesionales
- El municipio entregó la capacitación
- El Ministerio de Educación entregó la capacitación
- No aplica

8. ¿Usted sabe si hay algún documento del Ministerio de Educación que le ayude a abordar la enseñanza a migrantes que están aprendiendo español?\*

- Sí
- No
- No sé

Si su respuesta es sí ¿Podría indicar cuál/es?

---

9. ¿Sabe si existen cursos de enseñanza de español en su colegio?

- Sí
- No
- No lo sé

## Sección 2

1. ¿El colegio toma medidas para apoyar a los alumnos que no hablan español aprendan el idioma?

- Sí
- No
- No sé

2. Si su respuesta es sí ¿Cómo evalúa este apoyo del colegio?

- Muy útil
- Útil
- De relativa utilidad
- Inútil
- No aplica

3. Si su respuesta es no, ¿Usted cree que su colegio debería apoyar a estos alumnos en su proceso de aprendizaje de español?

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Me es indiferente
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo
- No aplica

4. ¿Usted y otros profesores conversan sobre los estudiantes no hispanohablantes y su desempeño en clases, en sus reuniones de coordinación?

- Sí
- No
- No lo considero necesario

5. ¿El colegio (por ej. coordinadores de área, UTP, o directivos) les ha entregado algún material (manual, guía, etc.) para apoyar la enseñanza a alumnos migrantes que están aprendiendo español?

- Nunca
- Sí
- No

Si su respuesta es sí, ¿De qué tipo?

---

6. ¿Qué opina sobre dedicarle tiempo en el colegio a la enseñanza del español a los alumnos no hispanohablantes?

- No es importante
- Poco importante
- Algo importante

- Importante
- Muy importante

7. ¿Qué opina sobre contar con alguna práctica o estrategia que lo ayude a abordar las clases con alumnos no hispanohablantes?

- No es necesario
- Es poco necesario
- Es algo necesario
- Es necesario
- Es muy necesario

8. ¿En general, cómo evalúa el rendimiento escolar de estos estudiantes que están aprendiendo español? (Considere una escala de notas del 2.0 al 7.0)

- Malo (2.0-3.0)
- Insuficiente (3.0-4.0)
- Regular (4.0-5.0)
- Bueno (5.0-6.0)
- Excelente (6.0-7.0)

8.1 Comparado con los alumnos hispanohablantes ¿Cómo les va a estos estudiantes que están aprendiendo nuestro idioma?

- Muy bien
- Bien
- Regular
- Mal
- Muy mal

9. En general, ¿Considera que los estudiantes no hispanohablantes tienen suficiente español para aprender los contenidos del nivel en el que están?

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo



10. ¿Cómo evalúa la capacidad de hablar en español de los alumnos no hispanohablantes que hay en su curso/colegio?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bien
- Notable
- Sobresaliente

11. ¿Cómo evalúa el nivel de **comprensión lectora** en español de estos alumnos que están aprendiendo nuestro idioma?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bien
- Notable
- Sobresaliente

12. Y respecto a la escritura en español: ¿Cómo calificaría las habilidades de sus estudiantes que están aprendiendo nuestro idioma para responder pruebas escritas?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bien
- Notable
- Sobresaliente

13. En general, ¿Cómo calificaría la capacidad de redacción de los estudiantes al momento de responder a las pruebas escritas?

- Insuficiente
- Suficiente
- Bien
- Notable
- Sobresaliente

14. ¿Se les debería enseñar de forma diferente a estos alumnos que están aprendiendo español?

- Muy en desacuerdo
- En desacuerdo
- No lo sé
- De acuerdo

- Totalmente de acuerdo

15. ¿Con qué frecuencia los alumnos presentan dificultades a la hora de responder las pruebas escritas?

- Nunca
- En ocasiones
- Con frecuencia
- Casi siempre
- Siempre

16. ¿Ve diferencias en el desempeño de estos alumnos al momento de responder una evaluación oral versus una evaluación escrita?

- Nunca
- A veces
- Frecuentemente
- Casi siempre
- Siempre

16.1 ¿Qué estrategias aplica cuando tiene algún estudiante no hispanohablante en su clase y el/ella no le entiende lo que usted dice?

---

---

---

16.2 ¿Qué hace usted cuando un estudiante no hispanohablante tiene problemas para responder una prueba escrita?

---

---

---

16.3 ¿Qué hace usted cuando un estudiante no hispanohablante tiene dificultades para participar con sus compañeros en trabajos en grupo porque habla poco español?

---

---

---

17. De los siguientes dispositivos, ¿cuáles se usan en su establecimiento para apoyar a los estudiantes no hispanohablantes? (puede marcar todas las que correspondan)

- Fiesta intercultural
- PIE
- Mediador intercultural para la sala de clases
- Mediador intercultural para talleres de español
- Talleres de reforzamiento de contenidos
- Aula de acogida (Aula que recibe a no hispanohablantes)
- Mediadora escolar
- Enseñanza de lectura fuera del aula
- Estudiantes tutores
- Grupos interactivos

### 8.3. Anexo 3

Entrevista semi-estructurada

1. En primer lugar ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es el nombre del establecimiento en el que trabaja actualmente?
- 3.. ¿El establecimiento es municipal, subvencionado, etc.?
4. ¿En qué comuna está ubicado?

5. ¿Cuántos años lleva trabajando en el sistema escolar?
6. ¿Qué asignaturas imparte?
7. ¿Qué niveles imparte el colegio? (sólo básica y solo media o ambas, tercera jornada)
8. ¿Cuál es el número aproximado o total de estudiantes que hay en todo el colegio?
9. ¿Cuál es el número aproximado o total de estudiantes que no hablan español, o que lo están aprendiendo, en todo el colegio?
10. ¿Cuántos años lleva trabajando en establecimientos con presencia de estudiantes que no hablan español, o lo están aprendiendo?
11. ¿Cuántos alumnos que están aprendiendo español tiene por cada curso que imparte aproximadamente, su caso es similar para los otros docentes de su establecimiento?
12. ¿Ha sido capacitado para enseñar o trabajar con alumnos no hablantes de español o que estén aprendiendo español? ¿Lo considera necesario? (en caso de sí) ¿De qué manera?
13. ¿Y cómo lo ha hecho? ¿Qué medidas ha tomado en la sala de clases para enseñar a los estudiantes que no hablan español o lo están aprendiendo?
14. ¿El colegio le puso a disposición algún material (manual, guía, etc.) para apoyar el desafío de enseñar a niños migrantes que no hablan español o lo están aprendiendo? ¿De qué tipo?

15. ¿Usted sabe si hay algún documento del Ministerio de Educación que le ayude a abordar la situación de los migrantes que no hablan español? ¿Habrá alguno?
16. ¿Qué medidas toma el colegio para apoyar a los alumnos que no hablan español o lo están aprendiendo? ¿puede contar más sobre estas acciones? ¿Usted cree que sirven? ¿Cuánto? ¿En qué aspectos? ¿Cómo las evalúa usted?. ¿Hay alguna más que recuerde? ¿Cree usted que ayudan a que los estudiantes aprendan más español?
17. ¿Existen cursos de enseñanza de español su colegio? En caso de que no haya, ¿cree que serían necesarios? En caso de haber, ¿qué tan efectivos considera que son?
18. En caso de que sí: ¿Qué tanta importancia le da el colegio a la enseñanza del español a los alumnos que no lo hablan? ¿Cuánto tiempo se le dedica a la enseñanza del español?
19. ¿Cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes que no hablan español? ¿Por qué?
20. ¿Cuál es su opinión con respecto a la enseñanza de contenidos de su asignatura en específico a los estudiantes que no hablan español? ¿Lo considera fácil o difícil?
21. ¿Cómo ha visto usted que aprenden español los estudiantes que no lo manejan muy bien?
22. En su experiencia, ¿Cómo es el rendimiento académico de los estudiantes que están en proceso de aprender español? En comparación a los alumnos que sí hablan español ¿Qué les resulta más fácil o difícil?

23. ¿Tiene alguna forma diferenciada de enseñar a alumnos que no hablan español o que están aprendiendo? ¿Cuáles?
24. Cuando usted hace materiales para su clase, ¿se ha visto en la necesidad de hacer materiales especiales para estos estudiantes que están aprendiendo español? ¿cómo lo ha hecho?/si no, qué bien que no sea necesario.
25. ¿A su juicio, considera que basta con la jornada escolar para que el alumno aprenda español?
26. En su opinión ¿qué cosas se deben hacer para que los estudiantes puedan aprender español? de estas, ¿cuáles ya se implementaron en el colegio? ¿Deberían tener ayuda en la sala de clases por parte de los profesores o compañeros? ¿Es necesario que lo practiquen, lo hablen y lo escuchen constantemente? ¿Por qué?
27. Dentro del establecimiento, ¿se usan las diferentes lenguas de los estudiantes que no hablan español? ¿Si? ¿No? ¿Por qué? ¿En qué tipo de situaciones o actividades se usan?
28. ¿El colegio fomenta la mantención y/o desarrollo de la lengua materna?
29. En caso de que sí, ¿Cuál es su opinión con respecto a que los estudiantes usen su idioma en el colegio y lo mantengan? y el colegio qué opina/qué hace al respecto?
30. ¿Qué tanto participan sus alumnos que no hablan español en la clase?, ¿Por qué cree que ocurre esto?

31. ¿Cómo les va académicamente a estos estudiantes que no hablan español? ¿Son buenos o malos alumnos?
32. ¿Estos niños que no manejan muy bien el español que tan distinto hablan del resto de los niños? ¿En qué se les parece y en qué se diferencian respecto a los que hablan español? ¿Usan las mismas palabras? ¿Percibe una diferencia en su lengua escrita y hablada?
33. ¿Ve diferencias en el desempeño de estos alumnos al momento de responder una evaluación oral versus una evaluación escrita?
34. ¿Qué les cuesta a los alumnos responder en las evaluaciones? ¿Qué dificultades presentan?
35. Según lo que nos señaló, las medidas que toma usted en la sala de clases para enseñar a los estudiantes que no hablan español o están aprendiendo son: \_\_\_\_\_ sabe de otras? ¿O alguna que tengan sus colegas?
36. Y por último: (y con esto el cierre): Regalenos un tip respecto a cómo enseñarles a estos niños que no hablan español.

## 8.4 Anexo 4

### Transcripción entrevistas

#### 8.4.1 Entrevista a Mónica

E1: Marcos: Ya profesora Mónica, ¿cuál es el nombre del establecimiento que está ahora?

P1: EPS2

E1: ¿Municipal, subvencionado o particular?

P1: Subvencionado. Sí.

E1: ¿Y la comuna?

P1: San Bernardo.

E1: ¿Cuántos años lleva enseñando en el sistema escolar?

P1: Este es el primero, primer año

E1: ¿Y qué asignatura hace?

P1: Música

E1: ¿Hace clase en básica, media, ambas?

P1: Prebásica y básica.

E2: Una consulta, ¿en qué curso en específico?

P1: Desde prekínder hasta octavo

E2: Ah, ya.

E1: ¿Nos podría dar un número aproximado de estudiantes que hay en el colegio?

P1: Ay, no sé, como 500, puede ser.

E1: Y de estos estudiantes ¿cuántos cree usted que no hablan español o que lo están aprendiendo?

P1: Hay como... 15.

E1: 15, buena. Y... entonces usted me dijo que era el primer año que lleva ejerciendo.

P1: Sí, en el colegio. En el colegio deben ser 350, 300 [estudiantes totales en el colegio].

E1: Entonces me dijo que era el primer año que lleva trabajando, entonces asumo que es el primer año que está tratando con niños no hispanohablantes, que no hablan español.

P1: Sí.

E1: Usted me dijo que imparte música. ¿Y en música cuando usted imparte, cuántos niños generalmente hay dentro de la sala de clase que no hablan español?

P1: Depende porque en la prebásica hay como entre cinco a siete niños y en básica hay uno por sala.

E1: Perfecto, ya.

P1: Sí, más o menos.

E1: ¿Usted ha sido capacitada para enseñar trabajar con estos niños que no hablan español?

P1: No.

E1: ¿Y lo considera necesario?

P1: Siento que sí, porque a veces como que uno recurre a lo que sabe nomás como a intentar a comunicarse, así como, con kinésica.

E1: Lo que hay a mano nomás.

P1: Sí.

E2: Una consulta, ¿y en qué manera considera necesario como una capacitación? ¿Qué tipo de capacitación le gustaría tener?

**Comentado [KMPC(1)]:** Estrategia de comunicación: mímica



P1: Como de herramientas o métodos o metodología de enseñanza para personas que no hablan el idioma.

E2: Sí, perfecto.

P1: Porque quizá, como que nos enseñen el idioma nos serviría mucho porque ellos necesitan insertarse en el colegio y en la sociedad en la que están ahora, serían como herramientas para poder ayudarlos.

E1: Para poder comunicarse con los niños.

P1: Sí.

E1: Usted particularmente como lo ha hecho, ¿qué medidas ha tomado dentro de la sala de clase para enseñarle a estos estudiantes que no hablan español?

P1: Es como lenguaje más kinésico, como explicarle a cada uno de una forma como particular, y también como intentar aprender un poco de su idioma y como darle la explicación... o para cosas como más puntuales, por ejemplo, sobre todo los niños haitianos te pescan más si los retan en creole que si los retan en español.

E2: Perdón, ¿dijo solo hay haitianos o hay de otras nacionalidades?

P1: Son haitianos, pero tengo venezolanos, pura gente que habla como español.

E2: Ah, ya, pero de los que no hablan español.

P1: De los que hablo son solo haitianos, sí.

E1: En este sentido, ¿el colegio le puso a usted a disposición algún material por ejemplo algún manual o alguna guía para apoyar el proceso? ¿el desafío?

P1: No, no.

E1: ¿Y usted sabe si hay algún documento por ahí del Ministerio De Educación?

P1: No, no he leído, de hecho, no me había planteado como esta idea de que podían dar herramientas sobre eso.

E1: La información tampoco está muy a la mano que digamos. ¿El colegio ha tomado alguna medida para apoyar a los alumnos que están en este proceso?

P1: No.

E1: Puro particular nomás, cada profesor se las arregla, ¿o no?

P1: Sí.

E1: ¿Entonces existen cursos de enseñanza de español en el colegio?

P1: No.

E1: ¿Pero cree que sean necesarios o no? Para los niños obviamente.

P1: Sí, quizá en un nivel más chiquitito, por ejemplo en prebásica, los primero y segundo, porque prebásica a los chiquillos todavía les cuesta como hablar bien español, se comunican como con frases cortitas.

E1: ¿Con dificultad o no?

P1: Sí, por ejemplo, a mí me dicen como "Música". No me dicen profesora, solo música.

E1: Generalizan.

P1: Sí.

E1: ¿Usted cuánta importancia cree que le da el colegio a la enseñanza del español?

P1: Al parecer poquísima, es como que se tienen que acomodar, se tienen que acostumbrar o se acostumbran. No hay como una forma o método de enseñanza para ellos como en el español.

E1: ¿Entonces cuánto tiempo se le dedica? ¿Poquito o no? A la enseñanza.

P1: Sí.

E1: Y según su experiencia, ¿cómo ha sido trabajar con estos niños que no hablan español?

P1: O sea, es que igual es entretenido porque como en el colegio la totalidad son haitianos tienen como una personalidad como... más extrovertida, y una igual aprende de ellos, por ejemplo, yo estoy aprendiendo como algunas palabras con ellos, pero sí se dificulta un poco más por el hecho de que no

**Comentado [KMPC(2):** Tema emergente: necesidad de aprender la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes.

**Comentado [KMPC(3):** Estrategia de comunicación: mímica

**Comentado [KMPC(4):** Estrategia de comunicación: explicación individualizada

**Comentado [KMPC(5):** Estrategia de comunicación: aprender la L1 del estudiante

**Comentado [KMPC(6):** Tema emergente: ideología lingüística en torno la necesidad de cursos de español solo para estudiantes pequeños

**Comentado [KMPC(7):** Percepción de la docente respecto a los nulos dispositivos del colegio, descripción del método de inserción lingüística nada o hündete

entienden. Se distraen más fácil, empiezan a molestar porque les cuesta un poco entender más las actividades.

E1: Obvio. ¿Entonces usted considera que el proceso de enseñarles, por ejemplo música, la asignatura que usted imparte, es fácil o difícil?

P1: La mía es más fácil siento, porque se puede hacer más como más kinésico o... música entienden todos creo yo, así como cosas de ritmo.

E1: Y, por ejemplo, ¿usted cómo piensa que sería enseñar, no sé, me imagino que lenguaje o historia?

P1: Ahí debe ser un poco más complicado porque ahí no entienden a veces las palabras.

E1: Ya. ¿Y usted cómo ha visto que aprenden estos niños que no manejan muy bien el español?

P1: Aprenden más cuando uno está como encima de ellos, como explicándole constantemente lo que tienen que hacer, dándole las indicaciones estando al lado de ellos. Como la forma más rápida y buena que tienen de aprender.

E1: Y en términos de rendimiento, ¿cómo es el rendimiento de estos estudiantes?

P1: Por lo general es como medio, está entre cuatro y cinco.

E1: Cuatro y cinco, ya, gracias por la cifra.

P1: Sí, son como esas notas, es que si me he dado cuenta con los chiquillos que van entre los cuatro y los cinco.

E1: ¿Y en comparación con sus compañeritos, compañerites, que hablan español? ¿Les va mejor, peor, igual?

P1: Les va peor, siento, porque se les dificulta entender y se distraen. Eso es como lo que siempre pasa.

Se distraen porque no entienden y empiezan a molestar y ya se perdieron en la clase.

E1: Entonces usted me dijo que la forma diferenciada que hace para los alumnos que no hablan español para enseñarles es más con gestos, con las manos.

P1: Sí.

E1: Cuando usted hace materiales, cuando prepara la clase, ¿se ha visto la necesidad de hacer como materiales especiales para estos estudiantes?

P1: No como materiales, sino como explicaciones, por ejemplo las indicaciones las pongo también con dibujos, y ahí como que *captan* un poco mejor.

E1: ¿Y a su juicio considera entonces que con la jornada escolar basta para que aprendan español, que al final van a terminar aprendiendo?

