



Universidad de Chile

Facultad de Filosofía y Humanidades

Departamento de Lingüística

Estrategias Empleadas por Estudiantes en Prácticas Docentes frente al Desafío de la Enseñanza a Estudiantes no Hispanohablantes en Establecimientos Educativos: Un Estudio Exploratorio

Informe final de Seminario de Grado para optar al grado de Licenciado/a en Lingüística y Literatura Mención en Lingüística

Estudiantes:

Constanza Macarena Astorga Catalán

Roberto Facundo Cisternas Conejera

Camila Antonia Correa Sepúlveda

Michelle Paz Neumann Suárez

Francisca Carolina Riquelme Garrido

Profesora guía:

Rosa Bahamondes Rivera

Santiago

2023

Agradecimientos

Mis agradecimientos a mi familia, María Angélica y Germán, por siempre estar a mi lado, apoyarme y creer en mis capacidades.

A Andrea, Mirko y mi mamita Carmen, por brindarme tanta felicidad y cariño.

A la profesora Rosa Bahamondes por guiarnos durante este proceso, por su comprensión, consejos y paciencia. Y a mis compañeros de tesis por su compromiso con el trabajo.

Constanza Macarena Astorga Catalán

A Roberto, Fabiola, Violeta, Valentina, Anahi, Julieta, y por sobre todo, a Gladys.

Roberto Facundo Cisternas Conejera

A la profesora Rosa Bahamondes que con su compromiso, apoyo y dedicación, fue el soporte de todo el equipo tesista. Esta investigación no hubiera sido posible sin su guía.

A mi familia por su incondicionalidad.

A los amigos que la vida cruza en los momentos precisos.

Y a todos los profesores que plantaron la semilla del cambio a lo largo de mi vida, porque sin su influencia, no estaría aquí hoy. Fueron y seguirán siendo mi mayor ejemplo a seguir.

Camila Antonia Correa Sepúlveda

Mi más sincero agradecimiento a nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, quien fue un pilar fundamental en todo el proceso de esta investigación.

A mi querida familia, Daniel, Gleidy y Antonia, les agradezco todo su amor incondicional y comprensión.

A mis gatos, que, detrás de cada momento de estudio, hubo uno de ellos acompañándome.

Michelle Paz Neumann Suárez

Mis agradecimientos a la profesora Rosa Bahamondes por su dedicación y comprensión para guiarnos en este proceso.

A Ingrid, Andrés y Carmen, que han sido mis impulsores en este camino, gracias por su amor y apoyo incondicional. A mi hermano, que ha sido mi inspiración durante muchos años.

Por último, a mis amigas y amigos, que han creído en mí y me han dado la fuerza para continuar.

Francisca Carolina Riquelme Garrido

Índice

Resumen	11
1. Introducción	12
2. Antecedentes	13
2.1. Contexto migrante en Chile	13
2.2. Inmigrantes no hispanohablantes en el contexto educacional chileno	13
2.3. Inclusión	16
3. Marco Teórico	19
3.1. Teorías de adquisición de una segunda lengua	19
3.1.1. Conductismo	19
3.1.2. Cognitivismo	19
3.1.3. Constructivismo	20
3.1.4. Perspectiva Sociocultural	21
3.2. Bilingüismo	22
3.2.1. Etapas de adquisición	22
3.2.2. Bilingüe emergente y aprendiz de L2	23
3.2.3. Modelos de enseñanza bilingüe y sus consecuencias	23
3.3. Literacidad	25
3.4. Formación inicial docente	27
3.5. Estándares docentes e inclusión	28
4. Definición de constructos y postura teórica de la investigación	30
4.1. Bilingüismo	30
4.1.1 Lengua materna	30
4.1.2 Segunda lengua	30
4.2. Literacidad	30
4.3. Constructivismo	31
4.4. Aprendizaje de español como segunda lengua	31
4.4.1. Aprendizaje de una segunda lengua	31
4.4.2. Adquisición	32
4.4.3. Lengua Extranjera	32

4.4.4. Lengua meta	32
4.5. Postura teórica de la investigación	32
5. Revisión de literatura	33
5.1. Situación de los establecimientos educativos en Chile	33
5.2. Situación de los estudiantes.	35
5.2.1. Bajo rendimiento académico.	35
5.2.2. Deserción escolar	39
5.3. Estrategias docentes	40
5.4. Relación Ministerio-Colegio: Incentivos ministeriales de inclusión	43
5.5. Síntesis de la literatura	45
6. Metodología	47
6.1. Diseño de investigación	47
6.2. Participantes	48
6.3. Recolección de datos	51
6.3.1. Encuesta a estudiantes de pedagogía en práctica	52
6.3.2. Entrevista dirigida a docentes en práctica	54
6.3.3. Procedimientos	55
6.3.4. Entrevista dirigida a coordinadores de práctica	56
6.4. Análisis de datos	57
6.5. Validez y confiabilidad del análisis cualitativo	61
7. Análisis de la información recopilada	62
7.1. Bruno	63
7.1.1 Inclusión	63
7.1.1.1 Presencia	63
7.1.2 Interculturalidad	64
7.1.2.1. Presencia	64
7.1.2.2. Ausencia	65
7.1.3 Mantención de la lengua materna	66
7.1.3.1. Presencia	66
7.1.4. Evaluaciones	67
7.1.4.1. Presencia de ajustes	67

7.1.4.2. Ausencia de ajustes	68
7.1.4.3. Opinión del practicante	70
7.1.5. Retroalimentación	70
7.1.5.1. Estrategia de retroalimentación	70
7.1.5.2. Ausencia	71
7.1.5.3. Contenido evaluado	72
7.1.6. Literacidad	72
7.1.6.1. Presencia	72
7.1.6.2. Ausencia	73
7.1.7. Experiencia en sala de clases	75
7.1.7.1 Observaciones del practicante	75
7.1.7.2. Opiniones generadas desde su experiencia	77
7.1.8. Formación de estudiantes de pedagogía	78
7.1.8.1. Presencia	78
7.1.8.2. Ausencia	79
7.1.10. Temas emergentes	80
7.1.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2	80
7.1.10.2. Funcionamiento de la institución	82
7.2. Daniela	82
7.2.1. Inclusión	83
7.2.1.1. Presencia	83
7.2.1.2. Ausencia	84
7.2.2. Interculturalidad	84
7.2.2.1. Presencia	84
7.2.3. Mantención de la lengua materna	85
7.2.3.1. Presencia	85
7.2.4. Evaluaciones	85
7.2.4.1. Ausencia de ajustes	85
7.2.4.2. Presencia de ajustes	86
7.2.5. Retroalimentación	87
7.2.5.1. Estrategia de retroalimentación	87

7.2.5.2. Contenido evaluado	87
7.2.6. Literacidad	87
7.2.6.1. Ausencia	87
7.2.6.2. Presencia	88
7.2.7. Experiencia en sala de clases	88
7.2.7.1. Opinión del practicante	88
7.2.7.2. Observaciones del practicante	88
7.2.8. Formación de estudiantes de pedagogía	90
7.2.8.1. Ausencia	90
7.2.8.2. Presencia	90
7.2.8.3 Opinión del practicante	91
7.2.9. Estrategias pedagógicas	91
7.2.9.1. Prácticas para acercar el material a los alumnos	91
7.2.10. Temas emergentes	92
7.2.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2	92
7.2.10.2. Funcionamiento de las instituciones	93
7.2.10.3. Evaluación del nivel de español	93
7.3. Nahuel	94
7.3.1. Inclusión	94
7.3.1.1. Presencia	94
7.3.1.2. Ausencia	95
7.3.1.3. Opinión del practicante	95
7.3.2. Interculturalidad	96
7.3.2.1. Presencia	96
7.3.3. Mantención de la lengua materna	97
7.3.3.1. Presencia	97
7.3.4. Evaluaciones	97
7.3.4.1. Ausencia de ajustes	97
7.3.5. Retroalimentación	98
7.3.5.1. Estrategias	98
7.3.5.2. Contenido evaluado	98

7.3.6. Literacidad	99
7.3.6.1. Ausencia	99
7.3.7. Experiencia en la sala de clases	100
7.3.7.1. Opiniones del practicante	100
7.3.7.2. Observaciones del practicante	101
7.3.8. Formación de estudiantes de pedagogía	102
7.3.8.1. Ausencia	102
7.3.8.2. Opiniones del practicante	102
7.3.9. Estrategias pedagógicas	103
7.3.9.1. Presencia	103
7.3.9.2. Ideas de estrategias del practicante	104
7.3.10. Temas emergentes	105
7.3.10.1. Creencias que tiene el practicante sobre la enseñanza y aprendizaje de una L2105	
7.4. Matías	105
7.4.1. Inclusión	106
7.4.1.1 Presencia	106
7.4.1.2. Ausencia	107
7.4.2. Interculturalidad	108
7.4.2.1. Presencia	108
7.4.2.3. Opinión del practicante	109
7.4.3. Mantención de la lengua materna	109
7.4.3.1. Presencia	109
7.4.3.2. Ausencia	110
7.4.4. Evaluaciones	110
7.4.4.1. Presencia de ajustes	110
7.4.4.2. Ausencia de ajustes	111
7.4.5. Retroalimentación	111
7.4.5.1. Estrategias	111
7.4.5.2. Contenido evaluado	112
7.4.6. Literacidad	113
7.4.6.1. Ausencia	113

7.4.6.2. Opinión del practicante para el desarrollo de la literacidad	114
7.4.7. Experiencia en la sala de clases	114
7.4.7.1. Observaciones del practicante	114
7.4.8. Formación de estudiantes de pedagogía	115
7.4.8.1. Ausencia	115
7.4.8.2. Opinión del practicante	116
7.4.9. Estrategias pedagógicas	117
7.4.9.1. Presencia de estrategias	117
7.4.10. Temas emergentes	118
7.4.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2	118
7.4.10.2. Funcionamiento de las instituciones	119
7.5. Eduardo	119
7.5.1. Inclusión	120
7.5.1.1. Presencia	120
7.5.1.2. Ausencia	121
7.5.2. Interculturalidad	122
7.5.2.1. Presencia	122
7.5.3. Mantención de la lengua materna	122
7.5.3.1 Presencia	122
7.5.4. Evaluaciones	123
7.5.4.1. Ausencia de ajustes	123
7.5.4.2. Opinión del practicante	124
7.5.5. Retroalimentación	124
7.5.5.1. Estrategias de retroalimentación	124
7.5.5.2. Contenido evaluado	125
7.5.6. Literacidad	125
7.5.6.1. Ausencia	125
7.5.6.2. Opinión del practicante en relación al desarrollo de literacidad	126
7.5.7. Experiencia en sala de clases	126
7.5.7.1. Observaciones del practicante	126
7.5.8. Formación de estudiantes de pedagogía	127

7.5.8.1. Presencia	127
7.5.8.2. Ausencia	128
7.5.8.3. Opinión del practicante	128
7.5.9. Estrategias pedagógicas	129
7.5.9.1. Presencia de estrategias	129
7.5.10. Temas emergentes	130
7.5.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2	130
7.5.10.2. Funcionamiento de las instituciones	130
7.6. Rodrigo	131
7.6.1. Inclusión	132
7.6.1.1. Ausencia	132
7.6.1.2. Presencia	132
7.6.2. Interculturalidad	133
7.6.2.1. Presencia	133
7.6.3. Mantenimiento de la lengua materna	133
7.6.3.1. Presencia	133
7.6.4. Evaluaciones	134
7.6.4.1. Presencia de ajustes	134
7.6.5. Retroalimentación	135
7.6.5.1. Estrategias	135
7.6.6. Literacidad	136
7.6.6.1. Ausencia	136
7.6.7. Experiencia en sala de clases	136
7.6.7.1. Observaciones del practicante	136
7.6.8. Formación de estudiantes de pedagogía	138
7.6.8.1. Ausencia	138
7.6.8.2. Presencia	138
7.6.9. Estrategias pedagógicas	139
7.6.9.1. Presencia	139
7.6.10. Temas emergentes	140
7.6.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2	140

7.7. Susana	140
7.7.1. Inclusión	141
7.7.1.1. Presencia	141
7.7.1.2. Opinión frente a presencia de inclusión	141
7.7.2. Experiencia en sala	143
7.7.2.1. Observaciones y opiniones	143
7.7.3. Formación de estudiantes de pedagogía	144
7.7.3.1. Presencia	144
7.7.3.2. Ausencia	146
7.7.3.3. Opiniones frente a formación de estudiantes de pedagogía	148
7.7.4. Temas emergentes	149
7.7.4.1. Creencias que tiene la coordinadora de la enseñanza y aprendizaje de una L2	149
7.7.4.2. Funcionamiento de las instituciones educativas	150
7.8. Síntesis de los análisis	151
8. Conclusiones	155
8.1 ¿La formación inicial docente incluye estrategias para estudiantes no hispanohablantes en sus programas?	155
8.2 ¿Cuáles son las estrategias y/o métodos utilizados por los docentes en la sala de clases?	160
8.3 ¿Cuán alineados están estos métodos o estrategias utilizados por los docentes con las propuestas teóricas que sugiere la literatura?	167
8.4 Implicancias del estudio	168
8.5 Limitaciones del estudio	169
8.6 Proyecciones para futuras investigaciones	170
9. Referencias	172
10. Anexos	178
10.1 Anexo 1	178
10.2 Anexo 2	180
10.3 Anexo 3	182
10.4 Anexo 4	186

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo identificar y determinar los métodos y estrategias empleados por los estudiantes de pedagogía durante su proceso de práctica docente para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes. Además, busca evaluar la pertinencia de dichos métodos y estrategias utilizados por estos futuros docentes para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en entornos de aula, tomando en consideración la investigación actual en la enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE).

Para alcanzar estos objetivos, se implementó un diseño de investigación con enfoque exploratorio y cualitativo. Se desarrollaron instrumentos, incluyendo una encuesta en línea y una entrevista semiestructurada realizada en persona, dirigida a estudiantes de pedagogía cuyos centros de práctica contaban con estudiantes no hispanohablantes en sus salas de clases. Además, se recopila la perspectiva de una coordinadora de prácticas. Estos datos permiten analizar las opiniones y percepciones de los participantes en relación con diversos aspectos investigados, así como exponer temas emergentes a partir de la información recolectada.

Los resultados obtenidos en la investigación revelan una carencia de estrategias pedagógicas de los entrevistados, derivada de una falta de formación en este ámbito proporcionada por las universidades. También se identifica una ausencia de apoyo sistemático por parte de las instituciones educativas durante la práctica. Esta situación impacta directamente en la preparación de los futuros docentes para atender las necesidades lingüísticas de los estudiantes no hispanohablantes en el aula.

Palabras claves: inclusión, literacidad, mantención de la lengua materna, interculturalidad, estrategias pedagógicas, formación inicial docente, prácticas, evaluación.

1. Introducción

El presente estudio se inserta dentro del marco de la lingüística aplicada, en el ámbito del aprendizaje de segundas lenguas.

En base a los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas (2021), el flujo de inmigrantes al país ha ido en aumento en los últimos años, y junto con ello, las demandas en las matrículas escolares. Dentro de este grupo inmigrante, hay un número considerable de estudiantes cuya lengua materna no es el español y frente a esta situación surge el interés por conocer de qué manera la formación inicial docente aborda la brecha idiomática de estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases, ya que el acceso a la educación es un derecho fundamental establecido a nivel mundial por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Para ello es necesario investigar la formación que reciben los docentes durante su formación pedagógica y así, determinar si cuentan con el conocimiento teórico-práctico necesario para incluir lingüística e interculturalmente a estudiantes no hispanohablantes en las salas de clases.

A continuación, se presenta el panorama actual en el cual se encuentran los inmigrantes no hispanohablantes en el ámbito educacional en Chile. Luego se exponen los principales términos necesarios para entender la investigación, y sobre los cuales se basa este estudio según lo planteado por diversos autores. También, se definen los conceptos claves utilizados. Después se presenta la revisión de literatura recopilada y analizada para dar cuenta de la situación de las escuelas, el rendimiento escolar migrante, las estrategias docentes y el rol del Mineduc en todos estos espacios, con respecto a interculturalidad e inclusión lingüística de estudiantes no hispanohablantes en aula. Posteriormente se presenta la metodología utilizada explicando la construcción y aplicación de los instrumentos utilizados, así como también el análisis de las

entrevistas en base a los instrumentos mencionados. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del análisis de las entrevistas, seguidas de las implicancias del estudio, sus limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones.

2. Antecedentes

2.1. Contexto migrante en Chile

Dentro del contexto nacional chileno se observa que durante las últimas dos décadas Chile ha sido el destino de varias corrientes migratorias provenientes en su mayoría desde el mismo continente americano. Al 31 de diciembre del año 2021 la población inmigrante estaba constituida por 1.482.390 personas, siendo Haití el tercer país de origen con mayor población con un 12.2% del total de inmigrantes, lo que equivale a 180.272 personas no hispanohablantes de este país (INE y SERMIG, 2022). Dentro de este contexto migratorio, han llegado niños y jóvenes inmigrantes que se insertan en el sistema escolar chileno. Según el Centro de Estudios del Mineduc, un 7,4% del universo escolar en Chile durante el año 2023, pertenece a estudiantes extranjeros, una tendencia que se ha mantenido al alza durante los últimos años. Con respecto a la población no hispanohablante, los estudiantes haitianos son el porcentaje más alto con 0,1% de la matrícula nacional, equivalente a 4.016 estudiantes. Sin embargo, ellos no constituyen el único grupo no hispanohablante, también es posible encontrar estudiantes de nacionalidad estadounidense, alemana, china, rusa, etc; en menor cantidad, pero con la misma necesidad de ejercer su derecho a la educación.

2.2. Inmigrantes no hispanohablantes en el contexto educacional chileno

La Ley General de Educación propone que “el sistema educativo se construye sobre la base de los derechos fundamentales garantizados por la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes” (Artículo 3, letra F, de la Ley

General de Educación), es por esto que el Estado de Chile se ve en la obligación de respetar los estándares de los tratados internacionales a los que está adscrito, en los cuales se compromete a asegurar el acceso, permanencia y trayectoria educativa de este grupo de protección. Los documentos más relevantes a considerar, que velan por el acceso a la educación de todos los niños y adolescentes son: La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas (ONU), que en su cuarto objetivo busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p.16). También cabe destacar que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención Internacional de los derechos del niño (1990), la Convención Internacional sobre la protección de los trabajadores migratorios y sus familiares (1990), y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976) corresponden a documentos que reconocen el derecho a la educación.

Una arista importante es la que plantea el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015), que señala que el derecho a la educación no se agota en brindar matrícula en un establecimiento educativo, sino que también es necesario brindar las facilidades pertinentes para garantizar un acceso a la educación en igualdad de condiciones. Para efectos de la población no hispanohablante, la barrera lingüística constituye una desigualdad en su acceso a la educación.

Basándose en los antecedentes expuestos, el Ministerio de Educación ha desarrollado una serie de documentos con el propósito de proporcionar orientación y apoyo en la integración de alumnos extranjeros, así como fomentar la escolarización de estas comunidades.

En primer lugar, la *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022* (Mineduc, 2018) es un documento cuyo propósito es ser un marco referencial que busca dar respuesta a las necesidades específicas de las diversas comunidades educativas mediante la reflexión y análisis

propio. Con la finalidad de garantizar la inclusión y el derecho a la educación de estudiantes extranjeros, el propósito que se establece es el de “Favorecer el acceso, permanencia y trayectorias educativas de estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno, generando dispositivos que den respuesta a las necesidades particulares de este grupo de especial protección” (p.25). Este propósito se encuentra estrechamente relacionado con los tratados y compromisos internacionales a los que está adscrito el Estado de Chile.

En segundo lugar, la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes et al. 2022), es un documento que busca entregar herramientas para los establecimientos educativos en contextos de diversidad lingüística y cultural, con un enfoque inclusivo para la enseñanza a inmigrantes no hispanohablantes. Se dan a conocer creencias sobre la enseñanza de una segunda lengua, se entregan orientaciones y principios para la comunicación intercultural para niños y adolescentes en el sistema educativo. También establece los criterios para la inclusión lingüística y finalmente, entrega sugerencias para la acogida inicial y la incorporación al establecimiento. Así a partir de las creencias presentadas se entregan aclaraciones y orientaciones para la comunicación intercultural, con el fin de entregar herramientas que ayuden a la enseñanza en contextos de diversidad lingüística (Mineduc, 2022).

Para finalizar, el documento de *Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno* (Bahamondes et al. 2022) presenta una serie de pautas para fomentar la educación inclusiva de estudiantes no hispanohablantes en la educación chilena. Las recomendaciones que presenta se enmarcan en cuatro ámbitos: Desarrollo de la competencia intercultural, Enseñanza del español como segunda lengua (ELE), Enseñanza de contenido curricular en español a estudiantes no hispanohablantes, y Desarrollo y mantención

de la lengua materna. Su objetivo principal es asegurar de manera efectiva la inclusión lingüística, académica y social de los alumnos no hispanohablantes, sin importar su idioma, cultura y procedencia.

Si bien estos son los principales documentos que el Estado chileno ha elaborado para abordar esta temática, aún no resultan suficientes para abarcar el fenómeno en toda su extensión, como se verá más adelante. Este nuevo panorama educacional del país, demanda replantear distintos factores en cuanto a las necesidades de este nuevo grupo de estudiantes, sobre todo con la barrera idiomática que presenta un grupo de ellos, con el fin de garantizar igualdad de condiciones en el acceso a la educación (Ley de inclusión 20.845, 2015)

2.3. Inclusión

Debido a compromisos internacionales suscritos por nuestro país (Declaración Universal de los Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Convención Internacional de los derechos del niño y Convención Internacional sobre la protección de los trabajadores migratorios y sus familias), el gobierno chileno tiene la responsabilidad de garantizar una educación para todos. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su objetivo N°4 establece “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (2015).

La *Ley de inclusión 20.845* (2015) en Chile aborda de forma general el significado del término en el ámbito legal con respecto a la educación inclusiva y la no discriminación. Plantea el principio de la no discriminación arbitraria, que conlleva la inclusión e integración en los establecimientos educacionales” (párr. 7). Todos los documentos ministeriales se rigen por estos principios para promover la inclusión en el sistema educativo.

Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros (2018), es un informe del Mineduc donde se exponen reflexiones en cuanto a prácticas educativas de inclusión, que se posiciona desde lo que estipula la Ley de Inclusión, sin embargo, agrega el respeto y la valoración de la diversidad como principio fundamental de la vida ciudadana (Mineduc, 2018).

Hacia el 2019, el documento ministerial *Orientaciones Técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*, también bajo el alero de la Ley de Inclusión, dirige el término hacia un enfoque intercultural, planteando la diversidad cultural en el panorama nacional (Mineduc).

En los años siguientes, la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022* (Mineduc, 2022), además de basarse en lo establecido por la ley chilena, propone un enfoque inclusivo e intercultural donde se reconoce la riqueza de la variedad lingüística y cultural.

Posteriormente en la publicación de *Herramientas para una educación más inclusiva* (Mineduc, 2020), se propone un enfoque inclusivo como un proceso de tres partes: Primero la “Presencia” como el momento de acogida. Luego el “Reconocimiento” como una visibilidad a las diferentes identidades y culturas. Para finalmente llegar a la “Pertinencia”, donde se desarrollan prácticas pedagógicas y estilos de aprendizaje específicos a cada aspecto de inclusión. También, entrega sugerencias a los equipos educativos y profesores jefes, para desarrollar y promover una educación inclusiva dentro del enfoque mencionado, ya que es algo transversal en la gestión educacional.

Luego la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes et al. 2022) recoge las nociones de inclusión intercultural y declara directamente que para una inclusión plena de los estudiantes no hispanohablantes en el ámbito académico y social, es necesario superar la barrera lingüística.

Lo mismo que se declara en *Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno* (Bahamondes et al. 2022), que tiene como fin “asegurar la inclusión lingüística escolar y social exitosa del estudiantado no hispanohablante, independientemente de su lengua, cultura y origen” (pág. 7). Ambos documentos actúan como el tercer paso del enfoque inclusivo, ya que entregan las primeras orientaciones prácticas para docentes en cuanto a inclusión lingüística e intercultural de no hispanohablantes en el aula.

Por otro lado, los *Estándares de la Profesión Docente* (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2022), específicamente el de lenguaje en la educación media, plantean la inclusión como un fenómeno importante a considerar dentro de los cuatro dominios necesarios a saber por un docente. No obstante, se declara de manera general y no contempla la inclusión lingüística y cultural de los extranjeros como una de las dimensiones inclusivas en una sala multilingüe.

3. Marco Teórico

3.1. Teorías de adquisición de una segunda lengua

Esta sección describe las posturas teóricas más relevantes que abordan la adquisición de una segunda lengua. Estas teorías explican cómo se adquieren las lenguas, y pueden relacionarse con algunas posturas que las personas de un país pueden sostener sobre cómo un migrante podría aprender la lengua mayoritaria, sin importar lo actual o desactualizada que esté.

3.1.1. Conductismo

Larsen Freeman (2011), describe los postulados de Skinner (1957) con respecto al concepto de conductismo como teoría de adquisición. El autor indica que el aprendizaje se produce a través del condicionamiento operante. No se involucra ningún proceso mental, sino que se refuerza el comportamiento del aprendiz, para promover un comportamiento lingüístico frente a un estímulo particular. Esta es una de las primeras teorías de adquisición de una lengua en desarrollarse y se involucraban prácticas como memorización; sin embargo, Larsen Freeman (2011) también explica que han surgido nuevas teorías que se ajustan a los desarrollos actuales producto de la investigación en torno a la adquisición de segundas lenguas.

3.1.2. Cognitivismo

Fernández Martín (2009) presenta los planteamientos establecidos por Valle (1991), para describir la teoría cognitivista, que sostiene que el lenguaje no es una capacidad independiente o autónoma en comparación con otras capacidades cognitivas humanas. Asimismo, los postulados de Zanón (2007) en Fernández Martín (2009) señalan que el aprendizaje se concibe como un proceso interno en el que los conocimientos se modifican constantemente por medio de la

interacción entre la información proveniente del entorno y los mecanismos cognitivos de la mente.

El cognitivismo, se fundamenta en que el cerebro almacena representaciones mentales independientes del contexto (Jimenez Sánchez 2011), por tanto, presenta una carencia en el ámbito sociocultural, frente a teorías que sí lo abordan. Jiménez Sánchez (2011) presenta los planteamientos de Alan Firth y Johannes Wagner (1997), quienes abogaron por la necesidad de que los estudios de adquisición de segundas lenguas adoptaran una orientación social y superaran el modelo dominante input-interacción-output.

3.1.3. Constructivismo

Larsen Freeman (2011), haciendo referencia a las ideas expuestas por John Dewey (1916) para describir el constructivismo, plantea que el aprendizaje se construye socialmente, ya que el conocimiento está dado por todas las interacciones entre este y el medio sociocultural que lo rodea. También señala que el aprendizaje se da a partir del conocimiento previo de los estudiantes, con el objetivo de establecer conexiones entre este y los aspectos desconocidos, e igualmente destaca que el constructivismo es una teoría que promueve una enseñanza significativa para los alumnos.

Lacorte y Vázquez (2018) plantean que el constructivismo se basa en tres ideas claves. Primero, cada persona es responsable de su proceso de aprendizaje, por tanto, debe ser un agente en la construcción de conocimiento. Segundo, los conocimientos enseñados deben estar basados en la experiencia y constituyen una representación personal de la realidad de cada estudiante. Por último, la persona que enseña se enfoca en guiar, motivar y facilitar el proceso a través de la creación de contextos óptimos para el aprendizaje, así, el docente se convierte en un facilitador de conocimiento.

3.1.4. Perspectiva Sociocultural

Lantolf y Thorne (2007) dan a conocer las principales bases teóricas de la perspectiva sociocultural, basada en el constructivismo sociocultural de Vygotsky (1931), donde existen cuatro principales constructos. La primera es la mediación, concepto central que conecta todas las variantes de la teoría sociocultural y se basa en la idea de que los seres humanos no actúan directamente en el mundo, sino que sus actividades cognitivas y materiales están mediadas por artefactos simbólicos, como lenguajes, alfabetización, conceptos matemáticos, lógicos y formas de racionalidad.

En segundo lugar, está la regulación, los autores proponen que una de las formas de mediación concreta es a través de la regulación, esta se puede dar a través de un segundo idioma, y proponen que los diferentes idiomas proporcionan a sus hablantes diversas opciones lingüísticas para llevar a cabo actividades mentales, siempre teniendo en cuenta que todas estas formas surgen del uso en la interacción social, como señala Frawley (1997) en Lantolf y Thorne (2007).

En tercer lugar, el concepto de internalización, refiere a los procesos mediante los cuales la interacción interpersonal, y la interacción con el entorno moldean y transforman las funciones mentales internas de una persona, así como el papel de la imitación en el aprendizaje y el desarrollo. Por último, la zona de desarrollo próximo, que es la diferencia entre el nivel de desarrollo actual de una persona y las funciones cognitivas que abarcan la siguiente etapa de desarrollo, que se da a través de la participación en actividades colaborativas.

En lo que respecta a la dimensión social de la teoría constructivista, postura teórica que enmarca esta investigación, Vázquez y Lacorte (2018) plantean que el aprendizaje no se limita

únicamente a la transmisión y comprensión de conocimientos, sino que es un proceso constructivo que surge de la interacción entre individuos.

De igual manera, los postulados de Vygotsky (1931) en Corrales (2009) destacan que para promover el desarrollo de un individuo, es fundamental tener en cuenta dos factores: el nivel de desarrollo de conocimientos de la persona, y su entorno social. Asimismo, Ackermann (2004) en Corrales (2009) indica que el entorno social que rodea al individuo desempeña un papel fundamental; desde el nacimiento la persona se encuentra inmersa en un proceso de aprendizaje, desarrollo y crecimiento que se nutre de sus interacciones con los demás.

3.2. Bilingüismo

La definición de bilingüismo se presenta desde diferentes perspectivas y se encuentra en un espectro de posiciones que van desde conceptos más restrictivos a otros más amplios como lo revisó Montrul (2013) en donde autores como Bloomfield (1933) indican que una persona bilingüe debe tener un conocimiento nativo de dos lenguas. Por otro lado, se encuentran conceptos mucho más flexibles que sostienen que se puede considerar bilingüe a cualquier persona que tenga dominio de su lengua materna, y además posea un conocimiento muy básico de una segunda lengua Haugen (1953). Por último, la definición dada por Montrul (2008), considera bilingüe a una persona que tiene un control funcional, además de un conocimiento estable de dos o más lenguas. Tener un conocimiento estable implica que un adulto no está en proceso de aprender la lengua, más bien tiene cierto conocimiento relativamente fijo en esta lengua y puede usarla para cumplir con las funciones que le sean necesarias en la vida.

3.2.1. Etapas de adquisición

La edad de adquisición de las lenguas es otra caracterización que aporta más información sobre los perfiles de las personas bilingües. En este sentido, Montrul (2013) describe conceptos

como bilingüismo temprano y bilingüismo tardío. El primero considera la adquisición de dos lenguas desde el nacimiento hasta los 12 años y el segundo, se refiere a la adquisición que se da después de los 12 años.

Dentro de estos conceptos, Montrul (2013) distingue a su vez, entre bilingüismo simultáneo y bilingüismo secuencial. Considera que no es posible diferenciar una primera y segunda lengua en un bilingüe simultáneo, debido a que el niño nace en un entorno donde estas dos lenguas se hablan. Sin embargo, en el bilingüismo secuencial generalmente el aprendizaje de las lenguas se genera en contextos diferentes, como la lengua que se habla en el hogar, frente a la lengua que se habla en el colegio.

3.2.2. Bilingüe emergente y aprendiz de L2

En la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes et. al 2022) se describe que cuando un niño o adolescente está en proceso de aprendizaje de una L2, se le denomina “bilingüe emergente” (García, 2011) ya que está desarrollando simultáneamente dos idiomas además de ser un bilingüismo temprano. En contraste con un bilingüismo emergente, el bilingüismo tardío ocurre cuando el aprendizaje de la segunda lengua tiende a ocurrir en un contexto formal, natural o en ambos, y son adultos los que por lo general, eligen o deben iniciar el aprendizaje de una segunda lengua (Montrul, 2013).

3.2.3. Modelos de enseñanza bilingüe y sus consecuencias

Existen dos tipos de bilingüismo que se describen como el resultado de la forma en la que la escuela considera la lengua materna y la lengua mayoritaria de los estudiantes bilingües emergentes. Estos modelos que se implementan en las escuelas son los que Montrul (2013),

plantea que tienen como consecuencia en los estudiantes ya sea un tipo de bilingüismo sustractivo o un tipo de bilingüismo aditivo.

García et al. (2008) señalan que el bilingüismo sustractivo se encuentra comúnmente presente en los programas bilingües de transición que se implementan en las escuelas. Allí se utilizan ambas lenguas durante un período breve hasta que el estudiante pueda hacer la transición a la educación en la lengua mayoritaria del país en el que se encuentra. Por tanto, se promueve el monolingüismo y la erradicación de la otra lengua, modelo de enseñanza que García et al. (2008), identifica y ejemplifica en programas principales de educación bilingüe en EE. UU, siendo el más extremo el programa denominado “Sink or Swim” (nada o húndete). En este caso, se usa solo la lengua mayoritaria, no se brindan servicios educativos alternativos para aprender la lengua de instrucción, ni utilizan los idiomas maternos de los estudiantes para enseñarles, tampoco están a cargo de profesionales especializados en enseñanza de segundas lenguas.

Otro modelo descrito por los autores que también está orientado a la asimilación hacia la lengua mayoritaria es el llamado “Pull Out de inmersión e inglés como segunda lengua” el cual consiste en que del 90% al 100% de duración de la clase sea en inglés (en el caso descrito es la lengua mayoritaria), y en ocasiones se puede retirar a los alumnos para tener una clase de inglés como lengua extranjera con profesores especializados.

En tercer lugar, García et al (2008) describen el programa de “Inmersión Estructurada” que brinda a los estudiantes no angloparlantes apoyo educativo, pero solo utiliza el inglés para enseñarles, ya que la meta es que haya una salida rápida a la educación general en la lengua mayoritaria. Las implicancias de estos enfoques que derivan en un bilingüismo sustractivo, incluyen la pérdida de la lengua materna del estudiante y un bajo rendimiento escolar debido a un deficiente desarrollo de la literacidad, entre otros aspectos (García et al. 2008).

Adicionalmente, esta forma de enseñanza desconoce la identidad y el conocimiento lingüístico

de los estudiantes, además de evitar el desarrollo de la competencia intercultural (Baralo, 2011), lo que puede generar inseguridades tanto en el ámbito lingüístico como en el de la identidad, fracaso académico, incapacidad de generar una conciencia metalingüística crítica y en especial, limitará el repertorio lingüístico de los infantes (García y Lin 2017).

Por otro lado, el bilingüismo aditivo busca que el estudiante consiga desarrollar conocimiento y literacidad en las dos lenguas, es decir, en la mayoritaria y en la lengua materna (Montrul, 2013).

García et al. (2008) mencionan una variedad de programas educativos en esta línea que son utilizados en EE. UU. En el caso de la “Educación Bilingüe Transicional” el fin es brindar adquisición de inglés a sus alumnos para que no fallen académicamente en el colegio, por tanto, se empieza a enseñar literacidad en la lengua materna de los estudiantes (durante un periodo de 1 a 3 años) quienes salen del programa a medida que se vuelven competentes en inglés.

Además, menciona el caso de dos programas de carácter aditivo, como es el caso del “Desarrollo de Educación Bilingüe” y la “Educación Bilingüe Bidireccional” que por un período entre 5 a 6 años fomentan la literacidad y el bilingüismo en ambas lenguas. En el caso que menciona la autora, inglés y la lengua materna del estudiante. Todo esto con el fin de lograr un rendimiento académico en inglés.

Dentro de estos programas que presenta García et al. (2008) se prioriza la literacidad y que el contenido de las clases sea lingüísticamente accesible lo que resulta en que los estudiantes adquieran competencia en dos idiomas y sean bilingües.

3.3. Literacidad

Indrisano y Chall (1995, como se citó en Díaz et. al, 2022) definen literacidad como la habilidad de leer y escribir dentro de un contexto institucional, educativo y laboral en una determinada lengua. Esto implica no sólo la capacidad de decodificar letras y palabras, sino

comprender la lectura y la escritura como procesos de pensamiento que requieren interpretaciones, generalizaciones, inferencias y conclusiones. Para ellos, la literacidad va más allá de las habilidades básicas de leer y escribir, pues abarca la capacidad de utilizar estas habilidades para tener acceso al conocimiento, es decir al contenido académico que se está compartiendo en la sala de clases.

Chall (1983, como se citó en Bahamondes et al., 2023), define los estadios de lectura, que corresponden a las distintas etapas en el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora, de acuerdo al crecimiento de los estudiantes monolingües. La etapa 0 abarca desde el nacimiento hasta los seis años, y es considerada una etapa de prelectura y familiarización con la palabra escrita. La etapa 1 comprende entre los seis y siete años, donde los niños desarrollan el reconocimiento del principio alfabético y descubren que las letras representan sonidos de la lengua. La etapa 2 tiene lugar entre los siete y ocho años, donde los niños logran automatizar la decodificación de sonido-letra-palabra. En la etapa 3, desde los ocho hasta los catorce años, los niños logran leer para aprender algo nuevo. En la etapa 4 (catorce a 18 años) y etapa 5 (18 años en adelante) se sigue desarrollando y complejizando la habilidad de comprensión lectora, con el propósito de adquirir contenido.

Es pertinente situar el concepto de literacidad en el aprendizaje escolar de los estudiantes no hispanohablantes en Chile. Gee (1989, como se citó en Díaz et al. 2022) establece la diferencia de la adquisición del lenguaje oral “que es natural y sin mayor esfuerzo”, con la adquisición de literacidad que requiere de un “aprendizaje consciente y apoyado por educadores especializados” (p. 29). Es decir, la literacidad constituye un sistema aún más complejo, que permite el dominio cognitivo de un lenguaje académico, para establecer el acceso al contenido.

Con respecto a los estadios de lectura (Chall, 1983, como se citó en Bahamondes et al. 2023; García et al. 2008) el proceso de adquisición de literacidad puede verse ralentizado en los estudiantes no hispanohablantes, debido a que son bilingües emergentes. Por lo tanto, resulta primordial conocer el idioma del estudiante, su nivel de escolaridad, y en qué etapa de comprensión lectora se encuentra, para fijar una base desde la cual comenzar a apoyar su desarrollo de literacidad.

3.4. Formación inicial docente

Con respecto a la formación de profesores que imparten clases a adolescentes bilingües emergentes, es importante aclarar que no existen programas universitarios de pregrado orientados a la enseñanza de español como segunda lengua. Como indica Bravo, et al. (2019), los programas para la enseñanza de segundas lenguas solo se pueden encontrar en estudios posteriores a licenciaturas y pedagogías. De hecho, son solo cuatro las universidades que cuentan con diplomados en relación con el tema: Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Concepción, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile. Y solo la Universidad de Playa Ancha y la Universidad de Concepción ofrecen un Magíster donde se cuenta con la mención en Lingüística Aplicada en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, el plan de estudio de la primera no hace alusión específicamente a la enseñanza de español como L2, mientras que el de la segunda, lo ofrece como opción dentro de las asignaturas de especialización según la línea de investigación.

En síntesis, se puede inferir que el país todavía no ve la enseñanza de español como L2 como una necesidad pertinente en relación al incremento de movimientos migratorios, de lo contrario se incluiría en más programas universitarios formando parte de las mallas curriculares. Como se expuso, existen líneas de especialización opcionales, sin embargo, no hay nada al

respecto en la formación pedagógica para futuros docentes, quienes se enfrentan directamente con los estudiantes no hispanohablantes en el aula.

3.5. Estándares docentes e inclusión

Por otro lado, el Ministerio de Educación cuenta con los estándares de la profesión docente, los cuales son propuestos por el *Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas* (CPEIP) con la participación de actores del ámbito educativo y universitario, con el fin de crear pautas para “definir habilidades, conocimientos y competencias que debe adquirir un/a profesional de la educación durante su formación inicial” (CPEIP, 2020, p.9). Por tanto, se presentan como herramientas que buscan fortalecer y enriquecer los programas que se crean en las instituciones de educación superior para guiar la formación inicial docente.

Por ejemplo, en los Estándares de la profesión docente para carreras de Pedagogía en lenguaje en educación media (CPEIP, 2022), se plantean cuatro dominios que debe manejar el docente. El primero orientado a la creación del material pedagógico pertinente. El segundo, enfocado en la creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje. El tercero, que apunta directamente a prácticas de enseñanza. El último, está relacionado con las responsabilidades de la labor pedagógica.

Se puede inferir que estos estándares están relacionados con la inclusión de estudiantes extranjeros en el aula, por términos como “inclusión” e “interculturalidad”. Además, en la sección de glosario se define el concepto de “Proceso de enseñanza” y “aprendizaje inclusivo”, como un proceso que, “se caracteriza por reconocer, considerar y valorar la diversidad de todos y cada uno de los/as estudiantes (respecto de lo sociocultural, intercultural, lingüístico, identidad de género y orientación sexual, ritmos y formas de aprender, necesidades educativas, y tipos de familia)” (CPEIP, 2022, p. 110). Sin embargo, a pesar de que se señala la presencia de una

“diversidad lingüística”, no se especifica si apuntan a respetar las lenguas maternas de los estudiantes, ni tampoco si existirá un proceso de inclusión lingüística para los estudiantes que no hispanohablantes.

Asimismo, en el estándar de comunicación oral, no se aborda específicamente los conceptos de interculturalidad, bilingüismo, bilingües emergentes o inclusión de estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, con relación a estos conceptos, en los factores que el docente debe conocer, se propone considerar una diversidad lingüística como la creación de un espacio socioafectivo acogedor para que los estudiantes puedan desenvolverse, respetando sus registros lingüísticos y la experimentación con la oralidad (CPEIP, 2022). No obstante, al hacer referencia a “registros lingüísticos”, se entiende que se trata de un contexto hispanohablante, por tanto, el no abordar el fenómeno del bilingüismo de manera explícita es problemático, ya que se invisibiliza a los estudiantes no hispanohablantes.

En este documento, a pesar de fomentar la interculturalidad como un enfoque esencial, no menciona alguna postura concreta que los docentes en formación puedan implementar en la sala de clases para abordar la situación de estudiantes bilingües emergentes en el aula.

Sin embargo, el Mineduc ha publicado textos relacionados con la formación de estudiantes no hispanohablantes, que pueden guiar a los profesores en formación inicial docente. Uno de estos documentos, es la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes et al. 2022) donde se da una serie de recomendaciones para comunicarse con adultos y jóvenes estudiantes bilingües (emergentes y tardíos) o no hispanohablantes, entregando las principales estrategias metodológicas para ello. Además, se refutan creencias en torno al bilingüismo.

4. Definición de constructos y postura teórica de la investigación

4.1. Bilingüismo

Para esta investigación, el concepto de bilingüismo se utilizará en un sentido amplio para hacer referencia a aquella persona que habla dos o más lenguas, ya sea porque las aprendió o porque vivió en un ambiente bilingüe desde que nació y tiene un control funcional y estable de ellas. Lo anterior implica que es un adulto que tiene conocimiento relativamente fijo en estas lenguas y puede usarlas para cumplir con las funciones que le sean necesarias en la vida (Montrul, 2008). Por otro lado, bilingües emergentes son aquellos niños o adolescentes que están en proceso de aprendizaje de una L2 (García, 2011).

4.1.1 Lengua materna

A lo largo de esta tesis, el término Lengua Materna se utilizará para hacer referencia a aquella lengua que se aprende desde la infancia, ya sea en el hogar o con la familia (Montrul, 2013).

4.1.2 Segunda Lengua

El concepto Segunda Lengua (L2) es representativo del orden en el que se adquieren las lenguas (Montrul, 2013), siendo a su vez, aquella lengua que cumple una función social en la comunidad lingüística en la que se está aprendiendo (Gargallo, 2010).

4.2. Literacidad

La literacidad corresponde a la habilidad de leer y escribir dentro de un contexto educativo, y la capacidad de utilizar estas habilidades para tener acceso al conocimiento

(Indrisano y Chall, 1995). Constituye un sistema complejo, que permite el dominio cognitivo de un lenguaje académico, para tener el acceso al contenido.

4.3. Constructivismo

Para efectos de esta investigación se entenderá como constructivismo la teoría relacionada con el enfoque sociocultural planteado por Lantolf y Thorne (2007), quienes presentan este modelo orientado a la adquisición de segundas lenguas, que concibe el aprendizaje desde las interacciones sociales, ya que se fundamenta en una perspectiva que no separa al individuo de lo social, sino que afirma que el conocimiento del individuo surge de la interacción social¹. Entonces, de acuerdo a esta idea planteada por los autores, los procesos de desarrollo cognitivo tienen lugar a través de la participación en entornos culturales, lingüísticos e históricamente formados, facilitados por alguien que sabe más que el aprendiz, y que media el conocimiento a partir del trabajo en la Zona de Desarrollo Próximo de éste. Esto afirma que la adquisición de una segunda lengua está directamente ligada a las interacciones dadas en el entorno sociocultural del estudiante.

4.4. Aprendizaje de español como segunda lengua

4.4.1. Aprendizaje de una segunda lengua

Proceso que surge de manera consciente producido mediante la instrucción formal de conocimiento explícito del sistema lingüístico, a través de la reflexión y con el apoyo de un tercero (Gargallo, 2010).

¹ developmental processes take place through participation in cultural, linguistic, and historically formed settings such as family life and peer group interaction.

4.4.2. Adquisición

Proceso que se da de manera inconsciente, surge como consecuencia del uso del lenguaje para fines comunicativos y se internaliza el sistema lingüístico a partir de la exposición natural (Gargallo, 2010).

4.4.3. Lengua Extranjera

A diferencia de la definición de Segunda Lengua, la lengua extranjera es aquella lengua que se aprende fuera de un contexto social e institucional de uso (Gargallo, 2010).

4.4.4. Lengua meta

Es la lengua que se está aprendiendo, en el caso de inmigrantes no hispanohablantes que llegan a Chile, sería el español, ya que es el idioma oficial usado en el país (Gargallo, 2010).

4.5. Postura teórica de la investigación

Dado que la presente investigación se enmarca en la perspectiva teórica constructivista con un enfoque sociocultural, alineada a la teoría de adquisición de segundas lenguas, se comprende que el aprendizaje se va construyendo a base de experiencias previas del estudiante, con el objeto de estudio, y a través de la interacción con otras personas (Lantolf y Poehner 2014 en Lacorte y Vázquez 2018).

5. Revisión de literatura

A continuación se exponen los hallazgos provenientes de las investigaciones vinculadas al ámbito educativo chileno, abarcando la situación en los establecimientos educativos del país, el contexto de los estudiantes que podría desencadenar un bajo rendimiento académico o su desvinculación del sistema educativo, las estrategias adoptadas por los docentes, las dinámicas entre el Ministerio de Educación y los colegios en relación con los estímulos ministeriales orientados a la inclusión, concluyendo con una síntesis de la literatura recopilada.

5.1. Situación de los establecimientos educativos en Chile

Las investigaciones sobre estudiantes no hispanohablantes en Chile son recientes, sin embargo, existen diferentes estudios que pueden ayudar a comprender cómo se encuentra el país en relación con la inclusión de estudiantes que no hablan español en las salas de clases.

Así, las investigaciones dejan en claro que la inclusión de estos estudiantes migrantes en las salas de clases es aún insuficiente (Castillo et al. 2018). El sistema escolar debe esforzarse por lograr las estrategias de inclusión necesarias para integrar a niños no hispanohablantes, tanto a nivel de institución como de comunidad (Romo et al. 2020). Sin embargo, surge un problema, puesto que, para que el contenido curricular llegue a toda la comunidad, es necesaria la modificación o adaptación de éste, con el fin de que sea accesible para todos los alumnos. La dificultad yace en la percepción de los profesores en torno al currículum es que éste no se puede modificar, a pesar de que sí es posible su adaptación. Es entendible que esto ocurra, ya que, no se cuenta con los mecanismos de adaptación y flexibilización que permitan a los establecimientos y a los profesores diversificar la respuesta educativa para la población escolar. Esto, y la falta de formación docente en torno a la enseñanza de español como segunda lengua, ha llevado a que las

escuelas del país no cuenten con docentes capacitados para hacerse cargo de la barrera idiomática que afecta a niños no hispanohablantes (Poblete-Melis, 2018).

En Chile, como afirma Campos-Bustos (2019) las estrategias didácticas hacia estudiantes no hispanohablantes están diseñadas desde la intuición y no desde el saber pedagógico. Por esto, se puede comprender por qué, las habilidades, el conocimiento y las actitudes que desarrollan los niños no hispanohablantes en el aula se centran solo en la oralidad y dejan de lado otros ejes fundamentales como lo son la lectura y la escritura. Esto se debe a que, como indica la autora, los equipos profesionales consideran que la inmersión de estudiantes no hispanohablantes es suficiente para que puedan aprender la lengua del país. No obstante, aunque es un hecho que la inmersión ayuda significativamente en aprender un nuevo idioma, no consigue llegar a niveles profundos de comprensión lingüística. (Campos-Bustos, 2019)

Algunos establecimientos que cuentan con mayor porcentaje de estudiantes no hispanohablantes, han intentado hacer adaptaciones curriculares de acuerdo al perfil del alumnado, esto en base a un diagnóstico que hace la propia escuela, pues, al contrario de lo que se podría creer, no son propuestas que vengan desde el Ministerio de Educación (Poblete-Melis, 2018). De esta forma, como plantea Poblete-Melis (2018) se han creado diferentes estrategias para facilitar el acceso al aprendizaje como en las asignaturas de lenguaje, historia y arte. Por ejemplo, en lenguaje se han incorporado autores de otros países, principalmente de literatura latina y centroamericana. En ámbitos artísticos, se destacan ideas que apoyan la aceptación de la diversidad, como lo son murales artísticos, rescate de la música latinoamericana, entre otros. Sin embargo, la evidencia demuestra que la evaluación que se está realizando en las aulas, no promueven el desarrollo de la segunda lengua (Lizasoain, 2020), siendo esto fundamental para

que se incluya al alumnado no hispanohablante de forma integral en los establecimientos educacionales.

Los estudios demuestran que existe una necesidad de capacitación de los y las docentes. Por esto, es urgente una formación inicial docente que comprenda la interculturalidad en su amplitud conceptual como un eje organizador del currículum y como elemento crítico de la reflexión docente (Pavez-Soto, 2019; Romo et al., 2020). Es necesario que se sitúe como parte de las preocupaciones pedagógicas la permanente reflexión en torno a lo que se hace en los establecimientos, ya que debe existir una relación analítica con la acción (Poblete-Melis, 2018). Algunos entrevistados de la investigación de Romo et al., (2020) afirman que la inexperiencia de los profesores para tratar con extranjeros, integrándolos sin protocolo, es producto de la falta de políticas educativas, de integración y políticas migratorias que no están cubriendo la educación. Sin embargo, existen materiales para este propósito como, por ejemplo, *Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno* (Bahamondes et al. 2022).

Por lo anterior, Romo et al, (2020) considera necesario que exista una política del Estado chileno que considere como parte de la formación inicial de los docentes, al ser estudiantes de pregrado de Pedagogía, el elemento de inclusión intercultural con gran fuerza y que especialmente se aborde el problema de la barrera idiomática.

5.2. Situación de los estudiantes.

5.2.1. Bajo rendimiento académico.

En relación al rendimiento académico de los estudiantes no hispanohablantes, la investigación indica que la falta de inclusión lingüística en las salas de clases se vuelve perjudicial, puesto que la formación de los docentes y de toda la comunidad educativa en

relación a la enseñanza intercultural, podrían prevenir el fracaso académico (Campos- Bustos, 2019). Además, trabajar en profundidad en el ámbito de la interculturalidad podría contribuir a resolver el aislamiento, la discriminación y el racismo detectado en diferentes establecimientos educativos (Castillo et al., 2018).

En la tesis de Díaz et al. (2018) se analiza la percepción de los docentes en relación con el comportamiento de los estudiantes haitianos. La opinión generalizada de los profesores es que estos estudiantes presentan comportamientos problemáticos en el aula. También se destaca el uso de la violencia por parte de los estudiantes haitianos hacia sus compañeros, y se minimiza el racismo que experimentan por parte de sus pares. Esto se relaciona con el contexto de inmersión para aprender una segunda lengua, donde los aprendices de L2 son educados junto con los hablantes nativos del idioma objetivo y ni los compañeros de los estudiantes ni los profesores hablan su lengua materna, por lo que nadie a nivel escolar puede entenderlos. Díaz et al. (2018) concluyen que es esperable que un niño que no entiende lo que el resto comunica, tienda a aburrirse o buscar atención de diferentes maneras en la sala de clases.

Por otro lado, desde una perspectiva con énfasis al contexto cultural y social, se encuentra la postura de Romaine (1999) en Díaz et al. (2018) donde los estudios en las lenguas minoritarias han demostrado que suele ser muy difícil para los estudiantes adquirir un dominio activo de una lengua minoritaria cuando dicha lengua no recibe apoyo por parte de la comunidad, por tanto, se puede perder la lengua materna. Además, la postura de García y Lin (2017) se relaciona con lo anterior, ya que describen que las consecuencias de la enseñanza en modo monolingüe pueden ser perjudiciales en diversos aspectos para los estudiantes. Pueden generar inseguridades tanto en el ámbito lingüístico como en el de la identidad, fracaso académico, incapacidad de generar una

conciencia metalingüística crítica y especialmente, limitará el repertorio lingüístico de los infantes.

En el estudio de Valdés Morales (2019) se ha hallado que, para garantizar la inclusión de ciertos estudiantes, se utilizan espacios educativos segregados. Por ejemplo, en el aula de acogida los contenidos se enfocan más en el idioma que en el aprendizaje curricular. Por tanto, mientras que los estudiantes no hispanohablantes avanzan en competencias lingüísticas necesarias para los procesos de enseñanza y aprendizaje, retroceden en la adquisición de las competencias curriculares que se trabajan en el aula de referencia. Además, el aula de acogida de estudiantes no hispanohablantes, no contempla una evaluación inicial, de proceso y final del dominio lingüístico de sus participantes. Este último aspecto se vuelve crucial, pues es necesario saber cuál es el nivel de español de un estudiante no hispanohablante, para realizar el andamiaje necesario en su desarrollo cognitivo y social.

En el análisis realizado por Lizasoain (2020), se constata que tanto estudiantes hispanohablantes como no hispanohablantes reciben una retroalimentación similar, a pesar de que los alumnos no hispanohablantes presentan deficiencias más notorias en su escritura en comparación con sus pares hispanohablantes. Este hecho plantea una discrepancia, ya que los docentes, posiblemente para no obstaculizar el proceso de integración en el entorno escolar, no diferencian entre estos grupos, lo cual repercute negativamente en el desempeño del alumno no hispanohablante. Asimismo, es fundamental considerar que la retroalimentación representa un componente esencial en el diálogo establecido entre el profesor y el estudiante. Una retroalimentación de baja calidad compromete el propio diálogo, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es bilateral por esencia. Según la perspectiva planteada por Rodríguez (2002, citado en Lizasoain, 2020), la corrección en la retroalimentación debe

proporcionar orientación constructiva al señalar los errores, explicar su naturaleza y cómo superarlos. La ausencia de este tipo de retroalimentación limita el efecto deseado, ya que la evaluación pierde su capacidad para impulsar el aprendizaje al no permitir la corrección de los errores identificados.

Por otro lado, los resultados de la investigación de Díaz et al. (2022) arrojan que los docentes no perciben grandes diferencias entre el rendimiento oral y escrito en los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, gran porcentaje de los docentes encuestados (87,8%) consideran que el rendimiento académico de los estudiantes no hispanohablantes es menor que el de los estudiantes que sí dominan el español.

Es comprensible que los profesores vean el rendimiento académico de los estudiantes no hispanohablantes (bilingües emergentes) diferente al de los estudiantes que son hispanohablantes o monolingües. Montrul (2013) plantea que los niños bilingües suelen tener un menor conocimiento léxico en cada una de sus lenguas evaluadas de forma individual, pero poseen un mayor conocimiento conceptual en las dos lenguas que manejan en conjunto, a diferencia de los niños monolingües, que pueden tener un mayor vocabulario, pero solo en una lengua. Además, se sugiere que no es apropiado evaluar a un niño bilingüe y a uno monolingüe utilizando los mismos parámetros, ya que los bilingües tienden a tener un rendimiento inferior al utilizar pruebas diseñadas para hablantes de una sola lengua. También, se omite el nivel de literacidad del estudiante en la lengua que está aprendiendo, lo cual es un factor que influye en la comprensión lectora al momento de adquirir contenido académico (Chall, 1983, como se citó en Bahamondes et al. 2023). Aún así, este conocimiento de palabras de alta frecuencia permite que los estudiantes puedan comunicarse con sus compañeros de clases. Sin embargo, este nivel de

competencia no es suficiente para comprender los textos académicos en los cuales se presenta el contenido, puesto que éstos exhiben una mayor complejidad gramatical y léxica en su contenido.

5.2.2. Deserción escolar

El Centro de Estudios del Ministerio de Educación, en el documento *Apuntes* publicado en Abril del 2023 indica que la pandemia vivida durante los años 2020-2022 provocó consecuencias negativas a nivel escolar. Una de ellas fue la interrupción de las trayectorias educativas de niñas, niños y jóvenes. Por esto, el Mineduc desde el año 2022 ha implementado el Plan de Reactivación Educativa, que se enfoca en abordar la problemática con distintas estrategias para incentivar que los estudiantes vuelvan a las salas de clases.

En torno a las cifras existe un 1,38% de desvinculación en el periodo 2018-2019 (que representa a 40.757 estudiantes) al 1,47% en el periodo 2021-2022 (que representa a 44.845 estudiantes). En relación al género de las personas que se desvinculan de los establecimientos, se indica que es mayor la tasa de desvinculación en el periodo 2021-2022 en estudiantes hombres (1,62%) que en mujeres (1,32%). Sin embargo, para ambos géneros aumentan las tasas respecto al periodo 2018-2019. La enseñanza básica también se ve afectada por el fenómeno, así la mayor tasa de desvinculación en el periodo 2021-2022 se alcanza en 2° básico (1,5%); mientras que, en enseñanza media, la mayor tasa se observa en los cursos técnico-profesionales (3,0% en 3° medio TP y 3,1% en 4° medio TP). En 4° medio TP también se registra el mayor aumento de tasa de desvinculación respecto al periodo 2018-2019. Finalmente, se indica que la mayor tasa de desvinculación está en la Región Metropolitana (1,9%) (Mineduc, 2023).