P1: Sí, sí, de hecho, los niños del colegio hablan más español que sus papás.

E1: Ya. En su opinión, ¿qué se debería hacer para que los estudiantes puedan aprender español?

P1: Hacerles reforzamientos.

E1: Fuera de la jornada escolar, ¿cierto?

P1: Sí, o dentro. Puede ser dentro o fuera de la jornada, o sea, cómo se acomode el colegio, depende del igual, hay colegios que tienen más tiempo para hacerlo dentro del horario escolar y otros que es más acotado.

E1: Ahora viene otra pregunta. ¿Dentro del establecimiento se usan las diferentes lenguas de los niños, onda las clascitas se dan, se tratan de hacer en español-creole?

P1: No. No, sólo español.

E1: Sólo español me dijo.

P1: Sí. O sea, por lo menos yo y otro compañero como que, no sé, los retamos, o decimos como buenos días, o pequeñas cosas en creole, pero es para que se sientan como más familiarizados, pero en su totalidad usamos el español.

E2: Una pregunta, ¿y fuera de la sala de clase como en los recreos y todo eso, hay como, como que hablan en creole o también intentan que se comuniquen más en español?

**Comentado [KMPC(8):** Percepción del aprendizaje y la incidencia de la falta de conocimiento en la L2 en el aprendizaje de la materia

**Comentado [KMPC(9):** Percepción sobre el desempeño en la L2 y la participación en clases

**Comentado [KMPC(10):** Estrategia de comunicación: mímica

**Comentado [KMPC(11):** Percepción de aprendizaje y estrategia de comunicación: enseñanza individualizada

**Comentado [KMPC(12):** Percepción sobre el rendimiento académico

**Comentado [KMPC(13):** Percepción sobre el rendimiento académico y sobre las razones de este

**Comentado [KMPC(14):** Estrategia para apoyar la lectura

**Comentado [KMPC(15):** Percepción de la docente sobre el aprendizaje de niños comparados con adultos

**Comentado [KMPC(16):** Percepción sobre el aprendizaje de una L2

P1: No, es siempre en español. Hablan poquito entre ellos, sobre todo como en el kinder y prekinder, no hablan tanto en creole.

E1: ¿Tampoco entre ellos?

P1: No, solo cuando se retan entre ellos también.

E1: ¿El colegio entonces fomenta la mantención o el desarrollo de la lengua materna?

P1: No.

E1: Y a su criterio, ¿usted cree que sería importante mantenerla o por el contrario dificulta más?

P1: No, yo creo que igual es importante que la mantengan y si lo implementan de chiquititos pueden tener las dos lenguas perfectamente. En el kinder tengo una niña que habla super bien español y super bien creole, y ella le traduce a la mamá las reuniones, entonces a veces sirve como herramienta.

E1: Es como intermediaria ¿no?

P1: Sí.

E1: ¿Qué tanto participan sus alumnos que no hablan muy bien español en clases?

P1: Participan mucho

E1: ¿Mucho?

F. Son muy participativos

E1: ¿Y por qué cree que pasa, que a pesar de que no sepan muy bien el idioma participan?

P1: Es que es la esencia de ellos es como muy extrovertida, de que participar, de a pesar de que no se comuniquen bien siempre están como haciendo las cosas.

E1: Es un aspecto más cultural.

F Sí.

E1: Me dijo que el rendimiento entre estos estudiantes era entre cuatro y cinco.

P1: Sí.

E1: ¿Cierto?

E1: Y estos niños que no manejan el español tan bien, ¿qué tan distinto hablan de los niños chilenos?

E2: Un poco más desde el vocabulario que utilizan.

E1: más de vocabulario que de pronunciación.

P1: O sea, es que igual se parece porque empiezan a hablar igual que los niños chilenos, con palabras con los garabatos de los niños chilenos.

E2: ¿Y las frases son como fluidas o son como intermitentes sus frases?

P1: Son parecidas. Es que depende porque por ejemplo en básica como en cuarto básico tengo niñas que han estado toda su vida acá en Chile y hablan super bien chileno, pero en el primero básico tengo una que llegó hace poquito y no habla también.

E2: Entonces depende del tiempo que llegan acá.

P1: Sí, depende del tiempo que llevan.

E1: Esta niña que llegó hace poco, ¿usted percibe que el vocabulario es como más acotado, ocupa palabras, las repite?

P1: Sí, o repiten, habla como un niño no sé *poh*, si va en primero habla como un niño de pre kinder, sí, como palabras cortitas.

E1: Y, por ejemplo, estas palabras que usted dijo que ocupan, ¿percibe alguna diferencia cuando ellos hablan en su lengua escrita o sea en su lengua hablada como cuando por ejemplo tienen que escribir algo?, ¿escriben mejor o peor de lo que hablan?

P1: Escriben igual como hablan, es proporcional a como hablan.

E1: Pero en comparación, por ejemplo, ¿cuándo usted le hace una prueba escrita a un niño que habla español y a uno que no, por ejemplo, tienen como las mismas, los mismos errores más o menos ocupan el mismo vocabulario o es más acotado el vocabulario del niño que no habla español?

**Comentado [KMPC(17):** Percepción del aprendizaje y de la importancia de la L1 de los niños

**Comentado [KMPC(18):** Tema emergente: estudiantes traductores

**Comentado [KMPC(19):** Percepción sobre la participación en clases, asociado al tema emergente: percepción cultural

**Comentado [KMPC(20):** Percepción sobre la competencia en español

**Comentado [KMPC(21):** Tema Emergente: ideología lingüística: percepción de la variedad del español

**Comentado [KMPC(22):** Percepción sobre el aprendizaje de español

**Comentado [KMPC(23):** Percepción sobre el aprendizaje y desempeño en español

P1: O sea es que siempre va a ser más acotado el vocabulario del niño que no habla español, pero si como en el tema de escritura se entiende un poco más a veces de lo que hablan.

E1: ¡Ah, ya!

P1: Sí.

E1: Entonces usted ve diferencias en el desempeño a la hora de aplicar una evaluación oral de una escrita.

P1: No, es que es como en el tema de que en la forma en que escriben, no le agregan como más frases.

Sino que es más entendible cuando escriben que cuando hablan, pero tienen las mismas frases cortitas, entonces el desempeño va a ser como él mismo, van a responder las mismas cosas, solo que se entiende más de una forma que de la otra.

E1: Se entiende más la escrita me dijo.

P1: Sí.

E1: Y usted cuando hace algún tipo de evaluación ¿Qué les cuesta más a estos alumnos?

P1: Las instrucciones.

E1: Las instrucciones, ya.

P1: Las instrucciones.

E1: Y ahora, por último, para cerrar la entrevista, ¿le podemos pedir algún tip? ¿Nos puede dar usted algún tip respecto a cómo enseñarles a los alumnos que no hablan español?

P1: Es más como con el lenguaje corporal, el tip siempre va a ser como lenguaje corporal o herramientas como visuales, y potenciar como el tema del habla español. Por ejemplo, si yo pongo la imagen de alguien tocando guitarra, como hablarlo, como... decirle está tocando guitarra, se escribe al lado.

E1: Eso no más, hemos terminado la entrevista, muchas gracias.

P1: Ya les voy a mandar el consentimiento.

E1: Agradecido.

**Comentado [KMPC(24):** Percepción de la docente sobre el aprendizaje y el desempeño en español

**Comentado [KMPC(25):** Percepción sobre el desempeño académico

**Comentado [KMPC(26):** Estrategias de comunicación y de apoyo al desarrollo de vocabulario en español

#### 8.4.2 Entrevista a Paulina

E1: Entonces, vamos a comenzar para no quitarle tanto tiempo, igual valoramos mucho que nos haya prestado este espacio para... de verdad nos sirve demasiado, así que muchas gracias.

P2: No hay por qué. ¿Ustedes son estudiantes de...?

E1: Lingüística, de pregrado.

P2: Ah, ya.

E1: Ya, entonces, en primer lugar, bueno, su nombre es Paulina

P2: Sí, ese es mi nombre.

E1: Ya, y el establecimiento que trabaja...

P2: Este año estoy trabajando en la escuela 11, hace muchos años trabajo en esta escuela que se llama EM2, pero hasta marzo trabajaba en dos... que era esta, y por la noche trabajaba en el EM3 de Quilicura, pero ese es de adultos.

E1: Perfecto, el establecimiento en que se encuentra es municipal, subvencionado...

P2: Siempre he trabajado en el área municipal, siempre como en el área pública.

E1: Ya, comprendo. De la comuna de Renca y trabajó en Quilicura, si no me equivoco, ¿cierto?

P2: Sí

E1: Muy bien. ¿Cuántos años lleva trabajando en el sistema educacional, escolar?

P2: 35

E1: Wow, demasiados. ¿Y qué asignatura imparte?

P2: Yo trabajo en el programa de integración y hago docencia de lenguaje-matemáticas.

E1: ¿Y qué niveles imparte en el colegio?

P2: En este minuto estoy en primero básico, pero yo estoy con... coordino además desde pre-básica hasta cuarto, cuarto básico. Y el colegio tiene desde kínder hasta octavo.

E1: Ah, ya. Ahora entrando a más en el colegio en sí mismo, ¿cuántos alumnos como aproximadamente tiene el colegio en total?

P2: 630 más o menos. Entre 616 y 630. Por ahí está la matrícula de la escuela

E1: Y de esos 600, aproximado, ¿cuántas personas como que o no hablan español o lo están aprendiendo, o no lo tienen como primera lengua? Aproximadamente.

P2: Acá en este minuto, la comunidad aprox, mira no te podría decir el porcentaje, pero es menos del 10 por ciento porque igual tenemos bastante comunidad haitiana dentro de la escuela. En algún minuto tuvimos hasta estudiantes chinos, hasta el año pasado. Y, bueno, es la mayoría los que tienen más del tema del manejo del idioma son de origen haitiano, porque los demás inmigrantes son de, no sé *poh*, Perú, Argentina...

E1: Ah, comprendo.

P2: Países latinos, pero de habla hispana, pero los más complejos en este minuto y te lo digo yo por la realidad que tenía en la noche. En la noche, no sé, de 300 estudiantes de la nocturna, 295 eran de origen haitiano, entonces es mayor la población haitiana en educación de adultos que en niños, la mayoría de los niños que hoy día están ingresando al sistema o ya llevan un tiempo, como los niños es más rápido que aprendan el idioma y lo manejen, que los adultos, que son los que tienen mayores dificultades para adaptarse al proceso de educación.

E1: Ah, ya.

P2: Sí, sí hay acá varios estudiantes que han llegado de origen haitiano.

E1: Ya, y ¿llegan manejando un poco más el español que por ejemplo los adultos?

P2: Sí, lo que pasa es que cuando llegan recién ahí es más complejo porque efectivamente no hay manejo por parte de los papás y tampoco por parte de ellos. Pero cuando ya llevan, no sé, un par de años en lo que es el país, el niño como te digo es mucho más fácil que aprenda desde más pequeños el manejo del idioma por el tema social. Con los compañeros, o que los papás les... los jardines, la sala cuna, entonces más fácil que, por lo menos auditivamente manejen el idioma.

No, así como te digo con los más adultos, los más grandes que ya vienen con un bagaje cultural distinto que les hace más complejo el manejarse dentro del sistema. (ininteligible)

E1: Comprendo, muchas gracias. Ya, y usted, ¿cuántos años lleva con este..., trabajando con estos alumnos? ¿Hace cuánto tiempo...?

P2: Saber con mayor flujo de estudiantes extranjeros yo te podría decir que debe ser más o menos. Yo llevo diez años en Quilicura (...) Deben ser siete años a lo menos, cuando empezó la inmigración más grande de comunidad haitiana al país, ahí ya fue mucho más notorio. Una porque la mayoría de la gente que llegó de origen haitiano al país y no hay convenio con el Ministerio de Educación hasta este año que ya se formalizó, ellos venían con estudios... o básica, o con media, o superiores, o profesionales, pero no eran validados en el país. Entonces como no había convenio, estas personas tenían que volver a ingresar al sistema educacional para validar sus estudios y poder entrar al campo laboral. Partían desde cero. Como te digo, en el transcurso desde año recién se logró formalizar un programa de validación de ciertos niveles

**Comentado [27]:** Percepción del aprendizaje de L2

**Comentado [28]:** Percepciones sobre la adquisición de L2

**Comentado [29]:** Percepción de aprendizaje de L2

**Comentado [30]:** Percepciones sobre la adquisición de L2

educacionales en la comunidad haitiana y hoy día lo único que se está pidiendo bueno es que hagan en tercero y cuarto medio junto en un año, o laboral, y luego hacer los estudios superiores. Cuando ya hacen el trámite, desde la secretaría ministerial se le validan sus estudios y se los toma la prueba y todo, la gente ya puede cursar niveles superiores o técnicos para poder ingresar al campo laboral o mantenerse en el campo laboral, ¿ya? Pero en general en la comuna sobre todo de este curso son de tipo de cuidado, se empezaron a ver, yo te diría que alrededor del 2010 o 2011 ya empezaron a haber más flujo de estudiantes de origen haitiano en las escuelas municipales.

E1: Ya. Comprendo. Muchas gracias. Bueno, yo al menos me informé de que había notado que este año no tiene alumnos en esta situación,

P2: Exacto, yo en particular en el curso en que estoy no tengo. Tengo niños de otras comunidades migrantes, pero no tengo haitianos. Hay niños migrantes en la escuela, pero como ya manejan... no voy a decir el español porque manejan el chileno. Ya, así que hay una gran diferencia entre hablar español y hablar chileno. Entonces sí, así que se manejan bien sobre todo con el manejo de los garabatos que son super claritos. Pero sí, sí que hay bastantes niños que se manejan bien ahí. Que en el fondo nacieron acá, que han nacido acá y como te digo manejan el idioma, corre más el tema social que por el tema familiar.

E1: Comprendo. Pero aproximadamente como cuántos son por curso. Como los cursos que más tienen, los cursos que menos tienen.

P2: En este minuto yo te diría que deben haber de dos... de unos tres o cuatro niños por curso que tienen sobre todo los que son... te diría que son de tercero a octavo que son los cursos, nosotros tenemos dos cursos por nivel, son que tienen más. Esos son. Bueno, y algunos que llegaron a la etapa de... al kínder, que también deben haber ahí, en la tarde de pre básica deben haber alrededor de dos niños por lo menos de origen haitiano.

E1: Comprendo. Y, respecto al equipo docente, ¿se ha capacitado al equipo docente para enseñar a trabajar con estos alumnos?

P2: En esta escuela en particular, no. O sea, igual hemos hecho un trabajo externo desde... Nosotros hacemos lo que se llama sellos educacionales, que son parte del proyecto educativo donde trabajamos el tema de la inclusión, lo trabajamos el tema de la inclusión desde el punto de vista de la aceptación, por el tema de las diferencias obviamente. Y la diversidad de culturas que hay en las escuelas. Pero con respecto al manejo lingüístico como tal no hemos tenido capacitación. Yo sí lo que tuve fue el año pasado en una capacitación en el liceo de adultos con un programa que daba el Ministerio de Educación donde se capacitaban a docentes en el área y ellos nos hacían después a nosotros la mediación y nos diseñaban un poco las técnicas que tenemos (...) trabajar el ámbito del lenguaje y la forma de proceder el tema de la educación, la adaptación, para que los estudiantes pudiesen responder y tener un buen acercamiento al sistema educativo. Por eso... yo lo supe cómo te digo el otro colegio donde sí había una gran cantidad de estudiantes migrantes y además en la otra escuela yo tenía un mediador lingüístico que era una persona de origen haitiano y tenía formación, y ellos nos... Nos servía de intermediario cuando teníamos estudiantes que les costaba un poco entender las materias o los trabajos que tenían que hacer.

E1: Y usted, bueno, considerando que usted lo tiene, por ejemplo, ¿pero el resto de sus colegas del colegio no considera que sería necesario, o ha notado que les haga falta a ellos?

**Comentado [31]:** Tema emergente: ideología lingüística, sobre la variedad del español de Chile.

**Comentado [32]:** Percepción del aprendizaje de L2

P2: O sea, yo creo que, en cualquier sistema educacional, no solo en este en particular, ya desde el minuto en que hay estudiantes con otros... manejo de idiomas y con otro tipo de culturas, especialmente todos tenemos que tener preparación o por lo menos un mediador que nos ayude, ¿ya? Porque claro el curriculum que nosotros impartimos en todas partes está ligado a la cultura nacional, a los momentos nacionales, entonces uno no maneja el bagaje curricular que ellos traen de sus lugares de origen, entonces yo creo que es importante manejar esas situaciones porque no es un tema que va a desaparecer de un día para otro, es algo que se va, se vino a quedar, entonces uno tiene que estar preparado en la formación y en el acompañamiento también no podemos dejarlo a un lado.

E1: Ya, y considerando que no han recibido esta capacitación, ¿cómo lo han hecho para lidiar con la barrera lingüística? Por ejemplo, en los casos donde hay gente que recién llega, cuando todavía no están manejando como ya decían los niños la lengua.

P2: Una de las grandes cosas que tienen los haitianos, es que no solo manejan un idioma.

Algunos manejan el inglés, otros manejan el francés como tal, porque su lengua materna tiene raíz en francesa, pero ellos manejan... La primera persona que se ven en este tema son los jefes técnicos y las personas de convivencia escolar. Bueno, ahí empiezan a comunicarse rápidamente con los equipos a buscar a alguien que facilite la posibilidad de acercarnos a la comunicación, pero y la otra es lo que hacemos todos los chilenos, hablar lento, bastante más modulado, con apoyo gestual, con apoyo visual, y sino, simple y llanamente como lo propuse en algún minuto, con el Traductor Google, porque efectivamente cuando no tienen la herramienta y no tienes el manejo, tú tienes que recurrir a lo que existe y cuando uno quiere, puede. O sea, de alguna manera se las arregla, esa es la verdad. Pero no existe como te digo una formalidad y nosotros en general los profes, si no todos, la gran mayoría, somos muy buenos para improvisar, para solucionar los problemas que nos enfrentamos a diario.

E1: Me imagino.

P2: Esa es una realidad nacional, sobre todo en los colegios públicos. Nos llega una situación equis y hay que sacarla adelante y uno se las ingenia de alguna manera. Así funciona el sistema educacional en este país, o por lo menos en esta área.

E1: Ya, entonces considerando que no se recibió como una capacitación como tal, ¿el colegio tampoco puso a disposición algún material? ¿Como manual, guía, hacia los profesores?

P2: Lo que sí se hizo fue en algún momento antes de pandemia sobre todo fue el... el sacar...

Hay un glosario de palabras y términos que el mismo ministerio en su dirección del área pasó a compartir y lo difunde de manera pública a los docentes que estamos en el sistema. Entonces con eso se hace como pequeños manuales y... bueno, no solo acá se hizo en creole sino también en mapudungun... como que te visualizan un poco el manejo de ciertas palabras de uso común.

Esas son las cosas que hemos hecho nosotros y como te digo nos han compartido el material para manejarnos entre nosotros. Y una de las grandes cosas que también ha ayudado... Existen chicos que manejan más el idioma y si hay alguna cosa uno recurre a ellos como tutores porque esa es la única forma de acercarse al estudiante para darle una respuesta educativa como debiese ser, como debiera tener.

E1: Ya, entonces sobre documentos ministeriales estarían estos manuales, ¿algo más? ¿Algún otro que conozca?

**Comentado [33]:** Estrategias docentes para la comunicación

**Comentado [34]:** Estrategia docente para la enseñanza

P2: No, mira, yo sé que en este minuto lo que sí existe ya está formalizado es la división del Ministerio del departamento de migración donde hay... incluso aquí vino la representante de los inmigrantes que es haitiana en un minuto a darnos una charla, a conversar sobre el tema y estubo acá dentro de las escuelas visitando y dando algunas orientaciones de cómo va a funcionar, a darnos a conocer el departamento porque donde es un departamento nuevo que tenía el ministerio, había que como te digo interiorizarse al respecto. Existe material, no siempre es usable por todos, la gente las cosas las usa en la medida en que se adapta a la problemática, esa es la verdad.

E1: Ya, entonces entrando más en su experiencia como tal, ¿cómo ha sido su experiencia propia trabajando con estos alumnos, ¿cómo la evaluaría usted?

P2: Mira ha sido muy o constructiva porque te permite ver la forma de... de relaciones sociales que tienen ellos, manejo de su cultura, una de las grandes cosas que tuve, por ejemplo, como experiencia, es que en estos diálogos de (ininteligible) importantes, de lucha importante, de cosas que ellos le dan valor es la cosa bastante como desde el punto de vista la moral, del respeto, ciertas cosas que son muy religiosas, son la mayoría de las comunidades haitianas son de origen evangélico, entonces son como... bastante respetuosos. Hemos tenido como cosas muy buenas y otras cosas que de repente a nosotros o a mí en lo particular, es que hablan muy fuerte... y es como que no... cómo que no regulan el tono de voz para conversar, pero no lo hacen de mala, sino que ellos hablan así, y lo otro es que ellos dialogan entre ellos, son como grupos muy pequeños en donde se manejan, como las grandes conversaciones son entre ellos, no son muy... muy abiertos a otras personas para conversar, y lo otro es que a mí me llamó mucho la atención, yo no sé, bueno en algún minuto yo tuve la oportunidad que me ofrecieron ir a trabajar a este colegio pero yo dije que no, Es... que ellos están muy pegados y muy pegados al celular, entonces ellos viven con el celular todo el día... son una cosa impresionante, yo bueno hoy en día todos los jóvenes están ligados al tema de los computadores, pero cuando ellos llegaron era como muy notorio que... porque ellos no sé, estaban todo el día con el celular hablando, hablando, hablando, hablando... y era como qué extraño, ahora claro, ahora no se nota tanto porque todo el mundo está igual, pero cuando ellos llegaron al principio era, era muy notorio... y como te digo ha sido, han sido muy buenos porque tienen... tienen muy buen trato, son... cariñosos, ellos hablan de una manera distinta y te tratan de una manera muy cariñosa, muy afectuosa, con como... cómo decirlo, son personas que... valoran el hecho de que tu tengas un buen trato y, un acercamiento con ellos, cosas que a veces no pasa con la comunidad propia en realidad, es como todo obligatorio, ellos... no ven como que fuera, quizás con el tiempo se van a ir chilenizando, pero son... son comunidades bastante agradecidas.

E1: La enseñanza, además de todo esto de que encuentra que es como una experiencia y que se agradece muy bien, se recibe muy bien de parte de ellos, ¿ha considerado que ha sido difícil, el desafío de enseñar o fácil, quizás?

P2: Mira en la parte pedagógica lo más complejo es... es el tema... de enseñar lenguaje y... escribir, porque... efectivamente trabajar con personas que no lo han manejado es muy complejo... se manejan bastante bien en el ámbito de las matemáticas por ejemplo, tienen bastante más dominio de lo que pudieran tener los estudiantes chilenos y... ellos manejan el idioma también, tienen muy buena capacidad de comprensión, si tú les das textos... para trabajar ya listos, traducidos, ellos lo manejan muy bien y es más fácil... pero tienes que hacer la

**Comentado [35]:** Tema emergente: Percepciones culturales del docente

**Comentado [36]:** Tema emergente: Percepciones culturales del docente

**Comentado [37]:** Percepciones sobre el desempeño académico



adaptación, eso sí, como poder lograr descubrir el manejo de sus conocimientos, me tienen que dar todo adaptado, pero si pedagógicamente yo creo que... tiene que ver con de estar... de estos países que no han tenido acceso a grandes cosas, pero no significa que no manejan, hay diferencias obviamente, pero no significan que, que no manejen... bagaje curricular y educacional como el que tenemos que dar nosotros.

E1: Respecto a estos alumnos, ¿Cómo sería el rendimiento escolar que tienen, usted siente que son distintos al, o sea, me imagino que va a ser distinto, pero en comparación con los alumnos chilenos?

P2: No, fijate que no... como te digo yo creo que son bastante aventajados en algunas asignaturas en particular ¿ya?... tienen como disposición para trabajar si se le enseña, y les explicas, sobre todo eso, se manejan bastante bien, y los que ya están en el sistema como nosotros los que son más chicos, ellos funcionan como todos los demás, no hay grandes diferencias porque... ya están, el chico es más adaptable y tú no ves grandes diferencias, las dificultades que pueden tener son en el proceso de lectura, escritura, pero por lo mismo porque su barrera en el adquisición del aprendizaje tiene que ver con un tema idiomático, nada más que eso.

E1: ¿Usted se ha visto en la necesidad de hacer como material especial para ellos? Como cuando...

P2: Cuando tú trabajas sobre todo en el ámbito de lenguaje y matemáticas que son con las personas diferenciales nosotros tenemos que hacer adecuación, la hacemos para todos, para niños con discapacidad como para las personas que tienen condición de migrante... sí, hemos hecho adaptaciones, hemos hecho adecuaciones... una herramienta como te decía denante que nos ha ayudado mucho es el traductor de Google, te permite todo lo que tú quieres hacer dárselos a ellos o decirles a los donde pueden acceder para que puedan buscar la información y la puedan responder de la mejor manera, y lo otro que uno ha logrado hacer también es que, lo aplicamos... que usamos mucho las herramientas tecnológicas... hacer adecuaciones con Canva, hacer ppts, hay juegos interactivos donde te pueden mostrar su, el año pasado, por ejemplo, estuvimos mucho tiempo en proceso de clases virtuales... hacíamos mucho trabajo de... con formulario de Google y tú veías que los estudiantes sí son capaces de responder y hacer la acción de manera inmediata después que uno les daba la explicación de lo que tienen que hacer y... acceder rápidamente a demostrar que efectivamente lograban comprender lo que uno estaba tratando de enseñar o explicar.

E1: ¿Entonces a su juicio considera basta con la jornada escolar para que ellos aprendan español?

P2: No, no, yo creo que ellos... mira nosotros lo que teníamos el año pasado, habían aquellos que venían llegando de Haití, tenían como una especie de taller junto con tutoría de trabajo lingüístico... lectura y escritura específicamente, estaba a cargo el profesor de inglés, estaba a cargo la profesora de lenguaje... que le daba un trabajo como muy fuerte al manejo del idioma y eso era complementario a lo que uno hace como clases normales, pero eran horarios que no afectaban el proceso regular de clases y eran como... no sé, si tú tienes clases de 8 a 3 de la tarde, ellos se quedaban de las 3 a las 4 en talleres específicos y los de la nocturna si entraban a las 7 de la tarde al taller del área lingüística para que pudieran lograr un manejo del idioma, es complementario.

**Comentado [38]:** Estrategias docente para la enseñanza

**Comentado [39]:** Percepciones del aprendizaje de L2

**Comentado [40]:** Percepciones sobre el desempeño académico

**Comentado [41]:** Estrategias docentes para la enseñanza

**Comentado [42]:** Percepciones sobre el desempeño académico

**Comentado [43]:** Dispositivo de adquisición de literacidad

E1: Ya, entonces, dentro del establecimiento, ¿se usan, bueno, considerando que usan Google traductor y estas cosas, se usa la lengua de los estudiantes que no la hablan, como a nivel educacional?

P2: No, no, no, no... con suerte alguna palabra, algún saludo, como desde la cordialidad, pero ir de ahí a... a manejar el idioma como para explicarles no, no hay, hay... hay en algunas escuelas algunas personas que si son de origen haitiano y ellos transmiten toda la información sobre todo cuando... transmiten todo lo que hay que hacer, pero que uno lo maneje es difícil, tienen que prepararte para poder llegar, o sea es como que tú haces una segunda lengua... el manejo de la lengua que tienen ellos como son la escritura no es un idioma, nosotros no estamos acostumbrados a hablar más allá del español, las personas que manejan dos o tres idiomas son profesiones que tienen que ver con ámbito de la lingüística, profesor de inglés, profesor de francés... algún otro que nos guste el idioma, lo hayamos hecho de manera más externa para poder acercarte y conversar con ellos de alguna forma, pero... pero no existe esa preparación de los docentes, no existe, eso es, es como una alternativa pero no se ha dado para lo completo yo diría que en las escuelas formalmente, son como voluntarios.

E1: Ok, comprendo. ¿Tampoco se permite como que los alumnos entre ellos se comuniquen e intente como comunicarse a través del idioma?

P2: O sea ellos... Es que el tema que los haitianos en general... ellos se juntan entre sí, conversan entre sí y ellos igual con sus compañeros... tratan de ingresar como a este grupo y conversar dentro de lo que se puede ya... a los chicos más pequeños no le es tan raro pero... porque es como que igual, pero los demás, los más grandes sobre todo los alumnos que son de quinto a octavo que tienen otras formas de relacionarse... ya no están tan acostumbrados, no es tan fácil de aceptar, los chicos en general, sobre todo aquí los demás alumnos son hombres, son bastante más burlescos entonces, es complejo, ellos como se juntan entre sí, conversan entre sí y con algunos, o sea tienen un mayor vínculo, pero así como muy social, no, no se da.

E1: ¿Qué tanto participan los alumnos como en la sala de clases, estos alumnos?

P2: Mira, yo te diría que en algunas clases en particular son más... demostrativos de lo que saben hacer, por ejemplo, las matemáticas, las matemáticas son transversales no necesitan idioma solo entender cómo hacerlas. En materias donde tienes que dialogar son bastante más... no son de esos que están aquí y le van siempre, como yo voy a ir a hacerlo, conversar o no... no son muy participativos, cuando... no así como la realidad que yo tenía en el liceo que la mayoría eran haitianos, entonces, todos se relacionaban y todos trataban de participar y te preguntan, son demandantes, sobre todo los estudiantes adultos, son demandantes porque ellos quieren aprender, quieren que cuides, que estés con ellos siempre, muy demandantes. Oye profe, profe ayúdame aquí, explícame aquí, todo el rato, todo el rato, uno no para con ellos porque son demandantes, pero los colegios con chicos más pequeños es distinto, son más reservados.

E1: Y usted, ¿ve diferencias en el desempeño personal de ellos mientras responden como algo oral o algo escrito? Por ejemplo, a la hora de responder pruebas escritas o a la hora de hacer presentaciones.

P2: Claro, porque tú si tú le haces algo escrito, el niño ahí claro muestra lo que sabe y no tiene, este como se llama, este desafío de explicar, pero si tú lo haces no sé, en una disertación o en una exposición en un trabajo que sé yo, ahí ya la cosa se complica porque idiomáticamente no sale

**Comentado [44]:** Estrategia docente de comunicación

**Comentado [45]:** Percepción sobre el desempeño académico.

como... como poder llegar a darles a conocer a los demás y hacerse entender es muy difícil para ellos en ese sentido. Lo que sí, cuando son capaces de demostrarlo, no les va mal.

E1: Y sobre las medidas que toman en el colegio, que usted ya nos dijo que era como el Google traductor o hablar más lento como... lo que uno esperaría, ¿sabe de alguna otra, o alguna cosa de sus colegas, o como que se conversa esto entre las reuniones de profesores como: yo hice esto, ¿podríamos empezar a hacerlo todos?

P2: Mira, nosotros tenemos lo que se llaman, no sé en otras escuelas, pero en esta en particular, hay uno que se llama reuniones de equipo de aulas, donde se trabaja con los distintos profesores de asignatura y que trabajan por ciclo, entonces, el trabajo se hace conversado, comparten experiencia y... lo que nos resultó a uno se le explica al otro y tratamos de compartir las prácticas... no siempre son muy efectivas porque todo depende de la realidad de curso... y también la necesidad que el niño tiene, no todos los niños son iguales, entonces... pero si hay actividades, por lo menos, de, es que aquí se da mucha fuerza en este sector en particular, en Renca se trabaja mucho el tema de la inclusión, entonces, lo ideal es darles respuesta a todos de la mejor forma posible... pero igual, uno de repente queda corta con cosas que no sabes, no sabes y...

E1: Me imagino, y terminando, como último, le queríamos pedir si nos puede compartir su mejor tip a la hora de enseñar, así que usted dice: esto es lo mejor que me ha servido a lo largo de los años para enseñar.

P2: Para enseñar, una de las mejores cosas que uno tiene es el tema del vínculo, yo trabajo con el tema de la persona, creo que el relacionarse desde la cercanía, desde lo emocional, ayuda mucho porque, primero las personas y los estudiantes se vinculan al proceso de aprendizaje y se vinculan, también, en el con uno como docente... Creo que eso ha sido una de las grandes cosas que tenemos, no solo yo, las profesoras tienen estrategias en general, a diferencia de lo que puedan tener los profesores de cursos regular, básica o de media ya... la visión que tenemos es distinta, nosotros trabajamos desde la integralidad, de lo que es ser persona... no desde el currículum. No tiene que ver con que los profes no quieren es que tienen que ver con un tema de visión que es distinta.

E1: Con la formación.

P2: Claro, tiene que ver con la formación, tiene que ver con el peso de ver a las personas como en todo, no por parcelado, que es como se les enseña, por ejemplo, a los profesores de básica o las de media, yo soy profesora de lengua y hablo de que el trabajo en lenguaje y no me vinculo en otro ámbito y por aquí paso, paso, paso, paso. Nosotros no. Nosotros trabajamos desde la integralidad, y una de las cosas que también hay es que nosotros no trabajamos desde las barreras, o sea, las personas tienen dificultades, pero no nos quedamos pegadas en las dificultades, nosotros trabajamos desde lo que son capaces de hacer para seguir hacia adelante, y esta visión cuesta hoy día que todo el mundo la tenga, se está trabajando, pero es un tema, un cambio a largo plazo.

E1: Un desafío aún.

P2: Exacto.

E1: Terminamos, de verdad, muchas gracias por su tiempo, muchas gracias por mostrarnos su visión y su experiencia.

**Comentado [46]:** Percepción sobre el desempeño académico

**Comentado [47]:** Estrategia docente para la enseñanza

**Comentado [48]:** Percepción docente sobre el aprendizaje

### 8.4.3 Entrevista a Benito

E1: Entonces, empecemos, primero que todo muchas gracias por su tiempo. Yo soy Katherine Pastén, mi compañera es Javiera Véjar, ya la conoce. Empecemos entonces con la entrevista, en primer lugar, díganos, por favor, su nombre.

P3: Yo me llamo Benito.

E1: Okay, ¿cuál es el nombre del establecimiento en el que trabaja actualmente?

P3: EM2

E1: Ya, ¿esta escuela es municipal, subvencionada...?

P3: Depende... es municipal, depende de la Corporación Municipal de Renca, de educación de Renca.

E1: Okay... entonces está ubicada en la comuna de Renca, por lo que me dijo.

P3: Sí, así es... sí.

E1: ¿Cuántos años lleva trabajando en el sistema escolar?

P3: ¿En el sistema escolar? eh... a ver... 16 años, aproximadamente.

E1: Ohh, lleva mucho tiempo, ¿y qué asignaturas imparte?

P3: Actualmente enseño... imparto historia y ciencias... pero en el transcurso de mi carrera he impartido casi todas las asignaturas, casi... en el... desde cuarto medio hasta primero básico.

E1: Ah ya, entonces hace... ha hecho clases tanto en media como en básica.

P3: también en educación de adultos.

E1: Wow... y en el... en el colegio en el que trabaja actualmente, ¿cuál es... como el número aproximado total de estudiantes que hay?

P3: Aproximadamente 400 alumnos y alumnas.

E1: Ah, no son tantos.

P3: No, esta es una escuela *chiquitita*.

E1: Ya... y, ¿cuál es el número aproximado de los estudiantes que no hablan español o que lo están aprendiendo?

P3: Aproximadamente unos cinco... seis alumnos, más no.

E1: Ya... y, ¿cuántos años lleva trabajando en establecimientos que tienen presencia de alumnos que están aprendiendo español?

P3: Llegué el año 2019.

E1: Ya... y ¿habían alumnos que estaban aprendiendo español en el colegio?

P3: Sí, poh, sí.

E1: Ah, ya, okay... ¿Cuántos alumnos que están aprendiendo español tiene por cada curso que imparte? Aproximadamente.

P3: A ver, a ver eh... en términos actuales yo no tengo relación directa con alumnos o alumnas que tengan dificultades para aprender. Actualmente tengo un alumno que es haitiano pero él habla súper bien español.

E1: Ah, ya.

P3: Entiende el chileno en realidad y habla chileno entonces...