Considerando las cifras anteriores, se evidencia que los datos entregados no desglosan información pertinente en cuanto a la cantidad de estudiantes no hispanohablantes con relación a la deserción escolar.

5.3. Estrategias docentes

Existen diversas posturas por parte de los docentes con respecto al rendimiento académico del alumnado bilingüe emergente, asimismo, también existen diferentes prácticas educativas utilizadas en la sala de clases.

Valdés Morales et al. (2019) a través de un estudio realizado para comprender cómo las escuelas han respondido a la llegada de estudiantes extranjeros y qué prácticas educativas han desplegado al respecto, identificaron que en cuatro escuelas públicas con alta matrícula de estudiantes extranjeros y con proyectos educativos con sello intercultural, existen 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.

Los autores concluyen que la mayoría de los dispositivos (equipo bilingüe, pauta de observación, aula de acogida, grupo diferencial y estudiantes tutores) están orientados a responder a las necesidades pedagógicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Solo dos de ellos (mediadora y cuota migrante) se ponen al servicio del mejoramiento de la convivencia escolar. Los dispositivos restantes (protocolo, fiesta intercultural y grupos interactivos) son más bien dispositivos multipropósito y aportan en consecuencia a más de una de las dimensiones señaladas (Valdés Morales et al. 2019).

De los diez dispositivos de acogida para estudiantes, solo cinco se enfocan en necesidades pedagógicas, de enseñanza y aprendizaje. De estos cinco, solo existe uno que tiene una orientación lingüística y que está dirigido a estudiantes no hispanohablantes. El equipo bilingüe tiene como fin minimizar al máximo la barrera idiomática, esto a través de los facilitadores lingüísticos que existen en los diferentes establecimientos educacionales.

La investigación de Díaz et al. (2018) dio como resultado que el recurso metodológico más utilizado por los docentes en la sala de clases, para comunicarse con estudiantes no hispanohablantes, son formas comunicacionales no verbales, ya sean objetos, imágenes, gestos u otros. En cuanto a la entrevista semiestructurada realizada, se pueden extraer algunas percepciones relacionadas con las posturas y estrategias. En la categoría de *Recursos de profesores* la gran mayoría de los profesores concuerda en que hay escasez de recursos para aprender sobre la adquisición de una segunda lengua (L2), pero consideran que son indispensables. Asimismo, la categoría de *Percepciones de política y planificación del idioma local* expone que los profesores expresan que no hay políticas públicas establecidas (en su conocimiento) y que deben confiar en su intuición en lugar de basarse en teorías al impartir clases. Esto confirma lo aseverado por Campos-Bustos (2019) donde indica que las estrategias didácticas hacia estudiantes no hispanohablantes están diseñadas desde la intuición y no desde el saber pedagógico.

Por otro lado, en la tesis de Parra et al. (2022) los docentes señalan que no hay dispositivos disponibles en la escuela que aporten a la enseñanza de español como L2 o que sean de apoyo a la literacidad. La solución que encuentran más factible para este problema, es enviar a los estudiantes no hispanohablantes al *Programa de Integración Escolar* (PIE). Sin embargo, este programa no fue diseñado con ese fin. Si bien se centra en fomentar un proceso de inclusión en los establecimientos educativos, su objetivo es promover la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, proporcionando recursos y equilibrando las oportunidades educativas, especialmente para aquellos que requieren un mayor apoyo para progresar en sus estudios. Por tanto, no es un programa dedicado a la enseñanza de un idioma, y no se especifica en el *Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la reforma*

educacional algún concepto o referencia que aluda a estudiantes no hispanohablantes (Mineduc, 2017).

En cuanto a las estrategias de comunicación que utilizan estos docentes con sus estudiantes, hacen uso de la aplicación de *Traductor Google*, también solicitan ayuda a estudiantes que tengan un grado de competencia comunicativa más alto en ambos idiomas (creole y español) para traducir, y hacen uso de gestos. En cuanto a recursos visuales como imágenes, solo una docente señala el uso de éste como herramienta para incrementar la literacidad de los alumnos (Parra et al. 2022).

El estudio realizado por Aguilera (2023) deja en manifiesto cómo los docentes pueden promover la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. De esta forma, la autora afirma que, en entornos educativos con escaso apoyo estatal en escuelas multiculturales afectadas por problemas económicos y discriminación hacia migrantes, las comunidades escolares están adoptando métodos innovadores. Estos métodos incluyen otorgar autonomía a los profesores, lo que ha llevado a la implementación de prácticas que fomentan la diversidad cultural en el aula. Esto ha demostrado ser eficaz para integrar a estudiantes migrantes y promover interacciones entre alumnos de distintas culturas. Los educadores desafían las estructuras convencionales de clase al introducir actividades y estrategias creativas que fortalezcan los lazos entre estudiantes y cultiven empatía hacia los migrantes. Por tanto, es importante establecer relaciones cercanas con los estudiantes migrantes y comprender sus experiencias, además existen elementos cruciales en el contexto educativo, como lo son respaldar la confianza en su potencial académico y flexibilizar el enfoque pedagógico.

Finalmente, es importante tener en consideración lo escrito por Aguilera (2023) cuando indica que, en el ámbito de la formación docente en entornos diversos, es esencial destacar la

importancia de profundizar en el aspecto actitudinal y escenográfico de la labor docente en el aula. Esto adquiere relevancia debido al posible impacto en el proceso de aprendizaje, donde la capacidad performativa de las prácticas se revela como un recurso valioso para promover la interculturalidad. Asimismo, se subraya la necesidad de una formación que enriquezca la sensibilidad profesional del docente, fundamentando así una perspectiva ético-pedagógica para la enseñanza en entornos diversos.

5.4. Relación Ministerio-Colegio: Incentivos ministeriales de inclusión

Pese a la ola migratoria experimentada en las últimas décadas, en la actualidad se observa una falta de incentivos ministeriales significativos para la inclusión integral de estudiantes no hispanohablantes en Chile. Sin embargo, tras ocho años desde el inicio de este flujo migratorio a Chile y considerando los antecedentes expuestos, el 12,2% de los migrantes proviene de Haití. Como se mencionó anteriormente, la evidencia demuestra que la inclusión de los estudiantes migrantes en las salas de clases es aún insuficiente (Castillo et al., 2018).

El Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) tiene como fin evaluar a los establecimientos educacionales subvencionados del país. En estos establecimientos se encuentran colegios municipales, colegios privados subvencionados y establecimientos de administración delegada (Mineduc s.f. en Toledo et. al 2022). Toledo et al. (2022) indican que el SNED considera seis variables para realizar su evaluación: 1. efectividad, 2. superación, 3. Iniciativa, 4. mejoramiento de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento, 5. igualdad de oportunidades y 6. integración y participación de profesores y profesoras, padres y apoderados. En el punto de efectividad, la ponderación del cálculo del SNED corresponde a un 37%, por tanto, ese gran porcentaje corresponde solo a los resultados SIMCE que obtienen los alumnos. Además, en el punto superación, que también se relaciona a los resultados SIMCE, la

ponderación equivale a un 28%. Así, la ponderación total que se enfoca en el SIMCE es un 67%, más de la mitad de la ponderación total (Toledo et. al 2022).

Por otra parte, el lado de la inclusión es considerado en la ponderación del SNED. Sin embargo, la iniciativa, corresponde sólo a un 6% y únicamente el apartado de “apoyo efectivo a alumnos integrados a la educación regular” se podría relacionar con estudiantes no hispanohablantes. En relación a la igualdad de oportunidades, que corresponde al 22% total de la ponderación, cuenta con el apartado de “ausencia de prácticas discriminatorias” que equivale al 40% del 22% (un 8,8% del total) (Toledo et al, 2022).

Además, en Toledo et al. (2022) se señala que, en el documento *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*, ya expuesto, se da una serie de herramientas para mejorar el desempeño en la comunidad educativa en torno a este tema. Sin embargo, queda en las manos de cada establecimiento la aplicación correspondiente. Por tanto, se concluye que depende de cada institución educativa la distribución de recursos otorgada por el mineduc en relación al financiamiento.

Esta falta de compromiso también se puede ver reflejada en la ausencia de contenido relacionado con la enseñanza del español como segunda lengua (L2) en el *Marco para la buena enseñanza estándares de la profesión docente* (CPEIP, 2021), documento que tiene como objetivo establecer un marco general de referencia para los estándares docentes “responder a los nuevos desafíos que la sociedad actual, a nivel general, y los/as estudiantes, en particular, le plantean a la docencia” (p.8) es decir, el documento busca resolver estos conflictos. Se espera que estos estándares sean de conocimiento de todos los docentes, para lograr una educación efectiva.

Los docentes son encargados de fomentar el aprendizaje en sus estudiantes, y a diario, muchos de ellos se enfrentan a situaciones en las que carecen de conocimientos en este ámbito, lo que puede llevar a prácticas inadecuadas que afectan directamente al estudiante. Por esto, es necesario que el Mineduc ponga más énfasis en los incentivos que existen para que la inclusión lingüística sea cada vez más real en las salas de clases del país.

5.5. Síntesis de la literatura

Con respecto a los docentes, los estudios revisados permiten concluir que no poseen claridad sobre lo que pueden o no hacer, en relación a estudiantes que están aprendiendo español como segunda lengua en la sala de clases (Romo López et al. 2020). Así, las estrategias didácticas hacia estudiantes no hispanohablantes están diseñadas desde la intuición y no desde el saber pedagógico. (Campos-Bustos, 2019). A su vez, se destaca la ausencia de una postura de adquisición de segunda lengua, y de nociones teóricas de bilingüismo en el cuerpo docente (Díaz et al. 2018).

Otro estudio que cuenta con participación de docentes resalta la ausencia de dispositivos disponibles en la escuela que aporten a la enseñanza de español como L2 o que sean de apoyo a la literacidad (Parra et al. 2022).

En cuanto a la situación de los estudiantes, cabe mencionar en primer lugar que no poseen suficiente competencia en español como para aprender los contenidos del nivel que cursan (Díaz et al. 2022). En relación al rendimiento académico de dichos estudiantes, un gran porcentaje de los docentes encuestados (87,8%) consideran que el rendimiento académico de los estudiantes no hispanohablantes es menor al de los estudiantes chilenos (Díaz et al. 2022). Esto puede explicarse en la enseñanza en modo monolingüe, la cual puede ser perjudicial para los estudiantes, como se mencionó anteriormente en la sección de diferentes modelos de enseñanza.

En torno a la realidad nacional post pandemia del año 2020-2021, la educación chilena está teniendo problemas en relación a la deserción escolar. Aunque el porcentaje es bajo (1.47%), son aproximadamente 40.000 estudiantes que han abandonado el sistema educativo, y que están perdiendo la posibilidad de avanzar educacional y socialmente (Mineduc, 2023)

Sobre el rol del Mineduc, se puede observar que en efecto se considera fomentar la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en las escuelas del país, no obstante, los incentivos son muy bajos en comparación a la importancia que se le da al SIMCE. Esto implica que, si bien existe la inclusión, no es suficiente para los estudiantes no hispanohablantes (Toledo et al. 2022). Además, la autora bajo una óptica más crítica, apunta a la falta de compromiso por parte del Mineduc con relación al financiamiento necesario para implementar de manera efectiva las sugerencias de la *Guía Metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas*, en todos los establecimientos de Chile.

Por último, y relevante para la presente investigación, se destaca la ausencia de contenido relacionado con la enseñanza del español como segunda lengua (L2) en el Marco para la buena enseñanza estándares de la profesión docente (CPEIP, 2021).

A través de los diferentes estudios evaluados en la literatura, se pudo observar que existe gran coincidencia entre los hallazgos de los diferentes estudios a través de los años. Por ejemplo, en el texto de Romo López et al. (2020) los autores señalan que los docentes no tienen conciencia de las posturas teóricas o metodológicas implementadas en las salas de clases. Asimismo, los docentes tampoco cuentan con nociones teóricas sobre el bilingüismo, y hay una ausencia de posturas sobre la adquisición de una segunda lengua (Díaz et al. 2018). Además en Parra et al. (2022) se aporta evidencia en relación a la falta de dispositivos en la escuela que aporten a la enseñanza de español como L2 o que sean de apoyo a la literacidad. En el mismo

estudio, los autores constatan que los estudiantes no hispanohablantes no poseen suficiente manejo del español para aprender los contenidos del nivel que cursan.

En síntesis, gracias a la revisión de la literatura se han hallado diversos problemas relacionados con el aprendizaje de alumnos no hispanohablantes en la sala de clase. Por tanto, la presente investigación busca poner el acento en un área que no se ha explorado: formación inicial docente. Consideramos que es necesario explorar qué se está haciendo en ese ámbito de la inclusión en algunas universidades que forman profesores.

6. Metodología

6.1. Diseño de investigación

A partir de la revisión de la literatura presentada, los aspectos teóricos descritos asociados al fenómeno del bilingüismo y la situación de los docentes que enfrentan la presencia de alumnos no hispanohablantes en el aula, la presente investigación pretende explorar la experiencia desde el punto de vista de los estudiantes que cursan la carrera de pedagogía durante sus prácticas profesionales, e investigar si la formación universitaria que reciben considera la inclusión de estudiantes no hablantes de español en su actividad docente dentro de la sala de clases. Para complementar esa información, se explora la perspectiva de una coordinadora de prácticas de una universidad pública, con el fin de conocer tanto la visión de los practicantes, como la de la coordinadora.

Este estudio se enmarca en la perspectiva constructivista sociocultural, y adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, con el propósito de investigar las perspectivas de los estudiantes de pedagogía. La recopilación de datos se realizó a través de dos instrumentos: una encuesta en línea y una entrevista semiestructurada. La realización de esta entrevista permitió proporcionar datos adicionales, que enriquecieron las respuestas obtenidas a través de la

encuesta. Estos dos instrumentos permitieron obtener información que posteriormente fue triangulada, para llevar a cabo un análisis más completo. Las subsecciones de este capítulo son: participantes en la cual se da información de los entrevistados, recolección de datos que presenta las fuentes utilizadas para recopilar la información de esta investigación, y análisis de datos, donde explica cómo se analizará la información recopilada.

La siguiente tabla presenta las preguntas de investigación que guiaron el estudio, alineadas con los objetivos del mismo:

Tabla 1

Objetivos y preguntas de investigación.

Objetivos de investigación	Preguntas de investigación
Identificar y determinar los métodos y estrategias empleados por los estudiantes de pedagogía durante su proceso de práctica docente para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes.	1. ¿La formación inicial docente incluye estrategias para estudiantes no hispanohablantes en sus programas?
	2. ¿Cuáles son las estrategias y/o métodos utilizados por los docentes en la sala de clases?
Evaluar la pertinencia de dichos métodos y estrategias utilizados por estos futuros docentes para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en entornos de aula, tomando en consideración la investigación actual en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE)	3. ¿Cuán alineados están estos métodos o estrategias utilizados por los docentes con las propuestas teóricas que sugiere la literatura?

6.2. Participantes

Los participantes de esta investigación fueron 6 estudiantes de pedagogía y una coordinadora de prácticas de una universidad pública, que fueron contactados por el equipo investigador. Los participantes fueron seleccionados según los siguientes criterios: en primer

lugar que se encontraran realizando o que hubieran completado recientemente su práctica con intervención en sala de clases, en educación media, y que en esta práctica contaran o hubieran contado con estudiantes no hispanohablantes en sus aulas.

A continuación, se presenta una tabla donde se indica la asignatura impartida por cada practicante, el tipo de establecimientos donde desarrollaron su práctica, la comuna del mismo, y la universidad donde cursan su carrera de pedagogía. Por confidencialidad y para salvaguardar la identidad de cada participante, se utilizaron únicamente pseudónimos con el fin de poder identificar de manera rápida y clara sus respuestas.

Tabla 2*Datos de los entrevistados.*

Nombre	Edad	Tipo de establecimiento	Comuna del establecimiento	Universidad	Programa de estudio	Asignatura
Bruno	24	Particular subvencionado	Estación Central	Universidad privada	Lic. Literatura Programa de pedagogía para licenciados (Post licenciatura)	Lenguaje
Daniela	24	Municipal	Cerrillos	Universidad pública	Lic. Historia y Geografía. Pedagogía (Post licenciatura)	Historia
Nahuel	24	Particular Subvencionado	Estación Central	Universidad privada	Lic. en Historia. Programa de pedagogía para licenciados (Post licenciatura)	Historia
Matías	25	Municipal	Cerrillos	Universidad pública	Lic. en lengua y literatura inglesa. Pedagogía (Post licenciatura)	Inglés
Rodrigo	22	Municipal	Cerrillos	Universidad pública	Lic. Filosofía. Pedagogía (Post licenciatura)	Filosofía
Eduardo	28	Municipal	Cerrillos	Universidad pública	Lic. Historia y Geografía. Pedagogía (Post licenciatura)	Historia
Coordinadora Susana				Universidad pública	Coordinadora general de prácticas. Encargada de gestión de prácticas.	Artes

6.3. Recolección de datos

Para la recolección de datos se diseñaron tres instrumentos: Una entrevista semi-estructurada dirigida a los estudiantes en formación pedagógica que estaban cursando su práctica profesional, una encuesta en línea dirigida a estos mismos participantes y otra entrevista semi-estructurada dirigida a coordinadores de práctica.

Tanto las entrevistas semi-estructuradas como las encuestas permitieron obtener datos ricos en contenido para su posterior análisis y comparación. La primera entrevista buscó conocer la experiencia en práctica de los docentes ante la presencia de estudiantes no hispanohablantes, mientras que la encuesta recogió esta misma experiencia preguntada de otra forma, generando así un corpus que permitió comparar las opiniones de los participantes al ser expresadas por diferentes canales y respondidas de diferentes formas. Por otro lado, la entrevista a los coordinadores, buscó comparar las visiones con respecto al fenómeno estudiado por parte de quienes se desempeñan guiando el proceso. Desafortunadamente, solo una coordinadora de práctica aceptó ser parte del estudio. Es por eso que el foco está mayormente en las experiencias de los estudiantes en práctica y esta entrevista complementa y aporta nueva información a ella.

Los instrumentos se crearon en torno a cuatro temas relacionados con la revisión de la literatura y las preguntas de investigación: Interculturalidad, inclusión, formación docente y experiencia en sala. A la vez, estos despliegan subtemas como: evaluaciones, retroalimentaciones, literacidad, mantención de la lengua materna y bilingüismo.

Ambas entrevistas y la encuesta fueron discutidas y revisadas por el equipo investigativo y la profesora guía del seminario. Luego, se realizaron pruebas para verificar tanto la claridad de las preguntas como la correcta aplicación de los instrumentos. Para esto se administraron a modo de prueba con estudiantes recientemente egresados de pedagogía. Finalmente se aplicaron los ajustes necesarios considerando su retroalimentación en cuanto a

extensión y claridad de las preguntas. Las personas a quienes se les aplicó la prueba no fueron consideradas como participantes debido a que ya habían terminado su práctica y se encuentran trabajando en la docencia como profesores de su área.

Además, se creó una dirección de correo a nombre del seminario de grado para poder contactar a los participantes y establecer una comunicación formal y directa con ellos de manera que todo el grupo investigativo tuviera acceso a la información entregada mediante esa vía.

6.3.1. Encuesta a estudiantes de pedagogía en práctica

El instrumento está compuesto por 25 preguntas divididas en 9 secciones. Del total de preguntas, 10 son preguntas abiertas y 15 son de selección múltiple, de las cuales, 7 de las últimas se desglosan en preguntas abiertas que requieren más elaboración. La encuesta se generó mediante un formulario de Google que se envió vía correo electrónico o mediante un link por Whatsapp para aquellos que lo solicitaron a través de ese medio.

Las preguntas de la encuesta se agrupan en 9 secciones:

1. Introdutorias para establecer el perfil del entrevistado/a
2. Interculturalidad
3. Inclusión
4. Experiencia en aula
5. Formación pedagógica
6. Literacidad
7. Mantención de la lengua materna
8. Evaluaciones
9. Retroalimentación

La siguiente tabla muestra la distribución de cada número de pregunta en relación a las secciones presentadas. También, se indica la naturaleza de las mismas.

Tabla 3

Distribución tema-pregunta de la encuesta a practicantes.

Tema	Número y naturaleza de la pregunta
Introductorias para establecer el perfil del entrevistado/a	1 abierta 2 abierta 3 abierta 4 abierta 5 abierta 6 selección múltiple 7 selección múltiple 8 selección múltiple 9 selección múltiple
Interculturalidad	16 abierta 17 selección múltiple + abierta
Inclusión lingüística	15 selección múltiple
Experiencia en aula	10 selección múltiple + abierta 13 selección múltiple 22 abierta
Formación pedagógica	23 selección múltiple 24 selección múltiple + abierta 25 abierta
Literacidad	11 selección múltiple + abierta 12 selección múltiple 21 abierta
Mantenimiento de la lengua materna	14 selección múltiple + abierta
Evaluaciones	18 selección múltiple + abierta 19 selección múltiple
Retroalimentación	20 abierta

6.3.2. Entrevista dirigida a docentes en práctica

La entrevista semi-estructurada dirigida a los estudiantes de pedagogía que se encontraban haciendo su práctica docente, consta de 37 preguntas abiertas y se encuentra divididas en 11 secciones:

1. Perfil del entrevistado/a
2. Contexto general de la práctica
3. Preguntas introductorias
4. Interculturalidad
5. Inclusión
6. Experiencia en aula
7. Formación pedagógica
8. Literacidad
9. Mantención de la lengua materna
10. Evaluaciones
11. Retroalimentación

Las preguntas de la entrevista estaban alineadas con los temas de la encuesta para triangular los datos obtenidos, por lo cual todas las preguntas están directamente relacionadas con los objetivos del estudio para determinar los métodos y estrategias utilizadas por los docentes en formación para la inclusión lingüística de estudiantes no hispanohablantes, según lo encontrado en la literatura revisada al respecto.

La siguiente tabla muestra la distribución de las preguntas según las secciones mencionadas anteriormente.

Tabla 4

Distribución tema-pregunta de entrevista a practicantes.

Tema	Número de pregunta
Perfil del entrevistado/a	1, 2, 3, 4, y 5
Contexto general de la práctica	6, 7, 8, y 9
Preguntas introductorias	11, 12, 13, 14
Interculturalidad	17
Inclusión	18, 27 y 31
Experiencia en aula	15, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26 y 37
Literacidad	19 y 35
Mantención de la lengua materna	28, 29 y 30
Evaluaciones	32
Retroalimentación	33 y 34

6.3.3. Procedimientos

Se difundió un afiche con la información necesaria para atraer a las personas que cumplieran con los perfiles para ser entrevistados, se les contactó vía WhatsApp y a través de un mensaje automático se les entregó un mensaje de presentación junto a los objetivos de nuestra investigación y una invitación a participar.

Una vez que los participantes accedieron, se verificó que cumplieran con los requisitos: Ser estudiante de pedagogía, estar en su práctica profesional y tener estudiantes no hispanohablantes. Luego se les mandó el enlace con la encuesta y se coordinó la entrevista.

Para quienes preferían de manera presencial, se les llevó el consentimiento informado impreso para que lo leyeran y firmaran. Quienes lo realizaron mediante videoconferencia, se les envió el consentimiento informado previo a la entrevista.

Las entrevistas se llevaron a cabo en dos modalidades según los tiempos y preferencia de los entrevistados, mediante videoconferencia o presencialmente. El equipo se adaptó según las disponibilidades y modalidad elegidas por los entrevistados. Se llevó a cabo en

parejas según los tiempos de cada integrante para adaptarse a lo sugerido por el entrevistado. Toda comunicación previa y la coordinación para la entrevista, fue establecida mediante correo electrónico o a través de WhatsApp desde el número asignado y disponible para ello, ya que este se encontraba en un código QR difundido en afiches.

Un integrante se encargó de guiar la entrevista, mientras que el otro iba revisando que ninguna pregunta fuera omitida e interviniendo, de ser necesario, para profundizar en un tema o expandir conceptos mencionados por los participantes. Se hizo una grabación de voz de respaldo de todas las entrevistas que en promedio tuvieron una duración de 42 minutos.

Luego de cada entrevista, se llevaron a cabo las transcripciones de las mismas bajo criterios y normas de puntuación establecidas previamente por el equipo tesista para pausas, solapamientos, siglas, extranjerismos, interjecciones, discursos referidos, silencios, reelaboraciones y finalizaciones de ideas. Posterior a las transcripciones, se realizó una revisión en pares para resolver frases o palabras que no estaban claras. Finalmente, se utilizaron las transcripciones con revisiones finales para el análisis de las mismas.

6.3.4. Entrevista dirigida a coordinadores de práctica

La entrevista semi-estructurada dirigida a la coordinadora de práctica de los estudiantes de pedagogía que se encuentran en práctica profesional, constaba de 15 preguntas abiertas divididas en 4 secciones:

1. Introdutorias
2. Inclusión lingüística
3. Experiencia en aula
4. Formación pedagógica

Las preguntas estaban alineadas con las que respondieron los estudiantes en formación pedagógica, debido a que se buscaba explorar la visión de la coordinadora de

práctica en cuanto al desempeño y la experiencia de los practicantes, y también, comparar la información obtenida con el primer grupo entrevistado en caso de ser posible.

La siguiente tabla muestra la distribución de preguntas separadas en las 4 secciones mencionadas anteriormente:

Tabla 5

Distribución tema-pregunta entrevista a coordinadores de práctica.

Tema	Número de pregunta
Introductorias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, y 9
Inclusión lingüística	10
Experiencia en aula	12
Formación pedagógica	11, 13, 14 y 15

La entrevista se llevó a cabo de manera presencial por elección personal de la entrevistada. Toda comunicación previa se estableció mediante correo electrónico y fue realizada por una persona del equipo tesista, ya que los tiempos del resto no lograron adaptarse a los que disponía la coordinadora.

Se hizo una grabación de voz de la entrevista que posee una duración de 55 minutos. Luego, el resto del equipo tesista llevó a cabo la transcripción de la misma bajo las normas establecidas y se hizo una revisión grupal para resolver frases o palabras poco claras del audio. Finalmente, se utilizó la transcripción para el respectivo análisis.

6.4. Análisis de datos

Para el análisis de datos, se seleccionaron 6 practicantes de 9, más la coordinadora de práctica, esto debido a que el equipo investigador consideró éstas como más pertinentes, debido a la cantidad y variedad de información que proporcionaron.

Con el propósito de analizar los datos se crearon 10 distintas categorías para clasificar aquellos comentarios, frases y/o conceptos mencionados por los entrevistados. Las categorías se desarrollaron de acuerdo a las recomendaciones de Andreú (2002) estableciendo categorías tan cercanas como fue posible a los datos a interpretar, utilizando criterios de definición que

derivan de lo revisado en el marco teórico, la revisión de la literatura y que se utilizaron previamente en la recolección de datos (ver punto 7.3). Estas categorías serán definidas a continuación:

Tabla 6

Definición de las Categorías Utilizadas en el Análisis

Categoría	Descripción
Inclusión	Toda aquella mención a situaciones y temas relacionados con la incorporación de estudiantes no hispanohablantes dentro de las actividades/prácticas educativas en la sala de clases.
Interculturalidad	Prácticas que busquen la vinculación y la comprensión entre dos culturas que conviven y comparten mutuamente en la sala de clases.
Mantención de la lengua materna	Opiniones asociadas a la aceptación o rechazo del uso de la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes y en qué situaciones.
Evaluaciones	Formas en que los practicantes evalúan o aplican evaluaciones a los estudiantes no hispanohablantes.
Retroalimentación	Ausencia o presencia de feedback en las evaluaciones de los estudiantes. Forma y enfoque en que se llevan a cabo.
Literacidad	Acciones orientadas al desarrollo de habilidades de lecto-escritura en la segunda lengua en estudiantes no hispanohablantes, para que tengan acceso al contenido académico.
Experiencia en sala de clase	Experiencias declaradas por parte de los practicantes en su actividad de enseñanza a estudiantes no hispanohablantes
Formación de estudiantes de pedagogía	Ausencia o presencia de contenido para la formación de los practicantes, relacionado con la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes. Y opiniones al respecto.
Estrategias pedagógicas	Toda aquella estrategia utilizada para la inclusión de los estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases.
Temas emergentes	Tema que resulte relevante y no haya sido abordado en los puntos anteriores.

Una vez creadas las categorías, el equipo de investigación se separó aleatoriamente en parejas y realizó el análisis preliminar (ver punto 10.3) de las encuestas transcritas y sus respectivas entrevistas localizando las categorías que en la Tabla 6 se señalaron.

Realizado lo anterior, se procedió a ordenar la información de cada entrevistado en tablas Excel y a corroborar la información de las entrevistas con lo que los participantes escribieron en la encuesta preliminar. De esta forma se logró triangular la información entregada por los participantes en la encuesta (escrita) y en la entrevista (oral), además de analizar el punto de vista de la coordinadora de práctica.

Luego, se corroboró todo lo analizado por las parejas con el equipo de investigación completo para así compartir, contrastar y comparar los resultados de la clasificación, ya sea de las categorías comunes o en los posibles temas emergentes.

Finalmente, para la presentación de los datos recopilados se crearon subetiquetas relacionadas con la presencia y ausencia de estrategias asociadas a las categorías ya mencionadas previamente y también posibles opiniones respecto al tema. Por lo que el análisis de cada participante se dividirá de la siguiente manera según corresponda:

1. Inclusión

1.1 Presencia

1.2 Ausencia

1.3 Opinión del practicante

2. Interculturalidad

2.1 Presencia

2.2 Ausencia

2.3 Opinión del practicante

3. Mantenimiento de la lengua materna

3.1 Presencia

3.2 Ausencia

4. Evaluaciones

- 4.1 Presencia de ajustes
- 4.2 Ausencia de ajustes
- 4.3 Opinión del practicante
- 5. Retroalimentación
 - 5.1 Estrategias
 - 5.2 Ausencia
 - 5.3 Contenido evaluado
- 6. Literacidad
 - 6.1 Presencia
 - 6.2 Ausencia
 - 6.3 Opinión del practicante para el desarrollo de literacidad
- 7. Experiencia en sala de clases
 - 7.1 Observaciones del practicante
 - 7.2 Opinión del practicante
- 8. Formación de estudiantes de pedagogía
 - 8.1 Ausencia
 - 8.1 Presencia
 - 8.2 Opinión del practicante
- 9. Estrategias pedagógicas
 - 9.1 Presencia de estrategias
 - 9.2 Ideas de estrategias del practicante
- 10. Temas emergentes
 - 10.1 Cantidad de estudiantes no hispanohablantes
 - 10.2 Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2
 - 10.3 Funcionamiento de las instituciones
 - 10.4 Evolución del nivel de español de los estudiantes

6.5. Validez y la confiabilidad del análisis cualitativo

A continuación, se hará una descripción de cómo se realizaron las salvaguardas de la investigación. Debido a la naturaleza cualitativa y exploratoria del presente trabajo, los datos se obtuvieron de tres formas:

1. Una encuesta.
2. Una entrevista semi-estructura.
3. Una entrevista semi-estructurada a una profesora guía de práctica.

Con los datos ya recopilados, se decidió triangular la información de la siguiente forma:

Tabla 7

Triangulación de la información

Tema	Encuesta	Entrevista semi-estructurada a practicantes	Entrevista semi-estructurada a coordinadores
Preguntas introductorias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9
Interculturalidad	16,17	17	
Inclusión	15	18, 27, 31	10
Experiencia en sala de clases	10,13, 22	15, 16, 20, 24, 21, 22, 23	12
Formación de estudiantes de pedagogía	23, 24, 25	25, 26, 37	11, 13, 14, 15
Literacidad	11, 12, 21	19, 35	
Mantenimiento de la lengua materna	14	28, 29, 30	
Evaluaciones	18, 19	32	
Retroalimentación	20	33, 34	

Como se puede observar en la tabla, la encuesta y la entrevista semi-estructurada de practicantes, cuentan con preguntas en todos los temas. Sin embargo, la información recolectada en la entrevista semi-estructurada de los coordinadores, solo contiene preguntas en las secciones de preguntas introductorias, inclusión, experiencia en la sala de clases y formación de estudiantes de pedagogía. Esto debido a que, se buscó obtener información más

acotada y precisa en relación a, principalmente, la formación que obtienen los estudiantes de pedagogía.

Los números presentados en la tabla, corresponden al número de la pregunta que se realizó para abordar los diferentes temas que se analizaron. Todo esto, con el fin de poder contar con más de una fuente de datos que permitiera una descripción más rica del fenómeno estudiado.

Así, por ejemplo, en el tema de *Inclusión*, la pregunta 15 de la encuesta, será fundamentada a través de la entrevista con las preguntas 18, 27, y 31. De esta forma, hay dos instrumentos que validan la información entregada por los practicantes. Además, las preguntas realizadas a una profesora guía de práctica, entregaron nuevo material para complementar la información entregada por los practicantes.

7. Análisis de la información recopilada

Tras la recopilación de datos provenientes de las encuestas en línea y entrevistas semiestructuradas, el análisis de esta información revela una panorámica detallada sobre las estrategias pedagógicas empleadas por estudiantes de pedagogía en práctica con estudiantes no hispanohablantes. Este análisis permite adentrarse en la naturaleza y alcance de las metodologías utilizadas, así como en las percepciones y opiniones de los participantes en relación con la inclusión lingüística en entornos educativos multiculturales. Los datos obtenidos se presentan como una valiosa fuente para comenzar a comprender los desafíos, las carencias en la formación docente y las necesidades emergentes en el ámbito de la enseñanza dirigida a estudiantes no hispanohablantes, destacando la relevancia de abordar estas cuestiones en el contexto educativo contemporáneo.

7.1. Bruno

“Ha sido difícil, pero ¿sabis qué?, la he pasado bien, como que ha sido bien entretenido interactuar, tratar de esforzarse para que aprendan, para que se integren, no solo a nosotros como país, sino al colegio igual, porque igual es un proceso difícil”

Perfil del estudiante en práctica y el establecimiento

Bruno realizó la Licenciatura en Lingüística y Literatura Hispánica en una universidad nacional pública compleja. En la actualidad, cursa el segundo semestre del Programa de Formación Pedagógica para Licenciados en una universidad privada.

En este programa, realiza su práctica profesional y enseña la asignatura de lengua y literatura en un establecimiento educativo particular subvencionado ubicado en la comuna de Estación Central. Bruno señala que el establecimiento se destaca por su diversidad multicultural, así como por presentar un alto índice de vulnerabilidad. Bruno comenta que aproximadamente un 70% de los estudiantes en el establecimiento son extranjeros, y específicamente el octavo básico del que está a cargo consta de 38 estudiantes en total, de los cuales 6 no son hispanohablantes.

7.1.1 Inclusión

7.1.1.1 Presencia

En cuanto a la inclusión, Bruno señala que el colegio ofrece un curso de español como actividad extracurricular, aunque no es obligatorio. Este curso además de impartir clases de enseñanza de español a los estudiantes, también brinda apoyo a las familias para que regularicen su situación en el país, y tengan la oportunidad de aprender español. Esto está relacionado con la colaboración del colegio con la fundación Servicio Jesuita a Migrantes. Al respecto indica: “El colegio sí, porque es un colegio católico que funciona con muchas

fundaciones y ellos se encargan de todo eso, como de lo extracurricular, pasa en el colegio, es para el colegio, pero también para la comunidad.”

Por tanto, estas organizaciones colaboradoras se encargan de promover la creación de espacios inclusivos destinados tanto a los estudiantes como a los apoderados del colegio. Sin embargo, la participación en dichos espacios depende de la decisión de cada familia, ya que estos se ofrecen como actividades extracurriculares, no se dictan en horario de clases y ninguna de estas actividades cuenta como parte del programa de estudios que cursan los estudiantes, lo que significa que su acceso y participación no son obligatorios.

7.1.2 Interculturalidad

7.1.2.1. Presencia

Bruno señala que en ocasiones se llevan a cabo actividades multiculturales que, para el colegio, contribuyen a la creación de espacios en pro de la inclusión para los estudiantes no hispanohablantes. Menciona que, a su llegada, hicieron una actividad de cuentacuentos en el establecimiento, llamado “voces inmigrantes”, donde los estudiantes debían relatar sus experiencias al llegar al país. Sin embargo, señala que esta fue la única actividad de este tipo que pudo observar en la institución. En relación a la efectividad de esta actividad para promover espacios interculturales, comenta “creo que es un problema tan grande y tan de fondo, efectivo, efectivo, así como que veamos los frutos, no tanto, pero sí creo que son semillitas que se van dejando”. Por lo tanto, Bruno menciona que, a su criterio, la integración intercultural que los estudiantes merecen es superior a lo que ofrece el establecimiento, aunque reconoce que estas iniciativas pueden ser de ayuda.

La consciencia respecto a la multiculturalidad en el establecimiento por parte de Bruno se refleja también en la encuesta, donde señala la necesidad de realizar ajustes que incorporen la cultura de los estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases, dice

“Siempre, es sumamente importante adecuarse al contexto. Mi aula es multicultural y si trajera solo ejemplos chilenos quizás no estaría motivándolos o no se sentirían implicados con la literatura”, por lo que Bruno considera fundamental acercar el contenido para que todos los estudiantes se sientan familiarizados con este.

7.1.2.2. Ausencia

En cuanto a la ausencia de integración intercultural, el practicante comenta que el nivel de violencia en la escuela es extremadamente alto, y los estudiantes tienden a agruparse según sus nacionalidades, lo que complica aún más la vinculación entre ellos. En la sala de clases, el practicante observa actitudes xenófobas entre compañeros, dice: “y en otro curso en el que estuve, en el octavo B ahí era un... ya... los insultos, como de carácter xenofóbico, eran como pan de cada día, lo que dificultaba más lo que te decía, como la integración”. Por lo tanto, estas conductas cotidianas de discriminación que plantea el entrevistado dificultan la inclusión intercultural de todos los estudiantes en la sala.

Por otro lado, los valores del colegio también son relevantes, debido a que se trata de un establecimiento multicultural, Bruno menciona que el colegio tiene como parte de su misión la realización de actividades que fomenten la integración intercultural, pero señala que estas actividades no se llevan a cabo en la práctica: “hace, pero es parte como de la misión y de los valores del colegio, pero igual mucho se queda en discurso”. Bruno adopta una perspectiva crítica sobre los valores que el colegio promueve, contrastándolos con la falta de acciones o actividades concretas en ese sentido.

7.1.3 Mantenimiento de la lengua materna

7.1.3.1. Presencia

El practicante menciona que en el colegio no existe problema con que los estudiantes no hispanohablantes hablen en su lengua materna, tanto en la sala de clases, como en los recreos. Tampoco hay una normativa en el establecimiento que prohíba el uso de idiomas distintos al español, ya que el colegio es inclusivo al respecto. Para él, el uso del idioma materno por parte de los estudiantes dentro del aula no representa una preocupación: “No, yo y en otros cursos, he visto que no hay problema, ya sea los recreos, ya sea como que obviamente pueden hablar su idioma, como que el colegio se basa en esto medio integrador, respetuoso con las diferentes culturas”.

Esto facilita y promueve que haya una mantención de la lengua materna en los estudiantes a nivel social. Igualmente, Bruno en la encuesta considera que es importante que los estudiantes utilicen sus idiomas disponibles de acuerdo a los interlocutores con los que conversan. En su opinión, debería permitirse a los estudiantes hablar en su lengua materna, pero reconoce que esto podría conllevar desafíos, dice “En mi opinión deberían ser libres de hablar en su idioma, pero eso no está exento de posibles problemas”, respecto a las razones de los posibles desafíos que ocasiona el uso de la lengua materna, no profundizadas en la encuesta. Sin embargo, en la entrevista luego de señalar que en el establecimiento se permite el uso de la lengua materna, menciona que puede haber problemas, y dice:

No podía entrar a una conversación de mediar el conflicto porque no entiendes lo que está pasando, no entiendes lo que se están diciendo entonces, por ejemplo, si hay algún discurso homofóbico o machista entre, entre estos estudiantes no puedo entrar a mediarlo.

El problema con el uso de la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes estaría constituido por la imposibilidad de comprender si los estudiantes se insultan, y no tener conocimiento de cómo actuar y mediar en esos casos. La barrera lingüística que percibe

Bruno no le permite comprender las interacciones entre los estudiantes no hispanohablantes, y tampoco conoce alguna estrategia que lo guíe.

7.1.4. Evaluaciones

7.1.4.1. Presencia de ajustes

El practicante señala que una de las estrategias implementadas para hacer ajustes en las evaluaciones y que sean más accesibles a los no hispanohablantes, consistiría en reemplazar una prueba tradicional por la creación de infografías. Así, los estudiantes no dependerían tanto del idioma como en una prueba, y, según él, tienen la misma efectividad en cuanto a la evaluación del contenido. Estas estrategias son implementadas por el colegio después de observar un bajo rendimiento de los estudiantes no hispanohablantes en las evaluaciones. Bruno comenta:

Sí. Hay un grado de bajo rendimiento y por eso el colegio trata de incluir evaluaciones no tradicionales como las que te decía, como que, por ejemplo, yo evalué una infografía que tenían que investigar sobre un poeta en Internet y luego hacer una infografía sobre el poeta. Entonces, eso, ese tipo de aprendizaje es igual de efectivo que una prueba tradicional, pero les permite no depender tanto de su idioma y con eso pueden sacarse buenas notas y lo han hecho.

Por consiguiente, según lo expuesto por Bruno, se deduce que la prioridad del colegio se encuentra en los resultados de las evaluaciones, y cualquier modificación en las evaluaciones surge a raíz de un rendimiento deficiente en las mismas. También señala el caso de una estudiante que no dominaba el español, esta no comprendió las instrucciones de la evaluación y optó por copiar oraciones del texto que estaban evaluando y responder con estas. La profesora que revisó la evaluación decidió no reducir su puntuación y aplicó una prueba diferente para no perjudicar la nota de la estudiante “lo evaluó la profesora, pero sé que no los dejan de lado tampoco y le hacen como un proceso aparte para poder... u oral, o un trabajo aparte para poder evaluarla, como que no, no es como ya el uno y listo”.

En consecuencia, existe una preocupación por el desempeño final de los estudiantes. El colegio considera necesario realizar cambios en la naturaleza de las evaluaciones para no afectar las calificaciones de los estudiantes, aunque estos ajustes se aplican exclusivamente después de observar resultados deficientes. En otras palabras, estas alternativas son solo reactivas.

7.1.4.2. Ausencia de ajustes

Ante la caracterización reactiva de las adaptaciones en las evaluaciones para los estudiantes no hispanohablantes, Bruno argumenta que todos los alumnos deben ser evaluados de la misma manera. Las modificaciones se aplican principalmente a los estudiantes en situación de discapacidad, y se enfocan en aspectos de estructura discursiva para hacerlas más accesibles. Los estudiantes no hispanohablantes no son considerados dentro de esta distinción, él indica: “las adecuaciones que hacemos, por ejemplo, con los estudiantes de necesidades especiales, son adecuaciones más bien como discursiva, o de acceso al material, de acceso a la prueba, pero sí o sí en la misma evaluación”. Los ajustes en las evaluaciones se implementan únicamente en respuesta a un bajo desempeño en dichas pruebas, sin embargo, no se contemplan otras instancias en la sala de clases para aplicar adecuaciones, y que haya acceso al currículum. Esta situación repercute directamente en las habilidades y conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Respecto a otros profesores y sus métodos de evaluación, Bruno pudo observar que la naturaleza de estas evaluaciones depende de los diferentes departamentos del establecimiento. En el departamento de lenguaje, por ejemplo, se le exigió utilizar exclusivamente pruebas de alternativas, y no se le permitió incluir preguntas de desarrollo: “que el departamento de lenguaje ponte tú, hace las pruebas sí o sí de alternativas, a mí no me dejaron incluir de desarrollo, por ejemplo.” Como resultado de esta situación, no existen oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades de escritura ni mejoren su

nivel de alfabetización. Además, tampoco tienen la posibilidad de percatarse de sus necesidades, ya que una prueba de selección múltiple no refleja todas las dificultades que enfrenta un alumno no hispanohablante al aprender.

Por otra parte, Bruno pudo notar que algunos profesores del departamento de Historia permitían que los estudiantes que no dominaban el español les dictaran sus respuestas, las cuales los docentes anotaban. En relación a esto, menciona: “La profe de historia lo hizo con verdadero y falso, desarrollo, etcétera y él le dictaba su respuesta y ella la escribía, para posteriormente revisarlo”. Esta acción posiblemente conduce que las respuestas estén influenciadas de alguna manera por parte de los profesores, y no fomenta el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes. Durante la prueba, la profesora se encarga completamente de la escritura de las respuestas, sin proporcionar una oportunidad de retroalimentación a los estudiantes al respecto. Asimismo, en caso de tener un número alto de estudiantes no hispanohablantes, los profesores se verían en la necesidad de dedicar una cantidad adicional de tiempo a atender estas evaluaciones, lo que a su vez afectaría la disponibilidad temporal de los propios estudiantes para cumplir con otras obligaciones académicas.

También ha observado que algunos profesores del departamento de Historia utilizan como estrategia leer en voz alta la evaluación a los estudiantes no hispanohablantes, e incluso ha visto cómo los profesores le proporcionan las respuestas correctas. Menciona “pero otros profesores de Historia ponte tú, se han llevado al alumno y le han leído la prueba, le leen la alternativa y ellos van como diciéndoles que, qué responder, qué cosa marcar, cuál es su respuesta etcétera”. En consecuencia, no existen instancias pertinentes de aprendizaje y evaluación para los estudiantes no hispanohablantes, ya que, al recibir respuestas en la evaluación sin ningún proceso de retroalimentación, no se les permite desarrollar su conocimiento, y tampoco sus habilidades de escritura, y literacidad, porque la información se

presenta de manera oral. Por lo tanto, no se realizan ajustes en la evaluación en sí, sino en la forma en que se presenta la evaluación.

7.1.4.3. Opinión del practicante

Frente a lo que ha notado en otros profesores, y lo que dicta el colegio al respecto, Bruno ha llegado a la conclusión de que es crucial realizar ajustes en las evaluaciones para los estudiantes no hispanohablantes. Para él, esta adaptación va de la mano con el criterio que tiene un docente, y en su caso, su objetivo principal es que los estudiantes aprendan. Sin embargo, la decisión de implementar estos ajustes depende de cada profesor, y señala que es complejo hacerlo. Igualmente, Bruno considera que una evaluación de proceso podría resultar más efectiva y le gustaría implementarla. Así indica lo siguiente: “Entonces igual es difícil cómo evaluarlos diferente, pero yo, si de mí dependiera, yo los evaluaría como, alguna evaluación más de proceso, donde ir avanzando más de a poco”. Por lo tanto, su visión crítica se manifiesta en su opinión sobre la necesidad de llevar a cabo modificaciones que garanticen la inclusión en las evaluaciones, y promuevan un aprendizaje significativo para los estudiantes no hispanohablantes.

7.1.5. Retroalimentación

7.1.5.1. Estrategia de retroalimentación

Bruno señala que existe una retroalimentación posterior a las evaluaciones, pero debido al gran número de estudiantes en el aula, estas no pueden ser personalizadas, sino que son más bien generales para todo el curso, donde se proporcionan las respuestas correctas de la prueba. En sus propias palabras:

Pero igual es una retroalimentación bien apurada, es que el problema de retroalimentar pruebas es que son muchos estudiantes y yo, por ejemplo, tengo un puro curso (...) Se hace como una clase de retroalimentación general donde se va

revisando la prueba más, más que todo, como que no es una retroalimentación tan específica.

Esta retroalimentación enfocada en el contenido a nivel general, considerando el tipo de evaluaciones que se realizan en el departamento de lenguaje, puede tener un impacto negativo en la oportunidad de aprendizaje de los estudiantes en general, y, en particular, en los estudiantes no hispanohablantes, que tienen el idioma como barrera para entender lo que el profesor explica en una retroalimentación general al curso.

7.1.5.2. Ausencia

Bruno también comenta que la retroalimentación en evaluaciones formativas, se ve limitada debido a las dificultades que presentan los estudiantes no hispanohablantes, ya que estos, por lo general, no entregan sus tareas para su revisión. Hace mención de una estudiante en particular que se unió al colegio de manera tardía en el año que evita que los profesores revisen sus tareas. Bruno percibe que esta estudiante se está quedando rezagada en comparación con sus compañeros en términos de su progreso académico, y dice:

Entonces igual se me queda atrás y eso es un poco un problema, por ejemplo, no he podido retroalimentarla porque no me pasa su cuaderno para revisar la actividad entendí, como que a veces la hace, a veces la copia a la rápida, pero nunca me lleva su cuaderno, o yo cuando paso por su cuaderno no, no ha hecho nada todavía como que lo hace en los últimos minutos.

Como resultado, Bruno se ve imposibilitado de proporcionar retroalimentación a esta estudiante, al no tener estrategias para aproximarse a la alumna. Y la estudiante, debido a las barreras lingüísticas significativas que enfrenta, no puede llevar a cabo sus actividades de manera independiente. En cambio, se ve obligada a copiar el trabajo de sus compañeros, lo que la sitúa en una posición desventajosa en comparación con los demás alumnos, sin recibir la orientación que Bruno podría ofrecerle.

7.1.5.3. Contenido evaluado

El contenido evaluado de Bruno en su retroalimentación se centra exclusivamente en la capacidad para analizar que los alumnos posean en sus evaluaciones. Esto se debe a su opinión de que ofrecer retroalimentación sobre todos los aspectos sería abrumador y no resultaría efectivo para él. Al respecto señala:

Pero, por ejemplo, últimamente estoy viendo la unidad de la comedia y estaba analizando los recursos cómicos. Entonces en mi retroalimentación yo me fijo en el análisis, que ellos pueden hacer de identificar esos recursos cómicos, porque si retroalimentara como todo, todos los puntos, al final es abrumador, y no creo que sea muy efectivo.

Al no hacer diferencia alguna entre los estudiantes en la retroalimentación, quita la oportunidad de que los alumnos no hispanohablantes puedan desarrollar la literacidad, y así, mejorar en aspectos ortográficos, gramaticales, o nuevo vocabulario.

7.1.6. Literacidad

7.1.6.1. Presencia

La acción destinada a fomentar el desarrollo de la literacidad, que a su vez es la estrategia pedagógica utilizada por Bruno para facilitar el acceso al contenido en sus estudiantes no hablantes de español, se basa en presentar las lecturas del contenido en voz alta, para que los estudiantes no hispanohablantes puedan ir siguiéndola. Comenta que ha visto que los estudiantes aprovechan estas instancias para practicar su español y la lectura en este idioma. Considera que esto es muy efectivo, ya que se relaciona directamente con su proceso de aprendizaje en cuanto a los contenidos, y al mismo tiempo contribuye a mejorar las relaciones entre compañeros, así como las habilidades de expresión, entre otros aspectos.

Señala:

Entonces he visto que los alumnos aprovechan estos momentos para poder practicar, para poder hablar en voz alta en español leer en español (...) y además va mediando las relaciones que ellos tienen con sus compañeros, las formas de expresarse, etcétera.

Según la perspectiva de Bruno, esta metodología en la sala de clases resulta efectiva para incentivar el aprendizaje del idioma español, decodificar textos, y además de fomentar el aspecto social entre los alumnos.

Además, emplea estas instancias para evaluar el nivel del idioma que están alcanzando los estudiantes, afirmando: “Yo creo, como hablando español, conversando con ellos, igual viendo como que les está costando del idioma que no, y crear esta instancia es donde se lee en voz alta”. En su perspectiva, que los estudiantes practiquen el español a través de la lectura le permite identificar las debilidades que presenten en el idioma.

Bruno concede gran importancia a la lectura en español y a emplear esta estrategia para que sus estudiantes amplíen sus conocimientos y se familiaricen con el idioma: “Sí, yo creo que es importante que se relacionen en español, podamos leer en español, como tener la paciencia como profesor, de la lectura en voz alta o las lecturas silenciosas o las lecturas que escogen en biblioteca”. Esta práctica contribuye al desarrollo de la literacidad de sus estudiantes, y el practicante considera que la lectura es primordial en las bases de la educación de un estudiante que está aprendiendo español.

7.1.6.2. Ausencia

El nivel de literacidad en los estudiantes no hispanohablantes en el curso a cargo de Bruno es deficiente. Él destaca la dificultad que enfrentan estos estudiantes al leer en español, en comparación con su capacidad para comprender lo que Bruno expresa de forma oral. Al respecto señala: “Sí. Lo que pasa es que a mis estudiantes no hispanohablantes les cuesta más la lectura que escucharme en español, no sé si me explico”. Esto puede vincularse con la práctica de algunos profesores que leen en voz alta las pruebas a sus estudiantes no hispanohablantes, la cual, como se ha explicado, no contribuye al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Sin embargo, pese a la clara ausencia de literacidad en los

estudiantes que no dominan el español, durante la entrevista y la encuesta, Bruno sólo mencionó una estrategia que podría contribuir al desarrollo de la literacidad, a pesar de que esta metodología no era implementada con ese objetivo específico.

En la encuesta, reitera el punto anterior al afirmar: “En lo que respecta a mi disciplina (lenguaje) la comprensión lectora se ve altamente afectada. Así también, la ortografía y redacción (en menor medida)” Esto pone de manifiesto la diferencia entre la comprensión auditiva de los estudiantes y la baja comprensión que muestran en la escritura, así como en las implicancias que esta conlleva en cuanto a la dificultad de acceso a los contenidos por parte de los estudiantes.

Las consecuencias de las pocas acciones tomadas por el establecimiento, y el desconocimiento de Bruno se demuestran en los estudiantes. Al no contar con habilidades de lecto-escritura, los estudiantes se ven imposibilitados de acceder a los contenidos de los textos escolares y en consecuencia, de estudiar para las evaluaciones. Bruno menciona el caso específico de la estudiante que llegó de manera tardía al establecimiento: “Porque igual ella no se puede, por ejemplo, sentar a estudiar, cachai, para la prueba porque sus apuntes son escritos y ella no, no lee mucho”. Este caso ilustra lo que enfrentan los alumnos no hispanohablantes, las dificultades para estudiar debido a la falta de apuntes escritos y su limitada capacidad de lectura, frente a material no modificado para hacerlos accesibles a todos. Asimismo, comenta que esta estudiante no puede realizar las actividades por la falta de conocimiento en la lengua mayoritaria de la sala. Dice: “El problema sí que veo en el tema de los algunos alumnos no hispanohablantes y en especial mi alumna que me llegó hace poco, es su nivel de participación. Como que obviamente le cuesta mucho más hacer las actividades, entender las instrucciones, y yo tengo 38 alumnos, entonces como no puedo estar como encima de ella o ayudándola en todo momento.

La estudiante no puede avanzar a la par de su curso por la falta de materiales inclusivos para ella, y sus compañeros no hispanohablantes. Además, Bruno comenta que tiene mucha dificultad para atender estas necesidades de manera personalizada, por la gran cantidad de estudiantes que hay en el curso. Esto sugiere que es esencial abordar de manera focalizada las necesidades de literacidad de los alumnos para que puedan acceder de manera efectiva al contenido académico y participar en el proceso de aprendizaje.

7.1.7. Experiencia en sala de clases

7.1.7.1 Observaciones del practicante

El practicante destaca, a modo de reflexión, que el colegio donde realiza su práctica se ubica en una zona con un alto índice de vulnerabilidad. Bruno relaciona la situación del colegio con la tendencia de los estudiantes a agruparse por nacionalidades, como se mencionó en la sección sobre interculturalidad.

Además, también considera esta situación al evaluar los resultados en las pruebas y tareas del conjunto de estudiantes, y menciona: “como el colegio tiene un contexto difícil, la verdad no hay grandes diferencias, hay diferencias, pero no, no, no hay una brecha tan gigante, pero sí. Sí, hay un grado de bajo rendimiento”. El practicante no percibe una brecha sustancial en los resultados entre el alumnado no hispanohablante, y aquellos que hablan español, y atribuye el bajo rendimiento al contexto de vulnerabilidad de la escuela. Sin embargo, esto difiere de su respuesta en la encuesta, donde seleccionó la opción que indica que a los estudiantes no hispanohablantes les va peor que a sus compañeros.

En cuanto a la participación en clases de los estudiantes no hispanohablantes, Bruno observa una diferencia entre ellos y sus compañeros hispanohablantes, ya que los primeros tienden a sentir vergüenza al expresarse en la sala. Para abordar este tema, ha buscado acercarse a ellos durante los recreos para establecer una relación de confianza, y conocerlos

mejor: “Sí, hay un grado más de vergüenza yo creo, y timidez al hablar en la sala, pero he estado acercándome a ellos en los recreos conversando”. De esta manera, ha logrado que poco a poco ganen confianza y participen más activamente, ya que la falta de participación de los estudiantes dificulta la mediación del aprendizaje y los excluye de la dinámica en el aula. También reconoce que hay entusiasmo de los estudiantes no hispanohablantes para participar en la clase, a pesar de no tener un nivel alto de lectura en español. Dice: “la “L” que es una alumna haitiana, siempre se ofrece a leer aunque le cueste (...) entonces igual hay como, unas ganas de aprender y tirar para arriba.”

El practicante puede ver los resultados de las estrategias que ha utilizado en el aula, y tiene conciencia del esfuerzo que muchos de los estudiantes no hispanohablantes realizan. Reconoce que la barrera lingüística solía disuadir a los estudiantes de profundizar su interacción, y preferían evitarla. Sin embargo, él ha trabajado para que ellos entiendan que, a pesar de las diferencias de idioma, son capaces de comunicarse efectivamente.

La última observación del practicante en su experiencia en el aula abarca diversas situaciones que ha tenido que abordar, además de los conflictos mencionados. En especial, su labor en la mediación de la motivación de los estudiantes en el aula. Explica:

Igual hay veces que obviamente hay más, hay más cosas que mediar y como motivación o interés, entonces igual a veces no depende tanto de, de su idioma, sino también como de ese tipo de cosas.

Bruno sugiere que no todos los resultados y actitudes de los estudiantes no hispanohablantes se deben exclusivamente a su idioma, sino que también están influenciados por su motivación. Esta situación podría estar asociada a las estrategias previamente mencionadas, en las que Bruno busca motivar la participación de los estudiantes no hispanohablantes en el aula, a pesar de las posibles dificultades que puedan enfrentar.

Por otro lado, en su encuesta, el practicante enfatiza la importancia de la flexibilidad y la paciencia en su enfoque para mediar y adaptar los contenidos específicos de su asignatura a los estudiantes que no hablan español. Él señala:

Contenidos como análisis de características literarias o de literatura creativa se pueden realizar de buena forma sin importar el idioma. Al final, la literatura puede ser entendida o abordada de muchas formas diferentes.

De esta manera, Bruno considera que estos contenidos son adaptables, ya que la literatura puede ser interpretada y abordada de diversas maneras.

7.1.7.2. Opiniones generadas desde su experiencia

El primer punto que comparte Bruno se centra en la finalidad del Programa de Integración Escolar (PIE). Él señala que sus alumnos cuentan con horas asignadas a través del PIE, las cuales representan un apoyo adicional para él. Sin embargo, aclara que el PIE no cuenta con la capacitación necesaria para abordar la enseñanza de español, y que su ayuda se enfoca más en estudiantes con necesidades especiales que no están relacionadas con las barreras idiomáticas “yo tengo todas mis horas con ayuda del PIE, pero el PIE no está capacitado obviamente para hablar creole en este caso, como que me ayudan con los alumnos con necesidades especiales pero no con esto del idioma”. Por tanto, Bruno evidencia una crítica respecto a la función específica del PIE y reconoce sus limitaciones en cuanto a la asistencia a estudiantes no hispanohablantes.

En segundo lugar, opina sobre la diferencia entre la formación teórica pedagógica, y la realidad que ha enfrentado en su práctica. Destaca, un curso en particular diseñado para mediar en la sala de clases, pero en la práctica esto no se da de la misma manera, y finalmente tiene que recurrir a su instinto e intuición:

pero igual esas cosas son un tanto intuitivas y de sentido común igual ¿cachai? como en el en el ramo de gestión de aulas ponte tú, cuando vemos cómo mediar participación, conflicto, motivación, como que igual vas aprendiendo estas técnicas que son un poco igual generales.

Este desajuste entre la teoría dada por la universidad, y la práctica, resalta la necesidad de una adaptación en la malla curricular con un enfoque transversal, considerando las necesidades de los estudiantes de pedagogía que enfrentan un aula con alumnos no hablantes de español.

En tercer lugar, Bruno asegura que el proceso de estar con alumnos que no hablan español para él ha sido dificultoso, pero ha sido un proceso que de todos modos declara que ha disfrutado. Destaca la satisfacción de interactuar con ellos, esforzándose para facilitar su aprendizaje y fomentar su incorporación como ciudadanos. Expresa: “Ha sido difícil, pero sabis qué, la he pasado bien, como que ha sido bien entretenido interactuar, tratar de esforzarse para que, para que aprendan, para que se integren, no solo a nosotros como país, sino al colegio igual, porque igual es un proceso difícil”. Reconoce que para los propios escolares es complejo sentirse parte de un país nuevo, y lo alegra poder contribuir en eso. Por tanto, presenta conciencia respecto al proceso de integración de un migrante a una cultura nueva, con una lengua diferente.

7.1.8. Formación de estudiantes de pedagogía

7.1.8.1. Presencia

Bruno menciona que, debido a limitaciones de tiempo, en su universidad no lograron abordar la materia de interculturalidad en el curso designado para ello. Como alternativa, las profesoras ofrecieron instancias para conversar y proporcionaron materiales teóricos sobre literatura relacionada con ese tema. Comenta:

Mira por temas de tiempo, en el curso donde teníamos que verlo, no alcanzamos verlo, pero las profesoras se abrieron para tener instancias, cómo para conversar y como tener una clase un poco personal con uno, también nos mandaron como textos teóricos literatura para abordar ese tipo de cosas.

A pesar de tener un curso dedicado a la gestión de aulas heterogéneas, la presencia de un enfoque práctico en interculturalidad podría haber contribuido a la comprensión y aplicación de estos conceptos en la práctica docente.

7.1.8.2. Ausencia

Bruno menciona que su experiencia en la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes se ha desarrollado a través de la observación de su profesora guía, ya que en su universidad no cuentan con cursos específicos que aborden esta temática:

como tira'o a la realidad no más, pero igual se aprende como observando solamente que fue el primer semestre, observando mi profe igual se aprende harto que cachai, fui a otros cursos, pero como específicamente que me ofrezca cierta como teoría o cosas para abordar esta situación, no.

Por tanto, hay una falta de apoyo por parte de la universidad en la entrega de contenido y materiales al respecto hacia sus estudiantes. Finalmente Bruno llega a la práctica profesional sin una base teórica o práctica especializada en el tema, y sus estrategias se basan en lo que ve hacer a su profesora guía.

El practicante sostiene que existe una necesidad urgente de incorporar en la malla curricular un curso específico que aborde estrategias para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes, en el entorno educativo. A raíz de su experiencia, percibe una carencia tras no poder completar el curso que abordaba estos temas por limitaciones de tiempo. Al respecto dice:

yo creo que debiera ser un ramo aparte, como de gestión de multiculturalidad y este tipo de cosas. Como que no puede ser que en un ramo haya quedado al debe, como en mi caso, porque es una realidad como muy importante y muy presente, entonces debiera ser un ramo aparte.

Según él, este contenido debería ser abordado de manera más integral, con la creación de un curso independiente dedicado a la gestión de la multiculturalidad en la sala, reconociendo la importancia y la actualidad de esta realidad en la educación.

7.1.10. Temas emergentes

7.1.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2

Para Bruno es relevante que los estudiantes no hispanohablantes tengan instancias donde se comuniquen en español, esta es una de las creencias que tiene el practicante sobre cómo se aprende un idioma. Indica:

al final yo creo que, ese ritmo de tener que hablar en español porque no queda de otra, y como en el habla mismo, aprender, yo creo que es mucho más rápido y mucho más eficiente. Al final, quizá como un curso de español cae un poco en lo academicista o en lo normativo de la lengua. Entonces yo creo que es importante que puedan relacionarse en español igual.

Él contempla que la inmersión lingüística ayudaría a los estudiantes no hispanohablantes, ya que cree firmemente que esta acelera significativamente el aprendizaje del idioma. Enfatiza la importancia de la práctica y la comunicación efectiva en español, y opina que los cursos de aprendizaje de idiomas, pueden tener un enfoque excesivamente académico, creencia errónea respecto a las características de un curso de español comunicativo para el ámbito educativo. Por tanto, para Bruno la prioridad es que los estudiantes puedan aprender español rápidamente, aun cuando esto implique que no posean una instrucción especializada en enseñanza de idiomas.

También sugiere la idea de contar con profesores que dominen el idioma nativo de los estudiantes no hispanohablantes para que impartan sus cursos. Bruno explica:

Entonces, yo diría que una persona que maneja los dos idiomas y que él o ella debiera ser el encargado de asumir como ese curso, porque los profesores, nosotros de lenguaje, igual nos falta toda la otra mitad que es como el idioma de ellos.

Bruno tiene la noción de que enseñar materias requiere comprender el idioma del estudiante, de lo contrario, el proceso de aprendizaje se dificultará para el alumno. Sugiere la contratación de profesores que impartan clases en el idioma nativo de los estudiantes como la vía más sencilla. Esta propuesta, sin embargo, contradice su creencia previa de que los estudiantes deben estar en situaciones donde interactúen en español para aprenderlo.

En relación al establecimiento, comenta que sería conveniente implementar un taller de español para que sus estudiantes no se rezaguen en conocimiento de contenidos, en comparación de los alumnos hispanohablantes. Dice: “quizá incluirlo dentro del currículum del colegio, como abordar horas pedagógicas, en horario escolar para... para eso, eso me tinca más, porque es terrible de necesario, como que no se queden atrás, como en su proceso de aprendizaje”. El problema al asignar más horas pedagógicas es que puede sobrecargar a los profesores y a sus estudiantes. Y esto puede dificultar la comprensión significativa de los contenidos por parte de los estudiantes, y la manera en que se enseña por parte del docente.

Esta idea de la creación de un taller de español discrepa con lo mencionado previamente sobre la naturaleza academicista de los cursos de idiomas, sin embargo, Bruno enfatiza la vital importancia de este taller, reconociendo cómo la barrera lingüística afecta el rendimiento de estos estudiantes. Esta idea se ve también reflejada en su respuesta de la encuesta, donde propone que es necesario formar un equipo y diseñar un plan para ofrecerles apoyo a estos alumnos. Explica: “Yo creo que una batalla así tan difícil no se puede asumir de forma personal. Hay que establecer un equipo y un plan para poder ayudarlos”. Él reconoce la complejidad de tener estudiantes con barrera lingüística y considera más apropiado recurrir a equipos que brinden apoyo a estos alumnos.

También considera que sería beneficioso capacitar al personal que trabaja en el PIE del colegio para que adquieran conocimientos con relación al idioma de los alumnos no hispanohablantes, para comunicarse con ellos:

Pero sí creo necesario igual poder capacitar al PIE o capacitar a los mismos profesores en el idioma, como que el colegio lleva tiempo, es parte de como de espíritu de los valores del colegio como la integración, igual podrían jugársela invertir un poquito de plata en capacitación a los profesores en este en este caso.

Bruno observa una desconexión entre los valores de integración promovidos por el establecimiento escolar, y su implementación práctica, sugiriendo que la capacitación del personal como profesorado, o PIE, sería clave para abordar esta situación. No obstante, no

hace mención a una capacitación centrada en estrategias pedagógicas, sino exclusivamente en la enseñanza del idioma a los estudiantes.

7.1.10.2. Funcionamiento de la institución

Bruno manifiesta su desconocimiento ante la exigencia de realizar pruebas de alternativas en el departamento de lenguaje, señalando que puede deberse al funcionamiento interno de la institución. Al respecto dice:

Yo creo que es para seguir una evaluación lo más tradicional posible, no creo que tenga más fundamento que eso, igual puede haber algunos como prepararlos quizás para las pruebas, pero el Liceo es técnico profesional, entonces llegando a medias ya a rendirle la prueba, no importa mucho como en el marco del establecimiento, entonces en realidad, los argumentos se caen.

Él concluye que para el colegio las evaluaciones con alternativas dan un carácter más tradicional, y esta es la característica a la que aspiran llegar. A pesar de que estas evaluaciones no sean accesibles para todos los estudiantes.

Para finalizar, Bruno comenta que el curso de español dado en el establecimiento, mencionado en la sección de inclusión, era impartido por alguien carente de algún título docente, además Bruno tampoco señala alguna especialización en enseñanza de español, por esta persona: “Era licenciado de lingüística de aquí de la universidad y tenía experiencia pedagógica, pero no, no de título, ahora es mi compañero en este programa, en el que estamos ahora”. La ausencia de una capacitación adecuada para enseñar podría llevar a que personas no calificadas impartan clases, dando paso a intrusismo y perjudicando la educación de los estudiantes.

7.2. Daniela

“Yo creo que es fuerte, debe ser. Me pongo en los zapatos de los chiquillos y yo... y no sé pienso que igual es potente vivir como esa experiencia de.... experimentar todo lo que significa migrar y además un país en donde no se habla tu idioma y además una sala de clases donde

está llena de compañeros, que no hablan tu idioma, un profesor quiere quizás no tiene mucha empatía con tu situación, que no hace adecuaciones, que no intenta ser ético contigo, ser acogedor, entonces igual me pasaba que me tocaba la situación.”

Perfil del estudiante en práctica y el establecimiento.

La practicante tiene 24 años, es egresada de la Licenciatura de Historia y Geografía de una universidad pública compleja, y se encuentra haciendo un programa consecutivo de pedagogía en educación media, en la misma universidad. Al momento de la entrevista se encontraba realizando su práctica de implementación en un colegio municipal ubicado en la comuna de Cerrillos, donde dictaba la asignatura de Historia.

La practicante tiene aproximadamente 35 estudiantes en segundo medio, curso en donde se desempeña; de los cuales 4 son estudiantes haitianos; dos de ellos tienen conocimientos de español, y los dos restantes son no hispanohablantes.

7.2.1. Inclusión

7.2.1.1. Presencia

La practicante señala solo en una ocasión presencia de inclusión a nivel estudiantil. Esta se refiere a situaciones donde eventualmente, por iniciativa propia, estudiantes que si hablan español, acogen a quienes no hablan español en los recreos: “Había por ejemplo, que no surgían propiamente de la escuela, sino que de los estudiantes, por ejemplo, las chicas que hablaban español hacían como un grupo donde iban como reuniéndose los recreos todos ellos juntos los que hablan español, para acoger a los que no hablaban español”. Por tanto, este tipo de iniciativas corresponde a una respuesta de inclusión de pares, y no es una instancia sistemática del establecimiento educativo.

7.2.1.2. Ausencia

En la entrevista, Daniela declara que predomina la ausencia de inclusión en el establecimiento. Principalmente, apunta al profesor guía como responsable, ya que no realiza distinción a este grupo de estudiantes que no conoce la lengua mayoritaria: "...no hablaba con los chiquillos. Como que no existían para él. Había como una situación como de discriminación en ese caso". En esa misma línea, señala que existe una falta de apoyo desde los docentes, debido a que hay un pensamiento generalizado de que los estudiantes no hispanohablantes son flojos por no aprender español: "... muchos decían y yo creo que caían como en ese discurso un poco racista de que los chiquillos eran flojos, de que una al traducirle las guías iba a provocar que el estudiante no se esforzará para ir para aprender el español, pasaba eso". En cuanto al estudiantado, la practicante afirma "...tendían como a compartir con estudiantes que tampoco hablaban el español"; por lo tanto, hay una segregación entre ellos mismos, ya que los estudiantes no hispanohablantes tienden a agruparse solamente entre ellos.

7.2.2. Interculturalidad

7.2.2.1. Presencia

En materia de interculturalidad, Daniela da cuenta de que existen iniciativas interculturales en el establecimiento "No del colegio. Hacían por ejemplo... celebraban el Día de la Bandera de Haití, hacían bailes, la feria gastronómica porque era un colegio polivalente, tenía como la opción de estudiar gastronomía ahí y hacían comida como haitiana también y eso...". Por lo tanto, en el establecimiento existen actividades interculturales. Sin embargo, estas acciones son impulsadas desde el estudiantado, y no desde la planta docente o la dirección del colegio.

Por otro lado, la practicante al constatar las diversas nacionalidades de los estudiantes, intentaba en la asignatura de Historia, acercar el contenido académico, vinculándolo con la historia de los países de origen de los estudiantes: “Y trataba como... Por ejemplo, si tenía que hablar acerca de un tema como historia global, como dar un poco esa... ese enfoque en cada país”.

7.2.3. Mantención de la lengua materna

7.2.3.1. Presencia

Daniela se manifiesta a favor del uso de la lengua materna de los estudiantes en el colegio. De esta manera lo plasmó en la encuesta: “Creo que los estudiantes no hispanohablantes deberían tener pleno derecho a poder utilizar su idioma nativo en el colegio”. A su vez, menciona la importancia de no ver la diferencia idiomática como una barrera, sino como una “oportunidad de significar y valorizar la riqueza cultural dentro de las aulas, para poder generar así un diálogo que sea significativo para todos dentro de esta”. Aunque también remarca la importancia de encontrar soluciones para comunicarse con los estudiantes.

7.2.4. Evaluaciones

7.2.4.1. Ausencia de ajustes

Daniela señala que las evaluaciones del profesor guía carecen de adecuaciones, lo que causa un mal rendimiento de los estudiantes no hispanohablantes: “las evaluaciones, para rendirlas, les iba muy mal, a veces no entendían las instrucciones. El profesor, no tenía como muchas adecuaciones como didácticas para esos casos”. De esta manera, establece el vínculo entre ausencia de ajustes y mal rendimiento. Complementa también en la encuesta señalando que los estudiantes suelen reprobado su primer año en el liceo, debido a que están aprendiendo

español: “En mi establecimiento de práctica era posible observar que una buena parte de estos, tienden a reprobar el primer grado cursado en el Liceo, pues utilizan ese año para poder aprender español”.

7.2.4.2. Presencia de ajustes

Una estrategia utilizada por el profesor guía que relata la practicante, es pedir la ayuda de un estudiante haitiano que sabe español, para cumplir el rol de traductor: “lo que pasaba mucho era como que se cargaba a los estudiantes que era haitianos y que sabían hablar español, la responsabilidad de explicar el contenido a su otro compañero que no hablaba, por ejemplo, si es que había algunas pruebas que no podían ser rendidas, mayoritariamente las pruebas orales”. Es decir, en caso de las pruebas que resultaban ser complejas para los estudiantes no hispanohablantes, como las pruebas orales; se solicitaba la ayuda, a modo de traductor, de un estudiante que hablara creole y español. De lo contrario, el estudiante no podría rendir la evaluación.

Por su parte, la practicante realizó una evaluación donde otorgó flexibilidad a los dos estudiantes no hispanohablantes: les dio la posibilidad de escribir la respuesta en su lengua materna, para luego ella traducirla en el celular a español. Sin embargo, los estudiantes no escribieron en su lengua materna: uno intentó escribir la respuesta en español, pero no tuvo éxito; y el otro estudiante dibujó su respuesta.

A su vez, la practicante recalca la importancia de otorgar flexibilidad al momento de elaborar las evaluaciones y también en los criterios y pautas de evaluación, no por una baja expectativa académica, sino para “no aumentar la carga que estos estudiantes probablemente tengan”. Esto implica que la practicante tiene nociones de las dificultades que enfrentan los estudiantes no hispanohablantes; y es consciente de la necesidad de realizar ajustes y otorgar flexibilidad para este grupo de estudiantes.

7.2.5. Retroalimentación

7.2.5.1. Estrategia de retroalimentación

La practicante realiza constante retroalimentación a los estudiantes no hispanohablantes. Señala que esta retroalimentación es personalizada, ya que se dirige hasta el puesto del estudiante y mediante traductor del celular, les entrega las observaciones:

Lo hacía con ellos oralmente, iba como a su puesto e iba leyendo intentando ver en qué se estaban equivocando, que tenían que desarrollar más y les traducía como con el traductor y les daba la retroalimentación y así. Era constante, hacían algo, por ejemplo, en una actividad hacían algo y después me llamaban de nuevo para que les revisara de nuevo.

7.2.5.2. Contenido evaluado

En cuanto al contenido evaluado, la practicante declara: "...esa retroalimentación quizás nunca fue como, ahora que lo pienso, como escrita para verlo como lo escritural, la ortografía, la redacción, siempre más fue como con el contenido como lo que me estaban diciendo." Por lo tanto, la retroalimentación siempre va dirigida al contenido, y nunca a la ortografía o la escritura.

7.2.6. Literacidad

7.2.6.1. Ausencia

Según las declaraciones de Daniela, es posible deducir que en su práctica predomina la ausencia de desarrollo de literacidad en los estudiantes no hispanohablantes. Debido al uso del traductor, es difícil evaluar el progreso en la capacidad escritural de los estudiantes.

También, la practicante señala que los estudiantes no saben leer.

7.2.6.2. Presencia

Sin embargo, ella los impulsa a leer en voz alta, aunque sea pequeños extractos de textos de la clase: “Incentivaba que leyeran como en voz alta, pero solo para mí. Igual a ellos les gustaba, de hecho, como que ingenuamente que lo hacían, me acercaba y que yo les apuntaba como un párrafo para que fueran como leyendo de a poco y lo leían en voz alta y eran buenos”. De este modo, la practicante al detectar deficiencia en la lectura, tomó acciones en pos de fortalecer esta habilidad. Esta iniciativa puede considerarse como una forma inicial de desarrollo de literacidad, asociado a la práctica de la decodificación de palabras.

7.2.7. Experiencia en sala de clases

7.2.7.1. Opinión del practicante

La practicante valora su experiencia en sala de clases enseñando a estudiantes no hispanohablantes, como “una experiencia difícil y a la vez enriquecedora”. Señala que antes de esta práctica, desconocía la realidad multilingüe en los establecimientos educativos: “... de hecho ni siquiera se me había pasado por la mente de que pudiese existir una sala donde hubiese más de un idioma en este caso el creole y el español, así que ahí tuve que ir como explorando un poco, en qué servía, en que no y así.”

7.2.7.2. Observaciones del practicante

La practicante otorga muchas observaciones de su práctica a lo largo de la entrevista. En cuanto a su profesor guía, la practicante observa que éste entrega poco apoyo a los estudiantes no hispanohablantes. Esto lo vincula con la edad del profesor: “...era un profe muy viejito, entonces no tenía cómo las ganas quizás”. Además, menciona que posee mucha carga laboral para su edad, y nulos dispositivos o herramientas de apoyo para abordar a este

grupo de estudiantes: “Para él era como una carga más, porque no... no sé... era viejito, no tenía mucha ayuda, tenía mucha carga laboral”

Esta última observación la extiende a los profesores del establecimiento en general, señala que ven a los estudiantes no hispanohablantes como una carga, ya que no poseen preparación ni herramientas para abordar la enseñanza de éstos: “La mayoría lo veía como una carga, una carga más hacia ellos como profe porque no tenían las herramientas para cómo trabajar con los estudiantes”

Por otra parte, los estudiantes, según las observaciones de la practicante, tienen una baja participación en clases. Esto lo vincula a la falta de apoyo del profesor guía: “...era un profe muy viejito, entonces no tenía cómo las ganas quizás. Entonces ellos notaban eso, y a veces estaban como durmiendo, viendo el celu, mirando Netflix, estaban como en otra...”.

También, Daniela al observar que a los estudiantes no hispanohablantes se les dificulta entender el contenido, busca centrarse en ellos para ayudarlos. A su vez, observa que estos estudiantes tienen poca seguridad de lo que responden y de lo que hacen, declara así: “Eran como así, en general ese curso era muy inseguro, pero sobre todo los chicos que no hablan en español”, por lo tanto, no pueden ser agentes activos en su aprendizaje.

En cuanto a observaciones positivas, la practicante relata que es posible constatar evolución del español de los estudiantes no hispanohablantes, que ella atribuye a las interacciones orales:

yo creo que fue como dándose como en las interacciones como orales que tenían conmigo, después con sus compañeros, como que a través del tiempo y no fue como algo forzado de decir como yo les voy a enseñar español, sino que se dio, se dio por la interacción como social que había dentro de la sala de clases.

Asimismo, Daniela observa que estos estudiantes son capaces de aprender palabras del español gracias al contenido académico:

O quizás yo creo que quizás a través del contenido también se puede enseñar español. Al menos eso es lo que experimenté como de que aprenden el español

como... porque están como dentro de la clase escuchando, viendo contenido, por ejemplo a través de las guías que le hacían quizás no entendían mucho, pero podría haber una palabra que se les como... que aprendieron algo así.

De esta forma, la practicante valora tanto los contextos sociales (a través de las interacciones orales) como los contextos académicos (a través del contenido académico), como instancias de aprendizaje de español.

7.2.8. Formación de estudiantes de pedagogía

7.2.8.1. Ausencia

La practicante da cuenta de la ausencia en su formación de estrategias para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases. En primer lugar, tanto en la encuesta como en la entrevista, la practicante señala que en la Universidad no recibió formación para trabajar didácticamente con estudiantes no hispanohablantes, y que la malla curricular no posee ningún curso que aborde a este grupo de estudiantes: “como un desafío porque en la U igual no forman mucho para para trabajar didácticamente en estos casos”. En segundo lugar, afirma que el colegio no puso a su disposición material teórico vinculado a la enseñanza de estudiantes no hispanohablantes.

Por último, relata que su profesor guía no la incentivaba a enseñar a este grupo de estudiantes, es más, la retaba por otorgarles importancia: “de hecho como que me retaba porque me focalizaba mucho en los chiquillos, entonces era como... le molestaba mucho eso yo creo”.

7.2.8.2. Presencia

La única formación de la que da cuenta la practicante, es de parte de su profesor didacta, quien acompaña la práctica, el cual le compartió la Guía Metodológica para la Comunicación Intercultural. Sin embargo, no hubo seguimiento de su uso.

7.2.8.3 Opinión del practicante

La practicante opina que la formación de docentes debería tener talleres para aprender idiomas, para abordar estos casos; y señala que en lo personal le gustaría aprender creole, porque es un idioma que sabe que encontrará a futuro en la sala de clases:

Yo creo que lo más importante, si es que se pudiese, sería como lo ideal, por ejemplo, talleres como idiomáticos para nosotros como docentes. A mí me encantaría cómo aprender el creole porque sé que algo que me voy a encontrar quizás. También menciona que podrían impartirse clases de ética sobre cómo relacionarse

con estudiantes no hispanohablantes para no cometer discriminación simbólica en la sala de clases; y también clases de didáctica para realizar con estudiantes no hispanohablantes.

7.2.9. Estrategias pedagógicas

7.2.9.1. Prácticas para acercar el material a los alumnos

Daniela relata que una primera estrategia utilizada fue el Traductor de Google. Al respecto declara: “Por ejemplo, al inicio tomé como la estrategia inicial de utilizar... como para establecer el contacto inicial, el traductor de Google, y no funcionaba mucho porque creo que como la traducción no era como la más limpia por decirlo así.” A raíz de eso, otras estrategias implementadas por la practicante fueron hablar lento, tomarse pausas, y preguntar a los estudiantes si entendían. También, las guías de contenido las entregaba tanto en español como en creole:

Entonces intenté como eso, la guía de apoyo con contenido, por ejemplo, ponía un párrafo en español y el otro en creole y así, como para no sé... según yo tenía sentido porque no sólo leían en creole sino que también iban como acostumbrándose al español.

En cuanto a la didáctica, intentó aplicar la Guía Metodológica para la Comunicación Intercultural, realizando trabajos en grupo entre estudiantes hispanohablantes y no hispanohablantes. También, realizó ejercicios teatrales y corporales para enseñar contenido:

lo último que hice fue como actividades corporales... en total como explicar el contenido a través del cuerpo. Por ejemplo, una vez estamos hablando como de un tema antes de la Segunda Guerra Mundial, era como un contexto general donde había muchas ideologías que no dialogaban muy bien, entonces pedí como a una chiquillas que pudieran leerlo, hablarlo y darle... cómo representarlo con el cuerpo y como que ahí sentí, que no sé si los chiquillos entendieron como el concepto del contenido... pero al menos como que intentaron... estaban ahí presentes porque me pasaba mucho que estaban viendo el cielo, el teléfono, como en otra.

Si bien duda de la efectividad de esta última estrategia, señala que al menos sirvió para captar la atención de los estudiantes no hispanohablantes.

Por último, señala que es permitido el uso del Traductor de Google por parte de los estudiantes en todo momento, incluso en las evaluaciones; aunque el profesor guía tiene “recelo” de que los estudiantes utilicen el celular en las pruebas.

7.2.10. Temas emergentes

7.2.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2

La practicante declara creer que podría ser efectivo pasar el contenido académico tanto en español como en creole: “no sé quizá otra cosa que hubiese hecho era como ver el contenido en dos idiomas, por ejemplo, trabajar algunos conceptos que se parecen, los países, como se dicen en creole, como se dice en español, ir un poco así.”

También señala que la mejor opción para que los estudiantes no hispanohablantes aprendan español es la realización de un taller español-creole:

Para que aprendan el español... yo creo que una buena alternativa y que quizás no sé si sería como viable en todos los liceos, en las escuelas, es como hacer un taller, creole-español, en donde los chiquillos, como decía anteriormente, los que no saben creole pudiesen aprender el idioma y los que no saben español puede ser aprender el español.

En esta misma línea, en la encuesta afirma que es necesario contar con “guías bilingües del contenido”, es decir, materiales pedagógicos en los dos idiomas.

Por último, se manifiesta en contra de destinar un año para que los estudiantes no hispanohablantes se dediquen exclusivamente a aprender español: “siento que igual es un curso solo para los chicos que no saben español, también bajo la lógica como de apartarlos. Yo creo que eso, generar el espacio como docente dentro del aula para que se puedan generar aprendizajes en los dos lados.”

7.2.10.2. Funcionamiento de las instituciones

Con respecto a las instituciones, la practicante señala que el profesorado valora positivamente contar con facilitadores lingüísticos como apoyo, ya que previamente contaron con uno en el establecimiento: “Los profes decían que sí fue como efectivo, sentían que era un apoyo para ellos”.

También Daniela vincula el poco interés en ayudar a los estudiantes no hispanohablantes, con el rango etario de los profesores. Relata que solo los profesores más jóvenes se interesan en adaptar el contenido para estos estudiantes: “Sí, una gran parte, sí, y habían (sic) otros profes que en su mayoría eran los más jóvenes, que intentaban cómo adecuar el contenido, o la guía; pero no pasaba mucho”.

Por último, menciona críticamente las situaciones de estudiantes que llevan pocos días en el país, y son enviados al colegio, sin ninguna preparación o adecuación previa: “De hecho había un estudiante que llegó como hace 10 días a Chile y ese mismo día como que ingresó al colegio entonces era como... no había tenido ningún contacto con el idioma probablemente.”

7.2.10.3. Evaluación del nivel de español

Con respecto al nivel de español, Daniela señala que observó una evolución en la competencia oral en español de estudiantes no hispanohablantes: “Sí, mucho. De hecho, el último día en el que yo me despedí de ellos como que me dijeron así: “Gracias profe” y ya estaban hablando español, igual poquito, pero hablaban.”. Si bien habla de una pequeña

evolución, es significativa para ella, a pesar de no contar herramientas para evaluar dicho avance.

7.3. Nahuel

“Si la idea como profesores es que nosotros formamos personas, y que también nosotros le entregamos un aprendizaje significativo, pero ¿cómo los podemos formar?, ¿cómo les podemos entregar ese aprendizaje si no nos entienden?”nahuel

Perfil del estudiante en práctica y el establecimiento.

Nahuel está haciendo su práctica como profesor de historia en un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Estación Central, el colegio pertenece a la Red Educacional Ignaciana dependiente de la Compañía de Jesús en Chile. El practicante tiene 24 años y ya terminó la carrera de Licenciatura en Historia. Actualmente, está cursando un programa consecutivo de formación pedagógica para licenciados que dura un año, en una universidad privada, y está haciendo su práctica en un curso con 33 alumnos en total, de los cuales 4 corresponden a estudiantes no hispanohablantes.

7.3.1. Inclusión

7.3.1.1. Presencia

En relación a las estrategias de inclusión dirigidas a los alumnos migrantes puestas en práctica en este establecimiento educacional de Estación Central, Nahuel narra que, por ejemplo, “... visualmente el colegio tiene murales con niños y niñas haitianos, de hecho, en las caricaturas como que saludan en creole”. Además, menciona actividades que realiza el colegio como “... los chicos extranjeros mandan cartas o escriben como se sienten en el país y las pegan en el colegio”. Así, a través de los murales con estudiantes de diferentes nacionalidades y las experiencias compartidas a través de las cartas, se puede analizar que – de forma parcial – se busca un enfoque de inclusión, planteando la diversidad cultural en el

panorama nacional. El mural, por ejemplo, puede ayudar a los estudiantes a sentirse más representados dentro del establecimiento. Mientras que, las cartas están ayudando a dar visibilidad a la acogida que están sintiendo los alumnos en el país en general.

7.3.1.2. Ausencia

A pesar de la búsqueda de inclusión de estudiantes migrantes en el establecimiento, la ausencia de estrategias de inclusión está muy latente en la sala de clases de Nahuel. Así, el practicante tiene claro que no ha incluido a estudiantes a la hora de hacer clases, comentarios como "... lo que estamos haciendo... es pasarle materia al que sabe, al que domina la lengua, y el otro queda excluido indirectamente, digo indirectamente porque obviamente yo no quiero hacer eso, pero de igual forma lo termino haciendo", dejan en evidencia la falta de inclusión en el aula, lo que deriva en la exclusión de alumnos en actividades de aprendizaje. Nahuel así lo indica, "... hay otra que no me entiende nada, entonces normalmente y sin que yo lo quiera obvio, normalmente queda fuera de la actividad...", de esta forma, la alumna no sólo queda excluida de la actividad, sino que sus mismos compañeros la excluyen debido a la barrera idiomática que existe, "... hay algunos niños que no quieren ser (sic) con ella porque no habla español, entonces se pone a hacer otras cosas, que no tienen que ver con la actividad." Con esto, se puede analizar que la inclusión dentro de la sala de clases no está siendo puesta en práctica, tanto por los profesores como por los alumnos. El rechazo de los estudiantes hispanohablantes hacia los no hispanohablantes está muy claro, y esto puede ser perjudicial para el alumno que no habla español, pues puede afectar de forma directa en su autoestima y rendimiento académico.

7.3.1.3. Opinión del practicante

En relación a este apartado, las opiniones del practicante indican que "... si tuviera que hacer la clase yo trataría de integrar algunas cosas, para que ellos se sientan parte al

final”. Además, en la encuesta contestada, Nahuel respondió que “... por ejemplo, en la materia de historia es muy interesante poner sus símbolos patrios y territorios y dejar que ellos expliquen lo que saben, muchos quieren hablar de sus países y cultura, hay que dar espacio para que lo hagan”. Sin embargo, lo mencionado no coincide con lo hecho en clases por el practicante, pues como se mencionó en el apartado 1.2 Ausencia, los alumnos no hispanohablantes quedan excluidos de las actividades que se realizan en el aula.

7.3.2. Interculturalidad

7.3.2.1. Presencia

La interculturalidad se hace presente en el establecimiento a través de actividades, Nahuel indica que:

... tenían que hacer un baile el típico baile de alianza, y la temática tenía que ser multicultural. Entonces eran, hacían como un conglomerado de un baile haitiano baile, tenías caporales también, por decirte la zona norte con Perú, Bolivia y Chile, bueno en los haitianos tenían dos tipos de bailes sí, uno que era como medio rapero, y otro que era ya más típico del país.

Estas son las medidas que ha implementado el colegio en temas de interculturalidad. Sin embargo, no existen estrategias para acercar el contenido que se les entrega a los estudiantes. Si bien hacer bailes típicos de cada país puede ayudar, no es suficiente para que los alumnos conozcan de forma real la cultura de sus compañeros. Además, a pesar de que se busca un enfoque intercultural en relación a la riqueza de los países de los cuales provienen estos alumnos y lo demuestran con este tipo de actividades, no se incluye lingüísticamente a los estudiantes.

7.3.3. Mantención de la lengua materna

7.3.3.1. Presencia

En cuanto a la mantención de la lengua materna, en la entrevista solo se indicó la presencia de esta. De hecho, Nahuel expresa que “... me parece perfecto es su lengua. Yo no tengo ningún problema.” En torno a sus colegas profesores, también indica que no existe problema “No, de hecho, en la sala de profes tampoco eso es tema.” Por tanto, queda claro que el practicante está a favor de que puedan hablar su lengua materna en el establecimiento.

Sin embargo, a pesar de que los alumnos sí pueden hablar en creole – no se menciona cuándo pueden utilizar su lengua materna –, a lo largo de la entrevista jamás se mencionó la idea de seguir reforzando la lengua materna de los estudiantes, más bien, solo se habló de que aprendieran español. De esta manera, no existe inclusión lingüística efectiva dentro del establecimiento, y la enseñanza de los alumnos solo se realiza usando la lengua mayoritaria: el español.

7.3.4. Evaluaciones

7.3.4.1. Ausencia de ajustes

En torno a las evaluaciones y sus ajustes, el practicante indica que “Hacerle pruebas en creole y meterlo en Google Translate podría ser una, pero tampoco le ayuda a eso a ella que mejore su español.” Esta es una idea que tiene el practicante de cómo podría ajustar una evaluación, sin embargo, estas ideas no son puestas en práctica.

En relación a las adecuaciones, Nahuel comenta que “... no hay ningún profe que hable creole, y han llegado niños y niñas nuevas que son haitianos (...) y le han hecho pruebas”. Sin embargo, el practicante en la encuesta menciona que es necesario hacer ajustes,

a pesar de aquello, no realiza ninguno. Lo mencionado, se puede observar en actividades que realizaba Nahuel en la sala de clases

... hice una evaluación en donde tenía que hacer un vídeo informativo, y en el vídeo tenía que hablar, no era necesario mostrarse, pero sí tenían que hablar, y claro ella nadie la escogió en el grupo, tuve que meterla prácticamente obligada a un grupo (...) consideran que ella no hace nada.

Como se puede ver, la naturaleza de la evaluación no es inclusiva con estudiantes no hispanohablantes, lo que genera una diferencia clara entre los alumnos. Pues, es imposible que un estudiante muestre su conocimiento en la lengua mayoritaria cuando recién la está aprendiendo.

7.3.5. Retroalimentación

7.3.5.1. Estrategias

Las estrategias para la retroalimentación que realiza el practicante son de carácter general, pues él afirma que "... tengo que ser parejo con todo, porque felicito a uno tengo que felicitar a la otra, si reto a uno tengo que retar a otro, entonces hago una retroalimentación general para que ninguno se sienta aludido." Por tanto, no existen retroalimentaciones personalizadas para estudiantes no hispanohablantes, lo que es sumamente perjudicial, debido a que, los estudiantes no hispanohablantes necesitan una retroalimentación que además de poner el acento en el contenido, también expanda en aspectos formales como la ortografía o la sintaxis.

7.3.5.2. Contenido evaluado

A pesar de que en el punto 5.1 Estrategias, se menciona que el practicante hace solo retroalimentaciones de carácter general, él también indica que "...más que nada, como leyó, no tuvo problemas, igual en el caso de que lo hubiera hecho mal, yo igual hubiera estado

consciente de porque habla mal, o porque puede pronunciar mal, entonces no lo hubiera penalizado, por eso”. Por tanto, aparentemente, el practicante no corregiría con los mismos parámetros a estudiantes no hispanohablantes. Además, Nahuel nuevamente indica que la retroalimentación sólo se enfoca en el contenido “E1: Entiendo, Y entonces ¿tú enfocas como la retroalimentación netamente como contenido? Nahuel: Claro, contenido”. Como podemos ver con Nahuel, él solo enfoca lo evaluado en el contenido y no en cómo los alumnos escriben ese contenido. Esto provoca que, el alumnado no hispanohablante se vea perjudicado, pues al no hablar la lengua mayoritaria es esperable que su rendimiento académico sea más bajo que el de los estudiantes hispanohablantes.

7.3.6. Literacidad

7.3.6.1. Ausencia

En relación a la literacidad de los estudiantes, el practicante solo describe la ausencia de ésta, por ejemplo, “en una prueba cuando leen las instrucciones puede que no entiendan, o directamente no entendieron el contenido que les pasé.” El practicante nota que los estudiantes no comprenden lo que leen. De esta forma, la falta de literacidad impide el avance escolar en los alumnos no hispanohablantes, pues en ocasiones ni siquiera comprenden el contenido pasado en clases, debido a la barrera idiomática que existe y a la baja (o nula) literacidad en la lengua mayoritaria.

Nahuel también afirma que “...por lo visto, ellos entienden más de lo que hablan. Ya cuando le doy textos, por ejemplo, he visto que subrayan algunas cosas, pero de igual forma no es una comprensión total del texto”. Por lo tanto, el practicante percibe una diferencia entre las competencias orales y las escritas de los estudiantes, pero, al parecer no ha aplicado estrategias para superar esta necesidad que presentan los estudiantes.

7.3.7. Experiencia en la sala de clases

7.3.7.1. Opiniones del practicante

La experiencia en la sala de clases de Nahuel ha sido variada, por lo mismo, tiene opiniones de diferentes índoles en este apartado. Lo primero que notamos es que, el practicante se siente inseguro respecto a la efectividad de las estrategias que puede aplicar en la sala de clases, así nos indica, en relación a la escritura en la pizarra, que "... yo no sé si eso directamente les va a ayudar, pero siento que como me están viendo hacerlo pueden modelarlo" Lo anterior, se debe directamente a la falta de orientación por parte del profesor guía "... necesitaría alguien que tenga experiencia, y que me oriente en hacerlo, y el profesor jefe tampoco lo ha hecho...", y también la falta de apoyo del colegio en relación a cómo el practicante cree que se podría solucionar la barrera idiomática con los estudiantes no hispanohablantes "... y ya sabemos que el colegio, por ejemplo, no va a cambiar, o no va a poner profesores que hablen creole." El practicante se declara como alguien que desconoce qué hacer en la sala de clases donde hay alumnos no hispanohablantes. Tampoco cuenta con ayuda del profesor guía, además él sabe que el establecimiento educacional no tiene la intención de incorporar asistentes de la educación que hablen creole. Todo esto solo dificulta el trabajo del practicante.

Por otra parte, y en relación directa con los alumnos, el practicante afirma que "Ahora con Solange (...) siento que no me entiende nada". Así, Nahuel tiene la noción de que algunos de los estudiantes no hispanohablantes no entienden el contenido del curso y, en consecuencia, también tienen problemas serios con las evaluaciones "les han hecho pruebas, y me ha tocado revisarlas porque el profesor me lo ha pedido y por ejemplo en el nombre ponen la fecha, o en una tabla, por ejemplo, de desarrollo, ponen las instrucciones".

Como ya se ha mencionado, el poco desarrollo lingüístico en español impide la participación en el aula de estos estudiantes, "en este caso la chica que no habla nada de

español nunca opina nada, siempre está callada.”, Ella no es el único caso, “el otro chico que también habla medio el español, o sea igual me habla más, pero también le cuesta realizar anotaciones, le cuesta encontrar palabras, entonces tampoco opina, tampoco participa”. De esta forma, se puede observar cómo la barrera idiomática les perjudica a los estudiantes no hispanohablantes, pues los alumnos no pueden participar en las clases debido a la falta de desarrollo oral del español.

Por último, es importante destacar que la participación de los alumnos va aumentando conforme aprenden español. Esto es fundamental, pues el practicante indica que

... normalmente los haitianos están muy interesados o en este caso por lo menos, en aprender mucho en participar, desconozco la razón, pero me he estado dando cuenta de ese canon que he notado. Yo creo que me imagino ... es que ellos ven en la educación obviamente una salida para salir adelante. Entonces yo siento que ellos se esfuerzan mucho más que sus otros compañeros.

En consecuencia, se puede deducir que los estudiantes haitianos no participan netamente por la barrera idiomática, puesto que, cuando logran comunicarse en español son muy entusiastas a la hora de aprender los contenidos.

7.3.7.2. Observaciones del practicante

Las observaciones del practicante en torno a su experiencia en la sala de clases, confirma directamente lo que se mencionó en el punto anterior. Cuando los estudiantes cuentan con una competencia mayor en español como segunda o tercera lengua, son más participativos en todo tipo de actividades que se realizan en el establecimiento. Esto se ve proyectado en los alumnos Dilan y Daniela

... es que la participación de Dilan y de Daniela siempre está presente, son los que más participan, de hecho, Dilan siempre quiere participar, siempre levanta la mano, Daniela a lo mismo y, por establecer una media incluso les va mejor que ir a sus compañeros hispanohablantes. Ahora en los recreos Daniela se junta con sus amigas hispanohablantes, y Dilan también, están jugando en la cancha todo el rato con ellos.

En este caso, Daniela hablaba francés, español y creole, mientras que, Dilan hablaba español y creole. Por lo que, podían desenvolverse de mejor forma dentro del establecimiento, pues no existía una barrera idiomática tan importante como la que existía con los otros estudiantes no hispanohablantes.

7.3.8. Formación de estudiantes de pedagogía

7.3.8.1. Ausencia

Nahuel indica que la formación de estudiantes de pedagogía es nula. Esto explica por qué Nahuel tampoco ponía en práctica ninguna estrategia, pues a él tampoco le enseñaron.

Así, en relación a material entregado comenta que:

E1: (...) el colegio o la universidad o tu profesor guía ¿te puso a disposición algún material, algún manual, alguna guía para apoyar el desafío de enseñar a niños o estudiantes que no hablan en español?

Nahuel: No.

E1: Eh, y la malla tampoco, la malla de tu carrera.

Nahuel: No, tampoco.

De esta forma, queda claro que no se le proporcionó material para estos efectos o el material entregado él no lo percibió como oficial y/o relevante “Sí. Un profesor me enseñó una aplicación de traducción mejor que Google traductor y un manual del Ministerio de Educación” Por tanto, existe una contradicción en este punto, pues en la encuesta dice que sí le dieron material y en la entrevista indica que no es así, aunque sí menciona en un momento que le entregaron un documento del ministerio, pero lo considera como un documento informal.

7.3.8.2. Opiniones del practicante

En torno a las opiniones del practicante en relación a la formación pedagógica, Nahuel es enfático en indicar que necesita formación específica para poder generar estrategias que ayuden a los estudiantes no hispanohablantes “y que también nosotros les

entregamos un aprendizaje significativo, pero ¿cómo los podemos formar?, ¿cómo le podemos entregar ese aprendizaje si no nos entienden?” Por lo mismo, Nahuel está consciente de su brecha en cuanto a la posibilidad de enseñar significativamente a sus estudiantes no hispanohablantes y para evaluarlos apropiadamente.

necesitaría alguien que me oriente, para yo poder hacer una prueba que funcione, para hacer una buena herramienta. Que yo lo haga con lo que creo, siento que no sería muy pedagógico, necesitaría alguien que tenga experiencia, y que me oriente en hacerlo.

De esta manera, al reconocer la falta de experiencia, el entrevistado dice que para disminuir esta brecha “estaría bueno, un taller o un diplomado sobre eso quizá, porque sí o sí es necesario que nos facultemos” A pesar de lo anterior, Nahuel considera que existen profesores que no saldrían de Santiago Oriente para hacer clases, entonces según su criterio no necesitarían adaptaciones en la malla curricular para conocer del aprendizaje de estudiantes no hispanohablantes. Por tanto, Nahuel no considera necesario que se implementen cursos en la malla debido a que no es una necesidad generalizada de los practicantes en su universidad, de hecho, así lo indica “no lo van a necesitar, pero sí, y obviamente a ellos nos va a ser justo que se los pongan en la malla.” Sin embargo, se debe considerar que también existen estudiantes no hispanohablantes que podrían encontrarse en colegios de Santiago Oriente.

7.3.9. Estrategias pedagógicas

7.3.9.1. Presencia

El practicante cuenta con diferentes estrategias pedagógicas para llamar la atención de los estudiantes y verificar si éstos están comprendiendo el contenido. Una de estas estrategias que implementa, específicamente con los alumnos no hispanohablantes la explica de la siguiente forma:

cuando hago la clase trato de modular lo mejor posible, trato de repetir las cosas e incluso trato de hacer que participen utilizando ejemplos, en decir su nombre, por ejemplo. Mis dos alumnos que les cuesta el español uno se llama Lucas y la otra se llama Solange, entonces yo siempre trato de incluir a Lucas en ejemplos para que él pueda sentirse parte del contenido, parte de la clase, para que vea que estoy pendiente de él.

De esta forma, Nahuel modula las palabras, hace repetición de éstas y utiliza los nombres de los estudiantes en ejemplos para llamar su atención, en ocasiones también les hace preguntas directas a los alumnos, con esto logra evaluar el nivel de comprensión que ha alcanzado el alumno en relación a la materia. Otra estrategia que utiliza en las clases es, por ejemplo,

... estaba pasando el feudalismo hace dos semanas atrás, y les estaba hablando del sistema de alianzas, entonces yo decía: "supongamos que mi castillo está cerca del castillo del Lucas, yo trato de formar una alianza con él", como que lo voy metiendo en el contenido.

Nahuel considera que nombrar a los estudiantes dentro de los ejemplos de la clase es una buena forma de que los alumnos se sientan incluidos. Por último, el entrevistado comenta que "lo importante, lo escribo yo en la pizarra, no, no lo tengo escrito en el PowerPoint como tal, eso lo hago más que nada porque, cuando lo escribo y ellos por ejemplo están viendo como lo estoy haciendo, como qué letra estoy ocupando". Con esto, el practicante intenta que los alumnos pongan atención a la pizarra, pues él escribe lo más importante allí. Además, considera que los estudiantes prestan más atención a las letras que va escribiendo en el pizarrón, y así realiza esta acción con el fin de que los alumnos puedan replicar las letras con mayor facilidad.

7.3.9.2. Ideas de estrategias del practicante

En base a las estrategias pedagógicas que implementa el practicante, en la entrevista indicó que tiene ideas de cómo abordar la enseñanza de aspectos propios de la cultura de otros países "aún no llego a América indígena, pero en América indígena, cuando me toque pasar eso, yo ya tengo pensado en integrar indígenas del Caribe, de Centroamérica", esta

idea también ayudaría a la inclusión, al menos cultural, del estudiante no hispanohablante, haciendo que el alumno se sienta más acogido en la sala de clases.

7.3.10. Temas emergentes

7.3.10.1. Creencias que tiene el practicante sobre la enseñanza y aprendizaje de una L2

Algunas de las creencias que tiene el practicante sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, tienen relación directa con ideas que tiene el practicante de cómo debería abordar la enseñanza del español de estudiantes no hispanohablantes, por ejemplo, considera que

... tendría que haber como algún taller de acogida para esta gente que recién llega al país, o que recién está en el colegio, para que pueda aprender el español. Yo creo que a Solange le serviría mucho eso, y también obviamente que después todo eso lo practique con sus compañeros.

Así, el practicante considera que es necesario un taller para que estos alumnos aprendan el idioma. También estima conveniente que los estudiantes no hispanohablantes practiquen con sus compañeros hispanohablantes. Por último, el entrevistado tiene la creencia de que se debe hablar el idioma materno de los estudiantes para enseñarles, en este caso sería el creole “no hay ningún profe que hable creole, y han llegado niños y niñas nuevas que son haitianos”.

7.4. Matías

“Lamentablemente me tocó escuchar y tener varias discusiones en el colegio porque había muchos profes que no querían hacerles clases a estos estudiantes porque obviamente te hacían la pega más difícil”

“Estos cabrones eran súper flojos por no aprender español, si yo fuera a Francia, yo me esforzaría por aprender francés”

Perfil del estudiante en práctica y el establecimiento.

Matías tiene 25 años, es egresado de un programa de estudios de naturaleza consecutiva de pedagogía perteneciente a una universidad pública compleja. Realizó su práctica en un establecimiento educativo municipal ubicado en la comuna de Cerrillos, impartiendo clases de inglés. Sus salas de clases contaban con un porcentaje de estudiantes no hispanohablantes que oscilaba entre un 4% y un 33% de un total de 35 alumnos por sala.

7.4.1. Inclusión

7.4.1.1 Presencia

En el ámbito de la inclusión, Matías destaca instancias de inclusión que ocurrieron dentro del establecimiento en el que realiza su práctica. En el caso de los dispositivos orientados en la inclusión que se aplicaron, fue el proyecto final del taller creole-español implementado por Matías y otro practicante (también participante de nuestra investigación) por iniciativa de estudiantes bilingües. El anterior, consistía en realizar carteles con los nombres en creole de lugares del colegio: “no sé, Biblioteca, era Bibliotec, hicieron el cartel de Bibliotec y lo fuimos a pegar en cada lugar clave que los estudiantes señalaron que era como importante saber dónde está esto, etc; hicimos un cartel para cada lugar”. Además, en el taller se les enseñaba contenido que les fuese útil en el colegio, es decir, “que era clave saber para estar dentro del colegio: “¿Quién es el inspector?” El inspector es el que te anota si te portas mal”, se les enseñaban situaciones de cultura escolar, para que las estudiantes fueran sintiéndose más incluidas, lo que se relaciona con el conocimiento del contexto educativo y sus participantes.

Por otro lado, se dieron instancias en que los estudiantes se vieron incluidos en el contexto estudiantil como lo son los recreos, gracias a las “actividades deportivas, sobre todo, las tomaban muy bien los chicos (...) como hacían su grupito siempre hay una del grupito o

uno del grupito que era muy bueno en voleibol o era muy bueno en fútbol y “ya, pues, juguemos”. Y ahí se iban incluyendo mucho más”. Sin embargo, estas actividades deportivas que promueven la inclusión y hacen a los estudiantes participar no son las únicas y no apuntan a la inclusión en la sala de clases y acceso al contenido.

7.4.1.2. Ausencia

Matías identifica que:

... desde lo institucional, desde el discurso de los profes, desde el discurso de UTP, había una diferenciación, y como practicante, no sé si van a estudiar pedagogía el día de mañana, pero les va a tocar que de repente es difícil ir contra ese discurso, uno tiene que tratar de adaptarse y bueno, con las herramientas que manejas.

Es decir, el colegio está consciente de la realidad que están viviendo respecto a sus estudiantes no hispanohablantes. En este sentido, un ejemplo de las decisiones tomadas por el colegio y que Matías comenta que emanaron desde la UTP fue: “pasabas el verbo to be tal cual en inglés, para todos, y para ese pequeño grupo de estudiantes tú tratabas de enseñárselo primero de español a creole, después de creole a inglés”. Sin embargo, Matías considera que no hay que tratarlos diferente: “yo no creo que sean diferentes, para mí son estudiantes tal y cual, con los mismos derechos, capacidades y sobre todo el derecho de aprendizaje que tienen los estudiantes chilenos, tal cual”, es decir, Matías considera que las estrategias deberían ser iguales para todos para no caer en segregaciones innecesarias.

Por otro lado, y en relación al taller creole-español que se implementó, Matías cree que faltó mucho más apoyo:

Lo que yo valoraría críticamente es la nula intervención del colegio en ese caso, el colegio no se hacía cargo de nada, simplemente daba el horario y el espacio, nada más, no había un acompañamiento de un profesor, de un psicopedagogo, de un psicólogo, etc. que ayudara a desarrollar el espacio. Nada.

La poca inclusión que asegura Matías y el bajo apoyo a los estudiantes que no hablan español ha generado otros problemas como el caso de una alumna que solo se comunicaba en su lengua materna:

Mira, yo tengo el caso más presente, es el de la alumna que tuve en mi jefatura que ella no participaba prácticamente en nada. Ella iba a clases y se iba a su casa y esa era su rutina. Era muy difícil conversar con ella incluso cuando aprendió un poquito de español, aún me seguía siendo difícil conversar con ella.

Esta falta de conocimiento interfiere incluso en que no pueda comunicarse con sus compañeros de clases, siendo complejo para ella formar parte de la comunicativa educativa que, además, no cuenta con los dispositivos necesarios para incluirla.

7.4.2. Interculturalidad

7.4.2.1. Presencia

Con respecto a la interculturalidad en el establecimiento, existía cierta presencia de esta, pues Matías comenta que en el colegio:

Se celebraba obviamente la semana el Día Nacional de la Bandera Haitiana. Se celebraba en el colegio, se hacían bailes, se hacían costumbres, pero no existía una intervención real. Era como un día, se tomaba para todos como un día para salir más temprano del colegio, un día que no hicieran clase, un día para comer cositas ricas que no comemos normalmente y eso. Pero no había una intervención real de lo importante que era o por qué era importante para mis compañeros o compañeras.

Por tanto, se hace el día de la bandera haitiana, con bailes y comidas, pero el practicante considera que esta actividad no es efectiva para realmente incluir de manera intercultural a estos estudiantes, ya que los estudiantes de otros países no prestan atención. La intervención intercultural del establecimiento queda en esta única actividad y nuevamente el factor lingüístico queda fuera de este tipo de experiencias. Por tanto, a pesar de que existe una presencia de interculturalidad, esta se limita a una actividad de un día y no se incluyen otros dispositivos de inclusión sostenidos para la sala de clases, así los compañeros de los estudiantes no hispanohablantes, no aprenden verdaderamente de la cultura de los alumnos haitianos. Por tanto, el resultado de una fiesta intercultural parece no ser precedero ni eficaz desde el punto de vista del practicante.

7.4.2.3. Opinión del practicante

La opinión del practicante en torno a las actividades interculturales que realiza el colegio, es que “...no se tomaba la importancia que tenía en el fondo para ese grupo de estudiantes, que si se considera a nivel global yo creo que te hace un 30% del colegio, entonces un 30% del colegio igual es harto y debiese tomarse como un tema de colegio...” Podemos ver que el practicante tiene una visión crítica, frente a las pocas intervenciones de interculturalidad que hay en el establecimiento. También considera importante que se den estas instancias debido al alto porcentaje de matrícula migrante que existe en el colegio.

7.4.3. Mantención de la lengua materna

7.4.3.1. Presencia

En cuanto al uso de la lengua materna Matías menciona que lo permite dentro de la sala de clases ya que “eso está súper bueno, al final es su manera de compartir, están en un ambiente que desconocen con gente que desconocen, no entienden la mayoría de las cosas que suceden. Que puedan tener un momento durante el día, un par de momentos en el cual se sientan cómodos, en el cual puedan expresarse normalmente para ellos” lo que es muy positivo ya que esto forma parte del reconocimiento de la identidad y conocimiento lingüísticos de los alumnos. No obstante, Matías cree que su uso debería limitarse a ciertos momentos ya que “obviamente a nosotros no nos contribuye a lo que queremos, que es que al final ellos entiendan el español globalmente. A mí me serviría mucho más que en vez de estar en esa conversación de grupito, jueguen un partido con todos los chiquillos y no sé, escuchen como uno le habla al otro”. En este sentido, apoya el uso de la lengua materna porque “es importante ya que es parte de su cultura e identidad” pero sería más beneficioso para estos estudiantes que hablaran con el resto de sus compañeros para practicar español.

7.4.3.2. Ausencia

Si bien Matías se muestra a favor del uso de la lengua materna en ciertas instancias, ha sido testigo de cómo profesores de otras asignaturas la prohíben por completo. El practicante es consciente de que “todos hablan, todos los niños son desordenados: niños de Haití, niños de Chile, niños de Perú, todos los niños son desordenados” ya que no está relacionado con algo cultural o propio de una nacionalidad. Sin embargo, Martín escuchó a otros profesores tratar de manera diferente a los alumnos que hablan español y a los que no: “entonces claro, todos de repente estaban conversando, pero la crítica a ellos era una crítica un poquito... no quiero decir un poquito xenófoba, pero obvio, tú al niño al chileno que está conversando le dices “silencio o cállate, o ya”. A ellos les decían silencio y yo escuché un par de veces profesores que decían “ya cállate y si vas a conversar conversas en español”. Es decir, el practicante se percató de la discriminación de los otros profesores hacia los estudiantes no hispanohablante y de la imposición de que hablen español en todo momento.

7.4.4. Evaluaciones

7.4.4.1. Presencia de ajustes

Matías comenta que otros profesores sí realizan ajustes en sus evaluaciones, sin embargo, es imposible analizar estos ajustes, pues no son mencionados en detalle. “... en conversaciones con otros profesores eso se hacía normalmente. Sobre todo, en los ramos en los cuales tienes que entender fórmulas tipo física, matemática, etc. Esos ramos eran imposibles. Porque para ellos todo era totalmente desconocido, insisto.” Algunos docentes aparentemente realizan adaptaciones en las evaluaciones de asignaturas como Física y Matemáticas; sin embargo, a pesar de estos ajustes, los estudiantes enfrentaban dificultades para comprender. Esta problemática podría estar vinculada a la falta de dominio suficiente del

idioma español para comprender las instrucciones, así como a una carencia de competencias literarias necesarias para comprender la información contenida en los textos de estudio.