E1: Ah ya, súper bien.

**Comentado [49]:** Tema emergente: ideología lingüística sobre la variedad del español de Chile.

P3: Está bien, pero su familia, su papá y su mamá no lo entienden tan bien. Eso por un lado... o sea, para cerrar la idea del \*redactado\*, él se llama \*redactado\*, este... él, ¿cómo se llama?... actúa como un traductor, pero con él no tengo problemas, ningún otro profesor los tiene, es como más con su familia. Y en segundo lugar, donde sí yo tenía experiencia enseñándole matemática y lenguaje a personas que les cuesta hablar español es en la educación de adultos.

E1: Ahh, ya, okay.

P3: Ahí tuve mucha más experiencia.

E1: Ya, ya, ya, comprendo. ¿Entonces usted ha sido capacitado para trabajar con alumnos que no hablan español o que están aprendiendo español?

P3: No

E1: ¿No?

P3: No, eso se ve muy poco... la capacitación en términos prácticos, se ve muy pocas veces... sobre todo en el ámbito de la educación vespertina.

E1: Ya.

P3: Ahora hace algunos años, hace muy pocos años se comienza a trabajar más como interdisciplinariamente, con asistente y técnicos.. y trabajadoras y trabajadores sociales y que ellos están dentro de programas principalmente que fomentan esto. Que traductores trabajen también en la noche con los alumnos y las alumnas. Por lo pronto, la adecuación entre comillas que se hace es que las educadoras diferenciales muchas veces trabajen con ellos. Porque ahí hay como un... una especie de... yo diría como de predisposición y disponibilidad de hora y tiempo... pero eso es algo sumamente eh... poco... poco digamos... poco prolijo.

E1: Ya, entonces no ha recibido capacitación, ¿la consideraría necesaria?

P3: ¡Súper! ¡Súper necesario! Ahora, eso también depende del contexto donde uno se encuentra, porque Renca en particular y el lugar donde, por ejemplo, actualmente trabajo no tiene una demanda de personas migrantes tan fuerte. Sin embargo, por el sector digamos oriente de Renca que está por... más pegado a la carretera, al bypass de General Velazquez, si no me equivoco, Ahí en las lomas del cerro que son varias tomás, ahí sí que hay personas que necesitan cierto... escolarizarse igual, entrar niños y niñas que necesitan, entrar, más que escolarizarse, entrar al sistema de reconocimiento de salud, alimentación y necesidades básicas. En ese contexto es súper necesario, pero en el mío actualmente no lo es tanto, no es urgente.

E1: Ya, entonces, ¿cómo lo ha hecho, qué medidas ha tomado en la sala de clases para...? Ah bueno, usted me dijo que su alumno no tenía mayores problemas entendiendo español, entonces...

P3: Claro, actualmente con él yo no tengo ningún tipo de problemas, pero en los momentos que tengo, por ejemplo cuando hay que parchar, entre comillas parchar, a algún colega, alguna colega en un curso más chico donde sí hay alumnos que no hablan español. Para mí es bastante complejo, sin embargo tengo una actitud, una disposición para el diálogo con el niño o la niña que lo necesite. Se trata harto de disponerse también a trabajar y cambiar un poco, e innovar un poco en las prácticas de uno como educador.

E1: Claro.

P3: Es lo que te toca, en palabras simples, es lo que te toca y tienes que hacerla.

E1: Entonces, ¿el colegio en algún momento le ha puesto a disposición material? ya sea, algún manual...

**Comentado [50]:** Tema emergente: estudiantes traductores.

**Comentado [51]:** Percepciones sobre la utilidad de los dispositivos de inclusión utilizados por el establecimiento

**Comentado [52]:** Dispositivo de tipo social y educativo para la adquisición de español como L2.

**Comentado [53]:** Estrategia de comunicación. Ser hablante empático.

P3: Sí, sí, hoy en día sí, lo hacen a través de organizaciones que trabajan más que con el colegio con la Corporación Municipal y a través de la corporación municipal uno va viendo la disponibilidad y la necesidad o no. O sea, de que existe existe, pero como te decía en esta parte de Renca es poco oficioso usarla, porque no tenemos tanto problema, como te digo somos 400 y tantos niños y niñas y de eso generalmente son dos o tres que tienen problemas, entonces hay una capacitación y un trabajo más... mucho más acotado. No es como para todo el grupo de profesores: “los vamos a capacitar *chiquillos, chiquillas* para que innoven y tengan esto en su práctica”, no es así.

E1: Ya, okey, entonces, me dijo que le habían entregado material, ¿de qué tipo?

P3: Escrito, guía... o sea, trabajos, digamos, como para estudiar.

E1: ¿Sabe si hay algún documento del Ministerio de Educación que ayude a enfrentar la situación o les ayude?

P3: Sí, hay montón, hay montón. O sea, también como te decía anteriormente depende del contexto, hasta donde yo conozco de este tipo de planes y de adecuaciones curriculares existen en mapudungún, también en creole y también dependiendo del contexto que es un tema súper importante, también hay en lenguas indígenas, entonces todo depende yo creo del contexto en el que te encuentres y la necesidad que se genere.

E1: Claro, ya... usted me dijo que en su colegio había pocos alumnos que no hablaban español o que lo están aprendiendo, pero ¿qué medidas toma el colegio para apoyar a los alumnos que están en esta situación?

P3: Bueno se trabaja con traductores, con traductoras eh... las reuniones de apoderados son personalizadas con, con ¿cómo se llama?... con presencia del traductor, de la traductora. Hay adecuaciones curriculares en guías y trabajos hechas en creole. Indicaciones, comunicaciones, comunicaciones con el apoderado, todas están en español/creole y va por ahí. Primero que todo tratar de comunicarse con ellos, para establecer una comunicación fidedigna.

E1: ¿Usted cree que estas acciones sirven? El tener el material adecuado a creole - español... tener las reuniones de apoderados de esa forma.

P3: Sí, ciertamente pero creo que lo más importante en todo ámbito de cosas, es la disposición que uno tenga a enfrentarse a este nuevo desafío, a darse cuenta que la escuela es un espacio, actualmente renovado y que no solo en torno a las nacionalidades o los lugares de donde provengan los niños, sino que también, con las herramientas didácticas que nosotros tenemos que utilizar y metodológicas. La escuela es un espacio súper distinto y que ha innovado y cambiado mucho conforme ha pasado el último tiempo. Sobre todo con el tema pandémico, sobre todo con el tema... emocional y de vinculación con la familia y los niños, y las niñas. Hay que ponerse las pilas, hay que como que *bajarse un poco del pony*, hay que bajarse un poco de la palestra, así como que nos tiene la sociedad a los profesores y trabajar codo a codo con todos para que tiremos *pa arriba*.

E1: Claro que sí. Entonces me dijo que se adaptaba material, que se ocupaban traductores, y que se mandaban las comunicaciones en creole y en español. ¿Hay alguna otra medida que recuerde que tome el colegio?

P3: Por lo general el colegio también hace que los niños y niñas integren el programa de integración, el PIE. Pero más que... o sea el PIE trabaja con educadoras diferenciales y con temas que tienen que ver con las características del aprendizaje de los *chiquillos* y las *chiquillas*,

**Comentado [54]:** Estrategia de comunicación: Diálogo con los apoderados propiciado con traductores.

**Comentado [55]:** Dispositivo de Enseñanza: Adecuaciones curriculares.

**Comentado [56]:** Dispositivo de comunicación: Uso de la traducción para la comunicación con el cuerpo estudiantil no hispanohablante.

sin embargo, como hay una barrera idiomática importante también hay que considerarlo y creemos que es importante que como se llama, trabajen con educadoras especializadas en ellos, pero eso agregaría, que integran el PIE, pero como amigos del PIE. Es una categoría muy *sui géneris*... muy de aquí. porque los ¿cómo se llama?... no puedo recordar la palabra... ¡Los cupos! son limitados y evidentemente se privilegian y se ponderan los niños que realmente tienen necesidades educativas especiales, digamos niños que presenten algún espectro autista, o que tengan alguna conducta compleja, que tengan algún diagnóstico de aprendizaje limítrofe, todo eso. Ellos son los titulares del PIE, pero los niños que son extranjeros entran como amigos del PIE, es decir, si la educadora diferencial, si las educadoras diferenciales trabajan con tres niños que tienen necesidades educativas especiales declaradas, digamos diagnosticada por otro especialista, ella trabaja con esos tres, pero al mismo tiempo trabajan dos más que pueden ser extranjeros y que pueden estar ahí porque necesitan aprender el idioma y trabajar de forma más personalizada. Como te digo es una cuestión súper *sui géneris* y que raya en lo ilegal, pero es lo que hay que hacer.

E2: Pero, entonces cuando entran al PIE, ¿no les enseñan el español, como que les enseñan las materias?

P3: Claro, o sea directamente no les enseñan a hablar español, digamos no están en una fonética o en una gramática, ni menos lingüístico. Trabajan con ellos de forma más diferenciada y en ese trabajo más diferenciado hay como un mayor desarrollo del lenguaje, de las instrucciones. Muchas veces las necesidades educativas especiales tienen que ver con características físicas de los chiquillos, que les afecta la pronunciación, en la comprensión de ciertas palabras o de ciertas instrucciones, entonces ahí la educadora diferencial pronuncia mejor, es más repetitiva con las instrucciones si tiene que hacerlo más veces lo hace. En cambio en el aula común, en el aula digamos con todos sus compañeros y compañeras, uno como profe muchas veces pasa por alto eso porque tiene que avanzar no más. Entonces entran como amigos del PIE, entre comillas, amigos del PIE y eso está bueno, yo lo encuentro muy bueno. Eso también, sabes, pasa mucho en la noche, como... digamos las personas migrantes que ya están en el tema laboral muchas veces para como se llama... para ingresar a programas de ayuda o para que les reconozcan las imposiciones tienen que tener cierta escolaridad cumplida, entonces ellos rápidamente sacan su media y muchas veces trabajan con las educadoras diferenciales para hacerla, inclusive entre comillas más corta, para aprender mejor y no es que tengan problemas de aprendizaje es solamente una la barrera idiomática.

E1: Claro, sí, es que la barrera idiomática dificulta las cosas igual, entonces, por lo que nos dijo ¿no existen cursos de enseñanza de español en su colegio?

P3: No, no hay talleres así, sí los da la corporación en otros colegios, pero en el mío no.

E1: Ah ya, okay, ¿y usted cree que serían necesarios? que su colegio tuviera

P3: En este momento de nuestro colegio yo creo que no.

E1: Ah, ya, okay, si porque me dijo que eran poquitos.

P3: Sí, *poh*, sí, pero, por ejemplo, en la noche es súper necesario, es extremadamente necesario, porque como te decía estos gallos, bueno como todos, trabajan en el día y en la noche van a la escuela, terminan sus estudios, necesitan sacar la licencia chilena y está todo bien. Ahí es, yo creo, súper necesario.

E1: Ya, entonces no para la educación de niños como tal sino para la educación de adultos.

**Comentado [57]:** Percepción docente sobre la utilidad de los dispositivos de inclusión por parte del establecimiento.

**Comentado [58]:** Tema emergente: PIE como herramienta para apoyar a los alumnos no hispanohablantes.

**Comentado [59]:** Percepción docente sobre la utilidad de los dispositivos utilizados por el establecimiento.

P3: O sea, en mi colegio no, en mi colegio para los niños y niñas, no. Yo creo que en todos los colegios de adultos en las noches donde se da esta situación, sí. Pero para eso hay que hacer la pega, hay que hacer el catastro.

E1: Claro. ¿Cómo ha sido su experiencia trabajando con alumnos que no hablan español?

P3: Buena, buena, enriquecedora.

E1: ¿Si, por qué?

P3: Porque aprendes, aprendes a ¿cómo se llama?... a primero que todo, otro idioma, otras formas de referirte a las cosas, otra disposición corporal otro idioma corporal... este... uno aprende. Se le complica sí la vida a uno, porque tiene que meter cosas nuevas a su cabeza, pero hay que verlo... yo lo veo desde esa perspectiva. He tenido alumnos de muchas nacionalidades y creo que quienes más necesitan esto son aquellas personas que emigran por razones más complejas, digamos humanitarias. Creo que es súper necesario, darse, abrirse a esa posibilidad y no cerrarse.

E1: Ya, entonces, ha sido para usted una experiencia buena y enriquecedora. Y respecto a enseñar los contenidos de su asignatura en específico, cuando le han tocado casos más complicados, porque usted me cuenta que el alumno que tiene ahora entiende muy bien español, entonces en otras situaciones cuando los alumnos entienden menos español...

P3: Muy complejo, muy, muy, muy complejo y hay que recurrir mucho a la abstracción, mucho a la abstracción, y... bueno eso es con los niños más chicos, con las personas más adultas ahí uno puede recurrir un poco más a herramientas de otro tipo, digamos, cine, música, te obliga a hacer de tripas corazón, pero metodológicamente de forma correcta, no es llegar e inventar una clase para que una persona que no habla tu idioma la entienda.

E2: ¿Pero a qué se refiere a abstracción? Como para que entendamos lo mismo.

P3: Lo que pasa es que, por ejemplo, cuando en la noche yo enseñé historia cuando uno por ejemplo, habla del proceso de independencia es mucho más complejo que, por ejemplo, el lenguaje en niños chicos. Esos conceptos que son más complejos que son proceso de independencia, reconquista, patria nueva, etc, etc, todo lo que se pasa en la noche de historia de Chile, es súper difícil enseñarlo porque ellos no conocen nuestra historia, es como contarles una película nueva y en otro idioma.

E1: Sí, debe ser muy difícil eso.

P3: Entonces eso implica esforzarse harto, porque *tenís* que, como en todo orden de cosas y a todo alumno, esto es transversal a la educación de adultos, básica, media, parvularia, uno tiene que encantar a los *cabros*, tienen que enganchar contigo, te tienen que creer, entonces que te crean en otro idioma es súper difícil, súper difícil.

E1: ¿Cómo ha visto usted qué aprenden los estudiantes que no hablan español?

P3: ¿Cómo he visto?

E1: Sí, ¿cómo ha visto que aprenden?

P3: Ah, de forma práctica, instrucciones, cotidianeidades, ejemplos muy cercanos a ellos, muy de cosas que les pasan todos los días, es decir, a ellos no les interesa por ejemplo saber cómo se conjuga la tercera persona plural en pretérito pluscuamperfecto simple.

E1: Claro, porque eso no es relevante para ellos

P3: Entonces, tampoco les sirve entender que, aprender que... Bernardo O'Higgins era un hacendado latifundista digamos de Chillán con quinientas y tantas, no sé 5000 cabezas de vaca,

**Comentado [60]:** Percepción docente sobre el aprendizaje.

**Comentado [61]:** Percepción docente sobre de enseñanza.

**Comentado [62]:** Estrategia de comunicación. Creación de vínculos.

**Comentado [63]:** Percepción docente sobre el aprendizaje.



no importa. A ellos les importa saber que O'Higgins está en la moneda chica. Son cosas prácticas, son cosas prácticas entonces, tú, ahí puedes lograr un poco de conexión porque son elementos que son cotidianos para ellos y que los identifican. O sea cuando he hablado de Arturo Prat, 10 lucas, es el concepto que más se repite, porque él está en el billete de 10 lucas.

E1: Claro, eso es más familiar

P3: Exacto, más... es la expresión tiene que ver con la importancia que ellos le dan a las cosas, con la connotación que para ellos tiene.

E1: ¿Y en su experiencia cómo es el rendimiento académico de estos alumnos?

P3: En matemáticas es muy, muy bueno. En matemática en particular les va súper bien, porque comprenden muy bien las operaciones básicas creo que tienen una escolaridad... y estoy hablando de las personas adultas en este momento, creo que tienen una escolaridad bastante desarrollada en ese aspecto que es un idioma, por decirlo de alguna forma, más no universal sino más conocible, más fácil, los signos son más convencionales por decirlo así.

E1: Y ¿a sus alumnos pequeños?, a los de la...

P3: También

E1: ¿También les va mejor en matemáticas?

P3: También, también, por lo mismo, sí, por las características de la... del ramo. Es un tema que uno puede... la abstracción, como decía *denante*, es más fácil de lograr.

E1: Mmm, y en otras...

P3: Aunque la abstracción de números, aunque la abstracción hacia la comprensión de los números es muy compleja cuando uno es, cuando uno es niño, cuando uno es niña, cuando uno la logra es muy fácil, digamos practicarla en el idioma que sea, porque hay una convención acerca de lo que significa, o sea, puedes hablar creole, musul... o sea, puede hablar marroquí, eh, Kazajo y sabes que una rayita para arriba y otra para abajo es más.

E1: Claro.

P3: Entonces, por ahí se simplifica mucho el tema, por ahí se simplifica mucho el tema. Ahora, el tema con lenguaje, con historia, ahí es súper complejo.

E1: Ah, entonces ahí nos les va tan bien.

P3: Ahí se vuelve todo mucho más complejo. No, ahí no.

E1: Ya.

P3: Les cuesta un poco...

E1: Entonces le...

P3: Les cuesta un poco mucho salir de la formalidad de la gramática, hacia la práctica del chileno.

E1: Ah ya, ya, ya, ya, comprendo.

P3: Eso yo creo que les cuesta mucho.

E1: Ya. Ehm, entonces ¿usted tiene alguna forma diferenciada de enseñar a los alumnos que no hablan español o lo están aprendiendo? nos había dicho que tenía que estar como, abierto a estas situaciones, cuando les costaba más, pero, ¿les enseña de forma diferente en general o les enseña igual?

P3: Mira, personalmente trato de aprender expresiones que son clave, eh: "¿me entiendes?", "¿tienes alguna pregunta?" "¿está todo bien?". Cuando ya no hablan nada, pero de a poquito uno

**Comentado [64]:** Estrategia de enseñanza docente.

**Comentado [65]:** Percepción del desempeño académico: Ligado a la literacidad requerida en Lenguaje e Historia.

**Comentado [66]:** Ideología Lingüística sobre la variedad de español de Chile.

va adquiriendo ciertas cosas y los niños también van adquiriendo el lenguaje, el idioma y se va simplificando.

E1: Ah ya, ya, ya. Entonces, aprende ciertas frases claves en su idioma para poder hacerlo más fácil

P3: Sí poh, sí, claro.