7.4.4.2. Ausencia de ajustes

“Porque menos mal, no sé si menos mal, pero les fue bien en la evaluación. Entonces como que no necesité, entre comillas, hacer un ajuste.” El practicante no realizó ajustes ya que los estudiantes tenían buenas notas en las evaluaciones.

“era una evaluación de proceso que era de trabajo en clases y en esa cumplieron muy bien este grupo de estudiantes, y en la otra evaluación que fue una evaluación oral tuvieron muy buen rendimiento, porque obviamente la evaluación oral era una evaluación oral en inglés, no estaba tan enfocada en español”. Las evaluaciones se dieron en su mayoría solamente en inglés y estudiantes no hispanohablantes demostraron un gran rendimiento. Es interesante ver cómo, según lo indicado por el practicante, los estudiantes haitianos tienen un buen rendimiento en inglés, tanto así, que Matías no considera necesario hacer ajustes para evaluarlos.

7.4.5. Retroalimentación

7.4.5.1. Estrategias

En cuanto a la naturaleza de las retroalimentaciones Matías las realizaba para todo el curso en general basándose en lo que se pedía en la rúbrica de evaluación y de esta forma, iba explicando. Sin embargo, la primera evaluación se retroalimentó de manera diferente ya que la naturaleza de la evaluación fue una de proceso en base a los cuadernos de los estudiantes por lo que se realizaba de manera individual.

Gracias a este proceso de evaluar y retroalimentar es que Matías se percató que algunos de sus estudiantes habían mejorado su nivel de español: “fue sencilla (la

retroalimentación), porque fue al final del semestre, y para eso de los cuatro cursos que yo tenía, tres ya manejaban muy bien al español”. Sin embargo, existía el caso aislado que se comentó en puntos anteriores de la alumna que no hablaba español por lo que las retroalimentaciones fueron mucho más complicadas para Matías, como menciona a continuación:

tuve que optar por la “carta trampa” que era pedirle ayuda a la compañera que si hablaba creole, y que hiciera de traductor para explicarle bien formalmente todo, porque en una conversación así normal, explicando “mira a este punto te fue bien, pero en este te faltó un poquito” no había respuesta, entonces claro no la iba a presionar, solo quería que entendiera.

Lo anterior, se complementa con lo mencionado en la encuesta ya que para Matías es muy importante que “exista una verdadera comprensión, asegurarme hasta el cansancio si el estudiante sigue o no con dudas”. Por lo tanto, Matías hace un esfuerzo para que la información sea clara para la estudiante utilizando las habilidades de una compañera.

7.4.5.2. Contenido evaluado

En las evaluaciones que Matías realiza, su retroalimentación se enfoca en que se cumpla el objetivo que se planteó. En este sentido: “si tu objetivo de la unidad en el que trabajas, y el objetivo que nosotros seleccionamos como profes de inglés era el de comunicación oral, obviamente que el énfasis de la evaluación estaba en la comunicación oral, en cómo te diste a entender, en los recursos idiomáticos que utilizaste etc.”.

Considerando que esta es la tercera lengua del estudiante, Matías se muestra comprensivo con el uso de español en explicaciones breves cuando no podían decirlo en inglés y no les descontaba el puntaje.

7.4.6. Literacidad

7.4.6.1. Ausencia

En relación a la literacidad, el practicante menciona lo siguiente “...no había un trabajo, porque, por darte un ejemplo, si tú te haces una prueba de matemáticas, me pasaba mucho y lo conversaba con los colegas de matemática, ellos tenían un ejercicio en que les pedían una suma, pero si no entendían lo que era una suma en español, no te la iban a poder resolver nunca.” Efectivamente, lo mencionado resulta comprensible dado que los estudiantes no hispanohablantes no han alcanzado un dominio pleno de literacidad. Esta carencia se refleja en la incapacidad de los estudiantes para comprender las instrucciones durante las evaluaciones, lo que está intrínsecamente relacionado con la insuficiente competencia en literacidad. Esta situación conlleva a un acceso limitado al conocimiento, resaltando la carencia de habilidades lingüísticas, la dificultad para comprender contenido abstracto y, como consecuencia, la brecha en la capacidad de rendir evaluaciones debido a la falta de literacidad.

Además, el practicante realizó una pregunta que resulta pertinente evaluar:

¿vale la pena hacerles clase de inglés a ellos si no hablan español? o sea, partamos primero por lo que necesitan para desarrollarse en el resto de las clases, porque ya les está costando aprender español para las 10 materias que tienen, y yo les vengo a agregar una dificultad más que es que aprendan inglés, entonces claro, ahí nos quedábamos con un poquitito con esa duda.

Entonces, Matías plantea una reflexión crucial sobre la pertinencia de enseñar inglés a estos estudiantes, ya que su carencia en competencia en literacidad en español representa un desafío significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de cualquier nuevo idioma, incluido el inglés. Esta situación evidencia una dificultad fundamental, dado que la ausencia de una base sólida en español, idioma mayoritario en el entorno educativo, afecta su capacidad para comprender instrucciones y asimilar información en esta lengua, lo que a su vez impactaría considerablemente el aprendizaje de un tercer idioma. Así, surge la

interrogante acerca de si priorizar la enseñanza de inglés sería beneficioso o si se debería abordar previamente y con mayor énfasis el fortalecimiento de la literacidad en español, sentando así una base más sólida para el aprendizaje de cualquier otra lengua.

Con respecto al taller que realizaron los practicantes en el colegio, Matías indica que:

lo escrito, si estaba un poquitito abandonado, y claro cuando hacíamos una prueba en la que había que escribir, ahí se notaba un poquitito esa deficiencia, pero ese era otro aspecto que había que trabajar y que bueno, con el conocimiento que nosotros teníamos para hacer el taller no alcanzaba, nosotros vimos lo oral y nada más.

Por lo tanto, el enfoque del taller estaba asociado solo a la oralidad, y la deficiencia de literacidad en español se demostraba cuando las evaluaciones se enfocaban en la escritura que es el aspecto esencial para poder participar en el colegio.

7.4.6.2. Opinión del practicante para el desarrollo de la literacidad

El practicante tuvo la siguiente opinión respecto al desarrollo de la literacidad: “... en términos de escritura yo creo que no. Yo creo que no [no se desarrolla literacidad]. Pero solamente se va a dar eso con la práctica, me imagino. Obviamente ya quedaron con una base, van a seguir en el colegio, y con el tiempo van a poder.” Esto lo podemos analizar, como una falta de noción de parte del practicante del proceso de desarrollo de la literacidad. Por lo mismo, es necesario que exista un guía en este proceso de aprendizaje, que pueda hacer andamiaje sobre el conocimiento que el alumno va adquiriendo.

7.4.7. Experiencia en la sala de clases

7.4.7.1. Observaciones del practicante

Dentro de su experiencia como profesor de un curso con estudiantes no hispanohablantes, Matías menciona que notó un menor rendimiento académico por parte de estos estudiantes en comparación con los estudiantes que sí hablan español especialmente en

aquellos que estaban recién llegados al país. El practicante incluso presenció que algunos estudiantes: “se unían a la clase, hacían una prueba, y si no entendían las instrucciones les iba pésimo en la prueba”, es decir, tenía estudiantes que debido a la falta de conocimiento en español eran incapaces de entender incluso las instrucciones, lo que finalmente se evidenciaba en el bajo rendimiento en las evaluaciones. Por lo mismo, Matías menciona que existían algunos profesores que intentaban acercar el contenido a los alumnos que recién estaban llegando al país, traduciendo, por ejemplo, los textos a creole o francés. Sin embargo, esta solución era la única ya que Matías comenta que el resto: “simplemente ignoraba la situación (...) porque obviamente te hacían la pega más difícil”.

El caso más complicado para Matías fue el de una estudiante que no hablaba ni español ni inglés: “A ella, por ejemplo, yo no podía separarla del resto de compañeras que eran de origen haitiano y que hablaban español, que ya habían aprendido. Porque si no, ella quedaba sola. Quedaba incomunicada totalmente” por lo que dentro de su estrategia era que la estudiante estuviera rodeada en su mayoría de otras alumnas que hablaran creole pero que, sin embargo, ya hablaban más español.

7.4.8. Formación de estudiantes de pedagogía

7.4.8.1. Ausencia

Matías, en relación a la existencia de material especializado para sobrellevar de mejor forma la experiencia de tener estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases, indica que no sabe si lo hay

Desconozco. Me habría servido, y en verdad esta situación la hablamos mucho con nuestros profes didactas, con los profes guías de las prácticas. Yo creo que nos habrían dicho si existiera uno, porque en verdad nos hacía falta, si existiese yo creo que nos habrían dicho.

Así, podemos comprender que el practicante no tenía una formación para enseñar una tercera lengua, a través de una segunda lengua la cual los estudiantes no hispanohablantes aún no manejan correctamente.

En relación a cómo el estudiante manejaba la situación sin conocer material especializado para esto, Matías asevera que:

Directamente no, no había un contenido que se enfocara directamente como en “ya si te llegas a tener un grupo de estudiantes no hispanohablantes esto es lo que hay que hacer o no”, no existía eso. Sí existían guías, la profesora Solange, ella ayuda mucho en ese tipo de situaciones, por lo menos a cómo enfrentarlo, pero a cómo enfrentarlo quizá desde la emocionalidad, desde ponerte en el lugar del estudiante, desde la empatía, desde cómo tratar de hacer este ejercicio empático de, entre comillas, tú adaptarte y no hacer que el alumno se adapte a ti. Pero algo así como un lineamiento más formal no, por lo menos a mí, no lo vimos dentro del año y medio de pedagogía.

A pesar de que, la profesora guía del practicante le entrega estrategias para la adaptación de materiales, éstas nacen más desde la emocionalidad que de la teoría. Por tanto, aunque las estrategias mencionadas anteriormente pueden funcionar, carecen de respaldo teórico que asegure el funcionamiento eficaz de las estrategias puestas en práctica.

7.4.8.2. Opinión del practicante

En relación a la opinión del practicante asevera que, en ciertas situaciones se ve expuesto a problemas en la sala de clases, debido a su deficiencia académica en torno a los procesos de aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua:

Como profesor de repente te encuentras con una situación en la que no te enseñaron a cómo afrontarla, pero lo que más te lleva es aprendizaje, porque tienes que tratar de, con las herramientas pedagógicas que tienes, llevar a cabo la clase igual y que ellos obtengan los conocimientos igual, y te las tienes que arreglar tú si es que no cuentas con apoyo de la institución, digamos.

Por tanto, el practicante reconoce que necesita aprender sobre el tema y que tuvo que compensar esa falencia haciendo uso de los recursos aprendidos en su programa que están dirigidos a estudiantes hispanohablantes.

7.4.9. Estrategias pedagógicas

7.4.9.1. Presencia de estrategias

Dentro de las estrategias mencionadas por Matías, podemos distinguir 3 grandes categorías; aquellas prácticas utilizadas para evaluar a los estudiantes no hispanohablantes, prácticas para acercar el material a los estudiantes y las prácticas para comunicarse con los estudiantes. Para la primera, Matías menciona que realiza modificaciones en la escala de notas, bajándola para que un menor puntaje corresponda a la nota mínima de aprobación y así evitar que los alumnos tuviesen notas deficientes, esto debido al bajo rendimiento académico que por lo general tienen sus estudiantes no hispanohablantes. Además, Matías menciona que otros profesores también intentaban hacer ajustes relacionados con las notas: “más que nada en tareas con décimas, dándole más décimas a ellos, premiándolos por copiar la materia incluso, aunque no la entendieran, por tenerla en el cuaderno, por tener el cuaderno al día. Les daban una bonificación extra”, es decir, se prioriza la cantidad sobre la comprensión real del contenido en las tareas escolares, incentivando a los estudiantes a copiar la información sin necesariamente comprenderla. Se destaca la valoración de tener el cuaderno completo y actualizado, otorgando bonificaciones adicionales, lo que podría no reflejar una evaluación justa del aprendizaje real.

En el caso de las prácticas para facilitar el aprendizaje del contenido a través de la comprensión de textos. Matías intentaba traducir el contenido de español a creole y luego de creole a inglés e incluso francés cuando no podía con las lenguas anteriores. Sin embargo, desde la UTP las indicaciones a los profesores era hacer el material para los alumnos no hispanohablantes más sencillo y así “bajar el nivel de dificultad de las actividades en la materia que fuese, para que ellos se pudiesen adaptar”. Sin embargo, esto solo era un consejo y los profesores optan por tomarlo o no, en el caso de Matías él menciona que tomó la

decisión de no adaptar ningún material. En este sentido, no se identifican lineamientos específicos sobre qué significa que un texto por ejemplo, sea más sencillo.

En relación con lo mencionado previamente, Matías dice que su enfoque es mucho más comunicativo por lo que sus prácticas para comunicarse con sus estudiantes eran: enfocarme al tiro, al diálogo, a la conversación (...) Siempre traté de realizar primero esta conversación yo con el estudiante” y en el caso de que esto no funcionara, nuevamente se recurre al alumno o alumna para que traduzca. Por otro lado, intentaba que sus alumnos se sintieran involucrados con el contenido que él explicaba traduciendo algunas palabras en inglés al creole como por ejemplo: “trataba de repente hacer intervenciones “miren, chiquillos esto”(…) “arroz significa rice, ¿saben que rice también significa diri?” que diri es arroz en creole.

7.4.10. Temas emergentes

7.4.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2

En relación a las creencias que ha desarrollado el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2, Matías destaca los beneficios de los facilitadores lingüísticos de la siguiente manera:

Yo creo que obviamente la forma más fácil es con un tutor. Es la forma más fácil y es cierto que es como sacarse un poquito el problema de encima. O sea, cómo poner una persona que te haga entender que “esto significa esto” es la manera más sencilla al final.

Por último, Matías indica que: “creo que parte de una política pública desde muy afuera, tiene que partir de una política en la cual en los colegios estén preparados para la recepción. La preparación va primero en que los profes estén capacitados para recibir a estos estudiantes...”, es decir, el practicante resalta la importancia de que las políticas se enfoquen en una preparación interna en los colegios para recibir adecuadamente a los estudiantes.

Destaca la necesidad de que los profesores estén capacitados y preparados para acoger a estos estudiantes de manera efectiva en el entorno escolar.

7.4.10.2. Funcionamiento de las instituciones

En torno al funcionamiento de las instituciones, el practicante indica que: “Una vez lo conversé con la jefa de UTP, directamente el problema y me dijo que por un tema de recursos eso ya se había dejado de lado. Porque hasta dos años atrás el colegio contaba con un tutor. Un tutor de español-creole. Y así se llevaba el tema. Los alumnos tenían un poquito más de horas de clases en las cuales aprendían español. Pero hace dos años que por un tema de recursos ya eso se perdió y bueno. El colegio tiene que seguir...” Se infiere que el centro educativo carece de recursos destinados a la designación de un tutor bilingüe en español y creole. Esta carencia resulta sumamente perjudicial para los estudiantes no hispanohablantes, quienes se verían beneficiados al disponer de un mediador lingüístico en creole. No obstante, aparentemente, esta no es una prioridad establecida por la institución educativa.

7.5. Eduardo

Perfil del estudiante en práctica y el establecimiento.

Eduardo es un estudiante de 28 años de un programa de estudios consecutivos perteneciente a una universidad pública compleja. Actualmente está realizando su práctica en un colegio municipal ubicado en la comuna de Cerrillos e imparte clases de la asignatura Historia en una sala de clases que incluye un 11% de estudiantes no hispanohablantes aproximadamente de un total de 35 alumnos.

7.5.1. Inclusión

7.5.1.1. Presencia

En relación con la presencia de prácticas educativas de inclusión Eduardo menciona una serie de actividades que han favorecido la integración de estudiantes no hispanohablantes dentro del establecimiento. Una de ellas son las actividades extracurriculares tal como indica acá: “había muchos talleres. Por ejemplo, había un taller de patín en el que participaban muchos estudiantes haitianos, pero había más estudiantes provenientes de otros lugares. Entonces ahí compartían mucho”. Si bien estos talleres no tenían como objetivo la inclusión de estudiantes no hispanohablantes, lograban que alumnos de diversas nacionalidades se relacionaran mediante esas actividades. Lo anterior, se daba gracias también al interés de un grupo de alumnas provenientes de Haití (que hablaban español) y que buscaban incluir a sus compañeros de diversas nacionalidades ya que “tenían como un carácter con mucho compromiso social con sus compañeros. Entonces ellas mismas iban a nosotros a consultarnos cosas para sus compañeros. O sea, ellas trataban de integrar mucho a sus compañeros”. Entonces, eran estudiantes conscientes de las dificultades de este grupo de estudiantes ya que ellas habían pasado por la misma experiencia por lo que conocían los desafíos y dificultades a los que sus compañeros se enfrentaban y por lo mismo, buscaban ayudar.

Continuando en la misma línea, Eduardo menciona la creación de un taller creole-español junto a otros compañeros en práctica pero que nace de la iniciativa del mismo grupo de compañeras mencionadas anteriormente. Este taller funcionó como un espacio de inclusión para estudiantes no hispanohablantes que además fue un espacio que Eduardo describe como “súper entretenido, súper bueno y siento que se realizó un espacio bacán para que otros estudiantes que recién estaban llegando se pudieran integrar de mejor manera”, es

decir, funcionó también como un dispositivo informal de primera acogida para los estudiantes no hispanohablantes que ingresaban al colegio.

Si bien el colegio otorgó la oportunidad y los espacios para que este taller se efectuara dentro del establecimiento, Eduardo menciona que: “era súper acotado el horario. Era como de 45 minutos los días jueves en la mañana. Y en el CRA, en la biblioteca, que igual fue súper útil pero claro, igual los tiempos súper cortos y poco tiempo en los meses”. El mismo problema ocurría con el día de la bandera de Haití ya que Eduardo menciona que: “con música y baile tradicional, pero ocupaba una fracción del día”. Aunque el colegio proporciona y permite espacios y actividades destinados a la inclusión del estudiantado no hispanohablante, el tiempo asignado a estos dispositivos autogestionados fue muy limitado ya que el colegio no les concedió el tiempo necesario, lo cual afectó los resultados obtenidos. De haber contado con un periodo de tiempo más extenso y más horas durante la semana, se esperaría que los resultados fueran significativamente mejores y más impactantes en términos de inclusión y adaptación del estudiantado no hispanohablante.

7.5.1.2. Ausencia

Si bien hay prácticas asociadas a la inclusión del estudiantado no hispanohablante, Eduardo reconoce la ausencia de una inclusión en el ámbito específicamente lingüístico ya que: “así como actividades propiamente para estudiantes no bilingües se integrarán, no. Pero para que en general los estudiantes que provenían de otros países se integraran, sí”, es decir, solo había un enfoque y presencia de inclusión cultural.

7.5.2. Interculturalidad

7.5.2.1. Presencia

Otro enfoque del taller creole-español mencionado anteriormente por Eduardo es la confluencia entre las culturas de Chile y Haití. El mismo practicante lo describe como: “un taller más que nada para que ellos pudieran compartir y nosotros pudiéramos compartir con ellos (...) mientras practicábamos el español y el creole, o sea, nosotros les enseñábamos, y ellos nos enseñaban a nosotros”. En ese sentido, Eduardo se muestra muy interesado en que los estudiantes hispanohablantes conozcan la lengua de los no hispanohablantes: “yo creo que entre los dos aprendemos. Así como los estudiantes hispanohablantes y los estudiantes no hispanohablantes. Que los dos aprendan de los dos idiomas”, es decir, recalca la importancia del aprendizaje de español, pero también del creole.

Por otro lado, el colegio lidera instancias (además del taller que se presenta por iniciativa estudiantil) que fomentan la interculturalidad y da indicios de que existe una noción de interculturalidad que les permite a los profesores y a las instituciones educativas implementar dispositivos de acogida a estudiantes extranjeros, como lo son el Día de la Bandera de Haití. Sin embargo, estas no sirven para ayudar a los estudiantes a acceder al contenido en la sala de clases ya que no son de tipo lingüístico ni permanecen en el tiempo.

7.5.3. Mantención de la lengua materna

7.5.3.1 Presencia

Dentro de su sala de clases Eduardo se muestra muy interesado en la lengua materna de sus estudiantes no hispanohablantes, permitiéndoles incluso realizar disertaciones en creole: “dejamos que utilizaran el creole como para que trabajaran en realidad, como para que no estuvieran tan aparte”, es decir, se permitía también como una medida de inclusión de los

estudiantes en la sala de clases. Para evaluar el desempeño del estudiante que realizaba la disertación en creole y el practicante buscaba ayuda: “después ahí veíamos cómo lo leíamos con la otra estudiante”, quien era una estudiante de origen haitiano pero que ya había dominado el español por lo que ella le traducía lo dicho por el otro estudiante.

Eduardo plantea una valoración positiva del uso y mantención del creole. Sin embargo, también comenta: “en algún momento tuve reunión con un profesor bilingüe, me explicaba que tenían que hablar en español para acostumbrarse, sin embargo, personalmente prefiero que aprendan el español”, es decir, se les permitía hablar creole solo en ciertos contextos, como lo son los recreos, con sus compañeros, en su privacidad y en el caso de las presentaciones.

Teniendo todo esto en cuenta podemos concluir que en este caso el uso de la lengua materna de los estudiantes se permite en contexto específicos y en algunas instancias de evaluación. Sin embargo, es relevante destacar las complejidades que puede traer permitir que otra estudiante traduzca lo dicho por su compañero tales como la omisión de elementos lingüísticos importantes que dificulten la comprensión del enunciado o que se generen malentendidos debido a una mala traducción.

7.5.4. Evaluaciones

7.5.4.1. Ausencia de ajustes

En la encuesta enviada previamente a la entrevista, Eduardo menciona la importancia de las adaptaciones en las evaluaciones. Sin embargo, en la entrevista realizada posteriormente se menciona que no se realizó ningún ajuste para los alumnos que no hablan español.

Al momento de realizar los trabajos prácticos (único tipo de evaluaciones que se implementó) Eduardo menciona que: “tuve que estar con la estudiante, mi profesora también,

y con la estudiante bilingüe para poder explicarles bien los conceptos y para que ellos pudieran armar bien el mapa conceptual”, es decir, la evaluación que se utilizó es la misma para todo el curso, pero nuevamente se cuenta con el apoyo de una estudiante bilingüe.

7.5.4.2. Opinión del practicante

En relación con lo mencionado en el punto anterior, el practicante propone para un futuro: “hacer evaluaciones no específicas, pero sí que logren ser lo suficientemente flexibles para estudiantes no hispanohablantes”, es decir, mantiene la idea de realizar el mismo modelo de evaluaciones para todos los estudiantes, pero realizando algún tipo de modificación (que no menciona) en ésta para ayudar a los estudiantes no hispanohablantes.

7.5.5. Retroalimentación

7.5.5.1. Estrategias de retroalimentación

Eduardo menciona que la importancia de: “que entiendan qué necesitan hacer explícitamente para llegar a un resultado y que este sea acorde a que no manejan el idioma”, es decir, que para el practicante es importante realizar retroalimentaciones lo más claras posibles para que el estudiante que no sabe español pueda entender completamente lo que se le está corrigiendo.

Eduardo tiene consideraciones con los estudiantes no hispanohablantes, pero al parecer no son suficientes para que los alumnos comprendan del todo la información. Lo anterior, debido a que:

Hacía retroalimentaciones generales. Las escribía, pero ahí a esos estudiantes, iba con el estudiante bilingüe y lo conversaba con ellos. Se los dejaba escritos, pero lo conversaba con ellos. Igual eran como retroalimentaciones generales para el grupo. Entonces, específicamente para los estudiantes no hispanohablantes, nunca les hice una retroalimentación a ellos en específico.

Por lo que, al igual que ocurre con las evaluaciones, no existen mayores modificaciones en las retroalimentaciones propiciando que se repita el patrón de una falta de inclusión lingüística en sala de clases porque no hay adecuaciones consistentes.

7.5.5.2. Contenido evaluado

En relación con lo que se estaba evaluando, Eduardo sostiene:

Me concentraba en el contenido, que se entendiera la idea en realidad. Les hacía ver si tenían algún error en palabras, pero no les descontaba eso. Pero eso en todo caso fue en general. O sea, a los estudiantes que tenían problemas ortográficos o cosas así, errores gramaticales o de sintaxis, se los hacía notar, pero no les bajaba puntos por eso.

En este caso, la evaluación y su posterior retroalimentación iba orientada al contenido por sobre otros errores como, por ejemplo, la ortografía.

7.5.6. Literacidad

7.5.6.1. Ausencia

Eduardo está consciente del bajo nivel de español de sus estudiantes, como indica acá:

que no manejaban, o sea, entendían algunas cosas, pero no manejaban el idioma. O sea, si yo tenía una conversación con ellos, ellos no podían mantener larga la conversación. Pero sí sabían algunas palabras, como, por ejemplo, para ir al baño, o teléfono, cosas muy puntuales

Es decir, es claro el bajo nivel de español de sus estudiantes. Sin embargo, los estudiantes en su intento de estar al día con el contenido copiaban toda la información que se les entregaba, respecto a lo que Eduardo menciona: “uno se daba cuenta que no entendían a cabalidad lo que estaban copiando (...) pero claro, no entendían lo que escribían (...) Entonces no era que manejaban el idioma, sino que dibujaban las palabras en realidad” lo que hacía el ejercicio de copiar fútil pues no comprendían lo que escribían.

En consecuencia, Eduardo menciona que a sus estudiantes no hispanohablantes les va peor académicamente que al resto de los estudiantes. Específicamente, el practicante percibe diferencias en: "no comprender la totalidad de lo que se les pide en las pautas". Lo anterior, derivado de la falta de competencia en español lo que hace que no tengan resultados satisfactorios ya que no comprenden el contenido de clases y tampoco pueden entender las evaluaciones.

7.5.6.2. Opinión del practicante en relación al desarrollo de literacidad

Respecto al punto anterior, Eduardo menciona: "yo siento que era necesario que aprendieran el idioma porque muchas veces estaban en las salas. No estaban aprendiendo (...) de repente quedaban colgados". En este sentido, el practicante se percata de que es fundamental que existan formas de enseñar español a los estudiantes no hispanohablantes para así evitar otra serie de problemas, además de su bajo rendimiento, como es "que algunos podrían sentirse como muy solos, como muy apartados". Sin embargo, no cree que haya separar a los estudiantes no hispanohablantes del resto del curso:

como para no apartarlos más, porque si les enseñas español, apartándolos de sus compañeros, van a aprender español, pero igual van a quedar aislados al final. Porque no los van a ver en clases, no van a compartir con ellos en los recreos. Entonces es complicado eso, hay que tratar de adaptarlo

Es decir, el practicante no considera como óptimo realizar algún tipo de ayuda que vaya focalizada especialmente en los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, menciona la posibilidad de hacer adaptaciones las cuales no especifica.

7.5.7. Experiencia en sala de clases

7.5.7.1. Observaciones del practicante

Dentro de las experiencias que Eduardo vivió como profesor de estudiantes no hispanohablantes es importante destacar la poca participación que notó por parte de este

grupo de estudiantes específicamente: “cuando llegué, me di cuenta que no hablaban, como que no participaban mucho”, caso que se daba particularmente con aquellos estudiantes que no hablaban nada de español ya que:

las estudiantes bilingües sí, ahí ellas estaban todo el rato tratando de que uno las señalara para contestar, pero ellos no, ellos estaban muchas veces dibujando o durmiendo, y bueno también como copiando. Sí había como algo escrito, lo copiaban al tiro. Pero no, no había mucha participación de ellos.

Otro factor que influye en la baja participación de los estudiantes debido, probablemente, al bajo dominio del español es la poca conexión que sienten respecto al contenido ya que “cuando hablaba de Chile, como que en realidad no tenían tanto interés, pero cuando hablaba de sus países de origen, como que se apropiaban mucho” por lo que, eran capaces de agregar información integrada de sus experiencias o desde sus padres y familiares.

Dentro de sus conclusiones respecto a la participación de los estudiantes no hispanohablantes Eduardo menciona: “Por lo tanto considero que no es muy buena la enseñanza, hay que integrar más historia latinoamericana y de otras partes del mundo” y “trataba de lograr esas similitudes con otros países y ahí lograba armarse algo, pero es complicado, era muy complicado”, es decir, es consciente de la falta de estrategias necesarias para implementar en la sala de clases. Sin embargo, buscaba implementar algunas relacionadas con cómo se presenta el contenido: con ejemplos locales (de Chile) o tratando de incluir a todas las nacionalidades.

7.5.8. Formación de estudiantes de pedagogía

7.5.8.1. Presencia

Dentro de su formación, Eduardo menciona que recibió ciertos materiales por parte de su profesor guía que buscaban ayudarlo con la situación en sala de clases: “el profe,

también me había mandado ese documento, es del Ministerio del 2021, que es un manual para estudiantes no hispanohablantes. Y es como para poder acercarse sin la necesidad de manejar el idioma. Y ahí te dan ciertas adaptaciones, evaluaciones, cosas así”, además de este documento su profesor le enseñó a utilizar un traductor (distinto al traductor de Google).

7.5.8.2. Ausencia

A pesar de que su profesor guía envió un documento ministerial, Eduardo menciona: “Lo leí, lo leí y no lo puse en práctica. Pero sí había cosas, leí cosas puntuales que era como para acercarse. Pero no lo puse en práctica, por ejemplo, evaluación y cosas así. Pero está, el material está”. A pesar de que este documento no es el único disponible ya que como se mencionó en la revisión de la literatura, el Ministerio de Educación tiene a disposición varios, Eduardo menciona que desde su universidad no ha recibido formación respecto a la enseñanza de estudiantes no hispanohablante: “hablamos mucho como de la integración, la inclusión, pero ese es como en amplio, general. O sea, para estudiantes neuro-divergentes o que tengan alguna necesidad para su aprendizaje. Pero así como específicamente para estudiantes no hispanohablantes, no, nada”, es decir, como estudiante y profesor identifica las brechas en su formación que nacen desde una formación nula en este contexto.

7.5.8.3. Opinión del practicante

Dentro de las opiniones que surgieron respecto a su formación como estudiante de pedagogía, Eduardo cataloga esta situación como un desafío para los profesores de todas las áreas. Por lo tanto, plantea como posible solución “aprender el idioma del mayor porcentaje de estudiantes migrantes que no manejan el idioma; el creole”. Sin embargo, Eduardo sabe que esto es una solución a largo plazo y que las necesidades deben de cubrirse de manera inmediata por lo que escribe que: “el proceso más rápido sería asimilar los manuales del ministerio para relacionarse con los estudiantes no hispanohablantes, traductores, estrategias

de acercamiento y de adaptación de pautas que es lo más esencial”. No obstante, como se detalló en la revisión de la literatura es posible encontrar una variedad de documentos ministeriales asociados a este tema. Sin embargo, es fundamental que el apoyo siga creciendo y siendo implementado, por ejemplo, desde las universidades. En este sentido, Eduardo se muestra completamente de acuerdo ya que menciona “desde la universidad... creo que estrategias más que nada, como prácticas. Ojalá que haya profesores que hayan estado con experiencia de estudiantes no hispanohablantes que pudiesen entregar su experiencia y tratar de formar (...) como estrategias desde la experiencia. Para que los estudiantes que vayan llegando vean como “ah mira, este profesor tuvo este problema, se parece al que yo estoy teniendo actualmente” y pueda agarrar esa estrategia”, es decir, se recalca la importancia de la formación de los profesores desde las universidades.

7.5.9. Estrategias pedagógicas

7.5.9.1. Presencia de estrategias

Como hemos revisado hasta ahora, Eduardo se ha encontrado con una serie de dificultades que nacen desde la escasa o nula formación como profesor de estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, desde su iniciativa implementó una serie de estrategias pedagógicas para acercar el contenido de la clase a todos sus alumnos. Entre los que podemos destacar; la creación del taller creole-español, trabajos en equipo y realizar paralelismos entre la historia de Chile y los países de donde provenían los estudiantes y así “dejar que ellos expliquen lo que saben, muchos quieren hablar de sus países y cultura, hay que dar el espacio para que lo hagan”. Además, Eduardo se percató que la utilización de modismos chilenos de su parte estaba complejizando el aprendizaje de los estudiantes no hispanohablantes, por lo que dejó de utilizarlas.

Por otro lado, se preocupaba de que las instrucciones que se daban fueran lo más concretas posibles en las evaluaciones mediante traducciones o la ayuda de sus estudiantes bilingües. Lo anterior, Eduardo lo considera como fundamental ya que: “muchas veces los estudiantes conocen las respuestas, pero no saben qué se les pide en la pauta. También ocurre que no saben la respuesta, pero tampoco pueden ingeniársela o responder algo ante no saber que hacer”, por lo que nuevamente se menciona la falta de acceso al contenido por parte de sus estudiantes.

7.5.10. Temas emergentes

7.5.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2

Eduardo propone la implementación de clases de español en los colegios, sin embargo, en el colegio en el que se encuentra haciendo la práctica ya no se está contratando a ningún especialista en enseñanza de español a pesar de que antes se implementó. Lo anterior debido a que “había cambiado la administración, como que se cortó eso porque hubo un tema súper grave como de manejo de dinero de la administración anterior. Entonces no podían contratar a un profesor de español, no estaban como en las prioridades” siendo el único apoyo para los estudiantes el Programa de Integración Escolar (PIE), la psicóloga y la trabajadora social del colegio. Sin embargo, “ninguno era un apoyo para aprender el idioma, sino que eran apoyos más en su labor específica”, es decir, este no es un dispositivo dedicado a la enseñanza de una L2.

7.5.10.2. Funcionamiento de las instituciones

Además de lo mencionado en el punto anterior sobre los problemas que surgen el colegio debido a la falta de recursos económicos y de profesionales en el área, Eduardo menciona otra situación que considera problemática y que fue consecuencia de las clases de

español que se impartieron en un inicio con el profesor de español que se contrató. Lo anterior es que las estudiantes que estuvieron en este dispositivo de enseñanza “tuvieron que repetir un año solo para aprender el idioma y después volver a integrarse. Entonces ellas me comentaban que no les gustó eso (...) en realidad, como que atrasarse un año no les gustaba”. En este sentido, propone “clases específicas pero que no incurra en quitar tiempo de las clases regulares, ya que, basado en experiencias de estudiantes con las que conversé, se atrasaron un año en solo aprender el idioma, es mucho. Considero que hay que acomodar el aprender el idioma con clases regulares”.

7.6. Rodrigo

Una vez, es que un estudiante una vez me dijo, era colombiano, me dijo "sabe que profe nos llevamos bien, porque aquí somos todos pobres poh, entre pobres nos entendemos y nos cuidamos" (...) esas son las palabras que me dijo él, "cómo voy a molestar un negro porque el negro sí es igual de pobre que yo".

“La inclusión no necesariamente es compartir espacio con alguien”

Perfilamiento docente y del establecimiento

Rodrigo es un estudiante de 22 años, egresado de la licenciatura de filosofía, se encuentra haciendo un programa consecutivo de pedagogía en educación media. Al momento de la entrevista se encontraba realizando su práctica de implementación en un colegio municipal polivalente ubicado en la comuna de Cerrillos.

Tiene aproximadamente 20 estudiantes por sala en los dos cursos donde se desempeña, de los cuales, hay 3 y 6 estudiantes no hispanohablantes.

7.6.1. Inclusión

7.6.1.1. Ausencia

El establecimiento no cuenta con dispositivos de enseñanza de idiomas. La apreciación de Rodrigo al respecto apunta a que el colegio no considera necesario el desarrollo de prácticas pedagógicas para abordar a los estudiantes no hispanohablantes o para enseñarles español “lamentablemente el colegio como que da un poco por hecho de que llegan aprendidos con el idioma español”

En la encuesta indicó que, para aprender español, los estudiantes no hispanohablantes requieren de la realización de talleres gratuitos por parte del establecimiento, lo cual no sucede en el colegio.

7.6.1.2. Presencia

Al ser profesor de filosofía, trata de abordar el contenido de maneras distintas a la lectura y escritura de ensayos, ya que es consciente del poco manejo del español que presentan algunos estudiantes no hispanohablantes. Por lo tanto, los hace interactuar en grupos diversos, piensa en actividades que relacionen la corporalidad, el movimiento y la utilización de otros sentidos como soporte del aprendizaje, de manera que todos los estudiantes, independiente del idioma, puedan abordarlo, participar y aprender.

Además, comenta que en general son pocos los casos de xenofobia, ya que el colegio tiene medidas estrictas al respecto como la expulsión, por lo que los estudiantes tienen un sentido de unidad y colectividad en torno a la pobreza:

o ese mismo estudiante me dijo ‘es que estamos juntos en la miseria, entonces como, como voy a molestar’ esas son las palabras que me dijo él, ‘cómo voy a molestar a un negro porque es negro si es igual de pobre que yo’.

Sin importar el país del cual provengan, se reconocen desde un mismo estrato socioeconómico que los hace pares.

7.6.2. Interculturalidad

7.6.2.1. Presencia

En la entrevista, Rodrigo dice que dentro del establecimiento se permite la celebración de festividades haitianas. Y en el diferenciado de gastronomía, preparan platos de otros países. Sin embargo, en la encuesta, cuando se le preguntó por las acciones orientadas a la interculturalidad que él había visto dentro del establecimiento, responde que no ha visto acciones concretas.

Al momento en que se le pregunta por las medidas que le parecen importantes a implementar en el colegio, menciona una larga lista que incluye los ya mencionados espacios de muestra gastronómica y cultural, como también medidas efectivas, tales como: mediadores interculturales, asistentes de la educación especializados y talleres de apoyo académico.

El entrevistado tiene una noción del impacto que genera en los estudiantes las dos formas de generar inclusión en la escuela, considerando más concretas, las relacionadas al aprendizaje de idioma y el abordaje que se le da.

7.6.3. Mantención de la lengua materna

7.6.3.1. Presencia

Con respecto al uso y mantención de la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes dentro del aula, el practicante comenta que no tiene problemas con eso, ya que como lo expresó en la encuesta, cree que la mantención del idioma es una parte identitaria necesaria de expresar y respetar, si es que realmente se quiere ser intercultural.

En esta misma línea, comentó haber escuchado en la sala de profesores, que otros docentes no opinaban lo mismo, ya que al no saber lo que decían, pensaban que los

estudiantes se podían burlar de ellos. Rodrigo encontró muy prejuicioso tal comportamiento de los docentes del establecimiento:

las estigmatizaciones que algunos profes hacen con algunos estudiantes y a varios profes les he escuchado decir que les molesta que hablen en creole, porque no saben que están diciendo, entonces se pasan el rollo de que pueden estar diciendo algo malo de la clase, o algo malo sobre el profe, o algo así. Eh, pucha eso lo he escuchado decir a algunos tres profesores, al menos.

Debido a que esa opinión era compartida por tres profesores, se validaba el no uso del creole en la sala.

7.6.4. Evaluaciones

7.6.4.1. Presencia de ajustes

Rodrigo tanto en la encuesta como en la entrevista expresa su opinión respecto a la necesidad de hacer ajustes en las evaluaciones. Comenta que, junto a su profesora guía, no podían hacer pruebas especiales ya que lo consideran como una práctica de sesgo “llegamos a la conclusión con la profe que tampoco se trata de tratarlos como... Como si fueran intelectualmente inferiores o algo así, cachay entonces, ¿qué hacemos? Intentamos adaptar la prueba para todos”. Esta percepción de que las adaptaciones deben ser transversalmente adecuadas, o sea, que se ajuste a todos los estudiantes, podría ser un avance si se realiza de la manera adecuada. De lo contrario, solo reflejaría un sesgo.

Las adaptaciones que hacen son en relación con los enunciados y que las instrucciones de las pruebas sean claras. Intentan colocar imágenes para que se les haga más fácil comprender las instrucciones y les permiten responder en el idioma que más les acomode:

(les pusimos) una imagen en que unos pacos le estaban pegando a un manifestante (...) Les poníamos la pregunta abajo, ‘¿Qué sientes ante esta imagen?’, y la instrucción era que la podían escribir en el idioma que dominaran, claro, entonces las pruebas que le hacemos los chicos intentamos que sea la menor lectura posible justamente para los estudiantes no hispanohablantes.

Si bien, no están fomentando un desarrollo de literacidad, para que el estudiante pueda acceder a todo el contenido, tratan de hacer ajustes a nivel general para que desarrollen de manera independiente las pruebas.

Al momento de revisar las evaluaciones, están interesados en el contenido, por lo cual permiten que responda incluso en creole con aquellos estudiantes que están aprendiendo la lengua mayoritaria, pasan por alto redacción y ponen más énfasis en contenido, donde usualmente tienen un buen desempeño.

7.6.5. Retroalimentación

7.6.5.1. Estrategias

El practicante durante la entrevista dice que las retroalimentaciones a los no hispanohablantes provenientes de Haití, se las hace en creole. Se condice con lo respondido en la encuesta, ya que expresa la misma posición al respecto. Indica que lo importante al momento de retroalimentar es hacerlo en el idioma que dominan.

Para Rodrigo es posible hacerlo, debido a que su profesora guía tiene un conocido a quien le paga por realizar esa labor de traducción.

Cabe destacar que es algo financiado por la docente ya que el establecimiento no se hace cargo al respecto.

En cuanto al tipo de retroalimentación, el practicante hace énfasis en que los errores ortográficos no son relevantes cuando el contenido está aprendido y se evidencia en el tipo de respuestas por parte de los estudiantes. Si bien indica la correcta conjugación de los verbos para que puedan aprender, no descuenta puntajes por ese tipo de errores al momento de poner la evaluación.

7.6.6. Literacidad

7.6.6.1. Ausencia

Con respecto a las evaluaciones, Rodrigo comenta que los estudiantes presentan baja competencia en su español escrito, pero se refiere a la gramática en cuanto a la conjugación de verbos “lo que pasa es que como no dominan el idioma no saben conjugar los verbos, los ponen tal cual están, así como ‘yo pensar que Aristóteles está en lo correcto’”.

La manera de evaluar y de enseñar contenido no está enfocado en generar un desarrollo de literacidad en la L2 que posteriormente le servirá al estudiante para tener un acceso menos restringido al contenido, sino, que solo apunta a una corrección para mejorar la ortografía.

7.6.7. Experiencia en sala de clases

7.6.7.1. Observaciones del practicante

El practicante comentó ampliamente su experiencia en aula considerando las dinámicas de aprendizaje e interacción con los estudiantes no hispanohablantes.

En la encuesta, responde que a este grupo minoritario que no domina el idioma, en general, es bastante participativo y obtiene un rendimiento académico similar al de sus compañeros que hablan español. En la entrevista comenta que eso surge una vez que ya dominan un poco más la lengua mayoritaria:

al principio del semestre dominaban... nada de español, ahora hablan, y están muy motivados de decir lo que saben decir, entonces levantan la mano al tiro, y es motivante como profesor ver eso, y claro, te das cuenta de que cuando el estudiante aprende el idioma también participa más, y además socializan más con estudiantes hispanohablantes.

Esto evidencia la dificultad concreta que puede generar la barrera lingüística, no solo a nivel social, sino que también en la manera de acceder al contenido.

En relación a eso, Rodrigo también nos comenta que se genera mucha frustración en los estudiantes cuando no pueden desenvolverse en la escuela debido a que no hablan el idioma

de lo que más me he dado cuenta en la experiencia en esta práctica, es que lo que más sientes en los estudiantes que no dominan el idioma es frustración, es frustración porque si tú te das cinco minutos para conversar con ellos, quieren aprender, y quieren aprender mucho obviamente, el problema y la gran barrera que ven es el idioma.

Los estudiantes quieren aprender, pero el establecimiento educacional no provee de apoyos para la inclusión, pues supone que aprenderán español por inmersión .

En cuanto al contenido específico de este practicante de filosofía, menciona lo difícil que es hablarles de realidad nacional, ya que no despierta el interés de los estudiantes extranjeros así como también, los medios por los cuales les entrega el contenido “Tengo que pensar, para mis clases, en didácticas que no sólo involucren la lectura o la escritura; las actividades consideran mucho más la corporalidad y su movimiento, por tanto, me he visto con mucha más experiencia docente este semestre pues he tenido que pensar minuciosamente en las actividades y sus retroalimentaciones”. Esto implica que el practicante realiza ajustes para que sus estudiantes puedan acceder al contenido, participar e involucrarse en la sala. Sin embargo, no pasa por un desarrollo de literacidad.

Finalmente, el entrevistado reflexiona en cuanto a estas situaciones y es consciente de que el idioma es el principal obstáculo que deben enfrentar para poder desarrollarse, teniendo en consideración la frustración y el ambiente hostil que se puede generar dentro del aula “Los estudiantes no hispanohablantes están pasando, por lo tanto, por al menos tres procesos de aprendizaje complejo: la adaptación a la sociedad y la cultura, aprender un idioma, y aprender los contenidos de la clase”. Aunque en uno de los cursos de los cuales estaba a cargo, no se generaba una segregación por nacionalidades, debido a que todos se consideraban de bajos recursos y generaban una identidad colectiva en la que se reconocían como pares “Una vez,

es que un estudiante una vez me dijo, eh era colombiano, me dijo "sabe que profe nos llevamos bien, porque aquí somos todos pobres po' entre pobres nos entendemos y nos cuidamos"

7.6.8. Formación de estudiantes de pedagogía

7.6.8.1. Ausencia

Rodrigo expresa una sensación de abandono por parte de su institución educativa, ya que en su formación no tuvo ramos que abordaran el escenario de enseñar a estudiantes que están aprendiendo español.

Por parte del centro de práctica, indica que también hay un abandono ya que piensa que, en última instancia, tener a disposición un traductor podría ser de ayuda, pero el establecimiento no lo considera necesario.

Tanto en la encuesta como en la entrevista indica no conocer material teórico que le pudiese ayudar a abordar la situación.

Finalmente opina que en su formación debiera existir un ramo que lo aborde, debido a que se encuentra en una completa ausencia de contenido. Además, cree necesario que debiese existir un ramo de enseñanza de idiomas en cada semestre de su formación.

7.6.8.2. Presencia

En el centro de práctica, la profesora guía ha sido de mucha ayuda para enfrentar el desafío de enseñar a estudiantes no hispanohablantes. En la entrevista nos comenta que, con la experiencia previa y su constante formación, le fue de mucha ayuda ese apoyo por parte de la docente.

7.6.9. Estrategias pedagógicas

7.6.9.1. Presencia

En cuanto a indicaciones directas presentes en guías o pruebas, Rodrigo indica saber francés, por lo que trataba de explicarles en ese idioma a los estudiantes haitianos. Sin embargo, algunos no sabían francés. Entonces, acudía a Traductor Google o le pedía ayuda a un estudiante que más o menos manejara ambos idiomas.

En la encuesta responde que no hace adaptaciones, lo que se condice con su respuesta en la entrevista.

Por otro lado, cuando se le pregunta por adaptaciones culturales del contenido, es muy consciente de lo que esas adaptaciones implican en la enseñanza “como futuro profesor pienso que mi finalidad última es enseñar, y para enseñar debo saber a quién enseño, y parte importante de saber quién es alguien, es tomar en consideración su historicidad”. Lo que Rodrigo hace es acercar los temas a sus realidades históricas, comenta que cuando hablaron de la dictadura en Chile, les preguntó si habían escuchado a sus papás hablar de dictaduras en sus países. De esa forma los estudiantes extranjeros se sentían involucrados en la construcción de conocimiento. También, realizó actividades que tuvieran diferentes sentidos como soporte del aprendizaje, de esta forma, las lecturas y escrituras no incidieron en la barrera idiomática.

estábamos viendo el concepto del tiempo. Entonces vendamos a todos los estudiantes, y cada dos minutos le tocábamos el hombro a tres estudiantes para que se sacaran la venda, y ellos tenían que quedarse en silencio, y anotar en el idioma que ellos quisieran, cuánto tiempo creen que estuvieron vendados, entonces intentamos hacer actividades de ese tipo para que no, porque no sacamos nada con entregarle un texto, no sé de Aristóteles en español, si no lo van a entender y no van a estar incluidos en la clase y por tanto no van a aprender.

Lo positivo es que el practicante encuentra una forma de hacer clases donde todos los estudiantes participan y logran aprender algo. Sin embargo, deja de lado el desarrollo de

literacidad que los estudiantes hispanohablantes necesitan para poder acceder a diferentes contenidos.

7.6.10. Temas emergentes

7.6.10.1. Creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2

Durante la entrevista en tres ocasiones surgió la opinión de Rodrigo en cuanto a lo que él consideraba necesario aprender para enseñar una L2.

Primero, creía firmemente en que debería aprender creole para poder enseñar contenido. Segundo, piensa que la universidad debe facilitar un curso de idiomas. En último lugar, piensa en el traductor como herramienta necesaria.

7.7. Susana

“La problemática no alcanza a convertirse en un propósito de la institución. Y como eso tiene que ver como con la historia que se va construyendo dentro de la institución, claro al cambiar al directivo, cambian las visiones, y también se afecta en ese sentido toda la acción, toda la actividad pedagógica”

Perfilamiento profesional

Susana es profesora de artes visuales, y trabaja en el Departamento que imparte pedagogía en una universidad pública de Chile, donde desempeña dos funciones centrales. Por un lado, se enfoca particularmente en el programa de pedagogía de las carreras científico-humanísticas consecutivas y, por otro lado, está involucrada en la gestión de prácticas de la institución y se encarga de la coordinación directa con los centros de prácticas. En la duración del semestre, supervisa grupos de entre 40 y 70 estudiantes.

Además de su labor administrativa en el lugar hace más de 10 años, Susana ha estado desempeñando un rol de co-docencia en el área de talleres y didáctica en la práctica pedagógica desde el año 2018.

7.7.1. Inclusión

7.7.1.1. Presencia

Con respecto a la inclusión en el programa, la coordinadora, destacó la creación de un taller de español destinado a estudiantes no hispanohablantes. Este taller fue ejecutado por alumnos pertenecientes a su centro de práctica. Al respecto menciona “sé que lo que hicieron fue un taller, animaron apoyaron, acompañaron el taller que levantaron las estudiantes e invitaron a chicos de sus cursos no importaba si hablaban o no español, o haitiano, en el fondo creole”. Este taller, surgido por la iniciativa de las estudiantes en el mismo establecimiento educativo, recibió respaldo y dirección por parte de los practicantes bajo la supervisión de Susana. Esta acción se destaca por proporcionar inclusión lingüística a los estudiantes no hispanohablantes, y evidenciar la preocupación de los practicantes frente a esta situación.

7.7.1.2. Opinión frente a presencia de inclusión

En relación al taller mencionado, Susana comparte que proporcionó instrucciones, sugerencias y opiniones a sus estudiantes en práctica para facilitar estrategias, brindándoles una base sobre cómo llevar a cabo dicho taller, y facilitar la comunicación con la barrera del idioma existente. Al respecto menciona:

yo les decía bueno, hagan un taller le dije yo de escritura básica, de carteles, de dibujos no sé, otras cosas, otra alternativa pongan letreros para aproximar a la gente, a los apoderados que no son tampoco hispanohablantes hagan un estudio de saber cuánta gente es, quiénes son, en qué cursos.

Estas orientaciones buscaban dar ideas sobre ámbitos de enseñanza e incentivar a los practicantes a investigar más sobre la situación de los estudiantes no hispanohablantes y su entorno, incluyendo a los apoderados. Susana tiene la idea de recopilar información sobre la

cantidad de estudiantes, y sus ubicaciones en el establecimiento, demostrando una preocupación por comprender mejor la situación de estos alumnos.

Las directrices que ofrece Susana son una pauta para proporcionar a los practicantes una base para enseñar. Ella menciona que de manera frecuente le hacen consultas sobre estrategias para abordar el contenido con estudiantes no hispanohablantes. Ella demuestra esto con un ejemplo específico: un practicante de filosofía que necesitaba enseñar conceptos clave a estudiantes. En este contexto, Susana les sugiere lo siguiente:

Entonces hagan actividades de ese tipo ya donde el contenido cultural, se aproxima a un aspecto universal para que sea fácil de comprender y de ahí que pueda salir no sé material, dibujos, recortes, palabras, conceptos, tratar de explicar sin tanta palabra.

Para Susana, lo crucial para enseñar a los alumnos no hispanohablantes es emplear diversos métodos. Esto implica primero relacionar el contenido con conceptos universales, y segundo utilizar materiales diversos como fotografías, dibujos y palabras relevantes, para que puedan relacionarlos a la materia. Considera que esta variedad de estrategias facilita la comunicación entre practicantes y alumnos, ya que propone que no es necesario poseer un amplio vocabulario en el idioma del otro para comunicarse.

En otro aspecto, Susana revela que en la formación de los futuros docentes que coordina, hay un taller que aborda la implementación de una pedagogía inclusiva en el aula. Sin embargo, este taller no se enfoca específicamente en la inclusión de estudiantes no hispanohablantes, ya que tiene una perspectiva más general. Ella explica:

La propuesta del taller no cambia porque hay unas clases acá, pero necesita más tiempo, es más exigente. Y el que entra a ese taller sabe que va a tener un poco más recargado el horario que... el que no entra ese nivel, pero también aprende un montón, o sea, ahí ponen en práctica todo lo que significa una pedagogía inclusiva al 100%.

No obstante, se plantea el tema de que este taller se lleva a cabo fuera del horario de clases. A pesar de tener una alta demanda de inscripciones, Susana considera que la carga académica es muy alta para ser considerado simplemente un taller y, además, impartirse fuera

del horario regular de clases. Cabe destacar que este taller es voluntario, lo que significa que la decisión de inscribirse en él, y por ende recibir contenido enfocado hacia la inclusión en el aula, queda a criterio de cada estudiante.

La coordinadora también destaca que la iniciativa de crear entornos inclusivos escapa del control tanto de los practicantes como de los profesores que los instruyen, ya que la inclusión está estrechamente ligada al funcionamiento de las comunidades. Señala:

Yo creo que ahí no es, no es el problema de la inclusión por la inclusión, sino que es el problema también de cómo se trabaja en las comunidades, y cómo hay una relación vinculante, pero también potenciadora... desarrollo mutuo, donde acá la universidad de alguna manera llega a este territorio, por las características de la labor de acá de la Universidad hay muy poco tiempo, o sea darle vida a una escuela implica un proyecto distinto.

De ese modo, señala la vinculación potenciadora entre el funcionamiento de las comunidades y el fomento de la inclusión no logra enseñarse durante el periodo para formar estudiantes de pedagogía post licenciatura, ya que la coordinadora, considera que el tema es amplio, pero el tiempo es muy acotado.

7.7.2. Experiencia en sala

7.7.2.1. Observaciones y opiniones

De acuerdo con la entrevista, la docente y profesional a cargo de gestionar los centros de práctica y ser el enlace entre la universidad y los establecimientos, indica no tener mucha claridad de lo que ocurre con los estudiantes en dichos centros, ya que solo conoce desde la experiencia comentada por los mismos practicantes. De todos modos, está al tanto de manera secundaria “independiente que la conozcas o no, sabes de ella y de lo que va sucediendo en su entorno y ahí uno empieza a percibir que ha habido un cambio” gracias a las conversaciones que resultan de los trabajos en grupos que llevan a cabo los practicantes

cuando exponen los focos investigativos, que es una investigación requerida dentro de la formación pedagógica.

Con respecto a lo que sucede en las salas de clases y los desafíos que enfrentan los practicantes en ellas, Susana indica que trata de ayudarlos y orientarlos dentro de sus conocimientos y experiencias previas como docente. Ella asegura que trata de fomentar la creatividad al momento de buscar soluciones y de que amplíen su mente para alcanzar las mismas. Ella plantea: “uno en realidad lo que trata de hacer es que busquen alternativas al salir y que sean creativos en sus propuestas más que entregarles algo, ¿no? (...) le he animado como a pensar posibilidades”.

Para abordar el desafío de enseñar a estudiantes no hispanohablantes, indica no haber investigado al respecto:

no, no indagué por mi cuenta, no hice como una propuesta propia para decirle por aquí puede ir”. Sin embargo, les aconsejó a los practicantes crear un pequeño diccionario con frases de alto uso en el contexto escolar “‘me siento mal’, ‘necesito ayuda’, ‘necesito salir’. Como pequeñas frases claves de un espacio de escuela, del curso. ‘Gracias’, ‘me gusta esto’, ‘sí entendí’, no sé cómo expresiones de ese tipo.

La creación de este glosario como una estrategia pedagógica es descrita como una creación en conjunto de estudiantes no hispanohablantes con los practicantes, para que ambos aprendieran estas frases en el idioma del otro.

7.7.3. Formación de estudiantes de pedagogía

7.7.3.1. Presencia

En el contexto de presencia de formación pedagógica, la coordinadora destaca la atención a la diversidad en la universidad. Susana enfatiza la importancia de este enfoque, sugiriendo que podría resultar en la creación de cursos y talleres que aborden situaciones específicas, que los estudiantes puedan enfrentar durante su formación en pedagogía. Al respecto, menciona:

En esta universidad se potencia esta mirada de la diversidad, entonces claro, aparece porque uno abre las posibilidades, o sea, está todo ahí a la mano y no tenemos por qué tampoco mirarlo con ojos de asombro, sino que es parte como de la naturalidad, ¿no? Y en ese sentido está presente, o sea, acá, por ejemplo, no... Porque no hay sesgo o mayores sesgos, ya el estudiante que tiene inquietud o que se encuentra en realidad es diversa y difíciles, incluso tiene la posibilidad acá de ir desarrollando ¿no?, desarrollándose en este aspecto, pero tampoco es una línea súper fortalecida ¿ya?.

Este planteamiento expone la importancia que la universidad otorga a la diversidad, según Susana, y cómo esto puede convertirse en medidas concretas, como la creación de cursos y talleres. Esta comprensión de la diversidad en la institución, crea un entorno propicio para la formación de los estudiantes que quieren desarrollar su conocimiento en el tema. Sin embargo, reconoce que específicamente en la inclusión aún falta progresar, pero la perspectiva de la universidad deja la puerta abierta para posibles futuras acciones y oportunidades que permitirán a los estudiantes desarrollarse integralmente en este ámbito.

De manera más específica, la coordinadora sugiere que la inclusión podría ser abordada a través de seminarios opcionales para los estudiantes, dado que se encuentra entre los objetivos del programa. En este sentido, dice:

Está puesto dentro de los propósitos de este programa, y la verdad que de la manera que ha sido atendido no es directamente como... transversalmente en todas las asignaturas, sino que hay espacio más específico para ello, por ejemplo, el seminario es una posibilidad ¿ya?, pero está en una etapa final, entonces hay en asignaturas internamente, digamos... hay un proceso como intencionado, ¿no? Pero yo diría que no está fuera, pero tampoco está tan claro.

Por tanto, queda en manos de los estudiantes la elección de profundizar contenidos referentes a inclusión. Cabe destacar que la coordinadora no detalla si en alguno de estos seminarios se han abordado aspectos específicos, como la interculturalidad, o la presencia de estudiantes no hispanohablantes en el aula, estrategias para abordarlo, creencias, entre otros. Para Susana la consideración de inclusión se mantiene a un nivel macro durante la entrevista.

7.7.3.2. Ausencia

La carencia de formación pedagógica en el ámbito de la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el programa consecutivo de docencia, se manifiesta cuando la profesora se enfrenta a casos de practicantes desorientados, quienes carecen de los recursos necesarios para abordar dicha situación. En respuesta, la coordinadora declaró que buscó ayuda externa para afrontar este desafío. Susana comenta “Le pregunté si ella podía ayudarnos, como un poco introducirlo en el tema, como curso porque esta problemática la presentan dos estudiantes que estaban haciendo la práctica, específicamente en ese centro”. Con la colaboración de una profesora especializada en lingüística aplicada y enseñanza de español como segunda lengua, pudieron proporcionar a los estudiantes algunas soluciones para abordar sus dificultades de manera introductoria en una sesión de una hora. Sin embargo, como se presentó en la sub etiqueta anterior de inclusión, no hay evidencia de la existencia en este programa de un plan para desarrollar un curso que aborde esta temática, o la intención de integrarlo al seminario de inclusión.

Otro aspecto relevante para los estudiantes en práctica, que evidencia la carencia de formación en torno a una sala de clases inclusiva, es el concepto de interculturalidad. La coordinadora ilustra esto con el ejemplo de una practicante que deseaba profundizar su comprensión de la interculturalidad. Ella comenta:

Leí su seminario y ella empezaba a poner esta problemática como desde los desafíos de un profesor, cómo se educa en la interculturalidad, cómo se integra realmente la distinta vivencia, cultura, sobre todo cultura dentro de la escuela. Entonces claro, ha sido algo como fuerte, dominante aquí.

Susana sugiere que esta estudiante habría elaborado un seminario sobre interculturalidad, comparando lo que había aprendido teóricamente con su experiencia real en el aula. Además, destaca que el tema de la interculturalidad es dominante entre los estudiantes. Frente a esto, la coordinadora señala que existe una dificultad de incorporar la

interculturalidad en el programa de pedagogía consecutiva debido a la pregunta de en qué parte del plan de estudios se abordaría el concepto. Respecto a esto señala:

Dentro del programa es difícil desarrollarlo porque ¿dónde se coloca eso? Pero claro, podría ser a lo mejor una alternativa que se abra de a poco, pero para eso también hay que generar toda una propuesta de práctica, porque por ejemplo acá la práctica distinta a la tradicional es la de contexto de encierro. Entonces para eso hay toda una propuesta muy diferente, que no se aleja en términos de lo que se logra con los estudiantes de su formación, o de las competencias que atraviesa el programa, sino que se trata de que hay una propuesta, justamente lo que te decía, y que significa que las personas tienen que estar en ese lugar mucho tiempo.

La coordinadora compara el contexto de encierro con la situación de estudiantes que no hablan español en un aula, esto implica que su forma de ver el fenómeno es desde una práctica aislada y no desde una formación transversal. Por lo tanto, no es consciente de que la situación se puede encontrar en diferentes contextos educativos.

Ella plantea la posibilidad de que la temática de interculturalidad se pueda introducir gradualmente, pero menciona que para hacer aquello se necesita crear toda una propuesta de práctica nueva para lograrlo. Además, indica que la práctica del programa consecutivo de pedagogía es diferente al tradicional, esto implica que los estudiantes deben pasar un tiempo significativo en ese entorno específico.

Otra razón que da la coordinadora en relación con la falta de profundización de la interculturalidad en el programa, es que este es breve y bastante intenso, lo que impide que los estudiantes se formen específicamente en este contenido. Ella asegura:

Nuestro programa es corto, por lo tanto, no atiende y no posibilita que el estudiante se forme más allá de lo justo y necesario, en el fondo no... claro, es bien intenso, es bien... digamos exigente, y tratamos de que esté incorporado en la desde la perspectiva, desde la mirada. Y a los chicos dentro de todas las problemáticas que un poco tocan la inclusión, y lo que más les cuesta trabajo con chicos de condiciones cognitivas distintas, es lo que más les cuesta.

Por tanto, se puede entender que para el programa capacitar a sus estudiantes de manera más profunda en interculturalidad no es estrictamente necesario, o no se ajusta a los objetivos generales de formación de los estudiantes, ni a las competencias del programa. Sí,

se menciona que se busca incorporar la perspectiva inclusiva, pero que generalmente los practicantes enfrentan más dificultad al trabajar con estudiantes con condiciones cognitivas diferentes.

7.7.3.3. Opiniones frente a formación de estudiantes de pedagogía

Las opiniones de la coordinadora Susana sobre la formación pedagógica de post licenciatura son diversas. Por un lado, hace referencia a las repercusiones de la brevedad del programa consecutivo de pedagogía. Reconoce que uno de los desafíos más importantes que enfrentan los estudiantes en práctica podría residir en fortalecer las comunidades escolares, pero debido al periodo limitado de tiempo, no se logra. Expresa “el desafío está a lo mejor en fortalecer las comunidades escolares, nos pasa que no alcanzamos a hacer unos vínculos tan estrechos como para trabajar codo a codo con las comunidades escolares”. El propósito de la coordinadora sería consolidar relaciones con las comunidades escolares, donde los estudiantes llevan a cabo sus prácticas, con el objetivo de abordar problemáticas de inclusión. Sin embargo, el tiempo asignado a los programas consecutivos de pedagogía es más reducido en comparación con los programas concurrentes.

Otra repercusión del breve periodo de tiempo en los programas docentes de post licenciatura, es que las actividades realizadas durante los cursos de práctica se interrumpen debido a la rápida rotación de los grupos de estudiantes. En este sentido, comenta:

Es poco el tiempo, los chiquillos se van, las iniciativas buenas se van, porque surgen en un momento de un semestre. Vuelve un nuevo grupo, el colegio, no está en esa lógica. Entonces el estudiante no hereda, lo que hizo el grupo anterior, si es que hizo alguna, algún proyecto interesante... se pierde.

A pesar de que la coordinadora valora las iniciativas de los estudiantes, la falta de continuidad en estas actividades durante los programas de práctica sugiere la necesidad de replantear y evaluar las actividades para evitar que este fenómeno siga sucediendo.

La coordinadora Susana también da a conocer su intención de ingresar a un curso, que aborde temáticas relacionadas a la convivencia entre personas multiculturales, y con diferentes lenguas en un contexto escolar. Ella considera que, aunque ciertos conocimientos pueden adquirirse de manera autodidacta, a veces es necesario contar con un lugar o espacio específico para fomentar la generación de nuevas ideas. Respecto a eso dice:

Hacer un curso porque creo que con esa preparación que uno lo puede hacer autodidácticamente por supuesto, pero a veces uno necesita como un lugar un espacio donde poder generar cosas nuevas. Siento que hay uno, por ejemplo, uno podría generar una línea de trabajo y poder decir “sabes que yo voy a tener desde mi perspectiva no voy a tener a cargo estos centros en específico con estos perfiles, por lo tanto, ahí es donde yo voy a entrar y voy a entrar como a lo mejor, en qué significa la convivencia el aprendizaje en el entorno multiculturales con diversidad de lenguas.

Siente que, a lo largo de este curso, podría establecer una línea de trabajo con los conocimientos que adquiriera, desde su perspectiva y tomando en cuenta la responsabilidad que tiene con centros específicos y perfiles particulares.

7.7.4. Temas emergentes

7.7.4.1. Creencias que tiene la coordinadora de la enseñanza y aprendizaje de una L2

Susana opina que los jóvenes no hispanohablantes, tanto niños como adolescentes, adquieren el idioma por inmersión una vez que se adentran en la comunidad escolar. Ella plantea: “van ellos adquiriendo de a poco la lengua española y se van defendiendo de ahí y alguno que ya estaba desde antes va ayudando al que llega”. No especifica de qué manera lo aprenden ni el tipo de dominio que pueden llegar a tener sobre el idioma, por lo tanto, no hay una conciencia de la importancia del desarrollo de literacidad para poder acceder al contenido en una lengua. Tampoco aparece mencionado el concepto de bilingüismo.

Al preguntarle respecto a la necesidad de una formación específica para abordar la barrera lingüística en los colegios, reflexiona en cuanto a la dificultad que implica, ya que un

facilitador lingüístico carecería de habilidades pedagógicas y necesitaría formación complementaria para ello. Por otro lado, ella opina que un docente requeriría de una especialización en enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, considera muy difícil incluirlo en el programa consecutivo de formación pedagógica “dentro del programa es difícil desarrollarlo porque ¿dónde se coloca eso? Pero claro, podría ser a lo mejor una alternativa que se abra de a poco, pero para eso también hay que generar toda una propuesta de práctica” por los cambios que implica hacer un cambio de la magnitud que ella percibe.

7.7.4.2. Funcionamiento de las instituciones educativas

La entrevistada es muy consciente de las dificultades que hay en el sistema educacional a nivel generalizado. Nos comenta de un taller de español levantado por practicantes en un colegio que era centro de práctica y la dificultad de llevarlo a cabo por diversas razones. Primero, se presentó el obstáculo a nivel de directivos que estaban en constantes cambios, ya que suelen rotar muchos los puestos de un semestre a otro en los colegios, por lo tanto, genera una dificultad en seguir llevando a cabo un taller como el de español para estudiantes no hispanohablantes. Ella señala:

Se presenta mucha dificultad, entonces esta realidad yo creo que también no es bien atendida porque hay muchos cambios de directivos, por ejemplo, la dirección anterior estuvo post pandemia, y ya las cambiaron, y hoy día hay un nuevo equipo directivo.

Por otro lado, el taller en sí mismo significaba una carga adicional para los mismos practicantes que se quedaban en horas no pedagógicas, y también, una carga para los estudiantes que tras pasar toda una jornada aprendiendo, no tenían la energía suficiente para continuar más horas en el establecimiento “para ellas era un doble esfuerzo, porque además de estudiar, además de rendir en la escuela, se estaba preocupando de otras personas, y la escuela no estaba asumiendo eso”.

Susana también comenta que, desde la universidad, también significaba un trabajo extra ayudar a coordinar y gestionar el taller levantado por los practicantes:

aquí en la universidad el profe hace muchas cosas, entonces el docente aquí universitario trabaja en muchas cosas (...) ¿y qué pasa? Que también estar en una escuela es hacer un lazo que demanda mucho trabajo y tiempo... y un terreno exigente, muy exigente. Porque yo voy y tengo una buena... Como decirlo, buena disposición, pero no depende solo de mí, claro depende de un colectivo.

Además, ella agrega que no había una iniciativa por parte del colegio de continuar con el taller posterior al periodo de práctica de los docentes que lo estaban llevando a cabo “eso es lo que llama más la atención, que al final hay una escuela que sabe que tiene esta problemática y, sin embargo, no está profundizando, no está apoyando de otra forma”. Anteriormente ese mismo establecimiento había contratado a una persona extranjera que cumplía el rol de interlocutor, ayudando en las traducciones creole-español. Pero fue despedido por falta de recursos “pareciera ser que las escuelas en ese sentido municipales no están teniendo este apoyo porque uno implica un recurso extra y la verdad es que no sé cómo lo llevan a cabo finalmente”. Por ende, es una problemática que abarca terrenos tanto de la universidad, como de los establecimientos centros de práctica.

7.8. Síntesis de los análisis

En cuanto a la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en los colegios, en general se buscaba promover a través de diversas estrategias. Una de ellas consistía en la colocación de señalizaciones en varios idiomas para facilitar la orientación de todos los estudiantes. Además, se organizaban días especiales destinados a fomentar la multiculturalidad, donde se realizaban actividades que celebraban las distintas culturas en la comunidad escolar. Y los practicantes notaban que con las actividades extracurriculares se desarrollaban las relaciones sociales entre estudiantes hispanohablantes y aquellos que no dominaban el idioma español. Sin embargo, los colegios no implementaron medidas ni iniciativas para incorporar la enseñanza del español a través de talleres, u otras estrategias.

En lo que respecta a la mantención de la lengua materna de los estudiantes, entre los practicantes se generaliza la opinión a favor de que los estudiantes no hablantes de español puedan utilizar su lengua en el establecimiento. En cuanto a la literacidad, en términos generales, los practicantes observan dificultades entre los estudiantes no hispanohablantes al leer y escribir en español, lo cual se reflejó en sus bajos rendimientos académicos durante las evaluaciones.

La mayoría de los practicantes señalaron que, según su experiencia, los estudiantes no hispanohablantes mostraban una menor participación en el aula, en comparación con la que presentaban en espacios recreativos dentro del colegio. Estos estudiantes solían enfrentar dificultades para participar en las clases debido a las barreras lingüísticas que experimentaban. Además, la mayoría reconoció que los estudiantes no hispanohablantes tenían un nivel de competencia en español bajo, ya sea en oralidad, como en escritura o lectura, que no les permitía tener un rendimiento académico mejor en las pruebas, así como una participación activa en las clases.

Las estrategias pedagógicas recurrentes entre los practicantes se orientaban al uso de imágenes como soporte para relacionar los conceptos clave. Asimismo, utilizaban aplicaciones digitales para facilitar la traducción y mejorar la comunicación con los estudiantes no hablantes de español. Incluían traducciones en algunos materiales educativos, y también recurrían a la ayuda de estudiantes que dominaban tanto el español como la lengua materna de los compañeros no hispanohablantes, para facilitar la traducción de diversos contenidos académicos. Por otro lado, la coordinadora destacaba vincular el contenido académico con conceptos universales, esto debido a su creencia de que una comunicación efectiva no depende necesariamente de tener un extenso vocabulario en el idioma del estudiante no hispanohablante.

Por lo general, las evaluaciones para estudiantes no hispanohablantes seguían el

mismo formato que las de aquellos que hablaban español. Sin embargo, la mayoría de los practicantes realizaban ajustes para facilitar el acceso a estas pruebas, como incluir traducciones en los enunciados, o permitir respuestas orales, entre otras estrategias. En cuanto a las retroalimentaciones, la gran mayoría de los practicantes se centraba principalmente en retroalimentar el contenido, mientras que la minoría que corregía aspectos ortográficos no disminuía el puntaje por estos errores.

Las opiniones sobre la formación de estudiantes de pedagogía en relación con la enseñanza a los estudiantes no hispanohablantes coincidieron mayormente en que no existe una preparación específica para abordar esta situación en la sala de clases. Por lo general, recibieron cursos que abordaban la inclusión en el aula, sin embargo, estos se impartieron de manera general, sin enfocarse específicamente en esa realidad. Una parte significativa de estos practicantes no tiene conocimiento sobre materiales relacionados a estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases, y tampoco recibieron material por parte de la universidad, profesores guías o coordinadores de práctica al respecto. Por lo tanto, se vieron obligados a guiarse de las acciones observadas en los profesores guías para aplicarlas en sus propias clases. Susana por su parte, comentó que en la universidad donde se desempeña existe la oportunidad de organizar seminarios de inclusión, aunque no mencionó ninguno dirigido específicamente a estudiantes no hispanohablantes que se haya realizado. Respecto a la integración de la interculturalidad en el plan de estudios, manifestó desconocer dónde se podría aplicar, y expresó la dificultad de incorporar esta temática en el programa de pedagogía consecutiva, ya que requeriría una propuesta nueva de prácticas profesionales.

Los temas emergentes más destacados se centran en las creencias metodológicas de enseñanza y aprendizaje del español entre estos practicantes, quienes coincidieron en la necesidad de que los estudiantes no hispanohablantes contaran con talleres de español dentro del establecimiento, o con la presencia de docentes que dominaran la lengua materna de estos

alumnos. Respecto a esto, Susana planteó que los estudiantes no hispanohablantes aprenden el idioma a través de la inmersión, una vez que ingresan a los establecimientos. Pese a desconocer dónde incluir la enseñanza de español a estudiantes no hispanohablantes en la malla curricular, ella consideró que los docentes deberían poseer conocimientos al respecto.

Además, sobre el funcionamiento de las instituciones, señalaban la falta de un apoyo significativo por parte de los establecimientos, tanto para los practicantes enfrentados a esa realidad, como para los propios estudiantes no hispanohablantes. La coordinadora mencionó ciertos obstáculos relacionados al ámbito educativo, como los frecuentes cambios de directivos en los establecimientos escolares, que obstaculizan la ejecución de proyectos, como el taller de español realizado por los practicantes. También destacó la carga adicional que este implicaba, afectando a los practicantes, y a los estudiantes al llevarse a cabo en horas no pedagógicas.

8. Conclusiones

En términos generales, la metodología implementada para llevar a cabo este estudio exploratorio permitió cumplir los objetivos que buscaban investigar si la formación inicial docente incluye estrategias para estudiantes no hispanohablantes en sus programas, para luego identificar los métodos y estrategias usadas por los practicantes y finalmente determinar cuán alineados están estos con las propuestas teóricas que sugiere la literatura.

8.1 ¿La formación inicial docente incluye estrategias para estudiantes no hispanohablantes en sus programas?

Las conclusiones respecto a la formación de estudiantes de pedagogía se presentan de manera particularmente definida. Existe un consenso prácticamente absoluto entre los entrevistados en relación a sus experiencias formativas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

La ausencia de programas formativos dentro del currículum universitario dirigidos a la capacitación de futuros docentes, para atender a estudiantes cuya lengua materna difiere de la lengua predominante en el contexto educativo, se evidencia a través de las opiniones expresadas por los practicantes y por medio de acciones fragmentadas y esporádicas que reportan, que no contienen una estructura planificada o base teórica. Dos entrevistados confirman la recepción de material teórico por parte de sus profesores, siendo los únicos que mencionaron haber tenido acceso a tal contenido. Los demás participantes carecían de exposición a este material, y uno de ellos, Matías, señaló que sus guías de práctica tampoco estaban familiarizados con dicho material. Esta revelación final resalta la carencia actual en las instituciones de educación superior en la preparación de docentes para la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes, y confirman que la falta de formación inicial docente en torno a la enseñanza de español como segunda lengua, ha llevado a que los establecimientos

del país no cuenten con docentes capacitados para hacerse cargo de la barrera idiomática que afecta a alumnos no hispanohablantes confirmando lo que Poblete-Melis (2018) plantea.

En relación con la carencia de instrucción específica para realizar adecuaciones en la sala de clases, los participantes coinciden de manera consistente en la ausencia de cursos dedicados a enseñar estrategias para la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes en sus programas de formación docente. Esta corroboración refuerza lo expuesto en la sección teórica, donde se subraya la carencia de asignaturas asociadas a esta área en los planes de estudios de pedagogía y licenciatura a nivel de pregrado. La deficiencia se extiende también a los programas de postgrado, donde únicamente cuatro universidades ofrecen diplomados y solo dos brindan un programa de magíster en esta temática.

Al constatar esta carencia en su preparación, todos los entrevistados convergen en la necesidad de introducir cursos orientados a estrategias de enseñanza dirigidas a estudiantes no hispanohablantes. Este consenso generalizado entre los participantes coincide con lo expuesto en la revisión bibliográfica, la cual enfatiza la urgencia de capacitar a los educadores en esta esfera y de incorporarla como un componente central del plan de estudios. (Pavez-Soto, 2019; Romo et al., 2020).

Una de las practicantes, Daniela, sugiere implementar clases de ética enfocadas en la interacción con estudiantes no hispanohablantes, con el propósito de prevenir cualquier forma de discriminación simbólica en el entorno escolar. Además, propone instaurar clases de didácticas específicas para trabajar con este tipo de estudiantes. Esta perspectiva expuesta por Daniela, respaldada en su experiencia, se alinea con lo abordado en la revisión de la literatura, donde se destaca que las estrategias didácticas dirigidas a estudiantes no hispanohablantes tienden a ser intuitivas más que fundamentadas en conocimientos pedagógicos (Campos-Bustos, 2019). Por ende, esta observación planteada por Daniela posee

una validez significativa y fundamentada en la práctica, siendo esencial considerarla en este contexto.

En cuanto a la inclusión, se observó como una práctica común en algunos establecimientos la implementación de señalizaciones en la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes, específicamente en creole, en ciertos colegios donde llevaron a cabo sus prácticas los participantes. Esta acción se relaciona con lo planteado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos (2015), el cual resalta que el derecho a la educación no se limita únicamente a la inscripción en un centro educativo, sino que también implica la provisión de facilidades necesarias para asegurar un acceso equitativo a la educación. Sin embargo, una de las observaciones recurrentes entre los practicantes fue la dificultad que enfrentaban estos estudiantes para comprender el contenido académico debido a la barrera lingüística. Los establecimientos educativos no ofrecían un respaldo en términos de un conocimiento fundamental que ayudara a los estudiantes en el aprendizaje del español. Por consiguiente, las medidas de inclusión son superficiales y no contribuyen a una verdadera inclusión lingüística.

Debido a la barrera lingüística que enfrentaban los estudiantes no hispanohablantes, los practicantes indicaron que estos alumnos, en muchas ocasiones, tendían a agruparse entre sí, siendo excluidos socialmente por las diferencias idiomáticas con sus compañeros de habla hispana. Este aspecto es abordado en el documento ministerial *Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno* (Bahamondes et al., 2022), el cual reconoce la vital importancia de garantizar una inclusión efectiva en los ámbitos lingüístico, académico y también social de los alumnos no hispanohablantes, independientemente de su idioma, cultura y origen. Sin embargo, esto no se refleja en los datos obtenidos por los practicantes, ya que no hay una inclusión efectiva en estos tres ámbitos mencionados por la guía ministerial en la práctica, y en este caso específico, inclusión social.

En cuanto a los talleres de español presentes en algunos establecimientos, se observa que surgieron por la iniciativa de los mismos estudiantes no hispanohablantes, y se llevaban a cabo por personas sin formación en el área. Por tanto, no eran resultado de un impulso del colegio, ni se prestaba mayor relevancia a los participantes de estos talleres. Este hecho se puede vincular con la información presentada por Toledo et al. (2022), donde se evidencia que, para los colegios, la prioridad está en obtener resultados positivos en la prueba SIMCE, otorgándole una ponderación del 67% en el SNED. En contraste, la inclusión solo recibe un 6% de ponderación en el SNED, y solo la sección de "apoyo efectivo a alumnos integrados a la educación regular" podría relacionarse con estudiantes no hispanohablantes. Las prioridades de esta evaluación de rendimiento se vinculan a las acciones que los establecimientos vayan a tomar en los distintos ámbitos, y podría explicar la falta de iniciativa al respecto.

Por otro lado, con respecto a la interculturalidad, se revela que una gran parte de los lugares donde los docentes en formación realizaron su práctica profesional, tienen una gran matrícula migrante, caracterizándose por ser entornos escolares multiculturales. Sin embargo, las iniciativas interculturales generalmente se limitaban a ser actividades esporádicas y de tipo emblemático a lo largo del año escolar. Estas actividades se centraban en permitir que los estudiantes realizaran bailes tradicionales de sus países, y en organizar un día especial donde los alumnos pudieran compartir su comida típica.

La falta de acciones significativas puede conducir a la asimilación a la cultura predominante, tal como se plantea en el documento ministerial *Orientaciones Técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros* (Mineduc, 2019). Este es un documento proporcionado por el Ministerio de Educación, que promueve un enfoque intercultural, reconociendo la diversidad cultural en el panorama nacional, sin embargo las acciones

entregadas por estos establecimientos para fomentar actividades interculturales son escasas y esporádicas.

Además, se destaca la relevancia de que el jefe de la UTP establezca criterios pedagógicos para asegurar la inclusión académica de estudiantes no hispanohablantes, como garantizar la adquisición de herramientas de comunicación intercultural para todos los estamentos del establecimiento (Mineduc, 2022). Este, entre otros documentos ministeriales, reconoce la importancia de la interculturalidad en el entorno educativo y cómo esta contribuye al mejor rendimiento de los estudiantes no hispanohablantes y extranjeros, en todo ámbito escolar. Sin embargo, a pesar de esta consideración en los documentos oficiales, en la práctica no se observa una adecuada implementación de acciones interculturales en los colegios.

Por lo tanto, a pesar de la existencia de documentos ministeriales que tratan sobre la inclusión y la interculturalidad, donde enfatizan la importancia de configurar un entorno educativo inclusivo y proporcionando estrategias para lograrlo, esto no se refleja de manera efectiva en las salas de clases de los entrevistados. Existe una falta de conocimiento al respecto, e incluso en documentos como los *Estándares de la Profesión Docente* (2022), que están específicamente diseñados para definir las habilidades, conocimientos y competencias necesarias que debe adquirir un profesional de la educación (CPEIP, 2022), se aborda de manera general el tema de la inclusión o, no se aborda el aspecto de la interculturalidad o la literacidad en español como segunda lengua.

A pesar de que la *Ley de Inclusión 20.845* (2015) enfatiza principios como la no discriminación arbitraria y la necesidad de inclusión e integración en los establecimientos educativos, esto no se cumple en su totalidad en estos establecimientos. Muchos estudiantes enfrentan dificultades para acceder al contenido académico, así como a aspectos sociales y

lingüísticos, lo que refleja una brecha significativa en la implementación práctica de estos principios.

Por otro lado, la coordinadora entrevistada menciona que en su universidad no existe un curso específico de inclusión en la formación docente, pero ella está contemplando la posibilidad de crear uno, aunque no ha detallado los temas en los que se centraría este curso. Esta falta de especificidad en el enfoque de la inclusión en el aula se refleja también en los *Estándares de la profesión docente* (CPEIP, 2022), por ejemplo en lenguaje y comunicación, en la educación media. Estos estándares plantean que la inclusión es un elemento importante a considerar dentro de los cuatro dominios esenciales que debe conocer un docente. No obstante, esta declaración es general y no abarca específicamente la inclusión lingüística y cultural de los estudiantes extranjeros que enfrentan la barrera de no hablar el idioma mayoritario de nuestro país. Además, a pesar de que la coordinadora sí promovió el uso de estrategias para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases a sus practicantes, éstas son de tipo emblemático y carecen de respaldo teórico.

8.2 ¿Cuáles son las estrategias y/o métodos utilizados por los docentes en la sala de clases?

En relación a las estrategias pedagógicas mencionadas por los practicantes, se observa una tendencia a utilizar materiales como imágenes o vídeos para acercar el contenido a los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, la mayoría de los practicantes mencionan estrategias relacionadas con la traducción, tales como el uso de traductores como Traductor de Google, buscar personas externas al establecimiento (que dominen el creole) para que realicen traducciones de textos escritos principalmente. No obstante, la estrategia más frecuente es la de recurrir a otro estudiante que tenga conocimiento en creole y español para traducir pruebas, trabajos, rúbricas, retroalimentaciones, etcétera. Esto, a pesar de los problemas que pueden surgir al realizar traducciones cuando no son realizadas por

profesionales, especialmente entre estudiantes, como la omisión de elementos lingüísticos importantes que dificulten la comprensión del enunciado o generen malentendidos debido a una mala traducción.

Además, como se menciona en la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes et al., 2022), es crucial que en un colegio intercultural se evite asignar responsabilidades adultas, como las de realizar traducciones, a menores de edad por lo que es fundamental no solicitar a los niños o adolescentes cumplir con estos roles.

Una forma de incluir a los estudiantes, según Bahamondes et al. (2022) corresponde a que el andamiaje en ambos idiomas fomentaría la biliteracidad mediante el trabajo en equipo en la sala de clases con compañeros bilingües que sepan más español, una característica deseable en estudiantes bilingües emergentes (p. 43). No obstante, es importante recalcar que debe ser un proceso de aprendizaje andamiado por un tutor adecuado, además de que debe coexistir con el mantenimiento de la lengua materna de los estudiantes.

Por otro lado, se corrobora lo planteado por la tesis de Parra et al. (2022), la cual señala la falta de dispositivos disponibles en la escuela que contribuyan a la enseñanza de español como L2 o apoyen la alfabetización. De esta carencia los establecimientos recurren a soluciones como derivar a los estudiantes no hispanohablantes al Programa de Integración Escolar (PIE). Sin embargo, como se expuso en la revisión de literatura, este programa no fue concebido con este fin. Esto subraya la urgencia en el sistema educativo, tanto en la formación de futuros docentes como en la educación secundaria, para generar dispositivos que apoyen la enseñanza de español como segundo idioma (L2).

Dentro de los temas emergentes que surgieron, existen varios puntos coincidentes entre los practicantes mencionados, mayoritariamente la idea de contar con un taller de

español-creole para sus estudiantes, así como también, plantean la interacción en español con sus pares, como una forma de aprender el idioma. Sin embargo, como indica la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes et al. 2022), el aprendizaje de una lengua no solo sucede al hablar y al comprender lo que se escucha, que sería lo que podrían aprender los alumnos a través del contexto de inmersión en la lengua mayoritaria, ya que “la inmersión por sí sola no asegura de ningún modo el aprendizaje integral de un idioma” (Bahamondes et al. 2022, p.7) por lo que también es necesario que exista un apoyo pedagógico en habilidades como lo son leer y escribir.

En relación a la modificación o adaptación del material pedagógico, se concluye que, si bien hubo ciertas modificaciones en algunas actividades realizadas en el aula, como el uso de imágenes, traducciones o referencias a su cultura, ninguna logró ser lingüísticamente inclusiva. Por ello, siguiendo lo mencionado en la *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas* (Bahamondes et al., 2022), es crucial que desde la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) se promueva la adaptación de material pedagógico que contemple un español accesible, no solo para los estudiantes no hispanohablantes, sino también para sus padres y apoderados. Además, es importante monitorear que esta adaptación sea efectiva y pertinente en relación con la adquisición de contenidos en español para los estudiantes no hispanohablantes.

Bahamondes et al., (2022) proporciona una serie de adaptaciones lingüísticas como ejemplo para mejorar la comunicación oral o escrita con los estudiantes. Por ejemplo, se propone describir de manera sencilla algunos trámites básicos, explicar todos los procesos, objetivos y actividades a realizar, así como buscar la mejor manera de identificar las necesidades del estudiantado no hispanohablante con respecto a su historial educativo en su país de origen, entre otras estrategias.

Si bien, la formación inicial docente no abarca la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases, debido a la falta de formación de los docentes en práctica, todos los practicantes entrevistados indicaron que ellos no tienen problema, en relación a que los estudiantes utilizaran su lengua materna para comunicarse. Además, tres de los participantes, Rodrigo, Matías y Daniela reconocieron la importancia que tiene la lengua materna en la identidad de los estudiantes, y puntualmente Daniela reconoce lo importante que es significar y valorizar la riqueza cultural que existe a través de las lenguas. Incluso, Eduardo – a pesar de no reconocer lo importante que es la lengua materna para la identidad lingüística y cultural – permitía que los estudiantes realizaran presentaciones a través de su lengua materna, que en este caso era el creole.

Bajo los parámetros planteados por Montrul (2013), los estudiantes se encuentran inmersos en un entorno de bilingüismo secuencial, donde la adquisición de los idiomas ocurre en contextos distintos. En este escenario, se evidencia la presencia de dos lenguas: la hablada en el entorno familiar, el creole, y la lengua mayoritaria utilizada en el ámbito escolar, el español. Es importante resaltar que los alumnos han desarrollado su competencia en la lengua materna oralmente en el hogar y, de manera similar, su desarrollo en la lengua mayoritaria también ha progresado en el ámbito oral, sin embargo en ésta última no han llegado a tener un desarrollo significativo en el aspecto escrito.

Por tanto, a pesar de que los alumnos sí pueden hablar en creole, a lo largo de las entrevistas jamás se mencionó la idea de seguir reforzando la lengua materna de los estudiantes, más bien, solo se habló de que aprendieran español. De esta manera, no existe inclusión lingüística real dentro de los establecimientos, y la enseñanza de los alumnos solo se realiza en modo monolingüe. Según García y Lin (2017), esto puede ser perjudicial para los estudiantes, ya que, puede generar inseguridades en el ámbito lingüístico, de identidad, fracaso académico, incapacidad de generar una conciencia metalingüística crítica y en

especial, limitar el repertorio lingüístico de los adolescentes, puesto que no se aprovechan las habilidades transferibles de la literacidad en la lengua materna a la segunda lengua.

De esta forma, de acuerdo con García et al. (2008) podemos afirmar que, a partir de la información recogida en este estudio, nos encontramos frente a un modelo de bilingüismo sustractivo de “sink or swim”, pues en los colegios solo se usa la lengua mayoritaria, y aunque en un establecimiento existió un taller que brindó apoyo en la lengua de instrucción, no era obligatorio, no se desarrollaba en horarios escolares y no se enfocaba en la lecto-escritura, por lo que no era seguro que los estudiantes no hispanohablantes participaran de esa instancia. Finalmente, los autores plantean que los estudiantes están obligados a aprender español y al no lograrlo, como ocurre con algunos alumnos de los establecimientos, se ven afectados negativamente en ámbitos académicos y sociales, ya que no son capaces de acceder al contenido ni de incluirse socialmente.

En relación a la literacidad, debido al modelo bilingüe sustractivo que es impuesto en los establecimientos, existen consecuencias graves en relación al desarrollo de la literacidad en la segunda lengua de los estudiantes no hispanohablantes. En Indrisano y Chall (1995, como se citó en Díaz et. al, 2022) se afirma que la falta de literacidad conlleva la inexistencia de desarrollo de habilidades básicas de leer y escribir, y la ausencia de capacidades que ayuden a los estudiantes a utilizar estas habilidades para tener acceso al conocimiento. Lo anterior, lo podemos observar en las salas de clases del país, puesto que todos los practicantes entrevistados vieron deficiencias en el aprendizaje de los alumnos que aún no desarrollaban la literacidad en español. Estos problemas, se proyectan en diferentes aristas, como lo son la baja participación en clases, el bajo nivel de español en habilidades escritas y el bajo rendimiento académico.

En relación a la baja participación de estudiantes no hispanohablantes, es importante destacar lo mencionado en el marco teórico, donde se resalta la importancia de la teoría

constructivista con un enfoque sociocultural (Lantolf y Thorne, 2007). Según los autores, es importante que los modelos orientados a la adquisición de segundas lenguas conciban el aprendizaje desde las interacciones sociales. Lo anterior se fundamenta en una perspectiva que no separa al individuo de lo social, sino que afirma que el conocimiento del individuo surge de la interacción social. Entonces, de acuerdo con esta idea planteada por los autores, los procesos de desarrollo cognitivo tienen lugar a través de la participación en entornos culturales, lingüísticos e históricamente formados. Esto afirma que la adquisición de una segunda lengua está directamente ligada a las interacciones dadas en el entorno sociocultural del estudiante. Es por ello, que este enfoque recalca la importancia que tiene la interacción social en el aprendizaje con estudiantes que están adquiriendo una segunda lengua. Sin embargo, pudimos observar en la investigación que esto no ocurre así en la realidad, sino todo lo contrario. Existen salas de clases en donde los estudiantes tienen una muy baja participación, incluso nula, y profesores que no saben cómo lidiar con esto debido a la falta de estrategias pedagógicas.

Como una de las causas de la baja participación del estudiantado no hispanohablante está el poco o bajo nivel de español que tienen. Esto es muy importante considerar, ya que son estudiantes que no poseen suficiente manejo del español como para aprender los contenidos del nivel que cursan y, por lo mismo, un gran porcentaje de los docentes consideran que el rendimiento académico de los estudiantes no hispanohablantes es menor al de los estudiantes chilenos (Díaz et al., 2022). Esto puede explicarse desde la enseñanza monolingüe en donde en la mayoría de los casos existe una falta de dispositivos disponibles en la escuela que aporten a la enseñanza de español como segunda lengua o que sean de apoyo a la alfabetización (Parra et al., 2022) lo que repercute en el rendimiento académico de los estudiantes no hispanohablantes.

El bajo conocimiento del español que trae como consecuencia la baja participación de los estudiantes no hispanohablantes trae consigo otra serie de problemas, como lo es el bajo rendimiento académico, debido a que estos no poseen suficiente manejo del español para aprender los contenidos del nivel que cursan (Parra et al., 2022). Al no comprender lo que el resto comunica, es esperable que el estudiante tienda a aburrirse o buscar atención de diferentes maneras en el aula (Díaz et al., 2018).

La situación mencionada podría abordarse a través de la formación inicial docente enfocada en estrategias de retroalimentación para los estudiantes, junto con el fomento de la inclusión lingüística en las aulas. Esta formación, dirigida tanto a docentes como a toda la comunidad educativa, debería centrarse en aspectos relacionados con la enseñanza intercultural para prevenir el fracaso académico (Campos-Bustos, 2019).

Además, como postula Montrul (2013), es fundamental no evaluar a los estudiantes bilingües con los mismos parámetros utilizados para los estudiantes monolingües, ya que los estudiantes bilingües tienden a tener un rendimiento inferior al utilizar pruebas diseñadas para estudiantes que hablan una sola lengua. También se omite el nivel de alfabetización del estudiante en la lengua que está aprendiendo, lo cual es un factor que influye en la comprensión lectora al momento de adquirir contenido académico (Chall, 1983, como se citó en Bahamondes et al., en proceso de edición). Los fundamentos de las bases del constructivismo sociocultural de Vygotsky (1931) en Corrales (2009), resaltan que el desarrollo de una persona se ve influenciado por dos aspectos esenciales: el entorno social, y el nivel de conocimiento previo, por lo que la implementación de pruebas de diagnóstico preliminares para conocer el nivel de alfabetización y literacidad del estudiante no hispanohablante se vuelve crucial.

8.3 ¿Cuán alineados están estos métodos o estrategias utilizados por los docentes con las propuestas teóricas que sugiere la literatura?

El acceso a una educación de calidad es un derecho humano fundamental, consagrado en la legislación internacional y en la propia Constitución chilena. No obstante, la falta de atención a las necesidades lingüísticas de los estudiantes no hispanohablantes crea una disparidad flagrante en el cumplimiento de este derecho. Esta omisión genera una desigualdad estructural que compromete el acceso equitativo a la educación, afectando no solo el progreso académico, sino también la integración social y la igualdad de oportunidades de estos estudiantes.

Tras la exposición previa, resulta ineludible que los centros educativos brinden un respaldo sólido a los estudiantes no hispanohablantes en la adquisición de competencias de literacidad en español. La ausencia de este respaldo perpetúa la exclusión de estos alumnos en el entorno académico, generando desventajas significativas en su acceso al conocimiento. En este sentido, es crucial atender de manera inmediata las recomendaciones propuestas por Bahamondes et al. (2022), las cuales subrayan la urgencia de abordar esta problemática, llevando a cabo, proyectos como la introducción de un programa de Formación en diversidad lingüística y cultural que es esencial para la inclusión efectiva de estudiantes no hispanohablantes en instituciones educativas. Además, es imprescindible la implementación de talleres de comunicación intercultural dirigidos a estudiantes locales. Estos talleres tienen como objetivo fomentar la comprensión de las experiencias de los estudiantes no hispanohablantes, apreciar su diversidad cultural y desarrollar habilidades comunicativas para promover una interacción más inclusiva entre compañeros, evitando el aislamiento y la discriminación hacia ciertos grupos estudiantiles.

Asimismo, es indispensable que se tomen medidas directas en las aulas de 1° a 4° medio. Según Bahamondes et al. (2022), algunas de estas acciones incluyen: Desarrollar y

validar una evaluación diagnóstica de español adaptada para este ciclo educativo. Realizar pruebas piloto en diversos establecimientos para recopilar datos sobre los niveles predominantes en el sistema educativo, lo que permitiría recomendar acciones específicas a los centros. Ejecutar programas piloto de español como segunda lengua para estudiantes no hispanohablantes en la enseñanza media, con docentes especializados en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), siguiendo un plan de estudios predefinido. Utilizar los recursos existentes, como el material "Español para personas no hispanohablantes en EPJA 1", para respaldar la enseñanza del español en este nivel educativo.

Todas las medidas mencionadas son esenciales en las aulas chilenas para asegurar una inclusión lingüística real, permitiendo que todos los estudiantes del país accedan a una educación equitativa, independientemente de su lengua materna. Por ende, abordar estas carencias no es solo una obligación ética y legal, sino también una necesidad para la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa en Chile.

8.4 Implicancias del estudio

Los resultados obtenidos en nuestra investigación abren una línea para aportar a la comprensión sobre cómo las universidades chilenas abordan la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes en sus programas de formación inicial docente. Se destaca la carencia de formación específica en esta área, a pesar de que la presencia de estudiantes no hispanohablantes en las aulas se ha vuelto más frecuente en años recientes. Sin embargo, se observa una conciencia creciente en cuanto a la situación lingüística de estos estudiantes en los colegios, así como el uso de estrategias pedagógicas por parte de futuros docentes, a pesar del limitado apoyo disponible. También se evidencia la falta de conocimiento sobre los recursos proporcionados por el Ministerio de Educación, como se mencionó en la revisión de literatura.

Esta investigación pone de manifiesto la necesidad urgente de una colaboración entre las universidades para integrar contenido pertinente en sus programas de formación docente. Este enfoque busca que los futuros docentes cuenten con el conocimiento esencial para abordar la diversidad lingüística en las aulas con múltiples estudiantes hispanohablantes. Es crucial contar con un personal académico debidamente capacitado para brindar apoyo efectivo a estos estudiantes, cuyo acceso al contenido educativo no siempre es adecuado, mientras los colegios y profesores buscan diversas maneras de integrarlos.

Nuestro equipo de investigación aspira a que este estudio genere por una parte, conciencia sobre las necesidades de formación docente en Chile, a fin de capacitar a los docentes para enfrentar los desafíos inherentes a la presencia de estudiantes no hispanohablantes en las aulas, y por otra, nuevas investigaciones en esta línea para sustentar o refutar los hallazgos. Esta realidad no solo es significativa, sino también imperativa, requiriendo una pronta generación de iniciativas que atiendan estas necesidades en el ámbito educativo del país.

8.5 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones del estudio corresponde a la naturaleza cualitativa y exploratoria de este estudio que no pudo contar con otras voces de profesores guías de práctica, pues, a pesar de que muchos de estos docentes se mostraron dispuestos a realizar la entrevista, la mayor parte de ellos no tenía experiencia con estudiantes no hispanohablantes en los establecimientos que les correspondía supervisar estudiantes. También, se presentó una limitada representatividad de las comunas pertenecientes a la Región Metropolitana, ya que los colegios centros de prácticas se ubicaban en Cerrillos, Estación Central e Independencia. A su vez, otra limitación es que está circunscrita a la Región Metropolitana y no revela la experiencia de regiones.

8.6 Proyecciones para futuras investigaciones

Futuras investigaciones podrían implicar un enfoque cualitativo más específico, como entrevistas en profundidad con encargados de las mallas curriculares de cada carrera y observaciones prolongadas en el entorno educativo. En cuanto a este primer punto, consideramos fundamental realizar entrevistas a coordinadores de programas académicos, responsables de mallas curriculares y otros encargados de la formación docente, ya que permitirían obtener información detallada sobre las mallas curriculares, los enfoques pedagógicos y las ideologías respecto a la enseñanza en aulas con estudiantes no hispanohablantes. Además, estas conversaciones podrían revelar cómo se aborda específicamente la preparación de los futuros docentes para trabajar con la diversidad lingüística y cultural en el aula.

Al hablar con estos actores clave, se obtendría una visión más completa de los contenidos, enfoques pedagógicos y las intenciones formativas presentes en las mallas curriculares. Esta información sería crucial para comprender la perspectiva institucional y pedagógica que orienta la formación de los futuros educadores en relación con la enseñanza a estudiantes no hispanohablantes.

En cuanto a otras futuras investigaciones, realizar observaciones prolongadas en las aulas donde se imparte enseñanza a estudiantes no hispanohablantes permitiría capturar con mayor detalle las dinámicas de clase, las interacciones entre docentes y estudiantes, así como la aplicación práctica de las estrategias pedagógicas tomadas en salas de clases con estudiantes no hispanohablantes.

Al combinar estos enfoques, se podría obtener una comprensión más completa de las estrategias pedagógicas implementadas en aulas con estudiantes no hispanohablantes y cómo la formación docente se alinea con las necesidades y desafíos de estos entornos multilingües. Esta información sería fundamental para identificar áreas de mejora en la formación de los

docentes y así desarrollar estrategias más efectivas para el apoyo educativo a estudiantes no hispanohablantes.

Por otro lado, futuras investigaciones podrían centrarse en la realización de estudios cuantitativos que se enfoquen en algunos de los aspectos claves descubiertos en este estudio. La ejecución de investigaciones de tipo cuantitativo permitiría recopilar datos específicos y numéricos que podrían analizarse de manera más amplia y sistemática. Estos análisis cuantitativos podrían brindar una base sólida para realizar generalizaciones más robustas y extensas, lo que a su vez podría tener un impacto significativo en la toma de decisiones a nivel de políticas públicas.

9. Referencias

- Aguilera-Valdivia, M. (2023). Performances en el aula. *Perfiles Educativos*, 45 (180), 8-25.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60380>
- Bahamondes, R., Flores, C., y Llopis, M. (en proceso de edición). *Guía Didáctica para la enseñanza de contenidos a estudiantes no hispanohablantes*. Ministerio de Educación.
- Bahamondes, R., Flores, C., y Llopis, M. (2022). *Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanoparlantes en las comunidades educativas*. Recuperada el 22 de mayo del 2023 de
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18403/GUIA-METODOLOGICA-PARA-LA-COMUNICACION-INTERCULTURAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Base de Datos Matrícula Preliminar año 2023. Centro de estudios Mineduc.
- Bahamondes, R., Flores, C. y Llopis, M (2022). *Recomendaciones y proyecciones para la inclusión de estudiantes no hispanohablantes en el sistema escolar chileno*. Ministerio de Educación.
- Baralo, Marta. (2011). *La lengua materna y las lenguas no nativas. En la adquisición de español como lengua extranjera*. Arco libros-La muralla.
https://www.arcomuralla.com/detalle_libro.php?id=398
- Campos-Bustos, J. L. (2019). “Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula”. *Revista Educación*, vol. 43(1). Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad de la Educación*, (49), 18-49.
doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n49.575>

Centro de Estudios Mineduc. (2023). Situación de la desvinculación y la asistencia.

Recuperado el 02 de Julio de 2023 de

[https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19346/APUNTES%2025_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Fuente%3A%20Centro%20de%20Estudios%20MINEDUC.&text=La%20tasa%20de%20desvinculaci%C3%B3n%20a.en%20agosto%20\(50.529%20estudiantes\).](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19346/APUNTES%2025_2023_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Fuente%3A%20Centro%20de%20Estudios%20MINEDUC.&text=La%20tasa%20de%20desvinculaci%C3%B3n%20a.en%20agosto%20(50.529%20estudiantes).)

Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.

Corrales Wade, K. (2009). Construyendo un segundo idioma: El constructivismo y la enseñanza del L2. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. n°10, 158-167.

Díaz Muñoz, J. Quinchavil Cona, A. Parra Espina, M. Pastén Cortés, K. Saavedra Ojeda, K.

Véjar Norambuena, J. (2022) 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 [Tesis de pregrado, Universidad de Chile].

<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/191429>

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. Kleifgen, J y Falchi, L. (2008) *From English Language Learners to Emergent Bilinguals*. Equity Matters: Research Review, 1. A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University.

Gee, J. P. (1989). Literacy, discourse, and linguistics Introduction and what is literacy. *Journal of Education*, 171, 5-25.

INDH. (2015). Cartilla informativa: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes.

- Indrisano, R. y Chall, J. (1995). Literacy Development. *The Journal of Education*, 177, 63-83.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2017). *Declaración universal de los Derechos Humanos*.
<https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/903/declaracion-der.pdf?sequence=1>
- Jiménez Sánchez, D. (2012). Nuevos enfoques en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras tras el giro social. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 14, 1-9. 1885-2211
- Lacorte, M. y Vázquez, G. (2018). Métodos y enfoques para la enseñanza. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge.
- Lantolf, J. y Thorne, S. (2007). Sociocultural Theory and Second Language Learning. *Theories in Second Language Acquisition* (pp. 201-224) NJ: Lawrence Erlbaum.
- Larsen Freeman, D. (2011). Key concepts in language learning and language education. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. (pp. 155-170) New York: Routledge
- Lizasoain, Andrea y Toledo Vega, Gloria. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios filológicos*, (66), 185-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132020000200185>
- Ministerio de Educación. (2009) Ley General de Educación (LGE) 20370.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley de inclusión*. <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>

- Ministerio de Educación. División de Educación General. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Recuperada el 22 de mayo del 2023 de <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de extranjeros*. Recuperada el 22 de mayo del 2023 de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/438>
- Ministerio de educación. (2020). *Herramientas para una educación más inclusiva*. Recuperada el 01 de julio del 2023 de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Herramientas-para-una-Educaci%C3%B3n-m%C3%A1s-Inclusiva..pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Acogida en Comunidades Educativas Inclusivas*. Recuperada el 22 de mayo del 2023 de <https://migrantes.mineduc.cl/documento-acogida-en-comunidades-educativas-inclusivas/>
- Montrul, S. (2013a) ¿Quién es bilingüe? En *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. (pp. 1-28) Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons Ltd.
- Montrul, S (2013b). Fundamentos de la Educación Bilingüe. En *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Wiley-Blackwell, John Wiley & Sons Ltd.
- Organización de las Naciones Unidas. (2015) La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas.
- Pavez Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olgún, C. (2019). “Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile”. *Interciencia* 44(7).
- Peñafiel, Eduardo. (22 de mayo de 2023). *Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020*. Instituto Nacional de Estadísticas y Servicio Nacional de Migraciones. <https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-y-vitales/demografia-y->

[migracion/2022/10/12/poblacion-extranjera-residente-en-chile-llegaron-1-482-390-personas-en-2021-un-1-5-mas-que-en-2020](https://www.bancomundial.org/es/news/press-releases/2022/10/12/poblacion-extranjera-residente-en-chile-llegaron-1-482-390-personas-en-2021-un-1-5-mas-que-en-2020)

- Poblete-Melis, 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), pp. 51-65:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&tlng=es.
- Ramírez, M. y Miranda, F. (2018). *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros*. Recuperada el 22 de mayo del 2023 de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/05/Dialogos-para-la-inclusion-de-estudiantes-extranjeros-UNICEF-2018.pdf>
- Romo, E., Espejo, R., Céspedes, V., Beltrán, 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 Vol 59(3)*.
- Santos Gargallo, I. (1999). Conceptos Básicos, *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español* (pp.19-30) Arco/Libros.
- Toledo Vega, Gloria, Cerda-Oñate, Karina, & Lizasoain, Andrea. (2022). Formación Inicial Docente, currículum y sistema escolar: ¿cuál es el lugar de los niños y adolescentes inmigrantes no hispanohablantes en el sistema educativo chileno?. *Boletín de filología*, 57(1), 449-473. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000100449>
- Valdés Morales, R., Vargas, F., Hernández-Yáñez, M., Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. En *Estudios Pedagógicos XLV(3)*: 261-278. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300261

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. (Gobierno de la región de Murcia). (2001).

Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares.

Consejería de Educación y Universidades.

10. Anexos

10.1 Anexo 1

Carta de consentimiento informado

Estimado/a participante, somos estudiantes de Licenciatura en Lingüística Hispánica y participantes del Seminario de Grado de Lingüística Aplicada. Actualmente nos encontramos realizando una investigación para nuestro seminario de grado, en torno a la experiencia de practicantes de pedagogía en espacios con estudiantes extranjeros no hispanohablantes que están aprendiendo español. Nos interesa conocer sobre la formación de los futuros pedagogos en Chile, por lo tanto, su experiencia es valiosa para nuestra investigación. El propósito de este documento es entregarle la información necesaria para que usted pueda decidir participar.

1.1 Procedimientos

Su participación es completamente voluntaria y consistirá en responder una encuesta y ser entrevistado/a respecto a su experiencia realizando su práctica pedagógica, en establecimientos con estudiantes extranjeros no hispanohablantes en Chile. Esta entrevista será grabada en audio y posteriormente transcrita, no le tomará más de 45 minutos y se realizará bajo las condiciones (fecha, hora y lugar) que usted proponga.

1.2 Confidencialidad

Su participación será completamente anónima, ya que no se revelará su identidad como participante en ningún momento. En el caso de que se necesite describir sus experiencias de forma específica, se utilizará un pseudónimo. Los datos entregados por usted y la grabación de las entrevistas serán utilizados exclusivamente por las/los responsables del trabajo y para los objetivos de esta investigación.

1.3 Derechos y Beneficios

Tiene derecho a conocer el resultado final de la investigación, cuando esté disponible, el cual podrá solicitar al correo electrónico indicado más abajo. Si presenta interés por profundizar el tema, la profesora que dirige este seminario de grado realizará un taller al respecto.

1.4 Equipo responsable y contacto

El estudio será realizado por Constanza Astorga, Roberto Cisternas, Camila Correa, Michelle Neumann y Francisca Riquelme, tesis de las del Departamento de Lingüística de la Universidad de Chile. Ante cualquier duda o inquietud en torno a la investigación nos puede contactar al siguiente correo electrónico: seminariohispanica2023@gmail.com

Usted puede retirarse en cualquier etapa de la investigación sin compartir la causa y sin tener repercusiones negativas para usted.

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Fecha:

Nombre y firma participante

Nombre y firma investigador responsable

10.2 Anexo 2

Encuesta Practicantes

1. Nombre y Apellido
2. Edad
3. ¿En qué universidad estás?
4. ¿Cuál es el nombre del establecimiento donde te encuentras haciendo la práctica?
5. ¿En qué comuna?
6. ¿Qué tipo de establecimiento es?
7. ¿En qué carrera te encuentras?
8. ¿En qué semestre estás actualmente?
9. ¿Cuántos alumnos no hispanohablantes hay en el curso donde estás haciendo la práctica?
10. ¿Percibes alguna diferencia en cuanto al rendimiento académico entre alumnos que hablan español y los no hispanohablantes?
11. En cuanto al material que haces para la clase, ¿te has visto en la necesidad de adaptar materiales para estos estudiantes que están aprendiendo español?
12. ¿Qué haces cuando un estudiante (no hispanohablante) no te entiende en clases? ¿Cómo lo resuelves?
13. En tu experiencia, ¿los estudiantes no hispanohablantes participan de la misma forma que aquellos que hablan español?
14. Según tu opinión, los estudiantes no hispanohablantes dentro del establecimiento, deberían...
15. ¿Qué medidas te parecen importantes a implementar en el establecimiento para fomentar la inclusión de estudiantes no hispanohablantes?
16. ¿El establecimiento realiza actividades interculturales?

17. Con respecto a la pregunta anterior ¿Qué opinas de esas instancias de interculturalidad?
Si tu respuesta fue ""no"", ¿Qué ideas le darías al establecimiento?
18. Desde tu experiencia, ¿es necesario hacer ajustes en las evaluaciones de los estudiantes no hispanohablantes?
19. Durante las evaluaciones, los estudiantes no hispanohablantes...
20. ¿Qué es importante para ti cuando se hacen retroalimentaciones?
21. En tu opinión, ¿qué cosas se deben hacer para que los estudiantes puedan aprender español?
22. ¿Cuál es tu opinión con respecto a la enseñanza de contenidos de tu asignatura en específico a los estudiantes que no hablan español? ¿Lo consideras fácil, difícil, etc?"
23. ¿Has sido formado para enseñar a estudiantes no hispanohablantes?
24. ¿El colegio/universidad/profesor guía te 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?
25. ¿Cómo crees que la universidad podría apoyar a sus futuros profesores a enfrentar este desafío de enseñar a estudiantes que están aprendiendo español?

10.3 Anexo 3

Entrevista Practicantes

1. ¿Cuál es tu nombre?
2. ¿Cuántos años tienes?
3. ¿En qué carrera te encuentras actualmente?
4. ¿En qué universidad estás actualmente?
5. ¿Has cursado otra carrera universitaria anteriormente?
6. ¿En qué año de práctica te encuentras y cuál es la naturaleza de la práctica?
7. ¿Cuál es el nombre del establecimiento en que estás haciendo tu práctica actualmente?"
8. ¿El establecimiento donde estás haciendo la práctica es municipal, subvencionado, etc.?
9. ¿En qué comuna está ubicado?
10. ¿Qué asignatura impartes?
11. ¿Cuántos alumnos hay por sala?
12. ¿Cuántos de ellos son no hispanohablantes aproximadamente?
13. ¿Cuál es el número aproximado o total de estudiantes que hay en todo el colegio?
14. ¿Cuántos de ellos son no hispanohablantes, o están aprendiendo el idioma, en todo el colegio?
15. ¿Cómo ha sido tu experiencia trabajando con estudiantes no hispanohablantes?
16. ¿Cómo haces la clase considerando a los estudiantes no hispanohablantes? ¿Por qué haces eso?
17. ¿Realizan actividades interculturales en la sala de clase o en el colegio? ¿Qué opinas al respecto
18. ¿Y actividades relacionadas a la inclusión realizan? ¿Cuál es tu opinión al respecto?
19. En relación al material que haces para la clase, ¿te has visto en la necesidad de adaptar materiales para estos estudiantes que están aprendiendo español?
- Si la respuesta es sí: ¿Cómo lo has hecho?

- Si la respuesta no: ¿Por qué no?

20. ¿Observas alguna diferencia entre los estudiantes no hispanohablantes con el resto de los estudiantes, ya sea durante la clase o en las evaluaciones? ¿Los ve más o menos igual que al resto de los estudiantes? ¿Qué les resulta más fácil o difícil? (participación, rendimiento académico, evaluaciones y tipos de evaluaciones)

21. ¿Cómo has visto que aprenden español los estudiantes que aún no aprenden por completo el idioma?

22. ¿Deberían tener ayuda en la sala de clases por parte de los profesores o compañeros?

23. ¿Es necesario que lo practiquen, lo hablen y lo escuchen constantemente? ¿Por qué?
¿Cómo lo hacen con la lectura de los textos de clases?

24. ¿Cómo es la participación de los estudiantes no hispanohablantes en sala a diferencia de otras actividades fuera de ella?

25. ¿Has sido formado para enseñar o trabajar con alumnos no hablantes de español o que estén aprendiendo español? ¿Lo consideras necesario?

- Si la respuesta es sí: ¿De qué manera?

- Si la respuesta es no: ¿Por qué no?

26. ¿El colegio/universidad/profesor guía te 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?

- Si la respuesta es "No": ¿Qué puedes observar respecto a las estrategias didácticas utilizadas por los profesores del colegio?

- ¿La malla de tu carrera dice algo al respecto?