E1: Ya, okey.

P3: Y me simplifica la vida a mí.

E1: Claro. Entonces cuando hace materiales para su clase, ¿se ha visto en algún momento en la necesidad de hacer materiales especiales para los estudiantes que están aprendiendo español?

P3: Sí, claro poh, en creole.

E1: ¡Ah! ¿Los ha hecho en creole, entonces?

P3: Sí, poh.

E1: ¡Ah!

P3: Digamos que las instrucciones, y eso se tra... Ahí, ahora estoy hablando de los... de mi experiencia nocturna, porque ahí fue mucho más avanza... más profunda con el tema del... de alumnos que no comprendían el idioma. Sí, ahí trabajamos con traductoras.

E1: Ah, ya.

P3: con traductoras. Esa es la adecuación curricular. Uno se la entrega y ella la traduce.

E1: Ya, y en el caso de la jornada diurna, ¿cómo lo hacía para traducir el material? ¿tenía ayuda de alguna traductora?

P3: Parecido.

E1: ¿Parecido?

P3: Sí.

E1: Ah, ya.

P3: Sí, muy parecido, muy parecido, pero el trabajo con niños es más personalizado. Es decir, a un adulto tú le puedes entregar la guía y él la hace, porque te repito, son súper interesados por terminar sus estudios en la noche. Les urge. Tienen muy buena asistencia, tienen muy buena disposición, tienen muy buenas actitudes, maneras de trabajar con uno. La figura del profesor es súper respetada por ellos. Eh... en palabras simples y en buen chileno, nadie va a *huevoear* en la noche, nadie va a *flaitearla* en la noche tampoco. De ellos, están súper preocupados de hacerlo todo rápido, porque tiene que ver con su pega, siempre, tiene que ver con el trabajo. O con los beneficios a los que pueden optar por la ciudadanía chilena, o por el reconocimiento de su visa.

E1: Entonces hay más motivación detrás.

P3: Sí, sí, sí, absolutamente. Y son muy, son re simpáticos, son re pro piel, y ahí uno va aprendiendo con ellos.

E1: Claro. Eh... A su juicio, ¿considera que basta con la jornada escolar para que aprendan español los alumnos o...?

P3: ¿Si creo que solamente basta con la jornada escolar para que los chiquillos aprendan?

E1: Sí. Español.

P3: Como profesor podría ser. Pero como papá, creo que igual estaría bueno que fueran al club deportivo, igual estaría bueno que fuera a una... a un taller de algo, igual estaría bueno que fuera a algún tema artístico. Porque, ahí se va a encontrar con mayores cantidades... con otras y con más maneras de aprender el idioma.

**Comentado [67]:** Estrategia de comunicación

**Comentado [68]:** Estrategia de enseñanza.

**Comentado [69]:** Dispositivos de comunicación.

**Comentado [70]:** Percepción docente sobre el aprendizaje.

**Comentado [71]:** Percepción docente sobre el aprendizaje.

E1: Ah, claro. Entonces, interactuar en otros espacios aparte del colegio.

P3: Sí, sí. Y mientras más variado sea, mejor.

E1: Okey. ¿Qué cosas, en su opinión, se deben hacer para que los alumnos puedan aprender español? Ya me mencionó que: interactuar en distintos tipos de espacio, pero, ¿qué otras cosas?

P3: Escuela para padres

E1: Ya. ¿Cómo sería eso?

P3: Me imagino que, una o dos veces por semana, citar a la familia completa y vamos a aprendiendo español todos juntos, vamos conversando, vamos haciendo tareas, vamos metiéndonos en la movida porque, es súper necesario. Lo que pasa es que particularmente tengo una mirada súper práctica de este tema. Para mi son personas que vienen a trabajar, que vienen a salir adelante y que necesitan aprender lo que tienen que hablar ¿cachai?. Entonces si queremos que el país avance, vamos poniéndonos todos a trabajar. Incluído la gente que viene a trabajar.

E1: Claro.

E2: Eh, quedan dos minutos de reunión, como para que hagamos un nuevo link, también.

P3: Oye, pero como soy.

E1: Sí. Si se termina este hago otro y seguimos ahí. Se lo envío *altiro* por correo, así que...

P3: Ah ya, me vuelves a llamar no más, perfecto. Dame un segundito por favor.

E1: Ya. Entonces, nos mencionó este taller para padres...

P3: Sí, familiares diría yo.

E1: Talleres familiares para aprender español, entonces.

P3: Sí.

E1: ¿Qué más se podría hacer? ¿Deberían tener ayuda en la sala de clases, de parte de los profesores y los compañeros, eh, ¿o algo así?

C: Trabajar con traductor permanente.

E1: Ah ya, integrar un traductor a la sala de clases, entonces.

P3: O sea, un traductor permanente, yo creo que eso es súper importante. Mira, tengo como conocimiento acerca de compañeros y de personas que han vivido en otros países. En Francia, en particular. Y ahí la gente se pone las pilas en ese sentido. Trabajan con traductores, en España también. Cuando uno llega por ejemplo a Barcelona la ciudad está como en la disposición para que aprendan catalán. La publicidad dice, habla sin vergüenza, aprende catalán. Entonces, hay una disposición para recibir, para integrar. Y creo que eso se tendría que dar no solamente en espacios de escuelas, sino que también en el espacio de toda la sociedad.

E1: Entonces, se necesita que, en general, integremos a esta gente y seamos abiertos para que puedan aprender español, para enseñarles español, ¿cierto?

P3: yo creo que uno de los ejemplos más *bacanes* que vi alguna vez en la vida fue en Barcelona, la gente... había publicidad en la calle que decía: *parla sense vergonya, parla català*?. Entonces era como un.... Sí, eso.

E1: Estoy grabando, ahora sí. Voy a pasar a la siguiente pregunta entonces. Dentro del establecimiento en el que trabaja, ¿se usa el creole o las diferentes lenguas de los alumnos que no hablan español?

P3: Donde trabajo actualmente, no.

E1: Okey, no se utilizan entonces, en ningún momento.

P3: No.

**Comentado [72]:** Confirmación de la percepción docente sobre el aprendizaje.

**Comentado [73]:** Percepción docente sobre la utilidad de los dispositivos utilizados por el establecimiento.

E1: Ya, entonces, ¿el colegio no fomenta el desarrollo o la mantención del creole de los alumnos de alguna forma?

P3: Yo creo que sí y no. ¿Por qué no? Porque no tenemos interiorizada didácticas nuevas como para enfrentarnos a este problema dado que es de baja incidencia, casi inexistente en nuestro colegio actual, eh... no lo hacemos. ¿Te fijas?, pero también sí, lo fomentamos en la medida que las comunicaciones que son más oficiales y que son para todos los alumnos, digamos de la comuna, de los colegios de la corporación, ahí hay ¿cómo se llama?, una mención explícita de ellos en creole. O sea, las comunicaciones les llegan a ellos en su idioma.

E1: Ah, claro, entonces a través de las comunicaciones se fomenta que utilicen su lengua.

P3: Sí.

E1: Eh ya. ¿Qué tanto participan sus alumnos que no hablan español, en la clase? participan mucho, poco, a veces...

P3: Como te he dicho, no, o sea eso, prefiero contestar con mi experiencia con la noche. Ahí en matemáticas participan un montón, montón, montón, montón, montón, montón, no solamente se limitan a copiar, sino que, y a desarrollar lo que uno les da, sino que van más allá muchas veces, son personas que tienen muy buena disposición al esfuerzo y al trabajo. Y ya en los ramos que son más humanistas y que tiene relación con el idioma en sí, no participan tanto.

E1: Ah y, ¿por qué cree que pasa eso? que no participan tanto en asignaturas humanistas o relacionadas...

P3: Por la barrera del idioma, nada más y nada menos que por la barrera del idioma.

E1: Ya, ¿cómo les va, académicamente a los estudiantes que no hablan español? Son buenos alumnos, son malos alumnos, son regulares.

P3: o sea, el concepto de bueno o mal alumno, creo que es mucho más amplio pero en cuanto a solamente al rendimiento, creo que se destacan en temas matemáticos-científicos y está, les cuesta mucho en temas relacionados con el área humanista y artística. No tan solo lenguaje e historia, sino que también en inglés, por ejemplo.

E1: Claro. Ya entonces, les va mejor, en la parte científica-matemática y tienen peor rendimiento en la parte humanista-artística.

P3: Sí. Por el tema del idioma. En la noche, también, hay otro tipo de ramos. En la noche también, hay otro tipo de ramos que son ramos instrumentales que tienen que ver, por ejemplo, con la enseñanza de algún oficio o con la enseñanza de algo en particular como la panadería, la pastelería, la repostería. Y en ese sentido también son súper destacados, tienen una muy buena disposición para trabajar.

E1: Ah, ya.

E2: Entonces, ¿tienen mejor disposición para trabajar cuando son cosas más prácticas?

P3: Sí *poh*, sí, absolutamente. O sea, yo me acuerdo que por ejemplo, yo trabajaba acá en Renca en la mañana, ponle de 8:00 a 04:30 y llegaba al colegio en la noche a las 05:30- 6:00 y había pancito, había pancito hecho, y lo hacían ellos mismos, te lo vendían, lo hacían porque estaban en el curso, qué se yo, de segundo medio y era como la actividad del ramo hacer pan. Y *flor poh*, *flor*, o sea, participaban súper bien. A la otra semana habían empanadas, la semana que venía había, que sé yo, otra cosa, pero siempre había algo que ellos creaban y en cuya participación, o sea, y en cuya creación tenían una participación *bacan poh*. Se prendían, estaban ahí, hablaban hartito, se comunicaban hartito, aprendían hartito, Como suele pasar, no sé si sea una marca

**Comentado [74]:** Estrategia de comunicación.

**Comentado [75]:** Percepciones sobre la utilidad de los dispositivos de inclusión utilizados por el establecimiento.

**Comentado [76]:** Percepción del desempeño académico: La falta de participación ligada a la barrera idiomática.

**Comentado [77]:** Percepción del desempeño académico.

**Comentado [78]:** Percepción sobre el aprendizaje. El alumno aprende en base a motivación.

registrada de nosotros los chilenos y las chilenas, pero aprendían mucho de garabatos en eso, muchas expresiones de doble sentido, o también, que también son parte del lenguaje, por cierto.

E1: Entonces ellos, bueno, los niños que están aprendiendo español, ¿qué tan distinto hablan de los chilenos?, eh, ¿en qué se parece?, ¿en qué se diferencia cuando hablan español? Me mencionó que les costaba un poco a veces, salir de la formalidad del idioma, cuando lo estaban aprendiendo para hablar en chileno luego de...

P3: Sí o sea, el tema de la formalidad del idioma a ellos les cuesta un poco por... creo yo, porque, porque básicamente es distinto, pero en términos prácticos y relacionales cotidianos aprenden súper bien a sacarse \*chuchadas, aprenden súper bien... y les salen súper bien pronunciadas *altiro*, yo creo que les cuesta un poco la velocidad en que nosotros hablamos. La velocidad, la cantidad de palabras por minuto que nosotros tenemos, yo creo que por ahí se complican más y los vicios, y las panas fonéticas que tenemos nosotros *poh*, como no mover bien la boca, etc.

E1: Ya, entonces, esas serían como las diferencias que hay entre los alumnos hablan español.

P3: Sí, ellos pronuncian mejor, todo lo pronuncian mejor.

E1: Ya, y ¿percibe alguna diferencia cuando hablan v/s cuando escriben en español?

P3: Sí, les es más fácil el proceso de escritura, que de lectura.

E1: Ah ya, ya, ya. Pero, respecto a la parte verbal, ¿ellos hablan tal cual?, o sea, ¿escriben tal cual como hablan?, ¿pueden escribir la misma cantidad de palabras?

P3: No, no, no. Les cuesta. A los niños que son más chicos y dada la experiencia, ahí tengo menos experiencia, ahí he visto menos, he trabajado menos, pero los niños más chicos cuando aprenden a escribir les es mucho más fácil aprender el idioma aprendiéndolo a escribir también. Cuando son adultos, aprender el idioma les cuesta mucho más, porque ya tienen, digamos, más asumidos los vicios que traen y les cuesta menos aclimatarse a los vicios que tenemos nosotros. Pueden aprender a hablar en español, pero en chileno les va a costar y eso les suena y eso les suena muy complejo.

E1: Claro. Entonces, eh, ¿qué le cuesta a los alumnos responder en las evaluaciones? eh, ¿tienen alguna dificultad? O en realidad no tienen ninguna y no les cuesta responder las evaluaciones.

P3: En el área de matemáticas ningún drama, en el área de humanidades, letras, arte, ahí hay que trabajar con un traductor por lo menos en las primeras etapas hay que trabajar con un traductor. Les cuesta un poco hilvanar la gramática en *chilensis*-español.

E1: Claro, entonces les cuesta la parte...

P3: Pero es un tema de gramática. Es un tema de gramática, de sintaxis, de orden, de las frases, por ahí va.

E1: Ah ya, ya, ya. Entonces es más que nada algo para la parte de la escritura. Porque me está mencionando la gramática, entonces...

P3: Claro, en los aspectos formales... en los aspectos formales les cuesta. Las conjugaciones, el orden de... por eso te digo, la sintaxis, el orden de las palabras en una oración. Eso como que les cuesta, pero mucho más que eso no.

E1: Ah, ya, entonces es más que nada algo para poder expresar como el contenido en la evaluación, de forma gramaticalmente correcta, sintácticamente correcta.

P3: ¿Cómo?

E1: Es algo más de expresión del contenido en la evaluación.

**Comentado [79]:** Ideología lingüística sobre la variedad del español de Chile.

**Comentado [80]:** Ideología lingüística sobre la variedad del español de Chile.

**Comentado [81]:** Tema emergente: Ideología lingüística sobre la variedad del español de Chile

**Comentado [82]:** percepción de aprendizaje

**Comentado [83]:** Percepción docente sobre el desempeño académico.

**Comentado [84]:** Ideología lingüística sobre la variedad del español de Chile.

**Comentado [85]:** Percepción docente sobre el desempeño académico.

**Comentado [86]:** Percepción docente sobre el desempeño académico.

P3: Sí.

E1: Ya, okey. Entonces, usted nos dijo que había, cuando hacía clases para alumnos que les cos... que no están hablando español o que están aprendiéndolo. Se aprendía frases claves en el idioma, para poder comunicarse con ellos, etc. ¿Sabe de alguna otra medida que se utilice? o que tengan alguno de sus colegas para enseñarles.

P3: No, no.

E1: Ya, okey. Y nos queda la última pregunta y con esto terminamos. Si nos puede dar un tip o algún consejo sobre cómo enseñarle a estos niños que están aprendiendo el español.

P3: Fundamentalmente, tratar de bajar del podio donde estamos como educadores, educadoras y abrirnos a la posibilidad de aprender, de equivocarnos y ponernos en la, en el otro lado de la dinámica clásica de la, ¿cómo se llama? escuela. Eh, me refiero básicamente que ellos tienen todo el derecho del mundo a que nosotros les enseñemos y nosotros tenemos toda la obligación del mundo a buscar las mejores herramientas del mundo para hacerlo. Es parte de nuestra *pega*, es parte de... si lo simplificamos al máximo, para eso nos pagan. Entonces, creo que es súper importante la disposición, la actitud, eh... eso, más que nada eso. O sea, es complicado, es súper complicado porque es como para ellos mismos *poh*, aprender otro idioma, aprender otras expresiones, aprender no tan solo eso, sino que otras didácticas, otras metodologías, innovar en la sala, es algo que cuesta mucho y que generalmente se le confunde con hacer cosas entretenidas o chistosas con innovar. Innovar no tiene por qué ser entretenido y viceversa, y viceversa, y viceversa. Pero sí tiene que ser atractivo, más que entretenido. Y ese esfuerzo no te lo regala naividad, eso se estudia, se estudia y se ¿cómo se llama? y se practica. Esa disposición se practica y se estudia.

E1: Entonces, tener mayor disposición para enseñarle a estos alumnos.

P3: Sí, disposición a aprender. A aprender a enseñar algo nuevo.

E1: Ya, entonces. Esa es la entrevista, muchísimas gracias por su tiempo.

E2: Sí, muchas gracias.

P3: No campeona. Me vas contando cómo les va. ¿Ya?

E2: Sí.

P3: Si necesitan más entrevistas, me cuentan.

E1: Okey sí, muchas gracias, de verdad muchas gracias.

P3: *Chao, chao*, abrazos.

E1 y E2: *Chao*.

#### 8.4.4 Entrevista a Millaray

E1: Eh va a ser grabada, ¿No le molesta?

P4: Sí, está bien.

E1: Entonces la entrevista va a ser grabada y vamos a proceder con la entrevista ahora. De nuevo muchas gracias por acceder. Bueno en primer lugar, por la formalidad, ¿cuál es su nombre?

P4: Mi nombre es Millaray, soy docente EM3

E1: Y, ¿el establecimiento es municipal o subvencionado?

P4: Es un establecimiento municipal que... sólo recibe alumnas ¿ya?, es femenino, es inclusivo, entonces igual tiene como hartas aristas, lo único es que no tenemos varones.

E1: Y, ¿en qué comuna está ubicado?

P4: San Felipe

E1: Ya, y ¿cuántos años lleva trabajando en el sistema escolar?

P4: Mmm... ¿seis años? Voy a cumplir siete.

E1: ¿Siete años?

P4: Sí. O sea, tengo seis, en marzo parece que cumplo siete.

E1: Ah, ya, ya. Y ¿qué asignaturas imparte?

P4: Yo trabajo en el área técnico profesional de enfermería.

E1: Ya, ya.

P4: Hago sólo módulos que son atingentes a esa área. Hago tres en tercero medio, dos en cuarto medio. Perdón al revés, dos en tercero y tres en cuarto.

E1: Ya, y entonces son a segundos y terceros medios, me dijo ¿cierto?

P4: Terceros y cuartos medios solamente.

E1: Terceros y cuartos medios, perdón. Y, ¿conoce más o menos cuál es el número aproximado total de estudiantes?

P4: ¿Del liceo o de mi área?

E1: Del liceo.

P4: Como 600.