27. ¿Qué medidas toma el colegio para apoyar a los alumnos que no hablan español o lo están aprendiendo? ¿Puedes contar más sobre estas acciones? ¿Tú crees que sirven? ¿Cuánto? ¿En

qué aspectos? ¿Cómo las evalúas? ¿Hay alguna más que recuerdes? ¿Crees que ayudan a que los estudiantes aprendan más español?

28. Dentro del establecimiento, ¿se usan las diferentes lenguas de los estudiantes que no hablan español? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? ¿En qué tipo de situaciones o actividades se usan?

29. En caso de que sí, ¿Cuál es tu opinión con respecto a que los estudiantes usen su idioma en el colegio y lo mantengan? ¿Qué opina/qué hace el colegio y tu profesor guía al respecto?

30. ¿Qué opinas tú que los estudiantes utilicen su lengua materna en la sala de clases? ¿Tu profesor guía te comentó algo al respecto?"

31. ¿Sabes si hay algún documento del Ministerio de Educación que te ayude a abordar la situación de los migrantes que no hablan español?"

32. En cuanto a las evaluaciones, ¿Haces alguna diferencia pensando en los estudiantes no hispanohablantes?

- Si la respuesta es "Sí": ¿Cómo son? ¿De qué naturaleza?

- Si la respuesta es "No": ¿Por qué?"

33. ¿Hay una retroalimentación de las evaluaciones? ¿De qué manera se hacen? ¿Qué opinas tú respecto a lo que hacen y cómo lo hacen los otros docentes? ¿Qué pudiste observar en las retroalimentaciones de los profesores a los trabajos escritos de estudiantes no hispanohablantes?

34. ¿En qué se enfoca la retroalimentación de las evaluaciones? ¿Qué es importante para ti cuando haces la retroalimentación? ¿Se evalúa que realmente sepan el idioma? ¿Qué cosas corriges?

35. En cuanto al desarrollo oral y escrito de los estudiantes que no manejan muy bien el español ¿Percibe una diferencia en su lengua escrita y hablada? ¿Qué 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?"

36. En tu opinión ¿cuál es (o sería) la mejor metodología para que los estudiantes aprendan español?"

37. Y por último, ¿Cómo crees que la universidad podría apoyar a sus futuros profesores a enfrentar este desafío de enseñar a estudiantes que están aprendiendo español? "

Entrevista Coordinadora

1. ¿Cuál es su nombre?

2. ¿Dónde trabaja?

3. ¿Cuál es su área de especialización?

4. ¿Cuál es su puesto de trabajo?

5. ¿Hace cuánto tiempo se desempeña en el cargo?

6. ¿Ha tenido otras experiencias laborales previas en el área?

7. ¿Cuántos practicantes supervisa? ¿De qué carreras?

8. ¿Cuáles son los tipos de prácticas que realizan los estudiantes?

9 ¿Cuáles son algunos de los desafíos más importantes que enfrentan los estudiantes en práctica desde su perspectiva?"

10. ¿Se forma a los estudiantes en inclusión? ¿Qué foco tiene esta formación?

11. ¿Considera necesaria la formación para hacer clases a personas que están aprendiendo español?

12. ¿Cómo ha sido la experiencia de los practicantes, al momento de enseñar a estudiantes no hispanohablantes?

13. ¿Les proporcionan material para enseñar a este grupo específico de estudiantes?

14. ¿Qué estrategias les recomienda utilizar a los practicantes para enseñar a este grupo específico de estudiantes?

15. ¿Qué iniciativas o programas ha implementado o le gustaría implementar para mejorar la calidad de las prácticas?

10.4 Anexo 4

Transcripción de entrevistas

Etiquetado Bruno

E1: Interesante igual, oye ¿y tú tienes entonces estudiantes no hispanohablantes en el curso donde estás haciendo la práctica?

Bruno: Sí, el colegio se caracteriza por ser multicultural. El índice de vulnerabilidad es altísimo. Creo que casi el noventa y algo si no me falla la memoria, y la mayoría son extranjeros.

E1: Oye, tú manejas como un porcentaje o la cifra de cuántos son los estudiantes totales extranjeros en el colegio.

Bruno: Mira, no la recuerdo con exactitud, pero yo creo que fácilmente deben ser el 70% del colegio, porque en mi misma sala, yo creo que tengo el 70%, 75% de extranjero

E1: ¿Y en tu sala cuántos estudiantes tienes en total?

Bruno: Tengo 38.

E1: Ya, 38 y el 70% son no hispanohablantes.

Bruno: No necesaria, no necesariamente, o sea, con extranjero me refiero a que son venezolanos, colombianos, peruanos, y los no hispanohablantes que tengo son haitianos, y ellos son menos, son como cinco seis.

E1: Oye, de curiosidad tú estás a cargo solamente de un curso o tienes más de uno.

Bruno: Sí, solo estoy a cargo del octavo básico A, en mi caso.

E1: Ya entonces los no hispanohablantes son mucho menos, como me comentabas, son cinco.

Bruno: Sí

E1: Y, en el otro en otros cursos o en el total del colegio, los no hispanohablantes igual me imagino que deben ser entonces mucho menor en cuanto a los extranjeros

Bruno: Sí, más o menos yo diría que es esa misma cifra se repite en las otras salas

E1: Ya, ¿y el colegio cuántos alumnos tienen en total?

Bruno: Uh, ahí me pillaste, sí hice un trabajo sobre esto, pero no, no me acuerdo si va por ahí

E1: Ah ya, pero tranqui

Bruno: Pero más o menos, es lo mismo tiene dos cursos por nivel no más, es de quinto a cuarto medio, pero más o menos yo diría que entre 40 a 38, excepto de primero a cuarto medio que ellos tienen menos alumnos, son como 20

E1: Ah, igual son poquitos, no debe tener tanto entonces,

Bruno: Claro.

E1: Genial, oye, y en cuanto a tu experiencia trabajando con estos estudiantes no hispanohablante, ¿cómo ha sido?

Bruno: Ha sido difícil, pero sabís qué, la he pasado bien, como que ha sido bien entrenido interactuar, tratar de esforzarse para que, para que aprendan, para que se integren, no solo a nosotros como país, sino al colegio igual, porque igual es un proceso difícil.

E1: ¿Difícil, en qué sentido para ti?

Bruno: Lo que pasa es que, queda en un contexto súper vulnerable y se repiten los discursos que muchos traen de las casas, entonces el nivel de violencia, el colegio es altísimo, y

Comentado [1]: Interculturalidad: Pertenece a la fundación Jesuita a Migrantes

Comentado [2]: Tema emergente: Cantidad de alumnos extranjeros en el establecimiento

Comentado [3]: Total de sus alumnos no hispanohablantes dentro de la sala de clases

Comentado [4]: Experiencia en sala de clases: Difícil pero buen proceso.

tienen una dinámica muy, muy de la cana por decirlo de una forma, como de agruparse entre nacionalidades solamente, entonces eso dificulta mucho más la integración entre ellos mismos.

E1: Tú eso lo notas como en el patio o también se da en la sala

Bruno: En el patio y en la sala también si tienden a, a sentarse juntos, a relacionarse junto a hablar juntos, en el caso que, yo he estado de observador en otros cursos, y en otros cursos lo he notado más la verdad, en mi octavo A se sienten igual un poquito más niños, entonces esas cosas como que no afectan tanto. Pero en el patio se da, sobre todo, y en otro curso en el que estuve, en el octavo B ahí era un ya lo insulto, como de carácter xenofóbico, eran como pan de cada día, lo que dificultaba más lo que te decía, como la integración.

E1: Oye y el colegio hace actividades como para fomentar la interculturalidad

Bruno: Hace, pero es parte como de la misión y de los valores del colegio, pero igual mucho se queda en discurso. Entonces, es difícil. Igual es, la violencia, es algo difícil ya de por sí en nuestra sociedad, entonces como que intentar solucionarla es complicado, pero de repente hace actividades, me recuerdo que cuando llegué hubo un cuentacuentos de voz inmigrantes donde ellos tenían que escribir cómo fue llegar acá, ese tipo de cosas.

E1: Oh igual genial, que el colegio implemente eso, tú creas que realmente era efectivo eso sí.

Bruno: Como, como creo que es un problema tan grande y tan de fondo, efectivo, efectivo, así como que veamos los frutos, no tanto, pero sí creo que son semillitas que se van dejando

E1: Ya. Oye y ¿el colegio qué medida toma para apoyar a estos estudiantes que no hablan español o que están como recién aprendiendo?

Bruno: Mira de lo que yo sé, es que tienen un curso de español, como extracurricular, pero no es obligatorio, entonces igual y existe ahí logística de los papás de tiempo de llevar a su hijo, etcétera. Además de eso, existe como un acompañamiento para las familias para que se regularicen en el país.

E1: Y eso igual se encarga de hacerlo el colegio

Bruno: El colegio sí, porque es un colegio católico que funciona con muchas fundaciones y ellos se encargan de todo eso, como de lo extracurricular, pasa en el colegio, es para el colegio, pero también para la comunidad.

E1: Y ahí también le enseñan entonces español a los padres o va solo dirigido a los estudiantes

Bruno: No también a las familias también hay, hay acceso a las familias para que aprendan español

E1: Ya y tú crees.

E2: Perdón, ¿puedo hacer una pregunta? Bruno tú crees igual, por ejemplo, estos cursos de español dirigido a los estudiantes deberían ser obligatorio o como que sea opcional.

Bruno: Bueno, es que, que las cosas sean obligatorias es un poco como de blanco y negro, como de extremo a extremo, sé que existen problemas, como los que te decía como llevar a los niños, es más carga académica igual para los niños, para las familias que suelen estar trabajando todo el día. Entonces obligatorio, obligatorio, no sé, pero sí, debiera tener quizá incluirlo dentro del currículum del colegio, como abordar horas pedagógicas, en horario escolar para. para eso, eso me tincó más, porque es terrible necesario, como que no se queden atrás, como en su proceso de aprendizaje. No se queden atrás solo por su idioma

E2: Claro, gracias

Comentado [5]: Experiencia en la sala de clases: Nivel de vulnerabilidad alto, además los niños se agrupan por nacionalidades.
Interculturalidad: Ausencia, segregación por nacionalidades.

Comentado [6]: Experiencia en la sala de clases: Relaciones con carácter xenofóbico y difícil integración.

Comentado [7R6]: Interculturalidad: Ausencia.

Comentado [8]: Interculturalidad: Parte de los valores del establecimiento

Comentado [9]: Interculturalidad: Cuenta cuentos de cómo fue llegar a Chile por parte de los alumnos migrantes.

Comentado [10]: Inclusión: Curso de español para las familias

Comentado [11]: Tema emergente: Opinión del practicante de que no deberían ser talleres obligatorios, pero que deberían incluirse en la malla.

Comentado [12]: Literacidad: Opinión del curso dentro de las horas pedagógicas para que puedan aprender el idioma y facilitar su proceso de aprendizaje

E1: Oye, y tú crees por ejemplo que eso, si lo hacen en horario pedagógicos, o sea curriculares, debiera hacerlo igual un profesor o alguien encargado, algún traductor, o quién crees que podría llevar a cabo eso

Bruno: En el pasado, no sé, porque soy amigo de quien hizo este curso, vino un, una persona que habla no, no recuerdo el nombre, creole y español y él hacía el curso.

Entonces, yo diría que una persona que maneja los dos idiomas y que él o ella debiera ser el encargado de asumir como ese curso, porque los profesores, nosotros de lenguaje, igual nos falta toda la otra mitad que es como el idioma de ellos, entonces igual es difícil como que aprendan español sin nosotros aprender el suyo igual.

E1: Y en este caso la persona que sepa el creole y el español, ¿era un profesor o tenía formación pedagógica?

Bruno: Era licenciado de lingüística de aquí de la Chile y tenía experiencia pedagógica, pero no, no de título, ahora es mi compañero en este programa, en el que estamos ahora.

E1: Ah, genial que bacán igual, y yéndonos quizás ya para otra parte, como me imagino que igual tú haces las clases considerando a estos estudiantes no hispanohablantes.

Bruno: Sí, lo que pasa es que mis estudiantes no hispanohablantes les cuesta más la lectura que escucharme en español, no sé si me explico

E1: Sí

Bruno: Entonces, en realidad tanto como, tanta adecuación en el material no hago. Lo único que podría decir es como que, cuando hay que leer un texto obviamente lo leemos entre todos, cosa de que puedan llegar al texto por medio desde el oído. Si quedan dudas, yo voy y leemos el fragmento de nuevo juntos, pero como así traducciones en el material no he hecho hasta el momento

E1: Y en el caso, por ejemplo, de las pruebas, si no se manejan tanto en la lectura, tú tratas de ayudarlo, igual, leyéndoles preguntas o cómo ¿qué táctica de implementas ahí?

Bruno: Mira a fin de mes se viene la prueba, todavía no la he hecho, pero tengo una alumna en especial que no lee en español directamente. Los otros leen y ya están un poquito mal el ritmo, porque están desde el primer semestre con clases. Esta alumna llegó recién, me llegó como hace dos semanas, como hace tres semanas, entonces está un poco más difícil y tengo que conversar cómo lo hacemos con ella con la prueba, pero otros profesores de Historia ponte tú, se han llevado al alumno y le han leído la prueba, le leen la alternativa y ellos van como diciéndoles que, qué responder, qué cosa marcar, cuál es su respuesta etcétera. Entonces sería como una combinación entre lo escrito y lo oral para poder evaluarlo. No sé si es lo más a doc, pero es lo más sencillo como para ambos, como para profesores y estudiantes.

E1: ¿Y qué crees que podría ser entonces como más adecuado en este caso? O quizás la forma de evaluar, no sé si los evalúan a todos por igual

Bruno: Sí, lo que pasa es que, sí o sí hay que evaluarlos a todos por igual, pero las adecuaciones que hacemos, por ejemplo, con los estudiantes de necesidades especiales, son adecuaciones más bien como discursiva, o de acceso al material, de acceso a la prueba, pero sí o sí en la misma evaluación. Entonces igual es difícil como evaluarlos diferentes, pero yo, si de mí dependiera, yo los evaluaría como, alguna evaluación más de proceso, donde ir avanzando más de a poco. Porque igual ella no se puede, por ejemplo, sentar a estudiar cachai para la prueba porque sus apuntes son escritos y ella no, no lee mucho entonces, yo haría más algo como de ir evaluando clase a clase, quizá ir viendo su avance en las actividades de la clase de clase y a partir de ahí ir sacando una nota como ir más de pasito a

Comentado [13]: Opinión sobre enseñanza/aprendizaje de un idioma

Comentado [14]: Tema emergente: Intrusismo lingüístico

Comentado [15]: Experiencia en la sala de clases: Les cuesta la lectura a no hispanohablantes
Literacidad: No existe literacidad en la segunda lengua de los migrantes.

Comentado [16R15]: Tema emergente: Manera de evaluar el dominio del idioma

Comentado [17]: Estrategias pedagógicas: Lectura de clases en voz alta, y luego el practicante se acerca al alumno para saber si entendió bien.

Comentado [18R17]: No hace traducciones

Comentado [19]: Evaluaciones: Lectura de la prueba, nula independencia de los alumnos debido a su baja literacidad. Además utiliza de estrategia para evaluar a otro alumno como traductor.

Comentado [20]: Evaluaciones: Iguales para todos

Comentado [21]: Evaluaciones: Adecuaciones discursivas

Comentado [22]: Evaluaciones: Ideas que le gustaría implementar al practicante, considera que una evaluación paso a paso sería más efectiva

Comentado [23R22]: Obligatoriedad de una evaluación escrita.
Opinión: se necesitan evaluaciones de proceso

Comentado [24]: Literacidad: Al no contar con habilidades de lecto-escritura, la alumna se ve imposibilitada de estudiar.

pasito, que igual a lo otro se le evalúa de esa forma, pero la sumativa al fin y al cabo siempre termina en una evaluación ya sea tradicional o no tradicional.

E1: Comprendo, oye y las pruebas entonces, igual se la hacen con alternativa múltiple y no sé si igual implementan preguntas de desarrollo o por lo menos este aquí este profe ¿cómo hace sus pruebas?

Bruno: La profe de historia lo hizo con verdadero y falso, desarrollo, etcétera y él le dictaba su respuesta y ella la escribía, para posteriormente revisarlo. Pero depende de cada departamento, como que el departamento de lenguaje ponte tú, hace las pruebas sí o sí de alternativas, a mí no me dejaron incluir de desarrollo, por ejemplo.

E1: ¿Por este mismo factor no?

Bruno: No, es más bien para la verdad. Yo creo que es para seguir una evaluación lo más tradicional posible, no creo que tenga más fundamento que eso, igual puede haber algunos como prepararlos quizás para las pruebas, pero el Liceo es técnico profesional, entonces llegando a medias ya la rendirle la prueba, no importa mucho como en el marco del establecimiento, entonces en realidad, los argumentos se caen. Yo creo que es más para mantener una evaluación tradicional.

E1: Y bueno, lo que me comentabas, no has hecho ninguna prueba hasta el momento Bruno: No, he observado pruebas y he hecho otro tipo de evaluaciones, pero más como de creación de infografías, etcétera

E1: Y lo que has observado posteriormente, por ejemplo, las retroalimentaciones, como los profesores que has visto, hacen retroalimentaciones con estas pruebas o simplemente la entregan y se pone la nota

Bruno: Sí, hacen retroalimentaciones, pero igual es una retroalimentación bien apurada, es que el problema de retroalimentar pruebas es que son muchos estudiantes y yo, por ejemplo, tengo un puro curso, si yo pudiera retroalimentar la prueba, me puedo tomar mucho tiempo, pero la profesora ponte tú que tiene otros seis cursos más se le complica un poco. Se hace como una clase de retroalimentación general donde se va revisando la prueba más más que todo, como que no es una retroalimentación tan específica. Igual yo he retroalimentado en las actividades y me he dado el tiempo de hacer actividades pequeñas para retroalimentar uno a uno y después retroalimentar de forma general. El problema sí que veo en el tema de los algunos alumnos no hispanohablantes y en especial mi alumna que me llegó hace poco, es su nivel de participación. Como que obviamente le cuesta mucho más hacer las actividades, entender las instrucciones, y yo tengo 38 alumnos, entonces como no puedo estar como encima de ella o ayudándola en todo momento. Entonces igual se me queda atrás y eso es un poco un problema, por ejemplo, no he podido retroalimentarla porque no me pasa su cuaderno para revisar la actividad entendís, como que a veces la hace, a veces la copia la rápida, pero nunca me lleva su cuaderno, o yo cuando paso por su cuaderno no, no ha hecho nada todavía como que lo hace en los últimos minutos.

E1: Y ahí cuando tú tratas de retroalimentarla o apoyarla es como el sentido igual de contenido de que comprenda o igual le vas viendo un poco de su redacción para que la mejore como cuáles son tus retroalimentaciones para ellos.

Bruno: Bueno, siempre la retroalimentaciones van de la mano con el objetivo de aprendizaje de cada clase entonces, por ejemplo, obviamente si veo falta ortográfica las podemos ver, si veo problemas de redacción puedo hacer una sugerencia como de forma oral, pero en realidad no me fijo en eso, como que si la clase fuera de eso ahí no iríamos

Comentado [25]: Evaluaciones: Estudiante dicta y profesor escribe la respuesta de desarrollo

Comentado [26]: Evaluaciones: En lenguaje no se permiten las pruebas de desarrollo. No hay habilidad de escritura en la literacidad

Comentado [27]: Tema emergente: Subvenciones y fomentos educativos.

Comentado [28]: Retroalimentación: Presencia, se debe hacer una retroalimentación muy en general de las evaluaciones ya que hay muchos estudiantes en el curso.

Comentado [29]: Literacidad: la estudiante no puede hacer las actividades por falta de conocimiento en la L2

Comentado [30R29]: Experiencia en sala: Dificultad de enseñanza a no hispanohablantes por la cantidad de estudiantes en sala.

Comentado [31]: Retroalimentación: Ausencia de esta, debido a que la estudiante no-hispanohablante no realiza las actividades

Comentado [32R31]: Experiencia en sala: Dificultad de enseñanza a no hispanohablantes por la magnitud de estudiantes en sala.

fijando mucho más. Pero, por ejemplo, últimamente estoy viendo la unidad de la comedia y estaba analizando los recursos cómicos. Entonces en mi retroalimentación yo me fijo en el análisis, que ellos pueden hacer de identificar esos recursos cómicos, porque si retroalimentara como todo, todos los puntos al final es abrumador, y no creo que sea muy efectivo

E1: Bueno, tú me comentabas que igual hay muchas diferencias entre la participación del estudiante no hispanohablantes versus el resto del curso.

Bruno: Sí, hay un grado más de vergüenza yo creo, y timidez al hablar en la sala, pero he estado acercándome a ellos en los recreos conversando como igual ya tenemos una relación más de confianza y nos conocemos un poco más. Entonces poco a poco han ido sacando la voz, por ejemplo, la Links, que es una alumna haitiana, siempre se ofrece a leer aunque le cueste y siempre se ofrece a leer entonces igual hay como, unas ganas de aprender y tirar para arriba. Otro alumno que cuando yo observaba la clase, no opinaban nada, ahora cuando yo hago la clase, se atreve a levantar la mano y a dar su opinión, incluso a veces como dicen algo y como que no lo entendí muy bien y al tiro es como no no, no, olvédolo, pero he tratado de entenderles, si al final nos podemos entender y ahí han ido hablando y participando un poco más, igual es algo que me cuesta mediar la participación de por sí, porque existe un grado de timidez, existe un grado de que no está prestando atención y existe este grado de que no son hispanohablantes, entonces como que igual es algo difícil de hacer no solo con los hispanohablantes.

E1: Oye, y en cuanto al rendimiento académico me imagino que igual deben haber como diferencias de notas entre estos estudiantes y el resto.

Bruno: Sabéis que, como el colegio tiene un contexto difícil, la verdad no hay grandes diferencias, hay diferencias, pero no, no, no hay una brecha tan gigante, pero sí. Sí, hay un grado de bajo rendimiento y por eso el colegio trata de incluir evaluaciones no tradicionales como las que te decía, como que por ejemplo yo evalué una infografía que tenían que investigar sobre un poeta en Internet y luego hacer una infografía sobre el poeta. Entonces eso, ese tipo de aprendizaje es igual de efectivo que una prueba tradicional, pero les permite no depender tanto de su idioma y con eso pueden sacarse buenas notas y lo han hecho.

Igual hay veces que obviamente hay más, hay más cosas que mediar y como motivación o interés, entonces igual a veces no depende tanto de, de su idioma, sino también como de ese tipo de cosas si al final son niños, a veces no quieren hacer nada, a veces les cuesta un poco más, a veces están cansados. Entonces no diría que se deba solo al punto de que no hablan bien español o no lo manejan bien, pero sí, afecta ya en un grado de preguntas de desarrollo. Por ejemplo, en el octavo B que es el otro curso en el que estuve, tenía alumnas haitianas que escribían como partes del cuento, como que es terrible chocante igual revisar como la pregunta es ponte tú ¿qué te pareció el fragmento leído? y son las primeras tres oraciones del cuento literales, como había una vez literal, entonces como difícil, porque como profesores como lo evalué cachai, porque no es que no, no es que no contestó bien.

Es que, como que no hizo lo que le pedí porque no entendió la pregunta, porque cachai, hay algo más entonces. En otros cursos, he podido notar más esa diferencia en el desempeño académico por decirlo así de los no hispanohablantes, pero en mi curso como que igual hay otras cosas que mediar y que los motiva y de repente se esfuerzan y llegan a buenas notas.

E1: Genial que no haya tanta diferencia, en el caso, por ejemplo, de esta niña que anotó literal una parte del cuento ¿cómo lo hiciste finalmente para evaluarla?

Comentado [33]: Retroalimentación: Indica que retroalimenta según el objetivo de aprendizaje de la actividad.

Comentado [34R33]: De contenido, no ortográfico

Comentado [35]: Experiencia de clases: Los alumnos no hispanohablantes se sienten más avergonzados a la hora de participar. Estrategias pedagógicas: El practicante se ha acercado en los recreos a los estudiantes no-hispanohablantes para ser más cercano a ellos.

Comentado [36R35]: Dificultad para mediar el aprendizaje. Practicante ha potenciado la participación.

Comentado [37]: Experiencia en sala de clases: observaciones del practicante: Entusiasmo de la estudiante no-hispanohablante de participar en la clase, a pesar de no saber leer muy bien el español. Reconocimiento de esfuerzo por parte de estos estudiantes.

Comentado [38]: Experiencia en la sala de clases: No hay tanta diferencia en las notas, pues se le atribuye esto al contexto vulnerable del colegio.

Comentado [39]: Evaluaciones: Hacer una infografía de un poeta para evaluar a los alumnos.

Comentado [40R39]: Infografías para no depender del idioma.

Comentado [41]: Experiencia en la sala de clases: Fomentar la motivación.

Comentado [42]: Literacidad: Las niñas haitianas no responden adecuadamente y solo copian partes del texto del que se le pregunta, pues no saben qué es lo que les preguntan.

Tema emergente: Ganas de las niñas haitianas de ser evaluadas adecuadamente a pesar de no entender qué les preguntan.

Comentado [43R42]: Conciencia de que hay una falta de acceso al aprendizaje debido a la barrera idiomática.

Bruno: Bueno, de mí no dependía la evaluación, porque estaba observando en ese curso, el primer semestre, y no sé, como que no sé cómo lo evaluó la profesora, pero sé que no los dejan de lado tampoco y le hacen como un proceso aparte para poder... u oral, o un trabajo aparte para poder evaluarla, como que no, no es como ya el uno y listo.

E1: Oye, y tú crees necesario que practiquen entonces el idioma constantemente ya sea hablándolo que lo escuchen, que lo escriban o ¿cómo crees que aprenden más el idioma de los estudiantes?

Bruno: Sí, yo creo que es importante que se relacionen en español, podamos leer en español, como tener la paciencia como profesor, de la lectura en voz alta o las lecturas silenciosas o las lecturas que escogen en biblioteca. Porque al final yo creo que, ese ritmo de tener que hablar en español porque no queda de otra y como en el habla mismo aprender, yo creo que es mucho más rápido y mucho más eficiente. Al final, quizá como un curso de español cae un poco en lo academicista o en lo normativo de la lengua. Entonces yo creo que es importante que puedan relacionarse en español igual.

E1: Y en ese sentido, por ejemplo, para ti importante que hablen solo español en la sala o igual permites que hablen en su idioma?

Bruno: No, yo y en otros cursos, he visto que no hay problema, ya sea los recreos, ya sea como que obviamente pueden hablar su idioma, como que el colegio se basa en esto medio integrador, respetuoso con las diferentes culturas. Entonces no, no es como parte del reglamento y yo obvio que hablen en su idioma está súper bien, en la sala como que no me importa mucho, pero sí, eso no no está como exento de complicaciones, porque a veces cuando hay peleas o a veces te hablan a ti así con un tono y entonces es como no podía entrar a una conversación de mediar el conflicto porque no entiendes lo que está pasando, no entiendes lo que se están diciendo entonces, por ejemplo, si hay algún discurso homofóbico o machista entre, entre estos estudiantes no puedo entrar a mediarlo. entonces igual es como complicado.

E1: Y en ese sentido ¿crees que igual a los profes les falta como ayuda de una persona externa en la sala?

Bruno: Sí, igual yo, por ejemplo, en lenguaje yo tengo todas mis horas con ayuda del PIE, pero el PIE no está capacitado obviamente para hablar creole en este caso, como que me ayudan con los alumnos con necesidades especiales pero no con esto del idioma, entonces igual se vuelve difícil, y eso solo lenguaje matemática los demás cursos, no tienen como alguien del PIE en la sala. Pero sí creo necesario igual poder capacitar al PIE o capacitar a los mismos profesores en el idioma, como que el colegio lleva tiempo, es parte de como de espíritu de los valores del colegio como la integración, igual podrían jugársela invertir un poquito de plata en capacitación a los profesores en este en este caso.

E1: Entiendo, y a ti, por ejemplo, en tu malla te capacitaron para esto, para esto, utilizar estrategias de interculturalidad o de cómo superar la barrera idiomática en la sala.

Bruno: Mira por temas de tiempo, en el curso donde teníamos que verlo, no alcanzamos verlo, pero las profesoras se abrieron para tener instancias, cómo para conversar y como tener una clase un poco personal con uno, también nos mandaron como textos teóricos literatura para abordar ese tipo de cosas.

E1: ¿Eso te lo mando tu profe guía?

Bruno: La profe del de ese ramo que era gestión de aulas heterogéneas, ahí vemos como todo gestionar los conflictos, la participación, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero al momento de la multiculturalidad no, no

Comentado [44]: Evaluación: No se les pone el 1.0 a alumnas que solo copian el texto, se busca otra forma para evaluarlas.

Comentado [45R44]: El colegio no los deja de lado y tratan de aplicar evaluaciones diferentes

Comentado [46]: Estrategias pedagógicas: Leer en español, al final, está mejorando la literacidad.

Comentado [47]: Tema emergente: Opinión sobre como se aprende un idioma

Comentado [48]: Mantenición de la lengua materna: El colegio no impide que los estudiantes hablen en su LM, para el practicante tampoco es un problema.

Comentado [49R48]: Idioma como identidad, inclusión cultural.

Comentado [50]: Experiencia en la sala de clases: Surgen complicaciones cuando existen altercados y los alumnos hablan en su LM.

Comentado [51]: Experiencia en sala: Conciencia de que el PIE no puede ayudar con la barrera idiomática

Comentado [52]: Tema emergente: Practicante considera necesaria la capacitación de docentes para ayudar con estudiantes que no hablan español.

alcanzamos a llegar por temas de tiempo y claro ofrecieron como esta alternativa para adentrarse en ese tema, pero en malla estrictamente sí está como parte de del curso, solo que yo no alcancé a verlo y como que me convenía caleta alcanzar a verlo, pero cosas que pasan en la universidad.

E1: Oye y sería posible que quizás tú nos mandes algún texto teórico que te hayan enviado para dar este apoyo

Bruno: Sí, obvio. Voy a conseguirlo, le voy a escribir a la profesora y se los mando

E1: Ya bacán. Y bueno, aparte de esto que te mandaron en la universidad al llegar al colegio o el profesor guía p alguien, como alguna instrucción sobre cómo abordar esto, o qué práctica utilizar, o algo una recomendación una guía

Bruno: No. La verdad es más mi profe supervisor que es como el profesor de la cato encargado de mi centro de prácticas, que me evalúa, el que me va a ver, él ha sido más un apoyo. Los profesores y más en el establecimiento en el que estoy, están como llenos de cosas, igual a veces nos dejan un poco de lado y pucha pasa que uno está como solo ante el peligro entre comillas, como tirao a la realidad no más, pero igual se aprende como observando solamente que fue el primer semestre, observando mi profe igual se aprende hartito que cachai, fui a otros cursos, pero como específicamente que me ofrezca cierta como teoría o cosas para abordar esta situación, no

E1: Y tú, por tu parte has tratado quizás de buscar o con lo que has observado te ha ayudado para guiar y hacer clases en estos cursos

Bruno: Sí. Bueno, uno ha buscado o converso hartito con mi profesor de allá que está a cargo como de mi práctica, de la cato, y él me ha ayudado hartito porque él también estuvo en un colegio en Estación Central como con las mismas características, entonces ha sido un apoyo fundamental las conversaciones y las formas, pero igual es un tanto no es como, por desprofesionalizar la carrera, pero igual esas cosas son un tanto intuitivas y de sentido común igual cachai, como en el en el ramo de gestión de aulas ponte tú, cuando vemos cómo mediar participación, conflicto, motivación, como que igual vas aprendiendo estas técnicas que son un poco igual generales, como para cranearte estrategias, para integrarlos, para que participen, para que no se queden atrás, etcétera.

E1: Ya comprendo. Oye, igual nos quedan dos minutos, pero quizás terminar con una última pregunta si te parece bien

Bruno: Sí

E1: Bueno, en tu opinión, ¿cuál sería, como, la mejor metodología para que estudiantes aprendan español para haciendo un resumen de todo lo anterior?

Bruno: Yo creo como hablando español, conversando con ellos, igual viendo como que les está costando del idioma que no, y crear esta instancia es donde se lee en voz alta. Como que en mi curso igual hay caleta de respeto, aunque se equivoquen, aunque lean lento, aunque vaya siendo difícil, como que todos escuchan atentamente. Entonces he visto que los alumnos aprovechan estos momentos para poder practicar, para poder hablar en voz alta en español leer en español, entonces yo creo que eso es lo que lo que lo más efectivo porque va de la mano con su proceso de aprendizaje en el sentido de contenidos específicos y además va mediando las relaciones que ellos tienen con sus compañeros, las formas de expresarse, etcétera.

E1: Pucha, me quedaron como dos dudas que igual me gustaría preguntártelas, ¿te parece si dejamos esto hasta acá y de inmediato, te mando otro link para que podamos terminar bien.?

Comentado [53]: Formación de estudiantes de pedagogía: Interculturalidad, enseñanza de esta, sin embargo, el practicante indica que no alcanzaron a pasar esta materia.

Comentado [54R53]: Insuficiente por falta de tiempo, se cubrió parcialmente desde la teoría.

Comentado [55R53]: En la malla se ve en el ramo "Gestión de aulas heterogéneas"

Comentado [56]: Formación de estudiantes de pedagogía: Falta de apoyo o material para alumnos practicantes.

Comentado [57]: Experiencia en sala: Teoría y práctica a veces se vuelve lejano

Comentado [58]: Estrategias pedagógicas: Los hace leer para saber cómo van con el idioma.

Comentado [59]: Literacidad: Desarrollo de esta a través de la lectura en voz alta, o al hablar el español, etc.

Bruno: Sí

E1: Ya, te lo mando altiro

E1: Bueno, lo que me quedaba la última pregunta era ¿cómo crees tú que la Universidad podría apoyar, entonces a futuros profesores a enfrentarse a este desafío de, como, enseñarle a estudiantes, no hispanohablantes o que estén aprendiendo español?

Bruno: Mira cómo es una realidad como nacional, yo creo que se está repitiendo en muchos colegios, ya da lo mismo como la comuna o el lugar yo creo que debiera ser un ramo aparte, como de gestión de multiculturalidad y este tipo de cosas. Como que no puede ser que en un ramo haya quedado al debe, como en mi caso, porque es una realidad como muy importante y muy presente, entonces debiera ser un ramo aparte. Y lo otro yo creo que debieran incluir colegios que tengan esta realidad en su lista como de centros de práctica sí o sí, como que yo siento que no podéis titularse como profesor y no haber tocado un aula en que esto haya sido un tema, o ya sea un problema, o algo beneficioso, como tener esta multiculturalidad en el aula, como que es sumamente necesario, entonces no, no veo como un profesor puede llegar a ser profesional sin conocer esta realidad

E1: Entonces ¿tú crees que sí o sí debiera ser parte de la malla que la universidad se haga cargo como de esta situación?

Bruno: Sí. Y si no es parte de la malla, coloquios donde diferentes profes cuenten su experiencia, como no sé, como otro tipo de actividades extracurriculares.

Comentado [60]: Formación de estudiantes de pedagogía: Opinión del practicante: Urgencia por incluir en la malla cursos con estategias para la inclusión de no hispanohablantes en el aula

Comentado [61]: Formación de estudiantes de pedagogía. Opinión del practicante: Considera que todos los estudiantes de pedagogía deben enfrentarse a colegios donde haya estudiantes no hispanohablantes.

Etiquetado Daniela

E1: ya, eh ¿y cuántos alumnos tenías en la sala?

Daniela: eh Eran ... mira al inicio eran 30 y luego con el transcurso del semestre empezaron a llegar más y terminaron como en 35.

E1: ya ¿y de esos 35 cuantos fueron no hispanohablantes?

Daniela: eh ¿toman como en cuenta no hispanohablantes por el origen del estudiante o por como la situación que estaban en ese momento? porque tenía, por ejemplo, cuatro chicos, haitianos dos de ellos eran haitianos, pero hablaban fluido el español y habían otros dos que habían llegado recién al curso que no hablaban nada de español, solo creole.

E2: Consideremos como este segundo tipo de alumno, que no hablan muy bien el español.

Daniela: ya, eran dos, pero por ejemplo, ese curso donde implementaba como casi todas las clases, había otros donde yo solo observaba y habían tres, por ejemplo.

E1: y este curso en donde habían 4 ¿Qué curso era?

Daniela: Era un segundo medio.

E1: ¿Y este fue en donde tu hiciste la práctica profesional?

Daniela: sí, donde implementé la mayoría de las clases.

E1: ya oye y estos dos alumnos que si manejaban el español ¿Cómo sabían que no lo manejaban bien?

Daniela: ¿cómo yo lo sabía?

E1: Claro ¿o te lo dijeron? Así como “ellos no saben hablar o (())”

Daniela: Yo identifique como con el transcurso del tiempo que hablaban muy bien el español de hecho, por ejemplo como que a veces levantaban la mano, participaban, lo que sí tenían problemas en

las evaluaciones, para rendirlas, les iba muy mal, a veces no entendían las instrucciones el profesor, no tenía como muchas adecuaciones como didácticas para esos casos, así que pasaba la materia como muy rápido en español.

E1: Ya, comprendo. Y bueno, en general ¿Cómo fue la experiencia trabajando con estos estudiantes?

Daniela: Fue como enriquecedora por una parte pero también como difícil por otra, fue como un desafío porque en la U igual no forman mucho para para trabajar didácticamente en estos casos, por ejemplo, no... de hecho ni siquiera se me había pasado como por la mente de que pudiese como existir una sala donde hubiese más de un idioma en este caso el creole y el español, así que ahí tuve que ir como explorando un poco, en qué servía, en que no y así.

E1: Entonces, ¿no te pasaron como ... en tu malla, ninguna... no te impartieron ninguna clase como dirigida a los estudiantes no hispanohablantes?

Daniela: No, nada, nada de nada.

E1: Y finalmente tu nos comentabas que ¿buscaste como por tus medios?

Daniela: Sí.

E1: Y ahí llegaste a la Guía Metodológica.

Daniela: Sí, buscando y buscando y también con ayuda del didacta, que se supone que acompaña como el proceso de práctica, encontré como la guía de la profe Rosa y otro profe creo que también, pero no recuerdo el nombre.

E1: Ya bacán y ¿encontraste solo eso o pudiste llegar como a otros documentos igual?

Daniela: Solo encontré ese.

Comentado [1]: Tema emergente: Presencia menor de estudiantes no hispanohablantes en la sala.

Comentado [2]: Evaluaciones: No hay modificación del material y por tanto tienen un mal rendimiento.

Comentado [3]: Experiencia en sala de clase: Alta participación por parte de los estudiantes. Evaluación del nivel de español oral positivo. Practicante observa que profesor guía no puede poner atención a estudiantes que necesitan apoyo extra.

Comentado [4]: Experiencia en sala de clases: Opinión mixta en relación a su experiencia trabajando con estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [5]: Formación de estudiantes de pedagogía: Practicante afirma que la Universidad no los capacita con el debido conocimiento.

Comentado [6]: Experiencia en sala de clases: Desconocía la realidad multilingüe de algunos establecimientos. Exploración propia frente a estrategias pedagógicas que podía utilizar.

Comentado [7]: Formación de estudiantes de pedagogía: La malla curricular de su universidad no contiene ningún ramo orientado al proceso de enseñanza en estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [8]: Formación de estudiantes de pedagogía: Existencia de documentos relacionados a la enseñanza de estudiantes no hispanohablantes.

E1: y... tu ahora como con la conciencia de que habían estudiantes no hispanohablantes en la sala ¿tratabas de hacer modificaciones en clase?

Daniela: Sí

E1: ¿Y como qué modificaciones hacías?

Daniela: Por ejemplo, al inicio tome como la estrategia inicial de utilizar... como para establecer el contacto inicial, el traductor de Google, y no funcionaba mucho porque creo que como la traducción no era como la más limpia por decirlo así. Por ejemplo, una vez estábamos hablando de unas notas con un estudiante en octavo y la traducción decía en vez de “una décima”, decía “un centavo” una cosa así. La estudiante me estaba diciendo como “deme una décima” pero en el traductor decía “deme un centavo” entonces era como ...

E1: Fallaba igual.

Daniela: Si, era como... pero igual como que se lograba un poco como establecer un contacto porque lo que pasaba con el profe guía, que estaba ahí encargado de ese curso no... no hablaba con los chiquillos como que no existían para él. Había como una situación como de discriminación en ese caso. Después intenté hacer como... cuando ya tuve que implementar guías de contenido, como para que pudiesen como esos estudiantes apoyarse en las guías, entonces hacía la clase en español intentando como hablar lento, tomarme pausas, preguntarles si es que estaban entendiendo y después les pasaba una guía y tampoco funcionó porque me decían que se enredaban más. Había un estudiante por ejemplo, que no hablaba como... creole y que hablaba francés y era haitiano. Después supe que claro po, hay algunos que hablan francés y otros creole por temas como socioeconómico. Los que tienen más dinero van a escuelas donde literal sólo se habla francés y otros van a la escuela pública donde se hablaba creole. Entonces intenté como eso, la guía de apoyo con contenido, por ejemplo, ponía un párrafo en español y el otro en creole y así, como para no sé... según yo tenía sentido porque no sólo leían en creole sino que también iban como acostumbrándose al español y después, lo último que hice fue como actividades corporales... en total como explicar el contenido a través del cuerpo. Por ejemplo, una vez estamos hablando como de un tema antes de la Segunda Guerra Mundial, era como un contexto general donde había muchos como ideologías que no dialogaban muy bien, entonces pedí como a una chiquilla que pudieran como leer unos párrafos, hablarlo y darle... cómo representarlo con el cuerpo y como que ahí sentí, que no sé si los chiquillos entendieron como el concepto del contenido... pero al menos como que intentaron... como estaban ahí como presentes porque me pasaba mucho que estaban como viendo el el el cielo, el teléfono, como en otra.

E1: Ahí tuviste más participación.

Daniela: Sí, como que sentí presencia de los chiquillos de hecho como que se reían, como que los veía ahí, presente en el aula y eso... esas fueron como las tres estrategias que utilicé.

E1: Oye y esa guía ¿la creaste tu como... implementaste la traducción?

Daniela: Sí pero solo con el traductor.

E1: Oye no sé si será posible como ... que tengamos acceso a la guía como para echarle una mirada...

Daniela: Sí, se las puedo mandar. Por ejemplo, no había como... perdón por profundizar en esto pero fue algo que me marcó mucho porque sentía que había como... claro los chiquillos estaban presentes en la sala, pero no había como una inclusión de verdad por donde se tomaran en cuenta sus necesidades como... educativas, que en este caso era el que no manejaban el español. Entonces quedaban apartados, no hablaban ni con el profe, no hablaban con sus otros compañeros, entonces ahí faltaba como la mediación del profe po, los chiquillos se sentaban

Comentado [9]: Estrategias pedagógicas: Practicante intenta una forma de entenderse con los estudiantes que no hablan español pero su herramienta (traductor) no logra el propósito.

Comentado [10]: Inclusión: Ausencia. El profesor guía del practicante no hacía ninguna distinción respecto a la presencia de estudiantes que no hablaban español.

Comentado [11]: Estrategias pedagógicas: practicante toma otra serie de medidas relacionadas a la inclusión de los estudiantes no hispanohablantes, sin embargo, algunas de ellas no funcionaron como se esperaba.

Comentado [12R11]: Hace pausas y modula las palabras en español, además implementa guías en creole para reforzar la clase.

Comentado [13]: Tema emergente: Estudiantes no hispanohablantes tienen distintas lenguas maternas entre sí. Al mismo tiempo, provenían de realidades socioeconómicas diferentes.

Comentado [14]: Estrategias pedagógicas: Guías escritas en ambos idiomas (español y creole).

Comentado [15]: Estrategias docentes: actividad corporal resultó como se esperaba. Captó la atención de los estudiantes quienes usualmente no ponían atención a la clase (por diversos motivos; el idioma podría ser uno de ellos).

Comentado [16R15]: Practicante observa que estudiantes frente a la última estrategia utilizada prestaron mayor atención que en general.

cerca del profe. Me imagino que para tener como contención porque es un lugar nuevo para ellos, un idioma nuevo y el profe así como... muy como que se quitó esa responsabilidad .

E1: Oye, se me fue preguntarte a nivel como cifra total del colegio ¿manejas mas o menos cuántos estudiantes no hispanohablantes había?

Daniela: Mira en la básica habían cursos que habían literal tres estudiantes que hablan español, el resto solo creole. Sí, eso era como en... perdón en parvularia y en básica iban reduciendo como la cantidad, pero el número exacto no, al menos en promedio había un tres en cada curso.

E1: Tres en cada curso.

Daniela: Sí, eran hartos.

E1: ¿Cuántos por grado?

Daniela: Eran dos cursos, o sea, dos, claro, dos cursos por grado.

E1: ¿La escuela tenía como medidas de interculturalidad o tratar de incluir a estos estudiantes?

Daniela: Habían por ejemplo, que no surgían propiamente de la escuela, sino que de los estudiantes, por ejemplo, las chicas que hablaban español hacían como un grupo donde iban como reuniéndose los recreos todos ellos juntos los que hablan español, para acoger a los que no hablaban español pero era como una iniciativa propia de los de las chiquillas.

E1: No del colegio.

Daniela: No del colegio. Hacían por ejemplo... celebraban el Día de la Bandera de Haití, hacían bailes, la feria gastronómicas porque era un colegio polivalente, tenía como la opción de estudiar gastronomía ahí y hacían comida como haitiana también y eso, o sea, en realidad era como súper diverso el colegio tanto como las nacionalidades y eso se representaba muy bien, por ejemplo, en la celebración del de septiembre de las ferias que hacían.

E1: Les daban espacio a estos estudiantes.

Daniela: Sí pero como que era una iniciativa que apareciera del colegio, no. Era como de los chiquillos más que nada.

E1: Y en la sala tú trataste quizás como de implementar algo así o en general era algo que se veía en el patio o en las actividades extracurriculares.

Daniela: Yo creo que sí, quizás me faltó eso como implementarlo en la clase, no sólo tenía estudiantes haitianos, tenía estudiantes venezolanos, habían estudiantes peruanos, Y trataba como... Por ejemplo, si tenía que hablar acerca de un tema como historia como global como dar un poco esa... ese enfoque en cada país, pero no, ¿más allá de eso? No.

E1: Y en cuánto... tú mencionaste que no había mucha inclusión de estos estudiantes porque igual se entiende que a veces uno da por sentado la inclusión para personas con capacidades diferentes...

Daniela: Claro

E1: O personas que van al PIE con trastornos Asperger... ¿el colegio no los derivaba al PIE o que medidas tomaban?

Daniela: No los derivaban al PIE, tomaban como la... lo que pasaba mucho era como que se cargaba a los estudiantes que era haitiano y que sabía hablar español la responsabilidad de explicar el contenido a su otro compañero que no hablaba, por ejemplo, si es que habían algunas pruebas que no podían ser como rendidas, mayoritariamente las pruebas orales llamaban como a un... a un chico que fuese haitiano que hablara español para traducirla al otro que no, no lo hacía, pero nada más que eso. Creo que el año pasado tenían una traductora que les ayudaba como dentro de la sala, pero era uno para todo el liceo y son hartos todos los cursos en él liceo entonces y por temas como de dinero ya no se pudo como contratar más.

E1: ¿Y sabes si funcionó? ¿si fue efectivo durante el periodo que trabajó ahí?

Comentado [17]: Inclusión: ausencia. Falta de apoyo a los estudiantes no hispanohablantes que provocaba una baja participación, segregación, etc.

Comentado [18R17]: Falta de apoyo por parte del profesor guía para incluir a estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [19]: Tema emergente: Presencia no menor de estudiantes no hispanohablantes en el colegio, especialmente en el nivel de párvulos.

Comentado [20]: Inclusión: Se da en los recreos y por iniciativa de los estudiantes que hablaban español. Nula por parte del colegio.

Comentado [21]: Interculturalidad: Estaba presente en ciertas actividades del colegio pero por iniciativa estudiantil.

Comentado [22]: Interculturalidad: Estaba presente con el fin de acercar el contenido de la asignatura de Historia a las realidades de los países de todos los estudiantes.

Comentado [23]: Evaluaciones: Se pide a estudiante que sabe más español que traduzca las evaluaciones a sus compañeros.

Daniela: Los profes decían que sí fue como efectivo, sentían que era como un apoyo para ellos.

E1: Y no sé si comentaban como entre profesores como ya hemos establecido respecto a la situación como... como lo manejaban ellos, no sé si tú tienes como esas nociones, como de qué pensaban.

Daniela: La mayoría lo veía como una carga, una carga más hacia ellos como profe porque no tenían las herramientas para cómo trabajar con los estudiantes, no había ayuda con este tema de que se había ido como la traductora... muchos decían y yo creo que caían como en ese discurso un poco racista de que los chiquillos eran flojos, de que una al traducirle las guías iba a provocar que el estudiante no se esforzará para ir para aprender el español, pasaba eso.

E1: ¿Y eso era como parte generalizada de los profesores?

Daniela: Sí, una gran parte, sí, y habían otros profes que en su mayoría eran los más jóvenes, que intentaban cómo adecuar el contenido la guía pero no pasaba mucho.

E1: Entonces en este caso que tu buscaste por tus medios la guía ¿el colegio no te puso a disposición ningún material para que tú pudieras...?

Daniela: Nada.

E1: Y volviendo un poco a este tema de la guía, las evaluaciones ¿te tocó hacer evaluaciones?

Daniela: Sí.

E1: ¿Y ahí como fue, y ahí cómo fue la dinámica que llevaste a cabo?

Daniela: Tuve que hacer una evaluación y lo hice como... tenían que escribir, entonces le di por ejemplo la oportunidad de que los estudiantes que no hablan español lo escribieran como en francés o en creole, entendiendo que uno hablaba francés y la otra creole y yo en mi mente pensaba que iba a poder como traducirlo con el celu. De hecho, tenemos como un profe que habla francés dentro de los didacta, entonces iba a pedirle como el favor a él, pero no quisieron escribir en su idioma, lo hicieron en español, uno de ellos lo hizo en español, la otra chica dibujó.

E1: Ya y ¿qué tal los resultados? Cómo ¿cómo lo evaluaste?

Daniela: A uno le puse como... ¿la calificación?

E1: En general, como tu apreciación como crees que fue... bueno...

Daniela: Ah, con el chico que hablaba francés y escribió en español como que no... no logró entender cómo la idea del escrito. Se supone que tenían que hacer como un relato de ficción pero con antecedentes como históricos y me hizo como una noticia, era como como un texto como muy descriptivo de la situación, no logró cómo hacerse una historia acerca de eso, no logro como incluir personajes pero al final escribió, participó y realizó la evaluación, así que igual como que ahí tendía a ser un poco más flexible con la pauta, con los criterios intenté como evaluar otras cosas y con la chica, nada, ella dibujó como... como que a través del traductor como que logramos cómo hacer como un dibujo de lo que pasaba antes del Holocausto con los judíos y después, como... cómo se transformaba la vida de los judíos que ella lo sabía, me imagino que nunca como que pudo entenderlo durante mi clase, pero ya lo sabía, me imagino que lo vio quizás en su país otra vez, como que del dibujo iban saliendo como aspectos que ella ya conocía.

E2: ¿pero ella logró el objetivo de tu...?

Daniela: Sí.

E2: Y en cuanto a las diferencias como de escritura y oral como los ves ahí?

Daniela: Eh...

E2: Por ejemplo, crees que son mejores hablando que escribiendo...

Daniela: Ah ya, yo creo que les resulta más cómodo escribiendo que hablando.

Comentado [24]: Tema emergente: docentes piensan que los traductores son un apoyo para ellos.

Comentado [25R24]: Comentan a practicante que había una traductora para todo el establecimiento.

Comentado [26]: Experiencia en sala de clases: Practicante señala que los profesores del establecimiento no tienen herramientas para abordar las clases con estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [27]: Inclusión: Practicante señala que los profesores del establecimiento tienen sesgos frente a estudiantes no hispanohablantes y prefieren no modificar material.

Comentado [28R27]: Pensamiento generalizado de algunos docentes. Idea de que los estudiantes no hispanohablantes "son flojos". Practicante los califica como "racista".

Comentado [29]: Tema emergente: ciertas decisiones están relacionadas a rangos etarios.

Comentado [30R29]: Gran parte de profesores comparten pensamiento poco inclusivo

Comentado [31]: Formación de estudiantes de pedagogía: Falta de materiales de apoyo por parte del colegio a practicante.

Comentado [32]: Evaluaciones: Practicante permite que estudiantes respondan la prueba en el idioma y forma que más los acomode. Se acepta que estudiante dibuje la respuesta.

Comentado [33]: Literacidad: No hay desarrollo de literacidad en la segunda lengua de los estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [34]: Evaluación: Practicante guía la respuesta de estudiante no hispanohablante.

Comentado [35R34]: Impresión de la practicante de que la estudiante sí lograron el objetivo de la evaluación.

Comentado [36]: Evaluaciones: Hay algunos estudiantes que no logran el objetivo de las pruebas. Practicante es flexible en cuanto a las pautas de evaluación. Practicante es consciente que existe cierto conocimiento previo de los estudiantes.

Comentado [37]: Tema emergente: Evaluación del nivel de español, preferencia a escribir que a hablar por parte de estudiantes no hispanohablantes.

E2: ¿Por un tema de vergüenza quizás?

Daniela: Yo creo. Sí, eran como... de hecho no participaban mucho en clase como levantando la mano, haciendo preguntas.

E2: ¿Y en la sala de clases? En el patio, perdón.

Daniela: En el patio ahí sí, porque tendrían como a compartir con estudiantes que tampoco hablaban el español.

E1: ¿Cómo que se agrupaban entre ellos mismos?

Daniela: Sí, uno podía ver como literal solo grupos de como estudiantes haitianos juntos.

E1: Igual es como muy común, nos han contado que hacen grupo hasta por nacionalidades.

Daniela: Sí, hacen como pequeñas trincheras porque imagino que igual es más cómodo.

Como a parte de situaciones como de discriminación que quizás pudieron haber vivido.

E1: ¿En la sala se daba como comentarios de racismo o como entre compañeros?

Daniela: A mí no me tocó verlo porque igual era un Segundo Medio, pero sí, por ejemplo, tenía otros compañeros, el Enzo por ejemplo, el que están como viendo si puede darles la entrevista.

Él tenía un primero medio y ahí sí, era frecuente en los comentarios como racistas.

E2: Entonces ¿quizás por la edad se da?

Daniela: No sé si por la edad como por un tema psicológico o no, pero los chiquillos de Segundo Medio eran súper como maduros y tenían un buen como un ambiente dentro del aula, no era como común escuchar, nunca de hecho escuché así como un comentario racista, no, pero por ejemplo, pasaba eso, pero tampoco había como tomaban responsabilidad para ayudar a sus compañeros era como más como quizás no sé, se excluía de ese grupo. Como que no había una discriminación literal pero sí era como...

E1: Muy individualista.

Daniela: Exacto, por ejemplo eran como mucho de preguntarme si “profe está bien, está bien” igual quería estar como concentrada en los estudiantes que no hablan español porque les costaba más y también me llegó un punto así como que ellos a cada rato, escribían algo y me levantaba la mano, entonces estaba como... Entonces una espera que quizá el otro chiquillo estuviesen con la conciencia de decir: “Oye, ¿sabís que? quizás a los chiquillos les cuesta más entonces voy a preguntar menos o intentar ir a ayudar a mi compañero”, no pasaba eso.

E1: Oye y en cuanto a lo poco que quizás participaban ¿el manejo de vocabulario era más reducido en comparación a sus compañeros o como lo notabas tu?

Daniela: No hablaban, al principio no hablaban nada, nada de español. Solo sabían decir como “hola”, no sabían pedir permiso para ir al baño, no sabían cómo pedirte que le explicaras de nuevo, nada, pero así nada de nada. De hecho había un estudiante que llegó como hace 10 días a Chile y ese mismo día como que ingresó al colegio entonces era como... no había tenido ningún contacto con el idioma probablemente.

E1: ¿Y tu que opinas al respecto de esas situación?

Daniela: Yo creo que es fuerte, debe ser. Me pongo como en los zapatos de los chiquillos y yo... y no sé pienso que igual es como potente vivir como esa experiencia de como... como experimentar todo lo que significa como migrar y además un país en donde no se habla tu idioma y además una sala de clases donde está llena de compañeros, que no hablan tu idioma, un profesor quiere quizás no tiene como mucha empatía con tu situación, que no hace adecuaciones, que no intenta como ser ético contigo, ser acogedor, entonces igual me pasaba que me tocaba como la situación.

E1: Claro, me imagino que sí. Y por ejemplo, ¿esa adecuaciones que nombrabas son las que nos habías comentado anteriormente que hacías?

Comentado [38]: Experiencia en sala de clase: Practicante observa una baja participación de los estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [39]: Inclusión: Estudiantes no hispanohablantes comparten solo con no hispanohablantes por la barrera idiomática.

Comentado [40]: Inclusión: Falta de inclusión a estudiantes no hispanohablantes en la dinámica de la sala de clases.

Comentado [41]: Experiencia en sala de clases: Practicante tenía la noción de que a estudiantes no hispanohablantes se les dificultaba más entender el contenido, y buscaba concentrarse más en ellos.

Comentado [42]: Tema emergente: Practicante espera que el resto de sus alumnos se involucren más con el aprendizaje de sus compañeros que no hablan español.

Comentado [43]: Tema emergente: Evaluación del nivel de español, oral al principio nulo.

Comentado [44]: Tema emergente: Estudiante no hispanohablante que entra recientemente al país ingresa al sistema escolar chileno sin ninguna noción o preparación previa en la lengua.

Comentado [45]: Inclusión: Noción inclusiva de abordar la pedagogía en relación a estudiantes no hispanohablantes.

Daniela: Sí, eso hice. Igual, por ejemplo, también intenté como aplicar lo que decía la Guía de la profe y era un punto que igual me parecía como interesante de intentar que los chiquillos como que trabajaran grupalmente entre los que hablaban español y los que no. Entonces que hicieron la actividad en su idioma como nativo que sería el creole o el francés y luego que eligieran como un vocero para que comentara como que había pasado en la discusión.

E2: ¿Y que tal salieron esas actividades?

Daniela: Mal, salió mal porque a los chiquillos no les gustaba. A los que los que ya sabían español no les gustaba trabajar con los que no porque eran más lento, porque había que explicarles entonces costó mucho.

E1: Decías que al inicio como que ni siquiera sabían pedir permiso para ir al baño, pero ¿progresaron un poco con la oralidad?

Daniela: Sí, mucho. De hecho el último día en el que yo me despedí de ellos como que me dijeron así: “Gracias profe” y ya estaban hablando español, igual poquito, pero hablaban.

E1: ¿Y en lo escrito viste como el mismo progreso?

Daniela: Sí, o sea es que siempre por ejemplo intentaban como copiar textual del traductor. Entonces no sé si como esas evaluaciones como tan certera en el sentido de que hablar, o sea, copiaban como lo que querían decir en su idioma y el traductor ya les daba como...

E2: La ortografía...

Daniela: Claro.

E2: Entonces estaba permitido ocupar el traductor.

Daniela: Sí, al menos yo sí lo permitía en mi clase, pero sí había visto como que el profe tenía como recelo de que usaran el celu o en las pruebas...

E2: Oye y cuánto a la comprensión lectora ¿todos sabían leer en español?

Daniela: No, no sabían leer.

E1: Y ahí tu tratabas... ¿qué implementabas?

Daniela: Incentivaba que leyera como en voz alta, pero solo para mí. Igual a ellos les gustaba, de hecho como que ingenuamente como que lo hacían, me acercaba y como que yo les apuntaba como un párrafo para que fueran como leyendo de a poco y lo leían en voz alto y eran buenos, eran buenos leyendo en voz alta.

E2: ¿Quizás por un tema también como de vergüenza que...?

Daniela: Sí.

E1: La edad es crucial ahí yo creo. Oye y en cuanto a las evaluaciones ¿tu tratabas como de dar retroalimentaciones de las mismas?

Daniela: Sí.

E1: ¿Y de qué método lo hacías?

Daniela: Lo hacía con ellos como oralmente, iba como a su supuesto e iba como leyendo intentando como ver en qué se estaban como equivocando, que tenían que desarrollar más y les traducía como con el traductor y les daba como la retroalimentación y así. Era como constante, como que hacían algo, por ejemplo, en una actividad hacían algo y después me llamaban de nuevo para que les revisara de nuevo, aunque hubiesen avanzado como un poquito. Eran como así, en general ese curso era muy inseguro, pero sobre todo los chicos que no hablan en español.

E1: Entonces, ¿igual había harta iniciativa de parte de ellos para corregir y para aprender?

Daniela: Sí, lo que no se veía así por ejemplo con el profe guía. No es como por tirarle (()) pero es que no había como esa voluntad y me imagino que los chiquillos también lo veían así como... era un profe muy viejito, entonces no tenía cómo las ganas quizás po. Entonces ellos

Comentado [46]: Estrategias pedagógicas: practicante intenta seguir las recomendaciones otorgadas por la Guía Metodológica. Sin embargo, no tuvo el resultado esperado ya que a los estudiantes que hablaban español no les gustaba trabajar con los que no.

Comentado [47R46]: Hace actividad en grupos entre no hispanohablantes, responden en la lengua materna de estos estudiantes, y un vocero que hable español comunica los resultados.

Comentado [48]: Tema emergente: evaluación del nivel de español.

Comentado [49R48]: Practicante observa un progreso en la oralidad del estudiante que antes no hablaba español.

Comentado [50]: Literacidad: Es difícil conocer verdaderamente si hubo un progreso en la escritura ya que los estudiantes utilizaban traductor para responder las evaluaciones. No hay mayor avance.

Comentado [51]: Estrategias pedagógicas: Uso del traductor se permite en todas las instancias, incluidas las evaluaciones.

Comentado [52]: Literacidad: Ausencia de literacidad en español.

Comentado [53]: Literacidad: Lectura en voz alta con el fin de incentivar la lectura en español.

Comentado [54]: Retroalimentación: Se hacían de manera constante y con apoyo del traductor. Practicante retroalimentaba de manera oral.

Comentado [55]: Experiencia en sala de clases: Estudiantes no hispanohablantes se muestran inseguros de lo que hacen.

Comentado [56]: Experiencia en sala de clases: Practicante señala que en general los estudiantes no hispanohablantes no sentían seguridad al responder las evaluaciones.

notaban eso, y a veces estaban como durmiendo, viendo el celu, mirando Netflix, estaban como en otra, pero después sí le pusieron empeño los chiquillos.

E2: Quizás donde vieron que tú estabas más cerca.

Daniela: Sí-

E2: Y tú en las pruebas ¿te fijas que sepan español o te fijas más en el contenido?

Daniela: Me importa como... no, la verdad es que no... claro, esa retroalimentación quizás nunca fue como, ahora que lo pienso, como escrita para verlo como lo escritural, la ortografía, la redacción, siempre más fue como con el contenido como lo que me estaban diciendo.

Entonces no, ahora que lo pienso no lo hice quizás no se, fue un error mío, porque igual es importante que, es que no sé, es como rara la situación porque uno piensa como "¿qué quiero priorizar?" en que ellos puedan como desarrollar, si es que es como que se incluyan socialmente dentro del aula, si es que quiero que avancen como en lo escritural, en lo oral. Entonces era como... yo priorizaba al menos que hubiese como esa presencia dentro del aula que antes no la veíamos, que pudiesen preguntar, que tuviesen la confianza de hablar con sus compañeros, de avanzar en las tareas, o de siquiera así saber su opinión porque pasaba mucho que estaban como en silencio siempre. Entonces además estaba haciendo la tesis en como acerca de la Pedagogía De La Pregunta y para eso, para hacer preguntas, necesitan como dominar el español, entonces como que necesitaba ahí como esa presencia, así que yo al menos me focalice en eso. No tanto como en los escritural o en lo oral.

E1: Y en cuanto a la experiencia que tuviste con ellos, ¿qué método o cómo crees que aprendieron español?

Daniela: Método... yo creo que fue como dándose como en las interacciones como orales que tenían conmigo, después con sus compañeros, como que a través del tiempo y no fue como algo forzado de decir como yo les voy a enseñar español, sino que se dió, se dió por la interacción como social que había dentro de la sala de clases.

E1: A pesar de que ellos quizás priorizaban un poco lo escrito ¿luego lo oral los guió como para que aprendieran más rápido el español?

Daniela: Yo creo, sí.

E1: Y bueno, como retomando como todo un poco ¿qué crees tú que faltó o que podrías implementar en base a tu experiencia?

Daniela: Bueno, ahora que hablo con ustedes quizás... si hubiese continuado con ese curso, creo que lo que hice fue como lo que tenía a mano y por ende como lo correcto pedagógicamente, pero si hubiese podía avanzar con este curso, ahora me enfocaría como claro, en el que avanzaron dentro como de... ya a que pudieran como quizás armar frases correctamente, escribir mejor y así.

E1: ¿cómo ortografía...?

Daniela: Sí, como cosas más propias del idioma. Creo que eso haría.

E1: Entonces, igual tú decías que ellos podían como hablar su lengua en la sala (()) y no había problema con eso.

Daniela: No, al menos conmigo no.

E1: ¿Tú crees que eso les dificultaba aprender español o es como parte del proceso?

Daniela: Yo creo que parte del proceso, al menos a mí no me gustaba como pensarlo de que el problema era que ellos hablaran en español y yo creo que existía otra como problemática que era la barrera que trae como no ocuparse de eso como docente porque por ejemplo con el profe eso pasaba mucho. De que los chiquillos... la diferencia idiomática era un problema porque no... no buscaba otra manera para comunicarse con ellos, no había como una instancia donde

Comentado [57]: Experiencia en sala de clases: Estudiantes no hispanohablantes no son agentes activos de su aprendizaje cuando no ven apoyo del profesor, en este caso del profesor guía.

Comentado [58]: Retroalimentación: Dirigida al contenido.

Comentado [59]: Tema emergente: practicante menciona que hay varias cosas en las que enfocarse a la hora de hacer clases con estudiantes que no hablan español. Sin embargo, por el contexto en que se encuentran los docentes actualmente se ve en la necesidad de priorizar ciertos conocimientos por sobre otros.

Comentado [60R59]: Prioriza el desarrollo de comunicación oral, ya que no consideraba que tuvieran presencia los estudiantes no hispanohablantes en sala previamente.

Comentado [61]: Experiencia en sala de clase: Practicante observa que el aprendizaje de español se dió gracias a interacciones orales.

pudiese como mirarlos, saludarlos, hacerle un gesto, sino que simplemente los anulaban como de su práctica, entonces sí, ¿cuál era la pregunta?

E1: ¿Cuál es tu opinión con que ellos hablen su idioma en el colegio?

Daniela: Ah claro, entonces yo encontraba como violento decirles como “chiquillos ustedes no pueden usar su idioma” si es lo que manejaban. Entonces, por eso creo que el que vayan aprendiendo español era como era parte de un poco el proceso que... que implica como involucrarse dentro de la sala de clases. No me gustaba verlo como algo forzado, aunque sí creo que es necesario que aprendan español porque es el idioma mayoritario en el país donde se encuentran, era el idioma mayoritario de la sala. Creo que hacer como vista ciega de eso no, no es lo correcto, pero tampoco creo que es como ser como violento y forzar ese aprendizaje del español y aprovechar también esas diferencias, por ejemplo, no sé quizá otra cosa que hubiese hecho era como ver el contenido en dos idiomas, por ejemplo, trabajar algunos conceptos que se parecen, los países, como se dicen en creole, como se dice en español, ir un poco así.

E2: Claro, como una forma de involucrarlos también.

Daniela: Exacto, porque los otros chiquillos también hubiese... por ejemplo yo pensaba porque los otro chiquillos no aprenden palabras en creole para comunicarse con sus compañeros, si están ahí en la sala de clases, por qué son los chiquillos que tienen que aprender el idioma de sus compañeros. Claro si uno se pone a pensar como técnicamente es el idioma mayoritario y se supone que deberían aprenderlos ellos, pero puede ser también a la inversa y uno como profe puede aprovechar esa instancia para que sea un aprendizaje no solo para los chicos haitianos sino que para los otros que hablan español.

E1: Oye, tu profe guía ¿qué opinaba como de este aspecto, que conversaban de la situación?

Daniela: Él era como muy de la línea de que los chiquillos eran flojos y que no, que ayudarlos como mucho iba a provocar que no...no tuviesen como la iniciativa para aprender el idioma español. Para él era como una carga más, porque no... no sé... era viejito, no tenía mucha ayuda, tenía mucha carga laboral, era como súper negativo en ese sentido, no hacía mucho para poder ayudarlos.

E1: Ahí quizás hay como una diferencia en cuanto a cómo (()).

Daniela: Sí, de hecho como que me retaba porque me focalizaba mucho en los chiquillos po, entonces era como... le molestaba mucho eso yo creo.

E1: En tu opinión ¿cuál crees que es la mejor metodología para que ellos aprendan?

Daniela: ¿El español o el contenido?

E1: El español.

Daniela: Para que aprendan el español... yo creo que una buena alternativa y que quizás no sé si sería como viable en todos los liceos, en las escuelas, es como hacer un taller, creole-español, en donde los chiquillos, como decía anteriormente, los que no saben creole pudiesen aprender el idioma y los que no saben español puede ser aprender el español.

E1: ¿Tú crees que debería ser para todos por igual?

Daniela: Sí yo creo que o sea... eso sería como lo ideal, pero por ejemplo, no sé, he escuchado de que en algunas partes como que los chicos que no hablan el idioma mayoritario tienen como un año donde solo aprenden el español y no aprenden como los contenidos, sino que es como un año transitorio, pero no sé, siento que igual es como un curso solo para los chicos que no saben español, como también bajo la lógica como de apartarlos. Yo creo que eso, como generar el espacio como docente dentro del aula para que se puedan generar como aprendizajes en los dos lados.

Comentado [62]: Mantención de la lengua materna: Practicante no cree que utilizar la lengua materna genere algún problema en el aprendizaje. Sin embargo, menciona la importancia de solucionar la barrera idiomática.

Comentado [63]: Tema emergente: Ideas que tiene la practicante de cómo abordar la enseñanza de contenido para desarrollar el español en estudiantes.

Comentado [64]: Inclusión: Ausencia, sesgo por parte de profesor guía con respecto al rendimiento académico de estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [65]: Experiencia en sala de clases: Falta de dispositivos de apoyo en el colegio.

Comentado [66]: Formación de estudiantes de pedagogía: practicante no tiene apoyo de su profesor guía, todo lo contrario.

Comentado [67R66]: Profesor guía estaba en desacuerdo en tener una dinámica inclusiva en la sala de clases con respecto a estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [68]: Tema emergente: Opción que plantea la practicante para ayudar a los estudiantes a aprender español. Taller creole-español.

Comentado [69]: Tema emergente: Modelo de enseñanza bilingüe de Ofelia García (2008); Educación Bilingüe Transicional.

E2: Oye y en ese sentido ¿cómo crees que la universidad debería como apoyar a los estudiantes a (()) estos escenarios?

Daniela: Yo creo que lo más importante, si es que se pudiese, sería como lo ideal, por ejemplo talleres como idiomáticos para nosotros como docentes. A mí me encantaría cómo aprender el creole porque sé que algo que me voy a encontrar quizás. No sé en el correo de ustedes decían que habían como estudiantes que hablaban otro idioma.

E1: Sirios.

Daniela: Claro, y qué más ¿había otro?

E2: Chino también.

Daniela: Ya igual chino quizás puede ser más complejo, pero no sé al menos a mí me gustaría como docente quizás tener como ese ...ese tipo de formación en algún idioma que sea como frecuente en las aulas. También como quizás una clase de ética sobre cómo relacionarse con los chiquillos porque pasa mucho de que se... se hace como un poco esta discriminación como simbólica dentro de las aulas, ¿qué más? y también cómo desde ahí desde lo didáctico, cómo trabajar didácticamente con los chiquillos que no hablan el español. Creo que eso serían como las formas.

E1: ¿Y ahí sería como una modificación a las mallas?

Daniela: Claro.

E1: Antes preguntaste cómo, cuál era la mejor forma de aprender e hiciste la diferencia entre el español o el contenido. Crees que igual ¿para aprender contenido debería ser diferente la metodología?

Daniela: No sé, cómo ¿cuál sería la mejor metodología de enseñarles contenido que las que se enseña para enseñarles español?

E1: Como.... ¿cuál sería más óptima?

Daniela: O quizás yo creo que quizás a través del contenido también se puede enseñar español. Al menos eso es lo que experimenté como de que aprenden el español como... porque están como dentro de la clase escuchando, viendo contenido, por ejemplo a través de las guías que le hacían quizás no entendían mucho, pero podría haber una palabra que se les como... que aprendieron algo así.

Comentado [70]: Formación de estudiantes de pedagogía: Practicante menciona la necesidad de taller idiomáticos para poder afrontar una sala de clases con alumnos no hispanohablantes.

Comentado [71]: Tema emergente: Tendencia por parte de practicante, a pensar que se debe hablar el idioma materno de los estudiantes para enseñarles.

Comentado [72]: Formación de estudiantes de pedagogía: Además de los taller idiomáticos se menciona clases de ética y didáctica enfocadas en no hispanohablantes. Modificación de la malla curricular.

Comentado [73]: Tema emergente: Ideas que tiene el practicante de cómo se debería abordar la enseñanza de español de estos estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [74]: Experiencia en sala de clases: Se menciona que los estudiantes son capaces de aprender español gracias al contenido que se pasa en las clases. Inmersión.

Etiquetado Nahuel

E1: Y ¿cuántos de ellos son no hispanohablantes?

Nahuel: Si tuviera que hacer los porcentajes, que si me pongo a pensar ahora me voy a demorar, pero en un porcentaje por ejemplo, ocho de cada diez alumnos en el curso de inmigrante.

E1: ¿No hispanohablante?

Nahuel: O sea, claro inmigrante, y no hispanohablantes serían digamos... de 33 dos, dos que no hablan muy bien el español.

E1: Ya, y tú ¿sabes más o menos cuántos estudiantes hay como en todo el colegio?

Nahuel: En todo el colegio no, pero sí sé que la mayoría de alumnos que hay son venezolanos y haitianos. Y yo en mi curso tengo cuatro haitianos.

E1: ¿En tu curso entonces son cuatro?

Nahuel: Son cuatro haitianos claro, pero dos hablan el español, bueno, uno lo habla excelente, el segundo lo habla bien igual, y los dos últimos que me refiero hablan poco, por no decir casi nada.

E1: Y entonces no sabrías como bueno, nos comentaste un poco que como el aproximado de no hispanohablantes, pero ¿en todo el colegio?

Nahuel: Ah, en todo el colegio no, no sabría decirte. Pero sé que por ejemplo de haitiano, pues me va a ver fácilmente unos 50, y hablan, si no hablan casi nada, hablan en español coa.

E1: Ya entiendo, y ahora más como en relación a tu experiencia, ¿cómo ha sido esta trabajando con estudiantes no hispanohablantes?

Nahuel: La verdad que fluye bien con los dos estudiantes que hablan bien el español, porque como lo entienden, y además que son bien aplicados. Pero los otros dos, les cuesta, de hecho, uno está en el PIE, y hay otra que no me entiende nada, entonces normalmente y sin que yo lo quiera obvio, normalmente queda fuera de la actividad, ahí igual participa y todo, pero le cuesta más que el resto. De hecho, cuando he hecho actividades en grupo, hay algunos niños que no quieren ser con ella porque no habla español, entonces se pone a hacer otras cosas, que no tiene la actividad.

E1: Claro, entonces la participación como en un rendimiento académico y así ¿la ves como más difícil?

Nahuel: Claro, en rendimiento totalmente, porque en una prueba cuando leen las instrucciones puede que no entiendan, o directamente no entendieron el contenido que les pasó.

E1: ¿Y en participación, así como en clases?

Nahuel: En participación también, por ejemplo, una nunca opina nada, en este caso la chica que no habla nada de español nunca opina nada, siempre está callada. Lo único que me ha dicho, por ejemplo, es permiso para ir al baño, y de todo el tiempo digamos que le llevo haciendo clases, lo ha dicho como dos veces. Y el otro chico que también habla medio el español, o sea igual me habla más, pero también le cuesta realizar anotaciones, le cuesta encontrar palabras, entonces tampoco opina, tampoco participa.

E1: Y, por ejemplo las lecturas de las clases ¿cómo les va en relación a eso?

Nahuel: Por lo por lo visto, ellos entienden más de lo que hablan. Ya cuando le doy textos, por ejemplo, he visto que subrayan algunas cosas, pero de igual forma no es una comprensión total del texto. Bueno, igual a esa edad igual sus compañeros y compañeras

Comentado [1]: Tema emergente: Presencia menor de estudiantes no hispanohablantes en la sala.

Comentado [2]: Tema emergente: Cantidad de estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [3]: Experiencia en la sala de clases: Dificultad para comunicarse con estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [4]: Inclusión: Falta de inclusión, consecuencia de la dificultad para comunicarse

Comentado [5R4]: Noción de Sink or Swim

Comentado [6R4]: Literacidad: Los profesores no se detienen en el desarrollo de literacidad en la segunda lengua de los estudiantes no hispanohablantes

Comentado [7]: Inclusión: Ausencia de inclusión.

Comentado [8]: Literacidad: Falta de acceso al contenido.

Comentado [9]: Experiencia en la sala de clases: Estudiantes no hispanohablante no participan, barrera lingüística.

Comentado [10]: Experiencia en la sala de clases: Estudiantes no hispanohablante no participan, barrera lingüística.

Comentado [11]: Literacidad: Falta de acceso al contenido.

tampoco tienen una comprensión total del texto, pero sí abordan muchos más conceptos, objetivos, temas, a ellos como que, por ejemplo, pueden leer dos oraciones y de eso no le puede quedar nada. Ahora pueden leer diez oraciones, y eso le van a quedar dos.

E1: Entonces consideras que como el desarrollo oral, entonces es como ¿menor que el de como el escrito o el de lectura?

Nahuel: Sí, yo diría que sí, que ellos leen mejor de lo que hablan, pero ya igual, lo hablan mal, digamos tampoco es que haya una mejora abismante con lo que leen.

E1: Bien, y en relación un poco como a la clase en sí ¿Cómo haces la clase considerando a los estudiantes no hispanohablantes?

Nahuel: Normalmente como son cuatro, y dos me entienden, no hago mucha inclusión, para no decir casi nada, porque por ejemplo cuando hago la clase trato de modular lo mejor posible, trato de repetir las cosas e incluso trato de hacer que participen utilizando ejemplos, en decir su nombre por ejemplo. Mis dos alumnos que les cuesta el español uno se llama Lucas y la otra se llama Solange, entonces yo siempre trato de incluir a Lucas en ejemplos para que él pueda sentirse parte del contenido, parte de la clase, para que vea que estoy pendiente de él. Ahora con Solange (()), siento que no me entiende nada.

E1: Claro, entonces tú como que lo nombras para que preste atención, o se sienta parte como de los ejemplos por último.

Nahuel: Claro, un ejemplo super rápido, por ejemplo yo estaba pasando el feudalismo hace dos semanas atrás, y les estaba hablando del sistema de alianzas, entonces yo decía "supongamos que mi castillo está cerca del castillo del Lucas, yo trato de formar una alianza con él", como que lo voy metiendo en el contenido. Ahora igual, yo le hago preguntas directas a él, para ver que me responde, y que tiene, y se ríe y me hace con la cabeza, de forma negativa. Entonces me está diciendo como que no quiere opinar, no quiere hablar, o quizás que no entendió, pero tampoco lo quiero estresar y hostigarlo, entonces cuando él me hace ese ademán, yo lo dejo al tiro y hago una pregunta abierta para el curso.

E1: Claro, y también mencionadas como que hablas, modulas o hablabas más lento, ¿si no me equivoco?

Nahuel: Sí.

E1: ¿Tienes alguna como otra práctica que hagas en la clase o así? o ¿serían esas más que nada?

Nahuel: Bueno lo otro es que lo importante, lo escribo yo en la pizarra, no, no lo tengo escrito en el PowerPoint como tal, eso lo hago más que nada porque, cuando lo escribo y ellos por ejemplo están viendo como lo estoy haciendo, como qué letra estoy ocupando. En verdad yo no sé si eso directamente les va a ayudar, pero siento que como me están viendo hacerlo pueden modelarlo. A cambio, si está solamente escrito en la pizarra, quizás les cuesta más, o esa impresión me da.

E1: Perfecto, y en relación, entonces como volviendo al punto anterior sobre como la diferencia entre los estudiantes no hispanohablantes con el resto de los estudiantes en la clase. Tú me decías que por ejemplo en participación no eran como muy participativos, y en los trabajos en grupo era como que ¿los excluían un poco?

Nahuel: Claro, lo que pasa es que bueno, te voy a dar el nombre de los cuatro para que... para que no nos enredemos, ¿ya?

E1: Ya.

Nahuel: Estoy hablando de los dos chicos que hablan bien, después los chicos que hablan más o menos y así hay distinción entre los cuatro. Así que por ejemplo Damaris y Dilan,

Comentado [12]: Literacidad: Falta de comprensión de la lectura.

Comentado [13]: Tema emergente: Evolución del nivel de español: lectora media, oral negativa.

Comentado [14]: Temas emergentes: Cantidad de alumnos no hispanohablantes. Presencia menor en la sala en comparación a hispanohablantes.

Comentado [15]: Inclusión: Ausencia, noción propia de ausencia de inclusión a la hora de hacer clases.

Comentado [16]: Estrategias pedagógicas: Modula las palabras, repetición y utiliza los nombres de los estudiantes en ejemplos para llamar su atención.

Comentado [17]: Experiencia en la sala de clases: Noción de que estudiante no hispanohablante no entiende la materia.

Comentado [18]: Estrategias pedagógicas: Busca captar la atención de los estudiantes al mencionarlos en ejemplos.

Comentado [19]: Estrategias pedagógicas: Pregunta directa a estudiante para evaluar el nivel de comprensión que ha alcanzado en la materia.

Comentado [20]: Estrategia pedagógica: Escribe en la pizarra lo más importante.

Comentado [21]: Experiencia en sala de clases: Dudas del practicante en la efectividad de su estrategia.

son demasiados buenos alumnos, Damaris de hecho es la presidenta de su curso. Ella habla francés, creole y español, es una chica brillante participa en todas las clases, entonces ella no tiene ningún problema conformar grupo, de hecho, normalmente no es que la busquen para formar grupo, pero ella tiene su grupo listo, por ejemplo si yo hago una actividad ella ya tiene a su amigo y amiga con quien juntarse, que justamente igual son como otra compañera con la que se juntan todos, otra de la que destaca mucho en el curso. Por otro lado, Dilan también habla español porque vivió en República Dominicana un tiempo, no habla tanto, también la pronunciación, bueno su pronunciación no es tan buena como la de Damaris, pero él igual forma grupos, tiene a sus amigos, juega mucho a la pelota, entonces tampoco tiene problemas en formar grupo, de hecho también es un chico súper brillante, se saca muy buenas notas y es un líder, se nota que él es un líder cuando forma los grupos, porque le dice qué hacer a sus compañeros que son hispanohablantes de hecho. Ahora Lucas, que él está en el PIE, y a él le cuesta un poco más, normalmente los trabajos en grupo, él copia prácticamente, no aporta mucho, pero no lo excluyen tanto, porque tiene amigos con los que juega la pelota, entonces como están ese círculo futbolero se puede integrar más. Ahora el problema es Solange, porque Solange no habla muy bien el español. Yo no le he visto hablar con gente hispanohablante, dentro de su curso no tiene entonces con sus compañeros y compañeras. Yo he visto que se junta con gente haitiana en los recreos, entonces se junta con gente que obviamente se puede comunicar, de hecho yo hice una evaluación en donde tenía que hacer un vídeo informativo, y en el vídeo tenía que hablar, no era necesario mostrarse, pero sí tenían que hablar, y claro ella nadie la escogió en el grupo, tuve que meterla prácticamente obligada a un grupo, y aun así ese grupo me puso unos peros, prácticamente por eso. Porque consideran que ella no hace nada, pero es porque no entiende, entonces a ella así la excluyen un poco, en el curso, mas no en los recreos, porque ahí sí tiene amigos.

E1: Claro, entiendo. Y bueno en tu opinión nos decías un poco también antes, como el nivel de español que habían alcanzado estos dos estudiantes que son como, de los que más te refieres que bueno, están aprendiendo el español. Según tú entonces una es como ¿más intermedio?

Nahuel: Yo creo que Damaris y Dilan son avanzados, un intermedio bajo podría ser Lucas.

E1: Y la otra estudiante sería ya como...

Nahuel: Claro, bajo, por no decir nada.

E1: Ya, y en relación, por ejemplo a las evaluaciones, ¿tú consideras que es necesario hacer como algún ajuste en las evaluaciones como para estos estudiantes que son no hispanohablantes?

Nahuel: La verdad que sí, de hecho yo lo haría, pero por temas de tiempo no me sale práctico... hacer una evaluación, para Solange, por ejemplo, porque tampoco sabría cómo hacerlo necesitaría alguien que me oriente, para yo poder hacer una prueba que funcione, para hacer una buena herramienta. Que yo lo haga con lo que creo, siento que no sería muy pedagógico, necesitaría alguien que tenga experiencia, y que me oriente en hacerlo, y el profesor jefe tampoco lo ha hecho, entonces no sabría cómo ayudarla. Hacerle pruebas en creole y meterlo en Google Translate podría ser una, pero tampoco le ayuda a eso a ella que mejore su español.

E1: Entonces no, no haces como alguna diferencia en las evaluaciones de para ellos.

Nahuel: No.

Comentado [22]: Experiencia en sala de clases: Experiencia de inclusión positiva de bilingües.

Comentado [23]: Experiencia en sala de clases: Experiencia de inclusión positiva de bilingües.

Comentado [24]: Experiencia en sala de clases: Experiencia de inclusión media de no hispanohablante.

Comentado [25]: Experiencia en sala de clases: Experiencia de inclusión negativa de no hispanohablante.

Comentado [26]: Evaluación: La naturaleza de la evaluación no es inclusiva con estudiante no hispanohablante causando sesgo en estudiante.

Comentado [27]: Tema emergente: Evaluación del nivel de español (percepción).

Comentado [28]: Tema emergente: Evaluación del nivel de español (percepción).

Comentado [29]: Evaluación: No hay ajustes. Inclusión: Nula.

Comentado [30]: Formación de estudiantes de pedagogía: Sensación de incertidumbre y necesidad de apoyo para ajustar evaluaciones.

Comentado [31]: Experiencia en sala de clases: Falta orientación por parte del profesor guía.

Comentado [32]: Evaluaciones: Idea que tiene el practicante de cómo podría ajustar una evaluación. Noción de que no habría literacidad en esta.

E1: Ya entiendo. En relación de nuevo, como a estos estudiantes, ¿Crees que ellos necesitan aprender más español?

Nahuel: Yo creo que Damaris no, ahora Dilan, es que Dilan también lo habla bien, solamente que tiene un acento raro, a veces algunas palabras cuesta entenderlas, pero él también se expresa muy bien, a veces se le olvidan algunas palabras pero, en ocasiones, como de mil palabras se le olvida una. Yo creo que ellos dos no necesitan aprender, o sea no necesitan como... estar ahí, para que aprendan tanto en español, porque ya digo lo manejan súper bien. Ahora con Lucas, que quizás también se le junta porque es un poco tímido, habría que hacer algo, y con Solange obviamente sí total.

E1: Y según tú ¿cómo crees que podrían o deberían hacerlo, como aprender español?

Nahuel: A mí me gusta, a mí me gustaría que los mismos chiquillos puedan ayudarles. Como hablando diálogos, que se juntan a hablar un poco, pero eso ya para practicar. Ahora sobre una base me gustaría que hayan talleres en la escuela de lenguaje, o sea, de lenguaje, de español, y creole-español, para para que puedan ir, digamos desarrollándose en el colegio, porque si no se van a quedar en lo mismo, y ya sabemos que el colegio, por ejemplo no va a cambiar, o no va a poner profesores que hablen creole. Creo que de hecho hay uno, pero en una sede, que es para los más chicos, pero en la sede que está de quinto cuarto medio, no hay ningún profe que hable creole, y han llegado niños y niñas nuevas que son haitianos, que hablan creole, y han llegado y le han hecho pruebas, y yo me ha tocado revisarlas porque el profesor me lo ha pedido y por ejemplo en el nombre poner la fecha, o en una tabla por ejemplo desarrollo ponen las instrucciones. De hecho, una en el puntaje me puso la fecha, entonces tendría que haber como algún taller de acogida para esta gente que que recién llega al país, o que recién está en el colegio, para que pueda aprender el español. Yo creo que a Solange le serviría mucho eso, y también obviamente que después todo eso lo practique con sus compañeros, que finalmente son las personas con las que convive de ocho de la mañana como hasta las cuatro de la tarde.

E1: Claro, y este profesor, como para una pregunta aparte, ¿este profesor es como de otro colegio? el que tú me decías que hablan creole.

Nahuel: Claro, él es haitiano, y está, si no me equivoco, está en otra sede donde está la básica.

E1: Entiendo, también un poco nos comentabas, ya un poco sobre esto, pero entonces tú ¿cómo ves la participación de los estudiantes que son no hispanohablantes en la sala y a diferencia de otras actividades fuera de la sala? como en el recreo, o en actos, o así.

Nahuel: Bueno, es que la participación de Dilan y de Damaris siempre está presente, son los que más participan, de hecho, Dilan siempre quiere participar, siempre levanta la mano, Damaris a lo mismo y, por establecer una media incluso les va mejor que ir a sus compañeros hispanohablantes. Ahora en los recreos Damaris se junta con sus amigas hispanohablantes, y Dilan también, están jugando en la cancha todo el rato con ellos. Ahora Lucas también está todo el rato con ellos, juegan hartito, en la sala obviamente no participa mucho, y si le pregunto algo me mira, me hace una negativa, o me dice, no sé profe y se ríe. Y Solange participación nula en la sala, nada, o sea ella igual, si yo le pongo una actividad ella lo realiza, calladita en su puesto y me lo entrega, pero no participa, no levanta la mano, pero sí es comprometida cuando por ejemplo le hago algún taller diferente, o sea una lectura, y tienen que responder preguntas ella lo hace. Y en el recreo ella con sus amigas solamente que son haitianas.

Comentado [33]: Experiencia en sala de clases: A partir de lo que ha visto, creencia de que estudiantes no necesitan aprender español.

Comentado [34]: Experiencia en la sala de clases: A partir de lo que ha visto creencia de que estudiantes necesitan aprender español.

Comentado [35]: Tema emergente: Creencias que tiene el practicante sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Comentado [36]: Experiencia en sala de clases: Falta de apoyo en el colegio.

Comentado [37]: Tema emergente: Creencias que tiene el practicante sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua: se debe hablar el idioma materno de los estudiantes para enseñarles.

Comentado [38]: Evaluaciones: No hay ajustes en la evaluación, nula inclusión.

Comentado [39]: Experiencia en sala de clases: Estudiantes no hispanohablantes no entienden las evaluaciones.

Comentado [40]: Tema emergente: Creencias que tiene el practicante sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

Comentado [41]: Experiencia en sala de clases: Experiencia de inclusión positiva de bilingües.

Comentado [42]: Experiencia en sala de clases: Experiencia de inclusión negativa de no hispanohablante.

E1: Ya, y... esto un poco relacionado a la clase en sí, ¿Cómo enfrentas como la enseñanza de aspectos que son propios como de nuestra cultura chilena, para los alumnos que no son hispanohablantes? como enseñar historia de Chile, o así, como cosas que son propias de nuestra cultura.

Nahuel: Bueno, respecto a esa pregunta como estoy en séptimo básico, a mí no me ha tocado estar en ese contexto, no tengo la experiencia, porque que en séptimo vimos, por ejemplo, prehistoria, luego las primeras civilizaciones, Grecia, Roma, y ahora estamos en edad media.

E1: Claro.

Nahuel: Y aún no llego a América indígena, pero en América indígena, cuando me toque pasar eso, yo ya tengo pensado en integrar indígenas del Caribe, de Centroamérica, entonces aún no he tenido esa experiencia.

E1: Pero entonces igual ¿considerarías como necesario hacerlo como en el momento en que te toque?

Nahuel: Sí, yo aún no lo he pensado en verdad, pero si tuviera que hacer la clase yo trataría de integrar algunas cosas, para que ellos se sientan parte al final. O establecer comparaciones dentro del periodo, porque de hecho justamente el otro día estaba en un conversatorio sobre el golpe militar y los derechos humanos, y la gente que exponía eran venezolanos hablando de Chile, y para formar como... no sé si una identidad, pero sí hacerlos parte del conversatorio, o que sean más cercano, establecían comparaciones con Venezuela, entonces a mí igual me gustaría establecer ciertas conexiones para que ellos puedan sentirse parte de la clase.

E1: Claro, y por ejemplo, como en relación al colegio en sí ¿has visto como que hay alguna acción orientada a la inclusión cultural de estos estudiantes?

Nahuel: Sí, totalmente.

E1: ¿Y como qué actividades son? ¿o qué hacen en el colegio?

Nahuel: Bueno de partida visualmente el colegio tiene murales con niños y niñas haitianos, de hecho en las caricaturas como que saludan creole. Lo otro es que han hecho actividades, como por ejemplo, donde los chicos extranjeros mandan cartas o escriben como se sienten en el país y las pegan en el colegio.

Y un caso también, hace poco que estuvimos alianzas, ellos podían, o sea, tenían que hacer un baile el típico baile de alianza, y la temática tenía que ser multicultural. Entonces eran, hacían como un conglomerado de un baile haitiano baile, tenías caporales también, por decirte la zona norte con Perú, Bolivia y Chile, bueno en los haitianos tenían dos tipos de bailes sí, uno que era como medio rapero, y otro que era ya más típico del país, entonces el colegio tiene muy claro que es un colegio multicultural y en su actividad es ese plan.

E1: Entonces como desde tu punto ¿consideras que éstas igual son efectivas?

Nahuel: Sí, o sea digamos actividades y eso, pero en algo más profundo como por ejemplo conocimiento, o sea contenido, o aprendizaje significativo... ahí igual se cae un poco, por el tema lingüístico más que nada.

E1: Ya, y en relación como a los estudiantes que no hablan español, ¿Has visto que el colegio haga algo como para apoyar entonces a estos alumnos?, o que lo están, que están aprendiendo español como ¿qué hace el colegio al respecto?

Nahuel: Yo lo desconozco, no sé si hacen algo, o sea, se creo que la sede Goretti, como te digo sé que había un profe haitiano. Pero en la media, yo no he visto nada en verdad.

Comentado [43]: Estrategias pedagógicas: Ideas que tiene el practicante de cómo abordar la enseñanza de aspectos propios de la cultura.

Comentado [44]: Inclusión: Practicante tiene la idea de abordar la enseñanza de aspectos propios de la cultura.

Comentado [45]: Estrategias pedagógicas: Ideas que tiene el practicante de cómo abordar la enseñanza de aspectos propios de la cultura.

Comentado [46]: Inclusión: Acciones de parte del colegio orientadas a la inclusión de estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [47]: Interculturalidad: Acciones de parte del colegio orientadas a la interculturalidad de estudiantes migrantes.

Comentado [48]: Experiencia en la sala de clases: Apreciación por parte del practicante sobre plan del colegio

Comentado [49]: Experiencia en la sala de clases: Apreciación por parte del practicante sobre la efectividad de las actividades inclusivas en el colegio.

Comentado [50]: Inclusión: Ausencia de inclusión lingüística.

E1: Por ejemplo, ¿no has visto como que, no sé, los envíen por ejemplo al PIE o algo así, como por ser no hispanohablantes?

CORTE

E1: ¿Alo?

Nahuel: Y puede tener un haitiano con déficit de atencional, y no necesariamente está vinculado al lingüístico, porque por ejemplo Solange no habla español y no está en el PIE, en cambio Lucas que tiene un nivel de español más alto que el de Solange si está el PIE.

E1: Muchas gracias, se me cortó en un momento la transmisión, así que no.

Nahuel: ¿En qué parte?

E1: justo como al principio cuando estabas respondiendo.

Nahuel: Estaba diciendo que, que en el PIE había, por ejemplo niños con TEA y haitianos con déficit atencional, entonces como que el PIE no discrimina ni selecciona alumnos por su capacidad lingüística, porque por ejemplo Solange que no habla nada de español no está en el PIE, en cambio Lucas que tiene un español un nivel español mucho más alto que Solange si está en el PIE.

E1: Ah, entiendo. Y en relación, o sea, como cambiando un poco de tema, ¿tú sabes si hay algún documento del Ministerio de Educación que te pueda ayudar como abordar la situación de los migrantes que no hablan en español?

Nahuel: Mira no recuerdo muy bien, pero yo tuve que hacer un trabajo para la universidad, y para el colegio, no recuerdo cómo se llama, tiene un nombre que es finalmente como un proyecto, que elaboran los estudiantes viendo los problemas del colegio, y luego se le presenta al colegio y a la universidad y nos ponen nota, y ahí habíamos visto como, claro cosas del Ministerio no sé, eran páginas, digamos, no era un documento así formal, timbrado, pero sí habíamos visto cosas del Ministerio donde hablaban de la multiculturalidad en Chile, de los colegios, y eso finalmente igual lo utilizamos para poder construir el trabajo se llama ADP era, un ADP.

E1: Y por ejemplo, en tu formación como tu formación en la universidad y así ¿se incluye contenido o estrategias para enseñar a los alumnos, no hispanohablantes?

Nahuel: No.

E1: ¿Y tú consideras que es necesario?

Nahuel: Sí totalmente, por el contexto actual, totalmente. Si la idea como profesores es que nosotros formamos personas, y que también nosotros le entregamos un aprendizaje significativo, pero ¿cómo los podemos formar?, ¿cómo les podemos entregar ese aprendizaje si no nos entienden? prácticamente lo que estamos haciendo... es pasarle materia al que sabe, al que domina la lengua, y el otro queda excluido indirectamente, digo indirectamente porque obviamente yo no quiero hacer eso, pero de igual forma lo termino haciendo

E1: y ¿de qué manera crees tú como que se podría como incluir esta formación?

Nahuel: Bueno primero, que yo tengo muy presente en que debería haber talleres, o profesores de Haití para poder ayudarlo. Porque como anécdota, por ejemplo yo conocía en ría cuando trabajé, en una empresa de dinero al extranjero, había un profesor de básica haitiano trabajando ahí. Él en Haití era profesor, y acá era bueno, no, no sé muy bien, que cargo tenía, pero estaba en los computadores y ellos estaban justamente para que clientes haitianos puedan enviar dinero, entonces se comunicaban ellos en creole, pero también hablaba muy bien el español. Entonces si integramos profesores que dominan el idioma, como base para establecer talleres, y poder ayudarlo a mejorar el nivel de español. Yo creo

Comentado [51]: Experiencia en sala de clases: Noción de la función del programa PIE frente a estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [52]: Formación de estudiantes de pedagogía: No hay conocimiento claro de documentos que aborden la inclusividad de migrantes no hispanohablantes.

Comentado [53]: Formación de estudiantes de pedagogía: Ausencia.

Comentado [54]: Formación de estudiantes de pedagogía: Identificación de brecha en su formación.

Comentado [55]: Inclusión: Ausencia. Exclusión por barrera lingüística.

Comentado [56]: Tema emergente: Creencias que tiene el practicante sobre la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua.

que sería muy muy buen recurso, ahora como procedimiento dentro de la sala para yo poder integrarlo... está muy complicado porque las horas que tengo igual se hacen súper corta. En que los chiquillos y chiquillas se tranquilizan después de recreo, en que me tomen la atención, entre que yo los reto entre medio.

Entonces si no hago algo en general y empiezo con distinciones, probablemente mi clase no funcione como yo quisiera.

E1: Claro y por ejemplo, ¿sí?

Nahuel: No es que eso, que me gustaría que, que haya una base que me pueda (()), como por ejemplo ese taller, porque si a mí ellos me ayudaran, yo podría ya instalar algunas cosas, pero si me dan un a un chico una chica sin una base de español, yo no no, no tengo la facultad para poder enseñarle español en mí misma clase.

E1: Claro, y por ejemplo la U, mientras tú estás estudiando ¿Cómo crees que podría haber como una formación que incluya contenido como en relación a tener estudiantes, no hispanohablantes? como no sé, en la malla, o talleres aparte.

Nahuel: Dentro de la formación ahí igual, estaría complicando entrar en la malla, porque hay un órgano mucho más grande que organiza y escoge asignaturas a partir de un estudio digamos, porque ellos organizan en post de un objetivo. Entonces quizás se me hace difícil pensar que podrían incluir una asignatura que sea respecto a alumnos no hispanohablantes, pero yo creo que sí, estaría bueno, un taller o un diplomado sobre eso quizá, porque sí o sí es necesario que nos facultemos. Ahora esa obviamente no la realidad de todos los colegios porque, por ejemplo, yo voy a tener compañeros, que bueno, voy a tratar de decirlo como de forma cómica para que no suene feo, porque no quiero que suene feo, pero que ni aunque le paguemos van a bajar a Santiago poniente, entonces van a estar arriba todo el rato y no lo van a necesitar, pero sí, y obviamente a ellos nos va a ser justo que se los pongan en la malla, pero sí me gustaría que que haya un taller, porque van a haber profesores obviamente, que somos de Poniente, ya de barrio... que son como más, más populares, que necesitamos esa formación porque ahí es donde están llegando los chiquillos. Entonces para mí igual sería importante que yo pudiera comprender cómo funciona eso, poder educarme a partir de eso, y que yo pueda plasmar ese conocimiento en la sala de clases.

E1: Claro, y por ejemplo el colegio o la universidad o tu profesor guía ¿te puso a disposición algún material, algún manual, alguna guía para apoyar como el desafío de enseñar a niños o estudiantes que no hablan en español?

Nahuel: No.

E1: Y la malla tampoco, la malla de tu carrera.

Nahuel: No, tampoco.

E1: Ya. Bueno, y nos hablaste un poco también de como tu opinión en relación a cómo deberían aprender estos estudiantes el español, como metodología y así para que ellos pudieran aprender mejor el español, que sería como que pudieran nutrirse de sus compañeros y ¿aparte de un taller me dijiste?

Nahuel: Claro, o sea me gustaría que la base sea un taller, de creole-español prácticamente es como cuando uno se mete digamos a clases de inglés, para aprender el idioma. Yo creo que esto tendría que ser lo mismo.

Y obviamente teniendo la base esos niños y niñas van a poder comunicarse mejor con sus compañeros, y van a poder practicar, van a poder integrarse, van a poder desarrollarse, pero si uno no le entrega ninguna base igual les va a costar. Porque no todos los niños son

Comentado [57]: Tema emergente: Ideas que tiene el practicante de cómo se debería abordar la enseñanza de español de estos estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [58]: Experiencia en sala de clases: Falta de tiempo.

Comentado [59]: Estrategias pedagógicas: Fundamentación de por qué no hace estrategias.

Comentado [60]: Tema emergente: Ideas que tiene el practicante de cómo se debería abordar la enseñanza de español de estos estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [61]: Formación de estudiantes de pedagogía: Identificación de brecha en su formación.

Comentado [62]: Formación de estudiantes de pedagogía: No considera necesario que se implementen cursos en la malla debido a que no es una necesidad generalizada de los practicantes en su universidad.

Comentado [63]: Formación de estudiantes de pedagogía: Necesidad que siente el practicante de tener una formación respecto a estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [64]: Formación de estudiantes de pedagogía: Material nulo.

Comentado [65]: Formación de estudiantes de pedagogía: Presencia en malla curricular nula.

Comentado [66]: Tema emergente: Ideas que tiene el practicante de cómo se debería abordar la enseñanza de español de estos estudiantes no hispanohablantes.

extrovertidos entonces, por ejemplo, Lucas igual es introvertido, bueno, como juega la pelota, el igual está obligado a comunicarse con sus amigos, pero hay gente que no, porque por ejemplo Solange yo no le veo ni siquiera interés de comunicarse con alguien del curso.

E1: ¿Bueno, también nos comentaba un poco que como que no haces algún cambio como en el material cuando haces la clase?

Nahuel: Claro.

E1: ¿Cómo, no adaptas quizás el material como a estos estudiantes cierto?

Nahuel: No.

E1: Ya. También, eso de que bueno, ¿el desarrollo como oral es menor que al que ellos tienen como para escribir o para leer cierto?

Nahuel: Exacto.

E1: Ya. Y por otro lado ¿dentro del establecimiento se usan entonces como las diferentes lenguas de los estudiantes que no hablan en español?

Nahuel: Dentro de mi sede no, creo que de la otra sí, de la básica, donde están como los primeros básicos, segundos, donde están los más chiquititos. Pero en la sede que yo estoy de quinto a cuarto no hay nadie que hable creole, ningún profesor.

E1: Pero por ejemplo en los carteles o...

Nahuel: Ah, en los carteles sí, en los carteles, en las pinturas, los trabajos, en actividades sí.

E1: ¿Y los estudiantes también hablan en su lengua materna como los recreos?

Nahuel: Sí, total.

E1: ¿Y cuál es tu opinión entonces al respecto? de que los estudiantes usen su idioma en el colegio y lo mantengan.

Nahuel: O sea, me parece perfecto es su lengua. Yo no tengo ningún problema de hecho, he estado muy interesado en aprender creole, yo tengo un diccionario de creole, que me regaló una compañera de universidad, y yo le he pedido a Damaris que me ayude, ahora es complicado, yo pensé que iba a ser parecido al francés, pero en verdad casi nada.

E1: Y por ejemplo, tu profesor guía ¿te ha dicho algo al respecto como de su opinión acerca de que los estudiantes hablen en su lengua?

Nahuel: No, de hecho en la sala de profes tampoco eso es tema.

E1: Y en cuanto a las evaluaciones, a no entonces es como ya la respondiste, así que, en cuanto a la retroalimentación, ¿tú haces retroalimentación de las evaluaciones?

Nahuel: Sí, si hago retroalimentación.

E1: y ¿de qué manera haces la retroalimentación?

Nahuel: Bueno, entrego la rúbrica, que ellos ya conocen, y uno le muestra la rúbrica para que ellos sepan los puntos que tienen que trabajar, y luego reviso su, bueno en este caso fue un vídeo, y un guion, entonces bueno, reviso el guion, el vídeo, lo pongo en la rúbrica y abajo en los comentarios les escribo. Entonces después yo (()) la retroalimentación, personal obviamente, y luego de una retroalimentación general sin hacer distinciones, porque claro tengo que ser parejo con todo, porque felicito a uno tengo que felicitar a la otra, si reto a uno tengo que retar a otro, entonces hago una retroalimentación general para que ninguno se sienta aludido.

E1: Okey, y por ejemplo ¿qué pudiste observar como en las retroalimentaciones de otros profesores a trabajo escrito o así de estudiantes no hispanohablantes en específico? ¿Has tenido la posibilidad de ver?

Nahuel: No es que mira la retroalimentación, por ejemplo de las pruebas que me ha tocado corregir, son de muchas alternativas, entonces no, no da espacio para que le escriban algo.

Comentado [67]: Literacidad/Inclusión: Nula.

Comentado [68]: Literacidad/Inclusión: Nula.

Comentado [69]: Inclusión: En el establecimiento hay presencia de distintas lenguas.

Comentado [70]: Mantenión de la lengua materna: Estudiantes pueden hablar su idioma en el establecimiento.

Comentado [71]: Mantenión de la lengua materna: Practicante está a favor de que puedan hablar su lengua materna en el establecimiento.

Comentado [72]: Mantenión de lengua materna: Opinión general indiferente.

Comentado [73]: Retroalimentación: La retroalimentación que realizó fue en general.

E1: Entiendo, Y entonces ¿tú enfocas como la retroalimentación netamente como a contenido?

Nahuel: Claro, contenido.

E1: ¿No evaluás como no sé, por ejemplo que sepan el idioma, o no sé ortografía o ¿cosas así?

Nahuel: No, de hecho, estaba pensando en evaluar el guión, porque tenían que estructurar un guion primero, para poder hacer un video, y decidí esta vez no evaluar ortografía porque bueno, lo lo hasta los hispanohablantes escriben, digamos con muchas faltas de ortografía. Entonces dije ya esta se las voy a dejar pasar, pero más adelante tengo otra evaluación planeada donde tienen que escribir una carta, entonces ahí sí voy a evaluar la ortografía. Y sobre el video, bueno, evalué igual que utilicen un lenguaje formal y todo, pero en este caso Solange más que nada, como leyó, no no tuvo problemas, igual en el caso de que lo hubiera hecho mal, yo igual hubiera estado consciente de porque habla mal, o porque puede pronunciar mal, entonces no lo hubiera penalizado, por eso.

E1: Claro, y ya como para finalizar, no sé si tienes como algo más, si quisieras decir algo más, ¿o aportar como que no te hayamos preguntado en relación a estos estudiantes? o estaríamos ya listos.

Nahuel: Mmm... o sea, no sabría qué decirte, pero si tuviera que decir algo sobre mi percepción de la gente no hispanohablantes, por lo menos por lo que yo he visto en general, es que son mucho más cercanos esos chicos que los hispanohablantes, no estoy diciendo que los otros no lo sean, pero normalmente los haitianos están muy interesados o en este caso por lo menos, en aprender mucho en participar, desconozco la razón, pero me he estado dando cuenta de ese canon que he notado. Yo creo que me imagino (()) es que ellos ven en la educación obviamente una salida para salir adelante. Entonces yo siento que ellos se esfuerzan mucho más que sus otros compañeros.

Comentado [74]: Retroalimentación: La retroalimentación se enfoca solo en contenido.

Comentado [75]: Retroalimentación: No corregiría con los mismos parámetros a estudiante no hispanohablante.

Comentado [76]: Experiencia en sala de clases: Participación e interés de estudiantes no hispanohablantes.

Etiquetado Matías

E1: ¿Y cuántos alumnos había por sala aproximadamente?

Matías: El máximo que podías tener por sala por la reglamentación del colegio municipal eran treinta y cinco, treinta y cinco alumnos por sala.

E1: Ya. ¿Y cuántos de ellos eran no hispanohablantes?

Matías: Mira, te podría decir que unos ocho o diez, más o menos, por sala, por curso, digamos. Ahí había cursos en que eran dos, por ejemplo, yo tenía un segundo medio en que solo habían dos, pero había un primero medio en que habían quince, entonces igual no es parejo.

E1: Ya, variaba.

Matías: Varía.

E1: Perfecto. Y solo si es que tienes el dato, ¿cuántos números de estudiantes aproximadamente había en el colegio?

Matías: Creo que me lo dieron alguna vez... mil ochocientos, tengo el número en la cabeza que son mil ochocientos estudiantes, pero no te lo podría dar con seguridad, pero sé que alrededor de dos mil más o menos, porque el liceo tiene la prebásica, la básica y la media, y contando las especialidades, porque es un colegio polivalente, o sea, lo técnico, administración, gastronomía, todo eso, te hacen hartos estudiantes.

E1: ¿Y aproximadamente en todos los niveles había esa cantidad de estudiantes no hispanohablantes?

Matías: Sí, yo no llegué a hacerles clases porque como mi especialidad es la media, yo nunca tuve clases en básica, pero sí, pasaba lo mismo en todos los niveles.

E1: Vale. Perfecto. Bueno, y adentrándonos en la experiencia, a grandes rasgos, ¿cómo ha sido tu experiencia trabajando con este grupo particular de estudiantes?

Matías: Súper positiva, en verdad, diría que es muy difícil al principio, como profesor uno de repente te encuentras con una situación en la que no te enseñaron a cómo afrontarla, pero lo que más te lleva es aprendizaje, porque tienes que tratar de, con las herramientas pedagógicas que tienes, llevar a cabo la clase igual y que ellos obtengan los conocimientos igual, y te las tienes que arreglar tú si es que no cuentas con apoyo de la institución, digamos.

E1: Y tú, ¿a este grupo de estudiantes los ves, en simples palabras, más o menos igual al resto en el sentido de su participación, su rendimiento, la evaluación, etcétera?

Matías: Existía, yo llegué al colegio y me encontré con la situación en las salas de clase y en conversaciones con los profesores que llevaban más tiempo en el colegio, me dijeron que había dos formas, la primera forma era adaptar el material, digamos, hacerles guías en creol, en este caso, que era el idioma que ellos manejaban, hacer powerpoints en creol, etcétera, tratando de hacer como una pega de traductor, entre comillas, y la formación oficial que venía de UTP era que hiciéramos material más sencillo: bajar el nivel de dificultad de las actividades en la materia que fuese, para que ellos se pudiesen adaptar. No había un trabajo, digamos, directo con el grupo de estudiantes, yo traté de hacer un trabajo directo, después voy a, supongo, adentrar en eso, pero tratamos de hacer con el grupo de practicantes un trabajo directo con los estudiantes para que no se hiciese una diferencia entre ellos, porque nosotros tratábamos de verlos igual como estudiantes, tal cual como el que había nacido en Chile o en un país de habla hispana, pero sí existía una diferenciación, desde lo institucional, desde el discurso de los profes, desde el discurso de UTP, había una diferenciación, y como practicante, no sé si van a estudiar pedagogía el día de mañana, pero les va a tocar que de repente es difícil ir contra ese discurso, uno tiene que tratar de adaptarse y bueno, con las herramientas que manejas, tratar de no hacer esa

Comentado [1]: Tema emergente: Presencia menor de estudiantes no hispanohablantes en la sala.

Comentado [2]: Experiencia en sala de clases: Opinión mixta en relación a su experiencia trabajando con estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [3]: Formación de estudiantes de pedagogía: practicante afirma que la Universidad no los capacita con el debido conocimiento lo que hace su experiencia difícil.

Comentado [4]: Estrategias pedagógicas: recomendaciones del resto de los profesores de adaptar el material y utilizar el idioma de los estudiantes no hispanohablantes. Por otra parte, UTP da indicaciones de bajar el nivel de dificultad de las evaluaciones y contenidos.

Comentado [5]: Experiencia en sala de claes: falta de trabajo con estudiantes no hispanohablantes.

diferenciación si es lo que tú crees, yo no creo que sean diferentes, para mí son estudiantes tal y cual, con los mismos derechos, capacidades y sobre todo el derecho de aprendizaje que tienen los estudiantes chilenos, tal cual.

E1: ¿Y esa disminución del nivel que me mencionas era para todos en general?

Matías: No.

E1: ¿Solo para ese grupo?

Matías: Solo para ese grupo.

E1: ¿Y al resto se le hace un nivel normal?

Matías: Por ejemplo, el verbo to be, pasabas el verbo to be tal cual en inglés, para todos, y para ese pequeño grupo de estudiantes tú tratabas de enseñárselo primero de español a creole, después de creol a inglés, y de repente si podías sacar un par de sujetos, los más innecesarios, para tratar de no llenarlos con mucha materia, hacerles la materia más básica al final, más fácil entre comillas. Esa era como la idea de, por lo menos ese era el discurso que venía de UTP, uno podía tomarlo o no.

E1: Entiendo. Y bueno, por ejemplo con el tema del rendimiento.

Matías: El rendimiento había una diferencia muy notoria, porque había muchos casos, te encontrabas con chicos que ya habían llegado a Chile hace 6 meses, esos chicos tenían un poco más de manejo de español, pero habían chicos que llegaron hace 2 días, 3 días, se unían a la clase, hacían una prueba, y si no entendían las instrucciones les iba pésimo en la prueba porque no había un trabajo, porque, por darte un ejemplo, si tú te haces una prueba de matemáticas, me pasaba mucho y lo conversaba con los colegas de matemática, ellos tenían un ejercicio en que les pedían una suma, pero si no entendían lo que era una suma en español, no te la iban a poder resolver nunca. Entonces había un rendimiento muy deficiente entre ellos, y no se hacía nada más que bajar o subir, manejar la escala, para tratar de que no tuvieran notas tan deficientes.

E1: Oye, y por ejemplo con el tema de las lecturas en clases, ¿cómo las manejaban? ¿Los textos o los materiales que ellos...?

Matías: En las primeras, como un puntito aparte, porque los practicantes los manejamos de otra forma. Al final hicimos un taller de español-creole, que fue como nuestro proyecto de título, al final. Entonces lo manejamos nosotros de otra forma, pero a la llegada cómo se manejaba en el colegio tenían dos formas: había la mitad de los profesores que lamentablemente ignoraban la situación, porque obviamente ellos no podían comunicarse con el alumno, y el alumno no podía comunicarse con ellos, entonces lo dejaban ahí y el alumno se quedaba callado toda la clase, y los otros profesores que si trataban de hacerse cargo un poquito de la situación, adaptaban el texto a creol o a francés, que es más o menos, no es muy similar pero tiene algunas similitudes. Esa era como la solución por lo menos con las lecturas, pero el resto, te diría que la gran mayoría simplemente ignoraba la situación.

E1: Y por ejemplo en tu caso, ¿cómo lo hacías?