E1: 600, ya. Y de ese total ¿cuántas estudiantes son las que no hablan español o están aprendiéndolo?

P4: Deben ser como, yo creo que como un 5%, un diez quizás. Porque tenemos alumnas que son musulmanas, haitianas. Pero ellas son como la mayoría de... de como las, la... de los lugares que llegan. Porque las otras son colombianas, venezolanas que se manejan en español.

E1: Eso serían como 30, 60 ¿por ahí o no?

P4: Claro, más o menos.

E1: Ya. Y ¿cuántos años lleva trabajando específicamente con estas niñas que no hablan, que están aprendiendo español?

P4: Desde que llegué hace 6 años que tenemos alumnas que son migrantes. Pero estos 2 últimos o 3 últimos años, se ha visto acentuado el aumento de alumnos haitianos, en este caso.

E1: Ya

P4: ¿Ya?, porque antes teníamos solamente a las musulmanas y a alguna que otra haitiana, pero ahora por ejemplo, las musulmanas se mantiene en número que son 4 o 6, no son más. Y, eh, pero las haitianas tenemos muchas. ¿ya? Por... Imaginate... yo, en los cursos que yo hago tengo, a ver... por lo menos 1 en cada curso. Eh, ahora.

E1: Ya. Y ¿a cuántas en total le estaría haciendo clases, entonces? Gente que no habla español.

P4: Lo que pasa es que igual manejan el español.

E1: No sí, que lo están aprendiendo, como para ser más preciso.

P4: De manera fluída... quizás no, pero sí lo, son capaces de entenderlo y cuando se juntan con sus pares de nacionalidad, ellas solamente hablan en creole, por ejemplo. Entonces, serían 2 o 3, no más que eso.

E1: Ya, 2 o 3. Y, bueno, ¿ha sido capacitada para trabajar con estos alumnos que están aprendiendo español?

P4: No

E1: ¿No? Y algo así ... perdón.

P4: ¿Lo considero importante?

E1: Sí, si lo considera necesario, en base a su experiencia.

P4: Mira hasta ahora, Eh... ya, para mí sí sería necesario, efectivamente, porque tengo alumnas que si bien, las nuestras son... las mías son grandes y pueden quizás manejar un poco más el español, a veces tenemos alumnos que son pequeños que van a... a prevención de enfermería porque se cayeron y no entendemos nada. Entonces, por último quizás manejar lo básico, en el, no sé, por último en un cartelito, como lo teníamos en el hospital, que teníamos un listado de palabras como más comunes del creole.

E1: Claro. Y, bueno y en el...

P4: Entonces...

E1: Sí, continúe.

P4: Lo que hago yo cuando tengo alumnas que no hablan español, recurro a una de mis alumnas haitianas que hablan mejor y ella es la traductora.

E1: Ya, y... en estas situaciones en la sala de clase para ser más específico, ¿Ha tomado como medidas específicas para enseñar su área a estas niñas que están aprendiendo?

P4: Hace unos años atrás tuvimos una alumna que no hablaba nada de español, entonces yo le traduje sus pruebas a francés, que era lo que hablaba además del creole. Entonces la evaluaba en francés. ¿Ya? Después la subía a una plataforma, bueno yo no hablo francés tampoco, pero usaba el traductor.

E1: Ya sí, era... ya.

P4: Había que buscar la forma de evaluarla.

E1: Sí y, respecto a eso mismo, ¿el colegio le entregó algún material como para, como para llevar a cabo este proceso de enseñarle a estas niñas?

P4: No, nada

E1: ¿Nada? Ya. Y ¿usted sabe, por lo menos como en el... si hay documentos que ayuden con estas situaciones, en el Ministerio De Educación?

P4: No sé si en el Ministerio de Educación pero en el Ministerio de Salud, cuando yo trabajaba... nosotras podíamos tomar un curso básico de creole, ya que era como para poder dialogar con los pacientes que presentaban en la urgencia en la urgencia. Y si ya... no era como un tema muy difícil, es un idioma muy complejo, tiene como varios otros idiomas además de lo que es típico de ellos... eh, algo tratamos de aprender la verdad. Pero costaba, por eso como le decía recién, teníamos una tabla, con las preguntas típicas, por lo menos dentro de la urgencia que era: por qué consultaban, cómo se sentía ese día, cierto, si podía dar los síntomas y todo escrito entre español y traducido en su idioma.

E1: Ya, moviéndonos de nuevo un poco al área como escolar. El colegio... ¿el colegio, como en general, a nivel institucional, toma medidas para apoyar a estos alumnos que están aprendiendo español?

P4: Los programas de integración. Claro, o sea, los programas de integración están ahí, pero ellos tampoco manejan el idioma y tampoco tienen un manejo del tema de las alumnas, entonces, finalmente lo que hacen es cómo apoyar o reforzar las medidas académicas, nada más que eso.

E1: Sí, entonces, podría ahondar un poco lo que hace este programa de integración es más que nada en lo académico respectivo a su asignatura ¿cierto?

**Comentado [87]:** Tema emergente: necesidad de la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes

**Comentado [88]:** Tema emergente. estudiante traductor, mediador entre el docente y el alumno con menos dominio del español

**Comentado [89]:** Estrategia para la comunicación. La profesora declara traducir las pruebas del español a una de manejo del estudiante no hispanohablante

**Comentado [90]:** Tema emergente: PIE como herramienta de enseñanza de contenidos a estudiantes no hispanohablantes



P4: Claro, si a las niñas les cuesta, no sé, sumar porque no entienden los números o cómo se nombra en español, ella quizás le va a dibujar o le va a hacer con... de forma más lúdica y que aprenda, pero no va a interferir ni va a aprender el idioma del alumno.

E1: Ya, entonces. Ya entonces, no sería como directamente relacionado con el aprendizaje de español.

P4: Claro.

E1: Ya, entonces ¿esa sería como la única, la única medida que toma el colegio?

P4: Eso es lo que sé, la verdad.

E1: Ya, y, entonces, y ¿cree que ayudan a los estudiantes a que aprendan más español?

P4: O sea, es que ellas están insertas en una sala donde se habla solo español, entonces yo creo que finalmente igual aprenden. No se si la profesora, yo no sé como funcionará en la básica pero, que si la profesora se dedicara más a la alumna que no habla español junto con la auxiliar de la sala. Pero por ejemplo, yo trato de hablar a veces más lento, de cuando, no sé no me entiende le digo que me lo escriba y buscamos por último la traducción y ahí yo le puedo explicar de otra forma, ¿ya?, pero es como buscar varias alternativas para que finalmente ella entienda y logre un aprendizaje.

E1: Y entonces, entonces, ¿existen cursos específicos de español en el colegio?

P4: No.

E1: Ya. Y ¿cree que serían necesarios? como, considerando su experiencia.

P4: Yo creo que sí, yo creo que sí. Lo que pasa es que cuando las alumnas, nosotros las tomamos ya en 3ro y 4to medio allí ellas ya vienen hablando español, es muy raro que llegue una alumna a 3ro medio, más de enfermería, recién llegando de Haití, por ejemplo. Es extraño, o sea, entonces las alumnas con las que nosotros trabajamos, ya hablan español, quizás no de forma fluida, pero si logran entender lo que uno les está explicando, y lo leen bien.

E1: Y, ya. Y específicamente, para saber, ¿cómo ha sido su experiencia al trabajar con estudiantes que están aprendiendo español?

P4: Bien, yo la verdad que en general me llevo bastante bien con todas mis alumnas, entonces, siento que además ellas tienen un desafío porque ellas tienen que aprender lo mismo que aprenden las niñas que entienden el lenguaje perfecto, entonces... pero en general bien, sin ningún inconveniente. Como te decía recién, a veces hay que hablar un poco más lento, explicar más veces, pero no, no hay ninguna limitancia para que ellas puedan aprender.

E1: Y, bueno, y con respecto a los contenidos de su curso, eh... estas niñas que están aprendiendo español, le ha sido difícil o fácil enseñarles?

P4: Depende también mucho de las ganas que tengan estas alumnas, porque hay algunas, claro, efectivamente puede que no hablen bien español, pero ellas se las rebuscan para poder aprender igual. ¿Ya?, así como tengo alumnas que son chilenas y no aprenden nada. Entonces... si bien pueden tener un desafío, pero por lo que te decía antes, porque es todo un proceso un poco más lento, quizás es más lúdico, más práctico que, de llevarlo a cabo a través del cuaderno ¿cierto?, pero en general no, no generan dificultades.

E1: Ya, y, y, usted ¿cómo ha visto que aprenden español estas estudiantes?

P4: Aprenden a través de las relaciones que tienen con sus compañeras, de cómo se relacionan, quizás, en sus casas, por lo menos aquí en el colegio cuando ellas hablan con sus pares de curso, ¿cierto?, siempre hablan en español, no así cuando están con las... con sus pares de nacionalidad,

**Comentado [91]:** Tema emergente: PIE como herramienta de enseñanza de contenidos a estudiantes no hispanohablantes

**Comentado [92]:** Percepción sobre el aprendizaje. La profesora indica que los estudiantes no hispanohablantes aprenden mediante la inmersión

**Comentado [93]:** Estrategia para la comunicación. La profesora declara hablar más lento y la traducción para disminuir la barrera idiomática y lograr el aprendizaje del estudiante no hispanohablante

**Comentado [94]:** Percepción sobre el desempeño académico. La docente indica que las alumnas con las que trabaja cuentan con el suficiente español para aprender los contenidos

**Comentado [95]:** Estrategia para la comunicación. La profesora declara que, además de hablar más lento, explica las veces que sea necesaria para lograr el aprendizaje de sus alumnos no hispanohablantes

**Comentado [96]:** Percepción sobre el desempeño académico. la profesora señala que los alumnos no hispanohablantes no le generan dificultades

**Comentado [97]:** Percepción sobre el aprendizaje. La profesora indica que los estudiantes no hispanohablantes aprenden mediante la inmersión

ellas ahí hablan en creole, o por teléfono también hablan entre ellos, porque son buenas para el teléfono, siempre se comunican con su gente, muy, muy buenas para el teléfono.

E1: Y, continuando con estas mismas estudiantes, ¿cómo es su rendimiento académico en comparación con las alumnas que ya hablan español nativamente: chilenas, colombianas, venezolanas?

P4: La verdad es que, por ejemplo, las haitianas que me han tocado a mí, solo una ha sido como más flojilla, digamos, o que le costó un poco más, pero era porque no iba a clases.

¿Ya?, igual fue durante la pandemia y todo, pero las que tengo ahora, ambas destacan por sus notas. Son buenisimas las dos.

E1: ¿Sí? serían como, relativamente similares...

P4: Sí. A sus pares de compañeras de, que hablan español.

E1: ¿Cuál sería cómo, así, si tuviera que dar un promedio en notas?

P4: A ver, (nombre de la alumna) tiene que haber tenido como 6,4 final y la (nombre de la segunda alumna) debe andar como por ahí como un 6,0,- 6,1. No, si tienen buenas notas. Y por ejemplo, (una alumna) que es de tercero medio tuvo una guagua, ella tuvo una guagua en junio, y en septiembre ya estaba en clases.

E1: Debe ser complicado eso.

P4: No y es súper crudo además, pero ellas tienen otra como otras ambición para estar, porque llegaron a un país donde no tienen nada y esto les sirve para después trabajar.

E1: Y, bueno tienen buenas notas pero, cuando comparan con sus compañeras ¿hay algo que les dificulte más en las evaluaciones?

P4: Por lo menos en mi área, es... los haitianos son... tienen el umbral del dolor súper bajo, entonces a ellos siempre todo les duele más... como eso, como que nadie las quiere pinchar por eso, porque son muy gritonas, porque son más escandalosas, pero eso sería como la única limitante en realidad, porque, trabajan, de verdad que trabajan a la par con sus compañeros.

E1: Ya, interesante. Y, bueno, mencionó formas diferenciadas de enseñarles a estas niñas como con lo práctico y todo eso, ¿podría ahondar un poco más en eso?

P4: Lo que pasa es que, en el área técnico profesional la práctica es fundamental, ¿cierto?, entonces cuando, no sé *poh*, si veo que una de las chicas les cuesta, no sé, manipular la jeringa, que es como nuestra área, si yo trato de explicarle más veces y no me molesta hacerlo, porque finalmente lo puedo hacer con ellas como lo puedo hacer con cualquier otra de mis alumnas que tienen necesidades educativas especiales o que a lo mejor ni siquiera las tiene y le cuesta igual *poh*, entonces, de verdad que no representan una dificultad dentro del aula.

E1: Ya.

P4: Yo creo que por ejemplo, si está la hija de Don Julio, por ahí, yo creo que deberían ver si pueden hablar con la María Isabel de la básica, porque a ella le llegó una niñita de ocho años y se la pusieron así en el tercero básico, de Haití, y ella ni siquiera ha hecho colegio en Haití. Nunca había ido al colegio. Y se la pusieron en tercero básico y ella no lee, no escribe, no habla español, entonces quizás por ahí, sería un mejor ejemplo que el mío, porque como te decía yo recién, mis alumnas generalmente ya llegan hablando español.

E1: Claro, ya. entonces, sí... continuando, debe ser complicada esa situación de la niña de 8 años, ahora que lo pienso, no habiendo ido al colegio, podido haber ido al colegio nunca antes.

P4: Sí claro. Nunca antes y más encima llega a un curso que ya lee, suma, escribe.

**Comentado [98]:** Tema emergente: Percepciones culturales.  
La profesora señala que los estudiantes no hispanohablantes ocupan demasiado el teléfono móvil

**Comentado [99]:** Percepción sobre el rendimiento académico.  
La profesora indica que no hay una diferencia notoria entre sus estudiantes no hispanohablantes y aquellos que dominan el español

**Comentado [100]:** Percepción sobre el rendimiento académico.  
La profesora indica que no hay una diferencia notoria entre sus estudiantes no hispanohablantes y aquellos que dominan el español

**Comentado [101]:** Percepción cultural

**Comentado [102]:** Estrategia para la comunicación.  
La profesora señala que explica mas veces para enseñarles a sus alumnas no hispanohablantes.

E1: Ya, continuando. Cuando usted hace materiales para su clase, entonces, ¿no se ha visto con la necesidad de hacer materiales especiales para la gente que está aprendiendo español?

P4: Ahora, no.

E1: Ahora no, no ha sido necesario.

E2: Pero por ejemplo, cuando usted mencionaba que hubo una alumna que le hizo la prueba en francés, si no me equivoco.

P4: Pero eso fue hace como cuatro años.

E2: Ah, claro. Pero por ejemplo, en esa situación, usted le hacía por ejemplo, no sé, todas las pruebas en francés, o ¿qué medidas tomaba en ese sentido?

P4: No, solo... Lo que pasa es que yo me empecé a dar cuenta de que esta alumna no respondía nada, nada, o sea, nada, nada, nada. Y un día le dije yo, ¿por qué no respondía nada? y me dice "es que no entiendo lo que dice" yo le dije, ya a ver, busquemos una opción. Y ahí cuando... le decía pero yo no te puedo hacer todas las pruebas en francés, le dije yo, entonces tú tienes que tratar también de aprender español y yo te voy a ir acomodando las pruebas que son más importantes, digamos, las que tienen... hay algunas que tenían un alto puntaje, yo te las voy a hacer en francés. Y ahí, como que ese fue un acuerdo entre las dos, la verdad. Tampoco fue una cuestión así como que después se masificó dentro del establecimiento, solo fue como un acuerdo mutuo.

E1: Ya.

P4: Entonces lo que teníamos que hacer ahí era que ella tenía que responderla a través de un formulario, para yo después poder traducirlo, porque, yo no sabía si después qué letra, quizás yo, no sé, me equivocaba en una letra y le iba a poner todo malo, po. ¿Cachai? así como, hacer el copy-paste no más.

E1: Sí, sí. Bueno. Y a su juicio, ¿considera que basta con la jornada escolar para que el alumno aprenda español?

P4: Yo creo que ellos igual deberían tener un refuerzo las que no saben nada de... de español. Por lo menos de, de formas básicas, de, de relacionarse, más que de contenidos académicos, es como de relacionarse con el entorno. Igual, ser respetuosos, como tener... entender que, qué son los tiempos, que hay que esperar. Pero yo creo que eso se da como en las más *chiquittas* como les decía antes, eso sería importante. Y también creo que sería súper importante que los colegios pidieran un traductor o un intérprete, porque claro, nosotros tenemos intérprete de señas, tenemos asistente sombra, asistente de aula, el programa P.I.E que funciona bastante bien, pero creo que también debería haber un traductor para las alumnas que van llegando.

E1: Sí. Entonces, bueno. Y estas cosas que se hacen para integrar a estas niñas. ¿Cuáles fueron las que se implementaron en el colegio?

P4: En el colegio igual yo siento como que las tiran a la vida primero y ahí uno se va como acomodando con ellas finalmente el profesor de aula se hace responsable de la alumna junto con el equipo del PIE que le corresponde a ese nivel, con ellos comienzan a avanzar. pero no es como un protocolo establecido, o al menos que yo lo conozca, que diga "ya, ¿sabes que?, llegó esta alumna, que a lo mejor no habla español. Juana y Pedro se van a dedicar exclusivamente a que esta alumna, informe sus necesidades y así se pueden ir acercando" yo no conozco eso. No sé si lo hará convivencia la verdad, no lo manejo sería muy irresponsable decirte.

**Comentado [103]:** estrategia de enseñanza

**Comentado [104]:** Tema emergente: PIE como herramienta de enseñanza de contenidos a estudiantes no hispanohablantes

E1: Comprendo. Mencionó que los profesores se hacen responsables como por el aprendizaje general del niño, ¿y existe ese apoyo también por parte de sus compañeros? Considera que es importante ese apoyo también.

P4: Sí *poh*, o sea el trabajo en equipo es fundamental en todas las áreas. No es solamente en el tema del idioma, porque esa niña. Los profes que trabajamos en ella, esa niña no solamente no está en un país que no es el de ella, está con gente que no conoce, con gente con otras costumbres, va a comer en un PAE, ¿cierto? que no sabemos si le va a gustar, entonces todas esas cosas, hay que ir adecuandolas también siento yo a las necesidades de la alumna. Pero para eso necesitamos recursos y ahí es donde estamos topando siempre, en las lucas.

E1: Ajá, mmm, ya, sí, comprendo. Entonces... considera entonces que con la práctica que reciben las alumnas, esa práctica que reciben en el entorno escolar, respecto al español, es necesaria, cierto?

P4: Claro, y también creo que es super necesario que nos educaran a nosotros los profes, que nos enseñaran, que nos hicieran algún curso básico, de los idiomas que más tenemos en nuestras salas.

E1: Ya, sí, comprendo. Bueno, dentro del establecimiento nos mencionaba antes que generalmente estas alumnas hablan español pero también habían situaciones donde hablaban con creole, que eran cuando interactuaban...

P4: Cuando están con sus pares. Sí, Cuando están entre ellas por ejemplo, yo siempre molestaba a la (ininteligible), “yo no sé si me estás pelando o no”, “No profe” me decía “Pero si yo no entiendo lo que tú estas hablando *poh*” le decía yo “yo no sé si tú me estai pelando”, “No” me decía. Y así ella hablaba con su familia y con sus compañeras de país, digamos, hablaban en creole, también por un tema de que les facilita más, quizás, o para no perder su identidad

E1: Claro, y cuando usted le preguntaba si la estaban pelando. ¿Ella le entendía... como ese modismo?

P4: Entienden todos los modismos, porque como lo aprenden con los pares primeros, los modismos es lo que más aprenden. Y ellas dicen que van a una iglesia que está dirigida por un pastor haitiano y que ahora también hacen la misa en español y en creole para que los que vienen llegando no anden tan perdidos.

E1: Interesante, sí, y bueno, ¿el colegio fomenta la mantención y desarrollo de la lengua materna de las alumnas?

P4: La verdad es que no lo creo, porque como le decía recién dentro de la sala se habla español, y no podemos pedirle, por ejemplo a la alumna que nos diserte en creole, si no le vamos a entender nadie.

E1: Claro, y como las actividades extracurriculares podría decirse como las culturales y eso, ¿Existen?

P4: No, o sea a veces hay gastronomía que es en otra área que hacen como muestras culinarias de países distintos. Entonces ahí participan las niñas.

E1: Y volviendo un poco más a la sala de clases. Las niñas que usted tiene nos mencionaba que eran buenas alumnas, que tenían buen desempeño, con excepciones. Entonces, ¿qué tanto participan en las clases, como cuando hacen preguntas?

P4: Super activas, de hecho las compañeras le decían “ya *poh*, deja contestar nosotras”. así como “nosotras, nosotras” ellas siempre están ahí, super atentas. Super metidas en la clase, yo creo

**Comentado [105]:** Percepciones culturales: Choque cultural

La docente presenta conciencia intercultural y se preocupa de que pueda haber choque cultural en la alimentación entregada por el colegio, por ejemplo

**Comentado [106]:** Tema emergente: necesidad de aprender una L2.

La docente señala la necesidad de capacitarse respecto a la lengua de sus alumnos no hispanohablantes

**Comentado [107]:** Percepción sobre el aprendizaje (de una L2)

**Comentado [108]:** Percepción sobre el aprendizaje (de una L2)

también porque si una palabra se les pasa, se les puede perder todo el hilo de aprendizaje. Y por ejemplo no sé *poh*, en matemáticas son brillantes, brillantes, es una cuestión así, impresionante yo en matemáticas como siempre lo que más cuenta a todos los alumnos ellas no ahí destacan mayormente. Pero son super participativas son super cooperadoras de hecho, por ejemplo, Michelle que era nuestra haitiana que egresó ahora, ella además era la abanderada del colegio... no, son super pro, sí, pero hay excepciones como en todos lados pero en general son bastante pro.

E1: Ya, que interesante. y porque cree que ocurre, qué razón cree que hay detrás de esta alta participación de las niñas.

P4: Yo a veces siento que igual necesitan validarse.

E1: Validarse ¿en qué sentido?

P4: Con sus pares, con sus pares, como demostrar que ellas están ahí, y que merecen estar ahí, y que merecen estar en este país, que merecen todas las oportunidades que les puedan dar... yo siento que va por ahí.

E1: Ya, comprendo. Y estas niñas que están aprendiendo español, bueno, en su caso, ¿cómo hablan respecto al resto de los niños que hablan español nativamente?

P4: Hablan maravilloso, no son groseros, son super respetuosos. Son todo lo que no son las otras niñas, entonces, yo por ejemplo, jamás las he escuchado, a ninguna, de todas las haitianas que he tenido de alumnas, decir un garabato, jamás. Seguro dirán por ahí, pero por lo menos en español, nunca.

E1: Ya, entonces, no usan las mismas palabras respecto a que no dicen groserías pero cuando hablan con usted, o no sé una evaluación oral...

P4: No, super bien. Hablan más lento, ¿ya?, para que pueda abarcar a toda la sala, pero lo hacen muy bien, con el lenguaje técnico, el lenguaje adecuado, de forma respetuosa hacia uno también.

E1: Bueno, eso respecto a lo oral, y percibe diferencia entre su desempeño oral y su desempeño escrito en estas niñas?

P4: Sí siento que oral es mayor que escrito, es mayor el desempeño. Sí, porque a veces no se, estoy revisando y se les han pasado unas palabra en inglés, a Vicente, hablaba inglés también, entonces igual ahí como que no había tanta dificultad, porque inglés igual es más fácil, que ese idioma, entonces igual un poco más entendía. Yo decía "ojo, ojo cuando escriba, porque se le están pasando..." "oh, profe no me di cuenta" y así pero sí, ella tomaba todos los apunte en creole, todo lo que yo dictaba ella lo tomaba en creole, cuando "quería escribir muy rápido" decía. "Después en casa escribo español", decía.

E1: Interesante. entonces había una diferencia con el desempeño académico, entre una evaluación oral y una evaluación escrita.

P4: Pero era mínimo, hay pero mínimo.

E1: Mínimo, comprendo, ¿y qué era lo que más les constaba responder en estas pruebas?

P4: Les costaba como el análisis, analizar, reflexionar el texto, por ejemplo, porque decían que a veces sentían que les faltaban palabras para poder explicarlo.

E1: Comprendo comprendo, y bueno entonces era una dificultad con el análisis como nos dice.

P4: Pero las preguntas que están más condicionadas y guiadas no, porque en realidad era como de escoger no más, pero en las otras no.

**Comentado [109]:** Percepción sobre el desempeño académico.  
La docente indica que sus alumnos no hispanohablantes son participativos a pesar de la barrera idiomática

**Comentado [110]:** Tema emergente: Percepciones culturales.  
La docente considera que los estudiantes no hispanohablantes en general son más respetuosos.

**Comentado [111]:** Percepción sobre el desempeño

**Comentado [112]:** Percepción sobre el rendimiento académico.  
La docente señala que a los alumnos no hispanohablantes se les dificultan actividades de una mayor abstracción, pero no lo relaciona directamente a la falta de literacidad en español

E1: Bueno, según como las estrategias que usted utiliza para enseñar a estos estudiantes. ¿Sabe de alguna de otras que utilicen sus colegas, o si utilizan las mismas que usted?

P4: No, no lo sé.

E1: Ya, y por último y con esto vamos cerrando, por fin. ¿Usted tiene un tip para nosotros? puede regalarnos un tip, respecto a cómo enseñarle a estos niños que no hablan español.

P4: Paciencia, respeto y tolerancia. Con eso aprenden todo, y no solo las alumnas que son extranjeras.

E1: Sí claro, se entiende. Muchas gracias por la participación.

P4: Muchas gracias a ustedes.

#### 8.4.5. Entrevista a Gladys

E1: Bueno profesora en primer lugar ¿cuál es su nombre completo?

P5: Gladys.

E1: Bueno profesora Gladys ¿cuál es el nombre del establecimiento en el que trabaja actualmente?

P5: Actualmente, EM2.

E1: ¿Y es municipal, subvencionado?

P5: Municipal, municipal.

E1: ¿Comuna de Renca, cierto? Sí

P5: Sí, la comuna de Renca

E1: ¿Usted cuántos años lleva en el sistema escolar?

P5: Yo llevo tres años.

E1: Tres años. ¿y qué asignaturas hace?

P5: Yo soy profesora diferencial.

E1: Es profesora diferencial, ¿y en qué niveles más o menos, trabaja? En niveles del colegio, básica, media...

P5: Ahora estoy en básica, pero he trabajado en media y en escuela especial en párvulos. He trabajado en todos los niveles la verdad. En estos tres años, he transitado por todos los niveles.

E1: ¿Y nos podría dar un aproximado, total de todos los estudiantes que hay en el colegio?

P5: ¿En este colegio? Uff, no lo sé, ¿serán como 600? Quizás más, no sé, tendría que averiguarlo. Lo puedo averiguar sí.

E1: Sí, no, sí, pero no se preocupe, basta con que nos de un aproximado ahora.

P5: Ya, yo creo que como entre 600 y 900. Sé que es un aproximación un poco amplia pero no tengo ese número en verdad.

E1: Ya, y de este total, ¿cuál es el número aproximado de los estudiantes que no hablan español o que están aprendiéndolo?... Que están en el proceso de aprender.

P5: No hispanohablantes... no sé si en estos momentos ellos ya... creo que ellos... o sea los estudiantes que están ahí al menos ya adquirieron el español, pero sé que cuando ellos llegaron no era así, ¿ya? Y deben ser como tres. Sí, son tres.

E1: Tres. ¿Y estos están repartidos por cursos o se concentran en un solo curso?

P5: No, están dispersos, hay como en primero/segundo básico y hay estudiantes en octavo básico y también en como en cuarto si no me equivoco. De hecho quizás me atrevería a decir que deben ser como cinco estudiantes.

E1: Cinco estudiantes.

P5: Sí.

E1: ¿Nos puede repetir de nuevo? Por favor, que se anduvo cortando el audio.

P5: Sí, sí, sé que hay estudiantes en todos los niveles. Estoy segura que hay un estudiante en tercero básico, hay uno en quinto básico, y hay otro en octavo, que son haitianos los tres.

E1: Entonces nos dijo que en realidad eran como cinco en vez de tres, ¿cierto?

P5: Sí, deben ser más, yo he visto más estudiantes afrodescendientes en la escuela. Ahora, yo no podría asegurar si son haitianos o son colombianos, porque también hay estudiantes colombianos que ellos sí hablan el español muy bien, entonces no entran dentro de esta categoría para su investigación.

E1: De no hispanohablantes, exacto. ¿Usted personalmente ha sido capacitada para enseñar a trabajar con estudiantes no hispanohablantes?

P5: No, no, y tampoco veo que la escuela esté muy preocupada de hacerlo. Lo que sí sé, es que años anteriores llegó un profesor haitiano y a él lo contrataron como para funcionar como interlocutor dentro de las clases pero esto duró un año no más y ya después se fue. No sé qué habrá pasado ahí pero sé que él existió al menos en la escuela en la que yo trabajo actualmente y él hacía acompañamiento dentro de la sala de clases, como te decía, de interlocutor entre el profesor y el estudiante.

E1: Ah, ¿y eso hace cuánto fue más o menos?

P5: Eso tuvo que haber sido antes de la pandemia, tuvo que haber sido el 2019/2018, por ahí.

E1: Me dijo que a usted no la han capacitado, ¿usted lo considera necesario?

P5: Sí, totalmente, sí, de hecho yo tuve una estudiante haitiana eso sí en una escuela especial.

Ella no hablaba, no porque no manejara la lengua, sino porque su condición cognitiva no se lo permitía, pero nosotras como profesoras exigíamos un curso o algo, un interlocutor porque con la apoderada era imposible comunicarse porque ella no entendía nada, entonces era muy difícil hacer un trabajo ahí. La verdad es que yo no conozco ninguna escuela en donde lo hagan o ninguna experiencia cercana de algún amigo profesor que haya tenido este tipo de capacitación.

E1: Ah, y usted, ¿qué medida ha tomado en la sala de clases para enseñar a los estudiantes que no hablan español?

P5: Ya, en este caso con esta estudiante como era una escuela especial yo sí o sí tenía que diversificar todo lo que hacía, entonces yo todo lo que hablaba o todo lo que yo quería enseñar tenía que hacerlo por medio de pictogramas, imágenes, secuencias, videos, como que todo muy ilustrado siempre, pero no era por la estudiante en cuestión sino que era por el grupo que lo requería así, pero ella lograba entender mucho de lo que yo trataba de explicar viendo como estas imágenes o videos, o secuencias de acciones.

E1: Entonces, ¿el colegio, a usted, le puso a disposición algún material? Por ejemplo, no sé, un manual, una guía para enseñarle español a estos niños.

P5: Nada, nada, todo por la cuenta de uno.

E: Ya, ¿usted sabe si existe algún documento por parte del Ministerio que le ayude?

**Comentado [113]:** Percepción de la utilidad de los dispositivos del colegio

**Comentado [114]:** Dispositivo de adquisición de español (no vigente)

**Comentado [115]:** considera importante la capacitación

**Comentado [116]:** Estrategia de comunicación, aunque dirigido hacia una estudiante con dificultades de comunicación.

**Comentado [117R116]:** no derivadas del desconocimiento de la L2 según la profesora

**Comentado [oo118]:** Estrategia docente para la comunicación, aunque dirigido hacia una estudiante con dificultades de comunicación

P5: Sí, yo sé que el MINEDUC ha lanzado algunos documentos de cómo poder abordar o diversificar el aprendizaje a favor de estos estudiantes, así como a favor de muchos estudiantes, pero las escuelas, sostenedores, jefes de UTP y ese tipo de entidades tampoco se encargan de hacernos llegar esos manuales. Es como que si uno quiere aprender o me interesa así como “oh, esta clase no me está funcionando, voy a buscar algo”, ahí lo encuentro pero a una nunca le facilitan nada la verdad. Sé que existe un documento, no me acuerdo del nombre pero sé que existe, que es del MINEDUC y es para estudiantes que no hablan español o que vienen de otros países con otras culturas, otros modos, otras cosas, entonces ahí. Sé que existe, pero así como estudiarlo a fondo o que me den bibliografía como para reforzar este documento no.

E1: Nada de nada

P5: Nada, no

E1: Entonces, no existen cursos de español en su colegio, ¿cierto?

P5: No, no, y yo lo poco que aprendí de creole fue en la universidad, porque la universidad en la que yo estudiaba ellos hacían clases los sábados a personas haitianas para enseñarles español. Entonces yo ahí como que igual aprendí un poco como palabras básicas como entrar, salir, comer, dormir, y eso igual me ayudó en parte a sobrellevar mi primer año que fue cuando tuve a esta estudiante haitiana, pero más que eso no.

E1: Entonces usted... ¿Pero usted considera que serían necesarios estos cursos de español dentro del colegio?

P5: Sí, totalmente y con cualquier estudiante que entre que tenga necesidades para acceder al currículum se necesita una capacitación, ya sea porque viene de otro país, o, ya sea porque tiene una condición cognitiva o lo que sea que tenga, es muy necesario que siempre nos estén capacitando. La verdad es que las escuelas deberían estar constantemente capacitándonos a favor del entorno y el contexto y los estudiantes que tenemos, pero eso llevarlo a la realidad es una lucha imposible.

E1: ¿Cómo ha sido su experiencia con estos estudiantes que no hablan...?

P5: Difícil

E1: Difícil

P5: Ha sido difícil, sí y más que por los estudiantes por y los y las apoderadas, porque ahí la comunicación siempre tiene que ser extremadamente fluida con quien está en la casa con el niño o niña, entonces cuando esto no se da con la apoderada y más si ella no habla el idioma, es imposible avanzar o llegar a acuerdos o tomar decisiones entonces sí es... Yo creo que es difícil, es difícil como mencionas tú, hace falta muchas capacitaciones yo creo que incluso desde la universidad, desde los que ya están estudiando pedagogía porque al final la población migrante es algo que está pasando acá (inteligible) es poco lo que se puede sacar después.

E1: Usted dice algo así como algún... ¿que esté dentro de la malla curricular de la pedagogía?

P5: Claro, sí. Que se trate sobre migración incluso estudiantes que no hablan español.

E1: Con respecto a la enseñanza de sus contenidos de la asignatura que usted hace ¿considera fácil o difícil enseñarles a estos niños?

P5: Difícil. Matemáticas no tanto, porque las matemáticas son universales así que ahí siempre con material 1+1, 2 y es como más fácil. Lenguaje, es difícil porque lenguaje de por sí el currículum se basa en comprensión lectora, entonces ahí ya es una brecha imposible de abordar si el estudiante no lee, no habla, entonces por más que yo le lea un cuento, o le dibuje un cuento

**Comentado [119]:** entonces, sabe que hay algún documento que puede ayudarla, pero el establecimiento no lo pone a disposición. Ella plantea que debe buscar de forma individual algo que la apoye.

**Comentado [120]:** en su respuesta se enfoca en creolé no en español

**Comentado [oo121]:** Tema emergente: necesidad de aprender la lengua materna de los estudiantes

**Comentado [122]:** ve compleja la posibilidad de tener formación continua

**Comentado [123]:** necesidad de formación inicial docente

**Comentado [124]:** Percepción sobre formación de docentes.

**Comentado [125]:** esto que dice la profesora es crucial para esta tesis. Ella lo entendió.

**Comentado [oo126]:** Percepción sobre aprendizaje



o le ilustre un cuento es casi imposible, casi imposible. La verdad es que ahí uno termina ahí, ya en la evaluación casi regalando una nota o casi dándole la respuesta, porque también ellos se frustran y eso también conlleva otro problema más, y por otro lado, también algo que me gustaría mucho mencionar es que la población, sobre todo afrodescendiente está muy sensible con respecto a lo que es el racismo, entonces, cuando uno le llama la atención a un estudiante o no sé, por la cosa que sea, ellos siempre lo toman como racismo, “tú estás siendo racista con mi hijo, tú estás discriminando a mi hijo”. Entonces ahí hay como otro problema más, que yo les encuentro toda la razón, obviamente ellos han sufrido mucho racismo, discriminación, pero como que llegan a confundir las cosas, como que ahí se difumina un poco cuando yo quiero apoyar a un estudiante o cuando realmente lo quiero discriminar, porque yo no tengo dudas, tampoco, de que existan docentes que discriminen estudiantes afrodescendientes, pero no siempre es así. Eso también es un problema que pasa mucho, hay muchas denuncias en las escuelas por parte de apoderadas haitianas porque dicen que sus hijos son discriminados.

E1: No sabía yo ese dato, sí.

P5: Están como muy sensibles a eso.

E1: ¿Y usted cómo ha visto que aprenden español los estudiantes que no lo manejan?

P5: Eh... introduciéndose no más al contexto como... igual yo creo que el humano se adapta muy fácilmente, yo no he visto que estudiantes se demoren más de dos años en aprender el español, fluidamente incluso, pero es netamente introducirse al contexto y estar constantemente reforzándolo también por parte de los docentes que imparten sus clases también *poh*. Porque yo, como te digo... yo al ser profesora diferencial tengo que siempre estar como diversificando, o sea, como todos los contenidos los tengo que mostrar de muchas formas, con gráficos, con imágenes, con videos, de todas las formas posibles. Entonces, eso al menos a mí en mi área, me permite sí poder ver avances, o sí como permitirle que acceda al contenido pero no todos los profesores lo hacen entonces ahí... es difícil, como hay asignaturas y asignaturas. Matemáticas como te digo siempre bien, porque son universales pero las otras asignaturas es más difícil ver avances o progreso en ellas.

E1: Entonces, en su experiencia, ¿cómo es el rendimiento académico de los estudiantes?

P5: Malo, malo.

E: Malo, ¿podría dar una nota aproximada? Una media, un promedio

P5: Yo creo que siempre están como entre el cuatro y el cinco, al menos en las asignaturas... no como educación física ahí a todos nos va bien, pero en las asignaturas como lenguaje, historia, sobre todo historia también, ciencias, ya, lo que es como más de contenidos duros, mal, mal, y al final claro ahí uno a fin de año ve como el contexto del estudiante y es como “ya hay que hacerlo pasar porque no lo vamos a hacer repetir por esta brecha” entonces ahí hay otra brecha más y pasa de curso con otros contenidos, pero así está el sistema educacional.

E1: Exactamente, y en comparación con sus compañeritos que hablan español ¿les resulta más fácil o más difícil este proceso?

P5: Mucho más difícil, mucho más difícil, porque aparte de... yo creo que influye mucho en el autoestima de ellos el no entender lo que está pasando, no sé, si uno tira una *talla* y todos se ríen, pero él no entendió se va a sentir fuera de lugar y eso también influye mucho en el aprendizaje y qué tan dispuestos están a aprender porque la frustración en los niños que ahora tienen como todas las recompensas muy inmediatas eh... es peor ahora *poh*, entonces más se frustran y las

**Comentado [127]:** el colegio no como espacio de educación. Estar ahí es un trámite.

**Comentado [128]:** al hablar de literacidad en su discusión de resultados

**Comentado [129]:** ella está levantando temas bien relevantes. El racismo y la discriminación y la forma en la que los apoderados lo perciben y cómo reaccionan los docentes.

**Comentado [oo130]:** Percepción sobre aprendizaje de una L2

**Comentado [131]:** Percepción de aprendizaje.

**Comentado [132R131]:** de nuevo es percepción de competencia oral

**Comentado [133]:** Estrategia docente para la enseñanza

**Comentado [134]:** el tema de las matemáticas...

**Comentado [135]:** Percepción sobre el desempeño académico.

**Comentado [136R135]:** educación física vs ramos donde hay que leer

**Comentado [oo137]:** Percepción sobre el desempeño académico

**Comentado [oo138]:** Percepción sobre el desempeño académico

**Comentado [139]:** la brecha aumenta si los dejan pasar sin conocer el idioma y los contenidos

frustraciones a niveles que llegan a la descompensación. De hecho, en la escuela en la que yo trabajo actualmente tenemos un estudiante haitiano, \*redactado\*, bueno él maneja el español pero mucho tiempo vivió esta frustración y él deja la *embarrada*, él se descompensa y hay que salir corriendo porque se desquicia. Y yo creo que eso tiene mucho que ver con la frustración, se frustran mucho, tienen muy poca tolerancia a la frustración; y eso emocionalmente, también influye en el aprendizaje y la disposición que ellos tengan a aprender, entonces ya no solo está la barrera de que no hablan el idioma sino que hay una barrera de la frustración ahí.

E1: Y cuando usted hace materiales para su clase se ha visto en la necesidad de hacer materiales especiales para estos estudiantes que están aprendiendo español.

P5: Mira, podría haberlo hecho pero no lo he hecho, porque yo trabajo con estudiantes que están dentro del PIE y los estudiantes haitianos no todos, al menos en esta escuela, no están en el proyecto de integración, entonces aunque yo quisiera hacer material para él, él no está como de mi grupo curso.

E1: Y según usted, ¿considera que bastaría, por ejemplo, con la jornada escolar para que los niños aprendieran español? ¿Basta solo con su jornada normal de estudio para que aprendan español, el tiempo que están en la escuela?

P5: Yo creo que sí la escuela podría bastar, siempre y cuando el espacio educativo sea enriquecedor para potenciar también que esto ocurra, si la escuela solo se encarga de pasar los contenidos y ya *chao*, para la casa, yo creo que es poco lo que él podría lograr, sin desmerecer que podría lograr muchas cosas también, pero la escuela tiene que estar también enriquecida y tener muchos espacios, ojalá letrados para ellos o palabras en creole y en español cosa que también puedan hacer una comparación en la sala, en el casino, no sé, si vamos a comer una comida: “mira estas son lentejas, ¿en tu país se comen lentejas?” como ir también potenciando esto, pero no ocurre lamentablemente, o al menos en los espacios, yo no digo que no ocurra en otras escuelas, pero al menos en los que yo he estado, eso nunca lo he visto.

E1: Entonces de lo que usted nos dijo, ¿nada se ha implementado en el colegio?

P5: No, son cosas que yo pienso en mi imaginario de una escuela ideal.

E1: ¿Usted considera necesario que los niños practiquen constantemente el español? ¿Que lo escuchen, lo hablen constantemente?

P5: Sí, yo creo que sí pero no solo en la escuela, sino que en todos los contextos en los que ellos vayan, como desde ir a comprar, ir al supermercado, subirse a una micro, saludar gente; Todo yo creo que le permite al ser humano aprender otro idioma. A cualquiera de nosotros yo creo que nos pasaría si vamos a otro país en donde no hablamos el idioma, es como... basta con salir y estar ahí constantemente en el espacio como para ir adquiriendo y que el cerebro vaya desarrollando todas esas cosas que se necesitan para adquirir un nuevo lenguaje. Pero si creo que el ser humano es muy adaptable en ese sentido también entonces, yo creo que sí, en un año, una persona que está en constante comunicación con personas de otro idioma puede llegar a hablarlo fácilmente, fluidamente, y entenderlo, y comprenderlo, y escribirlo, y todo lo que significa aprender una nueva lengua o idioma.

E1: Perfecto. Dentro del establecimiento, ¿se usan las diferentes lenguas que hablan los estudiantes, se usa el creole y el español?

P5: No.

**Comentado [140]:** reacciones de frustración de los niños

**Comentado [oo141R140]:**

**Comentado [142]:** Percepción del docente sobre el aprendizaje.

**Comentado [143]:** no vincula lo que ha dicho respecto a no entender qué pasa en clases con la frustración de no verse como miembro de una comunidad.

**Comentado [144]:** Percepción del docente sobre el aprendizaje.

**Comentado [oo145]:** Percepción del docente sobre el aprendizaje.

**Comentado [oo146R145]:**

**Comentado [oo147]:** Percepción del docente sobre el aprendizaje

**Comentado [148]:** en este colegio no se usa el PIE como dispositivo de inclusión para estudiantes no hispanohablantes.

**Comentado [149]:** Dispositivo de inclusión y de aprendizaje según inmersión.

**Comentado [150R149]:** pero no plantea que sea necesario que tengan cursos de español. Enriquecido, no implica apoyo para aprender la L2. Sigue siendo inmersión, pero idealmente con algunas palabras escritas en las murallas.

**Comentado [oo151]:** Percepción sobre aprendizaje de una L2

**Comentado [152]:** Percepción el aprendizaje de una L2

**Comentado [153]:** Percepción el aprendizaje de una L2

**Comentado [154]:** Percepción sobre el aprendizaje

E1: Y, ¿hay contextos en los que se use creole? Por ejemplo, en algún tipo de actividad, alguna situación cultural, ¿no?

P5: No, si tenemos, bueno al menos en la escuela que yo trabajo, está en base a proyectos, que es un tipo de educación, o sea como modalidad educativa que se está utilizando últimamente y tenemos como los meses en los que tenemos como el sello intercultural, en donde como que se habla de la interculturalidad, pero es muy global, es muy amplio, no es como no se, “vamos hablar ahora de los haitianos, que hacen, vamos a compartir quizás una comida de ellos”, como que esas cosas en verdad no cumplen, no.

E1: ¿Y usted cree que es necesario que mantengan el creole, el idioma estos niños o por el contrario dificulta que aprendan el español?

P5: No, yo creo que hay que mantenerlo y por un tema de respeto también de cómo su propio país, o sea ellos vienen de ese país y como obligarlos solo hablar español encuentro que es injusto incluso como no sé, injusta es la palabra. Yo creo que uno en los espacios educativos deberían estar abiertos a utilizar los dos idiomas quizás, obviamente no se puede hacer una clase en español y creole al mismo tiempo, pero sí ir introduciéndolo en algunas cosas como vocabulario, no sé, en inglés quizás darle un espacio también a otros idiomas como el creole, como brindar esos pequeños espacios en donde también el estudiante sienta que nos interesa lo que él quiere decir también o como es la forma en la que él habla, porque igual creo que es importante, es parte de su identidad.

E1: Ya. Y estos niños no hispanohablantes que tanto participan en la clase?

P5: Poco, nada, nada.

E1: Nada, ¿y por qué cree usted que ocurre esto?

P5: Yo creo que por miedo a equivocarse, como te decía, la frustración, el no saber el idioma y quizás tampoco el no entender lo que está pasando en la situación clase, también, porque claro ellos van a sentirse y tienen que cumplir nomás con estar ahí.

E1: Exacto, me dijo que académicamente a estos alumnos les iba medio tirando para mal, ¿pero cómo alumnos son buenos o son malos?

P5: Ya, ahí no te podría decir una respuesta porque creo que sería un juicio el cual no he podido observar, entonces no podría saber si son buenos o malos la verdad.

E1: Y estos niños no hispanohablantes o que no hablan muy bien el español, ¿qué tan distinto hablan de los niños que hablan español? En términos como de vocabulario o de frases.

P5: ¿Me podrías repetir la pregunta? es que no la comprendí.

E1: Estos niños que no manejan muy bien el español, ¿qué tan distinto hablan del resto de los niños que sí lo hablan?

P5: No creo que hablen muy distinto, yo creo que al menos los intereses y las cosas que les gustan o hacen son muy similares a las de los niños que al menos yo veo. Lo que sí he notado, y esto también puede ser un juicio porque no es tanta la cantidad de niños que yo he podido ver pero si son, yo podría decir que más violentos, pero netamente por cultura, porque ellos culturalmente son como muy del golpe, del grito; bueno aca igual pero siento que ellos de una forma más notoria. Quizás también tiene que ver con el nivel socioeconómico, no lo sé, ahí ya entraría en otro tema, pero sí son más violentos, en su forma de ser, en sus gestos y en cómo tratan a los demás, hay como más dureza en su forma.

**Comentado [155]:** Percepción sobre la utilidad de los dispositivos de inclusión del establecimiento

**Comentado [156]:** Dispositivo de inclusión cultural

**Comentado [157]:** Percepción sobre la conservación de la lengua materna, valor identitario

**Comentado [158]:** esto lo ha dicho varias veces. Es un tremendo tema

**Comentado [159]:** Percepción sobre el aprendizaje

**Comentado [160]:** Percepción cultural de la docente

E1: Y en términos de vocabulario, ¿se repiten algo particular? Como que, por ejemplo, repitan más frases o las frases de ellos sean más cortas, en comparación con los niños que sí hablan español.

P5: Sí, tienen frases más cortas, hablan mucho menos... pero yo como te digo creo que netamente por no entender lo que está pasando alrededor de ellos, y como te decía, la única estudiante que yo he tenido haitiana no hablaba pero netamente por una condición cognitiva entonces si yo me pongo a decir cosas te estaría mintiendo la verdad, porque actualmente yo no tengo ningún estudiante haitiano, se que mis compañeras sí, pero yo ahora no.

E1: ¿Y usted percibe una diferencia en su lengua escrita versus su lengua hablada?

P5: ¿En cuanto a qué?

E1: Al momento de escribir español, lo escriben mejor de lo que hablan o hablan mejor de lo que escriben.

P5: Yo creo que hablan mejor de lo que escriben, siento que se les hace mucho más difícil pasarlo al papel que decirlo, pero actualmente no solo los estudiantes no hispanohablantes están con esa dificultad, los estudiantes chilenos y colombiano y venezolanos también. Actualmente hay índices de pésima comprensión y escritura, así pero a unos niveles abismales, el tema de las tecnologías ha afectado mucho yo creo que el tema de la escritura, sobre todo, porque los niños ya no escriben nada, antes uno escribía cartas, cosas, ya los niños no escriben nada, entonces pasar lo que uno, y aparte pasa otra cosa, de que la gente habla muy mal, entonces ellos tienen las palabras en su cabeza como las oyen entonces las escriben de esa forma, entonces ahí ya se genera un caos que en verdad yo creo que más allá de que sean o no hispanohablantes, es un problema global en la infancia de no saber escribir bien.

E1: ¿Y usted ve diferencias en el desempeño de estos estudiantes al momento de responder una evaluación oral versus una escrita?

P5: Sí.

E1: ¿Les va mejor en las evaluaciones orales o escritas?

P5: En las orales, pero la trampa de las pruebas, evaluaciones orales, es que uno con el tono va diciendo muchas cosas que los estudiantes van captando en cuanto al lenguaje corporal, entonces a cualquier estudiante siempre le va a ir mucho mejor en una evaluación oral que escrita. Lo que yo sí creo que se debería hacer a los estudiantes no hispanohablantes son pruebas adecuadas, en los colegios se pueden adecuar evaluaciones, en base a las necesidades de este estudiante, pero aplican la misma prueba siempre. Pero, sí, yo creo que existe una diferencia entre una prueba oral y escrita, y una prueba oral va a ser mucho más fácil también, pero yo creo que es necesario ilustrar estas evaluaciones.

E1: ¿Y usted nos podría dar como un ejemplo de cómo serían estas pruebas como especiales o adaptadas a ellos? ¿Según usted qué deberían tener?

P5: Yo creo que... Claro pertinente a lo que él sabe, y lo que no sabe, porque por más que yo quiera que sepa los contenidos que yo estoy abordando, sé que hay cosas que no sabe entonces, a pasarle una prueba en verdad es hacerle daño para solo frustrarlo y enrostrarle que no sabe. Entonces claro una adecuación sería como, acortar el objetivo, ilustrar la prueba, quizás usar más colores, agrandar la letra, subrayar lo que es importante, las instrucciones, supongamos subrayar lo que tiene que hacer más que toda la consigna que sale en la instrucción, quizás alternativas no poner cuatro alternativas sino solo dos, para que el vaya haciendo comparaciones fáciles, como

**Comentado [161]:** Ideología lingüística sobre la variedad de Chile

**Comentado [162]:** Percepción sobre el rendimiento académico

**Comentado [163]:** Percepciones sobre desempeño académico

**Comentado [164]:** Percepción enseñanza

**Comentado [165]:** Estrategia de comunicación y lectura

ese tipo de adecuaciones yo, al menos, creo que serían pertinentes para un estudiante no hispanohablante.

E1: Ya, usted nos contó que se apoya mucho en lo visual para hacer el material, ¿cierto? ¿Usted sabe de alguna otra estrategia o de alguna otra cosa que haga algún colega de usted, para enseñarle a estos alumnos?

P5: No, de por sí las profesoras diferenciales son las que se encargan de eso, los profesores de asignatura solo hacen la prueba y el que sabe, sabe y el que no, no sabe.

E1: Pasan materia, no más.

P5: Así es.

E1: Y por último, para finalizar la entrevista, ¿usted nos podría dar un tip respecto a cómo enseñarle a estos niños no hispanohablantes?

P5: Yo creo que, bueno si no se tiene la posibilidad de tener un interlocutor, quizás sí sacarlo de ciertas asignaturas y aplicar como horas focalizadas en algo, focalizadas en aprender vocabulario, focalizadas en aprender sobre la cultura y que sea viceversa, pero quizás acortar la jornada, derechamente, sacar asignaturas que no sean necesarias e introducir lo que sí es necesario para el estudiante para que pueda acceder a las asignaturas que vendrán después.

E1: ¿Cuál asignatura no es necesaria?

P5: Ay, no sé, ahí me pillaste, porque ahora lo pienso y son todas necesarias, pero, no sé, quizás, lenguaje los estudiantes tiene tres bloques de lenguaje a la semana, entonces quizás hacer dos y uno en lenguaje quizás aplicarlo a lenguaje, pero en vocabulario de lenguaje de lo que se está viendo, en matemáticas lo mismo, si hay tres bloques de matemáticas, ya que los dos sean como matemáticas con el curso y que el otro bloque sea como ver el vocabulario de lo que se está viendo en matemáticas en creole y español, como ir reforzando los mismos contenidos en un mismo bloque de clase que se le saque y se vea como la misma asignatura, pero en su idioma o como clarificando este tipo de palabras que puedan ser importantes dentro de los contenidos que se están abordando durante esos momentos.

E1: Entonces serían horas dentro de la jornada escolar, no fuera ¿cierto?

P5: Claro sí, sí, siempre dentro de la jornada, nunca fuera.

E1: Listo, terminamos la entrevista. Muchas gracias por responder.

P5: Si tienen alguna duda o algo no se escuchó del video y necesitan como... corroborarlo, escribanme no más, yo no tengo ningún problema en responder, ¿ya?

E1 y E2: Muchas gracias.

**Comentado [166]:** Estrategia docente para la enseñanza y acceso a contenido

**Comentado [167]:** Propuesta de estrategia de literacidad

**Comentado [168]:** Propuesta de estrategia de literacidad