Matías: Tuve la fortuna de que yo estuve en un colegio en el que me enseñaron francés, entonces algo de conocimiento igual tenía, y pude ir manejando algunas situaciones, por lo menos enseñarles al principio a pedir ayuda, pedir ir al baño, y decir “no entiendo”. Con esas tres cosas yo creo que iba manejando la clase. Ahora, también tuve siempre la fortuna, porque eso pasaba mucho en los cursos, por eso quizá no era una situación tan tan grave en algunos cursos, es que siempre habían estudiantes que ya habían llegado a Chile hace un tiempo y eran bilingües, entre comillas, manejaban tanto el español como el creol. Entonces de repente, las primeras semanas yo me acuerdo que me acercaba y como quería que ella o él entendiera el ejercicio, le decía “por favor, le puedes explicar tal cosa, tal cosa, tal cosa”. Y ella funcionaba como traductora, una de

Comentado [6]: Inclusión: diferenciación desde la institución.

Comentado [7]: Inclusión: ausencia.

Comentado [8]: Estrategias pedagógicas: se enseña el contenido primero en la lengua materna y luego en español.

Comentado [9]: Estrategias pedagógicas: instrucción de UTP.

Comentado [10]: Experiencia en sala de clases: rendimiento de los estudiantes no hispanohablantes es inferior al del resto de los estudiantes. Poco manejo de español debido a que estudiantes recién están ingresando al país.

Comentado [11]: Literacidad: falta de desarrollo de literacidad, no permite acceso al contenido académico.

Comentado [12]: Estrategias pedagógicas: se arregla la escala de notas con el fin de que los estudiantes no hispanohablantes no tengan un bajo rendimiento.

Comentado [13]: Estrategia pedagógica: creación de taller español-creole.

Comentado [14]: Experiencia en sala de clases: diferentes formas de abordar la situación por parte de los docentes.

Comentado [15R14]: Algunas lecturas se traducen a creole o francés.

Comentado [16]: Estrategias pedagógicas: practicante se comunica en francés con estudiantes.

las compañeras, por lo menos en los cursos que yo tuve. Esa era como la forma, si no querías dejar el tema ahí a la deriva.

E1: Y aparte de esa estrategia, ¿tenías alguna otra técnica específica para ellos?

Matías: Yo nunca hice la adaptación de material, traté de enfocarme al tiro, al diálogo, a la conversación, nunca adapté una guía ni nada. Siempre traté de realizar primero esta conversación yo con el estudiante, y si yo con el estudiante no nos entendíamos mucho, porque mi francés no era muy bueno, trataba de pedir ayuda de la compañera, y si no llegaba en ese caso a una buena comunicación, lo que hicimos fue hacer este taller. Finalmente pedimos ayuda, nos comunicamos con la oficina de migración de la comuna, pedimos una sala, pedimos un espacio, hicimos toda una cuestión para que... y juntamos un grupo de estudiantes desde octavo a tercero medio que tenían esta dificultad de no manejar el idioma español y un grupo de estudiantes que hubiesen tenido la experiencia del aprendizaje, o sea que llegaron con la misma situación y que con el tiempo aprendieron. Tratamos de juntar apoderados también, lo de los apoderados no resultó. Pero también llegaron muchos estudiantes chilenos que se interesaron por la cultura y el idioma creol y pudimos hacer un grupito más menos grande. Y al final no fue una clase como de... así como lengua española como tal. Fue una clase como entre comillas de... ya. “¿Cuál creen ustedes que es como el espacio, un espacio clave dentro del colegio que los chicos necesitarían aprender, los que no hablan español tienen que saber sí o sí para desenvolverse en el colegio? Ya, ¿a dónde está el casino?” El casino y cómo llegamos al casino. Y enseñarles cómo preguntar dónde está el casino. “Oye, en una clase, ¿qué necesitamos saber? Preguntar cómo ir al baño. ¿Cómo se pregunta cómo ir al baño?” Y ahí íbamos generando entre comillas, entre todos el conocimiento. Porque tampoco teníamos todos una base muy fuerte de creole para hacer una clase de español-creole. No se podía. Una vez lo conversé con la jefa de UTP, directamente el problema y me dijo que por un tema de recursos eso ya se había dejado de lado. Porque hasta dos años atrás el colegio contaba con un tutor. Un tutor de español-creole. Y así se llevaba el tema. Los alumnos tenían un poquito más de horas de clases en las cuales aprendían español. Pero hace dos años que por un tema de recursos ya eso se perdió y bueno. El colegio tiene que seguir recibiendo estudiantes como colegio municipal, y no se puede hacer cargo de la situación. Así que entre comillas el taller fue como una solución para el colegio. Nos dieron todas las facilidades por lo mismo. Pero no bastaba creo yo tampoco. Nosotros no estamos preparados para hacer clases en un idioma que no conocemos.

E1: ¿Y ese taller fue solamente de ustedes y luego se cortó?

Matías: Ese taller quedó armado. Quedó listo, hecho y se hizo todo el final del semestre. Y se lo dejamos después a la profe Sara de acá de la Chile. A la profe Sara, no sé si la conocerán. Si van a estudiar PEMACH después la van a conocer. La profesora nos incitó a que pudiéramos continuar con el taller. Pero por tema de tiempo, sobre todo por tema de que ya no somos parte del colegio. Cada uno ya salió de la U, ya está haciendo sus pegas en otros lados. No sabemos si el taller funcionará todavía o no. Porque la verdad se lo dejamos como herramienta a los estudiantes. A los estudiantes les gustó la idea. Después terminaron pasándolo bien y ellos dijeron que iban a continuar. Si habrá seguido o no, la verdad no sé.

E1: ¿Y por ejemplo de ese taller tienen materiales? ¿Crearon materiales? ¿Y nos podrían compartir ese material?

Matías: Obvio.

E1: Ya, bacán. Muchas gracias. Bueno, volviendo con el tema de la sala de clases. Por ejemplo, en participación, en trabajo en grupo, en tareas más colaborativas. ¿Cómo era la participación de este grupo de estudiantes?

Comentado [17]: Estrategias pedagógicas: practicante solicita ayuda de otro estudiante para que traduzca.

Comentado [18]: Estrategias pedagógicas: practicante no adapta el material de clases y se enfoca en el diálogo con sus estudiantes (en francés). Cuando esto no funciona recurre a la ayuda de otro estudiante para que traduzca.

Comentado [19]: Estrategias pedagógicas: practicante menciona la creación de un taller creole-español orientado a la enseñanza de oraciones y temas claves para desenvolverse en el colegio. Se intentó incluir a los apoderados sin embargo, no funcionó. Practicante menciona que existieron dificultades debido a que no tenía una formación para hacer la clase creole-español.

Comentado [20]: Tema emergente: (distribución de recursos) en años anteriores colegio contaba con una traductora. También, estudiantes tenían ciertas horas dedicadas a aprender español. Sin embargo, colegio ya no cuenta con los recursos por lo que estos dispositivos de enseñanza se eliminaron.

Matías: La dinámica siempre era igual. Ellos hacían grupo entre ellos mismos. Nunca se abrieron a compartir con los otros estudiantes. Una, porque también entre niños existe mucho el molestarse, el bullying y todo el tema. Y hay que ir mediando esas situaciones de repente. Y obviamente ellos como no entienden, no se puede defender, entre comillas responder. Siempre buscan afinidad entre sus pares en el fondo. Tratan de juntarse. Por más que uno trate como de mover los grupos. Por ejemplo, me pasaba en el primero que era mi jefatura. Había una sola estudiante en ese primero que no hablaba español. Porque después llegó otro, pero llegó casi cuando estaba terminando el semestre. Apenas lo alcancé a conocer. Entonces ella fue como mi caso en mi jefatura. Porque en los otros cursos yo solo hacía clases de inglés. En ese hacía consejo de curso y educación. Era como el curso en el que estaba más presente. A ella, por ejemplo, yo no podía separarla del resto de compañeras que eran de origen haitiano y que hablaban español, que ya habían aprendido. Porque si no, ella quedaba sola. Quedaba incomunicada totalmente. Por último, las compañeras podían hacer el ejercicio muy necesario de traducción dentro de la sala. Entonces, claro, dejarla a ella sola la deriva era dejarla incomunicada básicamente. O tener que estar yo encima todo el tiempo.

E1: Entiendo. Lo que nos mencionabas, por ejemplo, recién sobre el verbo to be. ¿Eso también era en las evaluaciones? ¿Hacía ajustes también en...?

Matías: ¿Ajustes en evaluaciones? Sí. Sí, se hacían ajustes en evaluaciones. Por lo menos a mí no me tocó hacer un ajuste. Porque menos mal, no sé si menos mal, pero les fue bien en la evaluación. Entonces como que no necesité, entre comillas, hacer un ajuste. Pero en

conversaciones con otros profesores eso se hacía normalmente. Sobre todo en los ramos en los cuales tienes que entender fórmulas tipo física, matemática, etc. Esos ramos eran imposibles. Porque para ellos todo era totalmente desconocido, insisto. El concepto de una suma, por ejemplo, si no manejas lo que es una suma más, más, no puedes, aunque sea lo más básico, no podían. No podían, no podían. Ahí el profe trataba de hacer ajustes, más que nada en tareas con décimas, dándole más décimas a ellos, premiándolos por copiar la materia incluso, aunque no la entendieran, por tenerla en el cuaderno, por tener el cuaderno al día. Les daban una bonificación extra. Pero eso, se manejaba la situación porque si no, no podían reprobarlos a todos tampoco.

E1: En ese caso ocupabas el mismo material para todos los alumnos.

Matías: Yo nunca adapté, siempre ocupé el mismo material para todos, un par de veces simplemente, por hacer un ejercicio como de, más como de aprendizaje para el curso, nunca traté de hacer la diferenciación, siempre sentí que no tenía que hacer esa diferenciación entre “ya, este material para este grupo y este material para todo el grupo”. No. Un par de veces decidí hacer mi clase en tres idiomas, que eran español, inglés y francés, para hacerlo adaptado. Y ahí los chicos, bueno, obviamente la clase era en inglés, pero trataba de hacer el link con francés para que se pudiese entender y para que el resto de los chiquillos también aprendiesen francés, que no estaba de más tampoco. Pero eso, esas fueron como las únicas veces que ni siquiera adapté material, sino traté de adaptarlo como para todos, no hacer como una guía para uno y una guía para el otro, nunca. Más por una convicción que por una... porque me dijeran que sí o que no.

E1: Perfecto. En tu opinión, ¿cuál es el nivel de español que tenían o habían alcanzado estos estudiantes no hispanohablantes?

Matías: La pregunta es, ¿que alcanzaron así al final de mi práctica o al principio cuando yo llegué?

E1: Pueden ser ambas.

Matías: Al principio cuando yo llegué, cero. Cero, absolutamente cero. Las primeras palabras eran “hola, chao” eso. Eso era como lo más cercano.

Comentado [21]: Experiencia en sala de clases: tendencia de los estudiantes a agruparse entre nacionalidades. Presencia de bullying.

Comentado [22]: Experiencia en sala de clases: estudiante no hispanohablante incomunicada.

Comentado [23]: Evaluaciones: practicante no realizó ajustes ya que estudiantes tenían buenas notas en las evaluaciones.

Comentado [24]: Evaluaciones: adaptaciones en otros ramos.

Comentado [25]: Estrategias pedagógicas: se otorga bonificación en decimas con el fin de que los estudiantes no hispanohablantes no tengan un bajo rendimiento.

Comentado [26]: Estrategias pedagógicas: no adaptó material.

Comentado [27]: Estrategias pedagógicas: única adecuación realizada por el practicante es realizar la clase en 3 idiomas para lograr que todos los estudiantes entendieran.

Comentado [28]: Tema emergente: evolución de nivel de español.

E1: ¿Y a nivel escrito?

Matías: Y a nivel escrito en un principio tampoco, nada. Al final del semestre, si se pudieron hacer progresos, los estudiantes ya manejaban por lo menos las expresiones clave dentro de la escuela, los lugares clave dentro de la escuela, y como hacíamos tanto diálogo y conversación en el taller, también dialogaban un poco más. En la escritura fue lo más difícil, porque la escritura es un ejercicio que hay que ir manejando constantemente, y por lo menos como profe de inglés, son pocas las situaciones en las que puedo manejar situaciones de escritura en español, por lo menos en la clase. Entonces, quizás sería como un ejercicio más para el profe de lenguaje, pero nunca me tocó ver progreso en ese sentido, si me preguntas. Los estudiantes no hispanohablantes sí progresaron en términos de oralidad, pero en términos de escritura yo creo que no. Yo creo que no. Pero solamente se va a dar eso con la práctica, me imagino. Obviamente ya quedaron con una base, van a seguir en el colegio, y con el tiempo van a poder.

Entrevistador: Y en tu opinión ¿crees que necesitan aprender más español?

Matías: Yo creo... Sí y no. Mira, yo creo que les facilitaría... Me gustaría que sí, para que se les haga más sencillo la vida acá en general. No solamente en el colegio. Creo que el colegio tiene la responsabilidad de no hacer que los alumnos se adapten a las clases, sino que las clases se adapten a los estudiantes. O sea, nosotros entregamos, entre comillas... No me gusta la palabra servicio, entregamos un... No tengo otra palabra para eso. Pero entregamos educación en el fondo, y esa educación debiese... Si tú vas a recibir a un estudiante tienes que tener las herramientas, capacidades, etcétera, para entregarle este servicio, entre comillas, que es la educación. Si no, no es que él tiene que adaptarse. Yo lamentablemente me tocó escuchar y tener varias discusiones en el colegio porque había muchos profes que no querían hacerles clases a estos estudiantes porque obviamente te hacían la pega más difícil. O sea, eso es verdad. Pero hay que entender que no es culpa de ellos. O sea, ellos están en un contexto, en una situación en la que probablemente incluso no quieren estar. Y tú eres el responsable, tú eres el educador y tú tienes que adaptar tu material, tus clases, tu forma, tu idea, etcétera para que ellos puedan aprender. Ahora sí me gustaría que aprendieran español para su vida fuera del colegio porque muchas situaciones en la jefatura me tocó ver y de compañeros también que fuera de la clase los alumnos se iban directo a la casa y se quedaban encerrados en la casa porque no podían socializar, no podían jugar, no podían nada. En la calle, en los barrios, lamentablemente el colegio era muy vulnerable y la gran mayoría de estudiantes venían de un campamento muy cercano al colegio. Y bueno, no había un profe mediador haciendo la traducción, o no estaba el compañero haciendo la traducción. Entonces la mayoría de papás optaban por dejar encerrados a los niños en la casa después del colegio. Esa era su vida, colegio-casa, casa-colegio.

E1: Y por ejemplo, ese español que tú dices que necesitan aprender ¿cómo deberían hacerlo?

Matías: Yo creo que obviamente la forma más fácil es con un tutor. Es la forma más fácil y es cierto que es como sacarse un poquito el problema de encima. O sea, como poner una persona que te haga entender que “esto significa esto” es la manera más sencilla al final desde la parte del educador, obvio, desde la parte del colegio. Para ellos contratar un tutor o el ejercicio que hicimos nosotros incluso es lo más sencillo. ¿Cómo debiesen aprender los chiquillos? Me gustaría que aprendiesen dialogando con el resto de los compañeros. No tener que pasarles una guía que “esto significa esto” sino que lo entiendan ellos por su propio desarrollo al final. Por su propia conversación, por su propio diálogo entre sus pares. Pero igual eso es difícil porque los niños a cierta edad no les gusta dialogar mucho, no son mucho de conversar o son de hacer grupitos. Y tampoco los podemos obligar a “dialoga con tu compañera, enseña”. No, eso no se puede obligar.

Comentado [29]: Literacidad: practicante identifica deficiencia en el nivel escrito.

Comentado [30R29]: Practicante observa un avance en la oralidad de los estudiantes no hispanohablantes pero no en la escrita. Lo anterior, debido a que no tiene la oportunidad de revisarlo ya que solo escriben en inglés.

Comentado [31]: Literacidad: falta de noción, de parte del practicante, del proceso de desarrollo de literacidad.

Comentado [32]: Experiencia en sala de clases: practicante menciona que tener estudiantes no hispanohablantes le genera una mayor dificultad como profesor.

Comentado [33R32]: Actitud negativa de profesores.

Comentado [34]: Tema emergente: opinión de cómo debería enseñarse español a los estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [35]: Tema emergente: creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aorendizaje de una L2

E1: Bueno, vinculado también a la participación de los estudiantes ¿cómo es su participación en las actividades que son fuera de la sala de clases pero dentro del colegio, digamos?

Matías: ¿Fuera de la sala pero dentro del colegio? Mira, yo tengo el caso más presente, es el de la alumna que tuve en mi jefatura que ella no participaba prácticamente en nada. Ella iba a clases y se iba a su casa y esa era su rutina. Era muy difícil conversar con ella incluso cuando aprendió un poquito de español, aún me seguía siendo difícil conversar con ella. Pero en el resto de los cursos, bien. Las actividades deportivas, sobre todo, las tomaban muy bien los chicos. El voleibol es muy popular en los colegios hoy en día y a todos les encanta jugar voleibol. Entonces, por ese lado lo tomaban súper entretenido. Aparte, como hacían su grupito siempre hay una del grupito o uno del grupito que era muy bueno en voleibol o era muy bueno en fútbol y “ya, pues, juguemos”. Y ahí se iban incluyendo mucho más. Y obviamente esos estudiantes que se incluían mucho más en esas instancias como recreo o extra programáticas al final eran los que demostraron mucho más aprendizaje en el idioma español después. Porque jugando yo creo que es mucho más entretenido aprender, que un profe explicándote “esto es esto” y qué sé yo.

E1: Igual te quería preguntar cómo enfrentan o cómo enfrentaste la enseñanza, si es que te tocó, de aspectos que son propios de la cultura chilena. No necesariamente la cultura, quizás también como del conocimiento general del país, por ejemplo, el clima, las costumbres, etc.

Matías: Mira, en verdad creo que no me tocó. Creo que nunca necesité ese tipo de aprendizaje con ellos, ese tipo de desarrollo con ellos porque la materia en verdad se enfoca muy poco, sobre todo la materia en inglés, en esos aspectos. Hay unidades, la unidad que se pasa precisamente el segundo semestre, cercano a septiembre, es de cultura y tradiciones. Entonces, como yo estuve el primer semestre con ellos, no me tocó. Quizás profesores de historia, profesores de lenguaje tengan más esa, entre comillas, esa facilidad de enseñanza con ellos. Yo por lo menos lo que se enseña de repente es cultura inglesa, tradiciones inglesas, etc. Entonces mucho de lo que pasa acá no se enseña. Lo que enseñábamos en el taller más que nada, no sé si les funciona, pero eran como situaciones del diario vivir de un colegio en Chile. Que encontraban los chiquillos que era clave saber para estar dentro del colegio: “¿Quién es el inspector? El inspector es el que te anota si te portas mal”, etc. Como cultura escolar. Como cultura nacional o país, yo por lo menos no enseñé en mi práctica.

E1: Vale. Dentro del colegio ¿tú viste alguna acción orientada a la inclusión cultural de estos estudiantes?

Matías: Eh... Sí y no, mira. De repente discutíamos eso con los profes que habían situaciones que llevaban un poquito a la folclorización de la cultura. Eh... Me explico: se celebraba obviamente la semana el Día Nacional de la Bandera Haitiana. Se celebraba en el colegio, se hacían bailes, se hacían costumbres pero no existía una intervención real. Era como un día, se tomaba para todos como un día para salir más temprano del colegio, un día que no hicieran clase, un día para comer cositas ricas que no comemos normalmente y eso. Pero no había una intervención real de lo importante que era o por qué era importante para mis compañeros o compañeras. Me acuerdo que el centro de alumnos que eran chicas de tercero medio que eran de origen haitiano y ellas eran muy motivadas. De hecho ellas impulsaron el taller, no lo impulsamos nosotros. Eh... Claro, ellas pasaban sala por sala diciendo “chiquillos, va a haber, va a celebrarse esta semana el tema de la Semana de la Cultura Haitiana, va a haber bailes, va a haber...” Y nadie prestaba mucha atención en verdad. Propio de la edad también, pero por otro lado, igual es propio de que no se tomaba la importancia que tenía en el fondo para ese grupo de estudiantes, que si se considera a nivel global yo creo que te hace un 30% del colegio, entonces un 30% del colegio igual es harto y debiese tomarse como un tema de colegio o sea, como hacemos cuando llegamos a septiembre

Comentado [36]: Inclusión: ausencia.

Comentado [37]: Inclusión: en actividades recreativas y deportivas.

Comentado [38]: Tema emergente: practicante observa que estudiantes que participan en actividades extra programáticas tienen un mejor manejo del idioma. Postula que es una buena forma de aprendizaje.

Comentado [39]: Tema emergente: taller creado por el practicante incluía la enseñanza de ámbitos relacionados al diario vivir en el país, específicamente en el colegio.

Comentado [40]: Interculturalidad: se realizan actividades relacionadas a la cultura de Haití. Sin embargo, nace como iniciativa de estudiantes del mismo origen. Se permitía salir más temprano e incluso no hacer clases.

Comentado [41R40]: Folclorización de la cultura, visión crítica.

que se hacen unas unidades temáticas en torno a el 18, en torno a las tradiciones chilenas, etc. Sí debiese hacerse una intervención así. Pero no, solamente quedaba en un día de baile, un día de comida y un día de salir temprano.

E1: ¿Y si tuvieras que evaluar la efectividad de estas actividades?

Matías: Me cuesta evaluarlo negativamente porque es desarrollado solo por las estudiantes, entonces sería como criticarlas un poquito a ellas. Lo que yo valoraría críticamente es la nula intervención del colegio en ese caso, el colegio no se hacía cargo de nada, simplemente daba el horario y el espacio, nada más, no había un acompañamiento de un profesor, de un psicopedagogo, de un psicólogo, etc. que ayudara a desarrollar el espacio. Nada.

E1: ¿Y entonces aparte de esta iniciativa que era propia de las estudiantes? ¿no había otra iniciativa de parte del colegio?

Matías: ¿De inclusión? No, no me tocó verla por lo menos.

E1: Ok ¿Y esta ausencia quizás de iniciativas, qué opinión te generaba a ti en el momento?

Matías: Siempre fue un tema de molestia. A nosotros por lo menos siempre nos decían, sobre todo de dirección, que como nosotros somos profes jóvenes venimos con todo el entusiasmo, venimos con toda la energía, obviamente íbamos a encontrar que todo tiene que cambiar, que qué sé yo. Pero igual no existía como esa... no había una apropiación del conflicto desde ningún punto de vista. Siempre todo era desde lo que pasaba dentro de la sala, incluso lo que pasaba fuera de la sala era como "pucha chiquillos nosotros tenemos que recibir a estos estudiantes y nada, hagan lo que puedan... hagan lo que puedan en el patio hagan lo que puedan en la sala hagan lo que puedan en las actividades extra programáticas si los chiquillos no entienden pucha, si ustedes quieren adaptar el material nosotros les sugerimos que hagan las pruebas más fáciles hagan las clases más fáciles exijanle un poquito menos" era como todo lo que se hacía. A mí me generaba siempre un poquito de disgusto porque sentía que se hacía una diferenciación, en el fondo estabas excluyendo a los estudiantes del conocimiento que les das al resto, estabas haciendo una diferenciación, y es una diferenciación no porque ellos no puedan sino porque tú como profesor, tú como institución no puedes enseñarles o no tienen las herramientas para enseñarles. O sea, ante tu propia incapacidad le cargas la mata en el fondo a los estudiantes a que ellos traten de entender un poquito de español porque si no, no van a aprender nada en la clase de inglés, no van a aprender nada en la clase de historia, etc. Eso me disgustaba mucho y en verdad era una opinión 50 y 50 dentro del colegio. Había varios profes, los más jóvenes obviamente no sé por qué pero alineados con esta idea, y los profes que llevaban más tiempo en verdad yo veía siempre una molestia. Escuché varios comentarios, no voy a dar el nombre de la profe pero una vez escuché una profe diciendo que "estos cabrones eran súper flojos por no aprender español si yo fuera a Francia, yo me esforzaría por aprender francés". Obviamente es súper descontextualizado, porque si ella va a Francia va a ir de vacaciones, no va a ir obligada por porque los papás se vinieron o porque tuvieron que emigrar a buscar mejores situaciones laborales etc. Hay una descontextualización total en la que se responsabiliza al estudiante y eso es súper negligente, sobre todo de un docente.

E1: Bueno, aparte de por ejemplo este taller que tú nos mencionabas o de que antes existía un tutor ¿qué hace el colegio para apoyar a los alumnos que no hablan español o que lo están aprendiendo? ¿Algo más que se pueda mencionar?

Matías: Mira, me tocó ir a una actividad que era de la semana de la cultura, de esa semana de la cultura haitiana, fuimos a una salida pedagógica a un centro cultural en Cerrillos. No era una actividad derechamente ligada a la difusión de la cultura haitiana, sino era una actividad sobre todas las culturas, me acuerdo que había baile africano, había de todo. Pero más allá de eso, te

Comentado [42]: Tema emergente: Presencia NO menor de estudiantes no hispanohablantes a nivel colegio.

Comentado [43]: Interculturalidad: visión crítica.

Comentado [44]: Inclusión: ausencia por parte del colegio.

Comentado [45]: Inclusión: ausencia de iniciativas por parte del colegio.

Comentado [46]: Tema emergente: dirección del colegio sostiene que practicante viene con ideas y pensamientos nuevos debido a lo joven que es.

Comentado [47]: Experiencia en sala de clases: practicante escucha opiniones divididas respecto a como abordar una sala con estudiantes no hispanohablantes. Algunos profesores describen como "flojos" a los estudiantes. Sin embargo, practicante no comparte las mismas opiniones.

diría que nada, no había una instancia en la cual uno dijera “esto es para ayudar acá”, no, de hecho por eso nos dieron al final tanta facilidad al grupo de practicantes, porque en el fondo estábamos haciendo la pega: nos dieron sala, nos dieron recursos, nos dieron todo lo que necesitábamos.

E1: Pero en cuanto al tema idiomático específico no...

Matías: No, nada. Nosotros hicimos la reunión con el jefe de la oficina de migración de Cerrillos, Jean, que es un muy gran tipo, pero no tenía la como se llama, la disponibilidad horaria ¿por qué? porque al ser un colegio municipal la mayoría de los chicos de origen haitiano hacían el recorrido de la escuela a casa, de la casa a escuela en bus municipal. El bus municipal tenía ciertos horarios, nosotros no podíamos pedirles que se quedaran media hora más en el colegio porque por reglamento no se podía, había que hacer el taller en horas de clases, y en esas horas de clases nos prestaron la primera hora del día jueves que eso es el de 8:00 a 8:45 y en ese horario, que es horario laboral, no contábamos con el apoyo de nadie de la oficina de migración de Cerrillos que pudiese habernos sido ayuda, de tutor por ejemplo, o de conocimientos en el idioma creole. Entonces al final lo tuvimos que hacer con lo que sabíamos y obviamente ellos nos dieron material y con ese material aprovechar de hacer algo.

E1: Bueno, pasando por ejemplo al tema de los documentos ministeriales ¿tú sabes si hay algún documento del Ministerio de Educación que ayude a abordar la situación de los estudiantes que no hablan español?

Matías: En términos totalmente formales no hay una guía, digamos, o un libro que venga con instrucciones en un tercer idioma, que en este caso sería el creole. No existe ese material y por lo menos en el colegio no se trabajaba con libros del Ministerio, los libros del Ministerio, por lo menos cuando yo llegué, que los practicantes nunca llegamos el primer día por si acaso del semestre, siempre se llega tres semanas, cuatro semanas después, los libros no estaban a la mano, trabajábamos con material que realizábamos nosotros mismos, y bueno ahí de nuevo entraba la opción si tú querías adaptar o no el material.

E1: Claro, pero por ejemplo referido al material para los docentes...

Matías: Ah, tú dices como los objetivos de aprendizaje, todas esas cosas

E1: No, sino que...

Matías: Bases curriculares...

E1: Claro, documentos que emite el Ministerio para los docentes, para enseñar...

Matías: Ya mira, las bases curriculares están todas en español, las bases curriculares son en idioma español son documentos oficiales, la mayoría de documentos oficiales siempre están en español y es de ahí donde uno saca, digamos, de las bases curriculares las unidades que se van a pasar y después de los objetivos de aprendizaje y de los objetivos transversales también están en español y también tú sacas ahí lo que vas a enseñar y los ejemplos, por ejemplo, en el área de inglés todo el objetivo está en español, y en el objetivo, por ejemplo, la materia... el nombre de la materia está en inglés, pero el resto está todo en español, o sea es decir en creole, en creole no hay absolutamente nada.

E1: Pero por ejemplo ¿conoces si hay algún documento del Ministerio que los ayuda a ustedes? Por ejemplo, no sé “si tienes un niño no hispanohablante en la sala de clases puedes realizar esto, puedes realizar esto...”

Matías: Desconozco. Me habría servido, y en verdad esta situación la hablamos mucho con nuestros profes didactas, con los profes guías de las prácticas. Yo creo que nos habrían dicho si existiera uno, porque en verdad nos hacía falta, si existiese yo creo que nos habrían dicho.

Comentado [48]: Interculturalidad: poca y la existente no está ligada directamente con los estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [49]: Tema emergente: taller realizado por el practicante solo se podía realizar en horario de clases debido a la poca disponibilidad de espacio y tiempo.

Comentado [50]: Formación de estudiantes de pedagogía: practicante desconoce la existencia de material ministerial para apoyo de profesores.

E1: Ya, genial. Y por ejemplo acá en la universidad en tu formación ¿tampoco recibieron como este tipo de materiales alguna vez?

Matías: No, acá en la universidad me dieron el contacto del jefe de la oficina de migración. Acá un profesor me dio el contacto porque le expliqué la situación, me dijo “habla con tal persona” me dio el contacto, hizo el nexo y con esa persona hablé pero nada más. No me dieron un material porque tampoco habían profesores acá que se manejaran totalmente en el tema, o sea, no es un tema muy presente tampoco el hecho de una cultura no hispanohablante, que no sea ni el inglés ni el francés, sino una cultura no hispanohablante más relacionada con el creole.

Desconozco, pero dentro de la oferta por ejemplo que hay acá en la universidad de cursos de idiomas no está el idioma creole, sé que hay idioma y cultura mapuche, francés, portugués, etc. pero no he visto oferta de creole. Por ejemplo, entonces, no es un tema del cual tú puedas ir y hablar acá con un profe, por lo menos no encontré yo esa facilidad acá. La misma persona de la oficina de migración nos ofreció, si juntábamos un grupo de estudiantes, el venir a hacer unas clases acá de creole para los estudiantes de pedagogía, al final eso no lo hicimos pero bueno, eso.

E1: Y por ejemplo en tu formación acá en la universidad ¿se incluyó contenido o estrategias para enseñar a los alumnos que no sabían o que estaban aprendiendo español?

Matías: Directamente no, no había un contenido que se enfocara directamente como en “ya si te llegas a tener un grupo de estudiantes no hispanohablantes esto es lo que hay que hacer o no”, no existía eso. Si existían guías, la profesora Sara, ella ayuda mucho en ese tipo de situaciones, por lo menos a cómo enfrentarlo, pero a cómo enfrentarlo quizá desde la emocionalidad, desde ponerte en el lugar del estudiante, desde la empatía, desde cómo tratar de hacer este ejercicio empático de, entre comillas, tú adaptarte y no hacer que el alumno se adapte a ti. Pero algo así como un lineamiento más formal no, por lo menos a mí, no lo vimos dentro del año y medio de pedagogía.

E1: ¿Y en tu opinión lo consideras necesario?

Matías: Sí, o sea, va precisamente en la misma línea de lo que pasaba en el colegio: si tú ofreces matrícula a estudiantes que no hablan español, tienes que tener la facilidad de que estos estudiantes puedan desarrollarse y puedan obtener los mismos conocimientos que quienes sí hablan español. En esa línea, si la universidad te va a enviar como practicante a centros de práctica donde vas a tener que hacerles clases a chicos que no hablan español, tiene que prepararte para hacerles clases precisamente a esos chicos.

E1: Y bueno en esa misma línea, ¿cómo crees que la universidad podría apoyar a los futuros profesores a enfrentar el desafío de enseñar a este grupo de estudiantes?

Matías: Mira, yo creo que... no sé, de nuevo es una pregunta complicada porque la respuesta más fácil obviamente es un tutor, una clase de creole. Pero obviamente no resuelve el problema transversal, que es un tema más cultural que idiomático, porque el idiomático con cuatro clases yo creo que se resuelve, o con cinco clases yo creo que se resuelve, no te vas a volver experto, simplemente lo que necesitas es tener un par de conocimientos de poder tú acercarte a los estudiantes y preguntarle si entendió o no entendió, y que te diga que sí o no, poder decirle “yo soy el profesor de inglés me presento”, etc. Eso se aprende rápido, lo que no se aprende tan rápido es el tema... primero el tema curricular, el tema de la creación de materiales, el tema del desarrollo de tus planificaciones considerando estas diferencias, que si se trata, pero se podría tratar un poco más. Y también el tema emocional, el tema emocional yo creo que también se podría manejar un poquito, lo que hace la profe Sara es muy bueno, pero la profesora es una, ella es profe de taller y hay cuatro módulos de taller tengo entendido. No sé si los otros profesores manejarán igual este tipo de situación de acercarse a cada estudiante, qué grupo de estudiante

Comentado [51]: Formación de estudiantes de pedagogía: oficina de migración de Cerrillos ofrece a practicantes clases de creole. Sin embargo, nunca se concreta.

Comentado [52]: Formación de estudiantes de pedagogía: ausencia de ramos o contenidos relacionados al tema. Único acercamiento fue por parte de la profesora guía.

Comentado [53]: Tema emergente: creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aorendizaje de una L2

tienes, cómo te llevas con ellos, cómo te desarrollas, “ah tienes un grupo de estudiantes que no hablan español, y ¿cómo lo haces? mira yo tengo esta estrategia” etc. Ese acompañamiento se podría hacer un poco más generalizado, quizá como un ramo, quizá como parte de un ramo porque eso no está, está como en conversación de pasillo, está la voluntad de los profes, pero no está institucionalizado.

E1: Vale. Y en tu opinión ¿cuál es o sería la mejor metodología para que los estudiantes no hispanohablantes aprendan español?

Matías: Yo creo que parte de una política pública desde muy afuera, tiene que partir de una política en la cual en los colegios estén preparados para la recepción. La preparación va primero en que los profes estén capacitados para recibir a estos estudiantes, hay capacitaciones docentes constantemente, en vacaciones de verano, en vacaciones de invierno. Se podrían hacer capacitaciones sobre todo en los colegios que tienen puntualmente esta situación, yo por ejemplo ahora estoy trabajando en un colegio en que no hay un solo estudiante migrante no hispanohablante, entonces en ese colegio, claro, no es necesario. Pero en el colegio en el que estaba yo, en donde tenías al 30% de estudiantes más o menos que no hablaban español, se hace súper necesario. Partir por esa política pública, no sé si tiene que venir del ministerio, de la DAEM, de no sé de dónde, pero que sea un discurso para todos los colegios que tengan esta situación: cómo adaptarse, cómo hacerlo, si es necesario tener o no tener un tutor, o si basta con capacitar a los profesores, si ese tutor puede venir y hacer un par de clases después a los estudiantes, también preguntarle a los niños si se quieren quedar media hora más, una hora más en el colegio, o si quieren irse a su casa. Eso también es relevante y también hacer un trabajo en los espacios recreativos en el recreo, como decían ustedes, en los espacios de tipo de deporte porque ahí también hay mucho que se puede trabajar en compañerismo, en diálogo, en juegos por ejemplo como el fútbol, como el voleibol, en donde es un juego de equipo, tú tienes que comunicarte con el otro y ahí la comunicación va rápido, fluye y es mucho más fácil entenderse y mucho más entretenido para ellos también tratar de captar su atención, porque necesitan el conocimiento, pero nosotros como docentes hoy en día no sabemos cómo dárselo, y estamos cargando la mata a ellos para que ellos aprendan un poquito de español. Como que el foco para mí está mal puesto, en ese sentido. Tendría que venir desde arriba: ministerio, daem, colegio, UTP, dirección; y de ahí ir a bajar a los profes y después de todo eso recién llegar al estudiante, y si ves que hay estudiantes que necesitan un acompañamiento mayor, obvio ese acompañamiento se puede dar en base a un tutor, pero si no yo creo que puede haber una cultura escolar que apoye eso, más que un tipo que haga clases de español.

E1: Perfecto. Retomando el tema del material que haces para la sala de clases... bueno, mencionaste que te viste la necesidad de adaptar material...

Matías: O sea, no, yo no adapte material.

E1: Pero por ejemplo cuando nos mencionaste lo del verbo...

Matías: Claro, o sea, no, el ejemplo lo acabo de inventar en verdad lo del verbo, era un ejemplo como para más o menos graficar la diferencia que se hacía de repente en cuanto a algunas situaciones. Pero no, yo por lo menos material adaptado tipo guías nunca hice la diferenciación, nunca hice una guía en inglés y una guía en creole, por ejemplo. No, la guía si era en inglés, era en inglés para todos y trataba obviamente de acercarme a aquellos estudiantes que tuviesen la situación de no manejar el español, porque obviamente si uno como profe de inglés sobre todo, está la gran pregunta que es lo que nos quedó como pendiente de investigar después ¿vale la pena hacerles clase de inglés a ellos si no hablan español? o sea, partamos primero por lo que necesitan para desarrollarse en el resto de las clases, porque ya les está costando aprender

Comentado [54]: Formación de estudiantes de pedagogía: falta de formación en el área por parte de las instituciones.

Comentado [55]: Tema emergente: creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aprendizaje de una L2.

Comentado [56]: Tema emergente: practicante observa que estudiantes que participan en actividades extra programáticas tienen un mejor manejo del idioma. Postula que es una buena forma de aprendizaje.

español para las 10 materias que tienen, y yo les vengo a agregar una dificultad más que es que aprendan inglés, entonces claro, ahí nos quedábamos con un poquitito con esa duda. Pero no, yo por lo menos nunca adapté material; si trataba de adaptar mis clases de manera oral, trataba de repente hacer intervenciones “miren, chiquillos esto” no sé “arroz significa *rice*, ¿saben que *rice* también significa *diri*?” que *diri* es *arroz* en creol, y todo así como “oh, buena profe” ya, eso.

Entrevistador: Buena. En cuanto al desarrollo oral y escrito de los estudiantes que no manejan muy bien el español ¿percibías una diferencia en su lengua escrita y hablada? en relación por ejemplo al resto de los niños en el uso de las palabras, etc.

Matías: Pero ¿en español me preguntas?

EI: Claro.

Matías: O sea, en el español... ellos en cuanto se comunicaban en recreo, por ejemplo, que era lo que pasaba, como hacían todo su grupito y se quedaban en su grupito, claro uno podía hacer el énfasis y en la clase tratar de que “mira, esto significa tal cosa” y pueden ir adquiriendo conocimientos. Pero salían a recreo, y como salían todos a recreo, volvían a hablar en creol y permanecían hablando en creol, entonces su oralidad dentro del grupo que manejaban ellos no mejoraba, mientras no compartieran con profesores que hablaban español con compañeros que hablaban español, etc. Y como te digo, con la escritura por lo menos, su escritura yo por lo menos no vi un progreso importante, sobre todo porque lo que tratamos más que nada con el resto de los profesores de inglés era manejar el tema de comunicación oral. El objetivo de comunicación oral, de las bases curriculares, y ese objetivo era mucho más enfocado en lo que es hablar etc. expresar, expresión oral; porque vimos un déficit en general en el colegio de eso y fue lo que optamos por trabajar. Ahora lo escrito, si estaba un poquitito abandonado, y claro cuando hacíamos una prueba en la que había que escribir, ahí se notaba un poquitito esa deficiencia pero ese era otro aspecto que había que trabajar y que bueno, con el conocimiento que nosotros teníamos para hacer el taller no alcanzaba, nosotros vimos lo oral y nada más.

EI: Lo que nos mencionabas recién de que los estudiantes no hispanohablantes salían al recreo por ejemplo, y hablaban en creole ¿Cuál es tu opinión con respecto a eso, a que ellos utilicen el creole?

Matías: Eso está súper bueno, al final es su manera de compartir, están en un ambiente que desconocen con gente que desconocen, no entienden la mayoría de las cosas que suceden. Que puedan tener un momento durante el día, un par de momentos en el cual se sientan cómodos, en el cual puedan expresarse normalmente para ellos, pucha bacán que tengan esa situación ese momento. Obviamente ese momento al objetivo pedagógico que nosotros tenemos, quizá no quiero decir que no aporta, pero obviamente a nosotros no nos contribuye a lo que queremos, que es que al final ellos entiendan el español globalmente. A mí me serviría mucho más que en vez de estar en esa conversación de grupito, jueguen un partido con todos los chiquillos y no sé, escuchen como de uno le habla al otro y así eso probablemente a mi objetivo me serviría mucho más; pero repito, no se trata de mí, se trata de ellos al final pero eso, esa es como mi opinión en general. Lo que si nos complicaba, me acuerdo que lo conversábamos harto y por eso queríamos involucrar a los apoderados, era que claro, nosotros hacíamos todo este ejercicio pedagógico pero sabíamos que al llegar a la casa, con papá y mamá se hablaba creole todo el día, todo el resto del día, el fin de semana creole todo el rato, entonces claro, no había un acompañamiento en que los papás... hubiese sido ideal que los papás fuesen parte de las clases. Entonces claro, después en las tardes no digo que vayan a comunicarse en español todo el día, pero sí que los papás se involucrasen en esta idea como de tratar de que ellos aprendan, tratar de que se

Comentado [57]: Literacidad: ausencia en español, lo que dificulta la enseñanza y aprendizaje de un nuevo idioma (inglés).

Comentado [58]: Estrategias pedagógicas: practicante hace alusión a palabras en creole. Adaptación del contenido de clases se hace de manera oral.

Comentado [59]: Literacidad: enfoque estaba asociado a la oralidad solamente.

Comentado [60]: Mantenión de la lengua materna: se permite en el recreo. Sin embargo, practicante menciona que sería más beneficioso para ellos que hablaran con el resto de sus compañeros para practicar español.

Comentado [61]: Tema emergente: practicante menciona la importancia de que los padres y apoderados estén involucrados en el proceso de aprendizaje de español.

involucren dentro de la comunidad en base a ellos, como que se trataba de hacer todo un ejercicio en el colegio y después salían del colegio y se cortaba.

E1: Oye y por ejemplo el cuerpo docente o los funcionarios del establecimiento ¿Qué opinaban en general a que ellos usaran el creole en el colegio?

Matías: Mira, de eso nunca escuché comentarios negativos. Había profes que obviamente no les gustaba sobre todo en las salas de clases, como que les pedían que estuvieran en silencio y que se yo. Y claro, de repente cuando... todos hablan, todos los niños son desordenados: niños de Haití, niños de Chile niños de Perú, todos los niños son desordenados. Entonces claro, todos de repente estaban conversando, pero la crítica a ellos era una crítica un poquito... no quiero decir un poquito xenófoba, pero obvio, tú al niño al chileno que está conversando le dices “silencio o cállate, o ya”. A ellos les decían silencio y yo escuché un par de veces profesores que decían “ya cállate y si vas a conversar conversas en español” entonces claro, ahí ya era otra cosa, era otra carga. El comentario, no iba solo a un tema de disciplina, sino un tema de disciplina mezclado con un poquito de no sé... no sé si xenofobia en verdad, pero no era grato ni para ellos, ni para quienes escuchábamos estos comentarios de pasillos de “tal profe hace esto”.

E1: Y por ejemplo dentro del establecimiento ¿se utilizaban las diferentes lenguas? me refiero por ejemplo en no sé, situaciones como actos o la señalética del colegio, etc.

Matías: Mira, los actos no. El proyecto final, la prueba que hicimos en el taller, prueba entre comillas, fue precisamente hacer carteles en Creole. No sé, *Biblioteca*, era *Bibliotec*, hicieron el cartel de *Bibliotec* y lo fuimos a pegar en cada lugar clave que los estudiantes señalaron que era como importante saber dónde está esto, etc; hicimos un cartel para cada lugar. *Casino*, ¿cómo se dice *casino* en haitiano? y poníamos ahí el cartel: Biblioteca, acá; Baño de varones, baño de damas, etc. Inspectoría, sala de profesores etc. Esa fue como la intervención que nosotros hicimos al final, eso no estaba antes y bueno, tenemos fotos de eso si también sirve, pero ojalá esos carteles sigan ahí hoy en día, si no, no había nada más. Intervenciones como en actos o discursos que de repente iban desde la municipalidad o día del alumno, día del profesor, no, todo en español siempre.

E1: Bueno, retomando el tema de las evaluaciones por ejemplo, mencionaste que tampoco hacías una diferencia al momento de hacer las evaluaciones...

Matías: No, no me tocó, porque me tocó hacer dos evaluaciones: una era una evaluación de proceso que era de trabajo en clases y en esa cumplieron muy bien este grupo de estudiantes, y en la otra evaluación que fue una evaluación oral tuvieron muy buen rendimiento, porque obviamente la evaluación oral era una evaluación oral en inglés, no estaba tan enfocada en español, entonces yo evalué lo que ellos se pudieron comunicar en mi idioma inglés. Al final después tuvieron que explicar en español, y si vi progreso, entonces al final yo obviamente... no sé si es una diferenciación lo que hice, pero si puedo... reconozco que no sé, de repente yo veía a una estudiante en un segundo medio que no hablaba nada al principio, y que terminó comunicándose súper bien, su prueba de inglés la hizo súper bien, la explicación en español la hizo súper bien, y ahí yo tengo que reconocer que la consideraba un poquito mejor, quizá ella estaba para un 6.5 y quizá le puso un 6.8, por esta consideración como de “wow, se superó: 6.8” pero no, diferenciaciones grandes no, nunca. Y bajar escala y ese tipo de cosas tampoco, no me tocó, pero no me tocó por el rendimiento de ellos, no porque hayan pasado algo diferente.

E1: Claro, y por ejemplo el momento de la retroalimentación de las evaluaciones ¿de qué manera las hacías? ¿Y qué opinas tú respecto a lo que hacen y cómo lo hacen los otros docentes?

Matías: Las retroalimentaciones yo trataba de hacerlas en grupo, en general a grupo curso; las retroalimentaciones de la evaluación: se mostraba la evaluación al final, lo que se pedía en base a

Comentado [62]: Mantención de lengua materna: rechazo del uso de la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases. Practicante menciona posible xenofobia.

Comentado [63]: Inclusión: en el taller mencionado por el practicante se crearon señaléticas en la lengua materna de los estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [64]: Evaluaciones: se dieron en su mayoría solamente en inglés y estudiantes no hispanohablantes demostraron un gran rendimiento.

la rúbrica, y se explicaba. Como la evaluación, la primera fue de proceso, esa no tenía que ser retroalimentada porque era individual en base a los cuadernos. La que sí tuvo que ser retroalimentada fue sencilla, porque fue al final del semestre, y para eso de los cuatro cursos que yo tenía, tres ya manejaban muy bien al español, o por lo menos lo que necesitaban saber para la clase, entonces en eso no tuve problema. En el curso que tuve problema fue precisamente en mi jefatura, que era con esta chica que no se comunicaba. Más allá de eso... no creo que estén dentro de las preguntas tampoco, pero siempre nos quedó la duda también, porque obviamente en el colegio tenemos alumnos con necesidades especiales: tenemos alumnos con dificultad de aprendizaje, con problemas de atención, etc. Siempre nos preguntamos si existían alumnos de origen haitiano, que no hablaban español, que también estuviesen en estas situaciones. ¿Cómo lo sabríamos? si no podemos comunicarnos con ellos, y siempre es lo que me pareció con esta estudiante, porque ella incluso con sus pares no se comunicaba. O sea en el recreo tampoco, en el taller que todos se ponían a jugar, había comida lo pasaban bien, tampoco. Entonces claro, con ella me costó un poco más, al final me entendía pero no me respondía. Entonces claro, la retroalimentación con ella fue un poquito más complicado y si tuve que optar por la “carta trampa” que era pedirle ayuda a la compañera que si hablaba creole, y que hiciera de traductor para explicarle bien formalmente todo, porque en una conversación así normal, explicando “mira a este punto te fue bien, pero en este te faltó un poquito” no había respuesta, entonces claro no la iba a presionar, solo quería que entendiera.

Comentado [65]: Retroalimentación: de manera oral y general o personal dependiendo del tipo de evaluación.

E1: ¿Y por ejemplo los otros docentes cómo lo hacían al momento de la retroalimentación? ¿Los trabajos escritos por ejemplo?

Matías: Mira, desconozco. En verdad que no sabría responder a esa pregunta.

E1: Y el enfoque de la retroalimentación era enfocado o sea ¿qué es importante para ti finalmente cuando se hace una retroalimentación? ¿Evalúas por ejemplo más netamente el contenido o también observaciones del idioma?

Matías: Se evaluaba en base al objetivo. Si tu objetivo de la unidad en el que trabajas, y el objetivo que nosotros seleccionamos como profes de inglés era el de comunicación oral, obviamente que el énfasis de la evaluación estaba en la comunicación oral, en cómo te diste a entender, en los recursos idiomáticos que utilizaste etc. Repito, como esta evaluación era en inglés, los recursos que nosotros solicitábamos eran recursos obviamente del idioma inglés. Después cuando nos tenían que explicar algo y si lo explicaban un poquitito en español, ya, se podía dejar pasar. Pero era más que nada eso. No se evaluó nunca pronunciación por ejemplo, la pronunciación no era parte de lo que esperábamos ni de los alumnos hispanohablantes ni de los no hispanohablantes, porque al final yo lo que... y lo que queríamos, incluso como colegio, pero lo que trabajamos los profes de inglés era que pudieran hablar y perdieran el miedo escénico a hablar. En los colegios hoy en día hay muchos alumnos que no quieren disertar porque les da vergüenza, que no quieren presentar porque les da vergüenza; y tratar de atacar un poquitito eso. Ya sea que estuvieran pronunciando perfecto o no; no era lo que queríamos al final. Era que perdieran ese miedo y que pudieran hacer una buena presentación, nada más que eso, por lo menos eso era lo que evaluaba yo en el área de inglés. Lo que evaluaban los otros profes, en verdad no lo sé.

Comentado [66]: Retroalimentación: en el caso de la alumna que no hablaba nada de español se recurría a la ayuda de otro estudiante para traducir.

E1: Claro. Oye y ya para finalizar, te queríamos preguntar si tienes algo más que agregar, que nosotros no hayamos... algún punto que no hayamos tocado, o si querías dar una opinión global de esta temática.

Matías: Mira, yo creo que igual es un tema que es sumamente difícil para un profe, para un profe que está empezando sobre todo, porque pase lo que pase no tienes las herramientas, y al principio te vas a sentir... yo me sentí muy mal las primeras clases conmigo mismo. Porque sentía que

Comentado [67]: Evaluaciones: solo se evalúa lo que esta planteado en el objetivo. Generalmente se permite dar explicaciones breves en español y no se evalúa la pronunciación.

derechamente estaba ignorando a un grupo de estudiantes, y eso no está bien. Yo sentía que ya, explicaba la materia: “este entendió, este entendió... yo sé que este no lo entendió, pero bueno filo, tengo que continuar con mi pega” y no debiese ser así. No quedarse al final con esa idea yo creo que es como lo esencial, tratar de afrontar con las herramientas que tengas la problemática. O sea nosotros hicimos un taller, quizás lo mejor era adaptar materiales, quizás lo mejor es contratar un tutor, simplemente no quedarse con “pucha que pena” y dejarlo de lado. Por más que sean dos en un curso de 35, o cinco en un curso de 35, son cinco estudiantes que están... los estás ignorando. Yo creo que eso es feo, dentro de todo. Eso. Me quedaría con eso como cierre de la temática en general. Obviamente hay muchas cosas más, cosas relacionadas con la psicopedagogía por ejemplo, con el tema de los alumnos TEA, etcétera que obviamente con esta dificultad de idioma tú no puedes reconocer, o es más difícil reconocerlo, y se deja de lado. En cada curso por ejemplo, hay profes que te dicen “tengo tal alumno con necesidad especial, tengo tal alumno con necesidad especial” y los chicos de origen haitiano tú no lo sabes, y tú asumes que no las tienen, pero porque... porque me imagino que si nosotros como docentes no tenemos la formación para dar esa ayuda en el idioma creole, me imagino que la psicóloga o la psicopedagoga tampoco la tienen. Entonces no dejar de lado, tratarlos como si fuesen... como lo que son: alumnos. Hablan un idioma, hablan otro idioma al final, pero tú tienes que hacer tu ejercicio pedagógico tal cual, el colegio tiene que funcionar tal cual, como si todos hablaran español. Yo creo que eso es lo más difícil y eso es lo que falta.

E1: Bueno, perfecto, muchísimas gracias.

Comentado [68]: Experiencia en sala de clases: dificultad que presentó para el practicante no saber como manejar temas relacionados a los estudiantes que no hablan español.

Comentado [69]: Tema emergente: barrera idiomática dificulta identificar trastornos como TEA, etc.

Etiquetado Rodrigo

E1: Ya entonces pasando un poco más, como a los estudiantes en sí, ¿manejas más o menos cuántos alumnos tienes por sala?

Rodrigo: Un aproximado de 20 estudiantes por sala.

E1: Ya, veinte estudiantes. Y ¿sabes cuantos de ellos son más o menos no hispanohablantes? un número aproximado.

Rodrigo: Mira, lo que pasa es que yo hago, tengo que hacer clases en dos cursos. En uno hay seis estudiantes no hispanohablantes, y en otro hay tres. La cantidad tan grande es porque el colegio es multicultural, recibe muchos estudiantes inmigrantes, desde colombianos, venezolanos, centroamericanos, y entre ellos haitianos, que son los no hispanohablantes en este caso.

E1: Que son los seis y tres que me dijiste...

Rodrigo: Seis y tres, son nueve en total.

E1: ¿Y sabes más o menos un estimado de cuántos alumnos tiene el colegio? como en general.

Rodrigo: Uy, son bastantes, porque va de pre kínder a cuarto medio.

E1: ¿Y es solo un nivel por curso?

Rodrigo: No, son tres.

E1: Son bastantes.

Rodrigo: Son bastantes, no te sabría dar un número.

E1: ¿Y en el colegio general tampoco sabes cuántos de ellos son no hispanohablantes?

Rodrigo: Hay un aproximado de unos, entre 950 y 1000 estudiantes no hispanohablantes.

E1: ¿Entre cuantos disculpa?

Rodrigo: Entre 950.

E1: Son bastantes.

Rodrigo: Sí, o sea según los informes que nos dio el colegio cuando entramos.

E1: Claro, super. Y en cuanto como tu experiencia ya como en sala de clase, que ¿cómo los ves tú a ellos?, como a estos estudiantes no hispanohablantes, ¿los ves igual que el resto?

Rodrigo: Ya, hoy voy a aprovechar de darte un detalle con este dato, lo que pasa es que muchos estudiantes haitianos, si bien no son hispanohablantes, sí dominan el español.

E1: Ya.

Rodrigo: Muchos otros sin embargo, no lo dominan ese es el punto. Como ha sido mi experiencia, me he dado cuenta al menos con los nueve estudiantes que yo tengo que, los que dominan el español son muy inteligentes, tienen más o menos las mismas notas, si es que no mejores, que los estudiantes hispanohablantes, cuál es el punto los que no dominan el idioma obviamente tienen una monotonía de dificultades que pasan desde tener que adaptarse a una cultura distinta, hasta tener que pasar también a aprender otro idioma, por tanto están pasando al menos por tres procesos pedagógicos, adaptarte una cultura y sociedad, que muchas veces yo mismo me han dicho que se les hace hostil, un idioma que me dicen que es muy complicado, y los contenidos propios de la asignatura, entonces pucha a partir de lo que yo veo son estudiantes que al tener que estar pasando por tres procesos muy distintos, y que además se le tiene que agregar una situación de vulneración porque son estudiantes ellos mismos que se dicen pobres, es muy... Se les hace muy complejo en su mayoría.

E1: Claro, ¿pero en cuanto al rendimiento los ves igual?, como el rendimiento académico.

Comentado [1]: Tema emergente: Presencia NO menor de estudiantes no hispanohablantes en la sala.

Comentado [2]: Experiencia en sala de clases: practicante observa que estudiantes haitianos si dominan el español, los describe como "muy inteligentes" y tienen similares notas al resto de sus compañeros. Sin embargo, son estudiantes que presentan una serie de dificultades asociadas a la cultura, la lengua y a las diferentes asignaturas. Estudiantes haitianos se consideran a sí mismos como "pobres".

Comentado [3R2]: Observación de los procesos pedagógicos que deben pasar los estudiantes no hispanohablantes: tres en total, adaptación cultural, social, y del idioma.

Rodrigo: Cuando logran dominar el idioma, fíjate que sí, es un idioma, "es un idioma", nada que ver, es un rendimiento bastante semejante al de estudiantes hispanohablantes, ahí no hay muchas distinciones, de hecho, en el tercero C que es donde, uno de los cursos donde estoy implementando, hay un estudiante haitiano que domina el español, y que es el mejor en matemática, por ejemplo.

E1: Ya, súper.

Rodrigo: Y por ejemplo, en filosofía son muy participativos, me he dado cuenta que culturalmente son muy buenos para hablar.

E1: ¿Si, los que manejan el español?

Rodrigo: Y los que no también, es que constantemente intentan hablar con sus compañeros haitianos. Ese es el punto, que entre ellos se hablan en su idioma, ¿cachay?, entonces ahí hablan todo el día, y son...

E1: Son participativos entonces...

Rodrigo: Sí, totalmente, totalmente.

E1: y en cuanto a las lecturas ¿tú cómo los ves en ese sentido?

Rodrigo: ¿En qué sentido en las lecturas?

E1: Cuando por ejemplo hacen una prueba y tienen que leer, por ejemplo, las instrucciones.

Rodrigo: Ya, esa parte es más complicada porque (()) con mi profesora guía, (estamos) - (intentamos) adaptar las instrucciones.

E1: Ya.

Rodrigo: De las evaluaciones. Y pucha, dentro de lo más posible, intentamos agregar didácticas que los puedan incluir, por ejemplo, no sé, les ponemos una imagen en la prueba, y que escriban no sé por ejemplo, hace un tiempo estábamos viendo ética.

E1: Ya.

Rodrigo: Entonces estábamos viendo una (imagen) - (les pusimos) una imagen en que unos pacos le estaban pegando un manifestante.

E1: Ya.

Rodrigo: Les poníamos la pregunta abajo, "¿Qué sientes ante esta imagen?", y la instrucción era que la podían escribir en el idioma que dominaran, claro, entonces las pruebas que le hacemos los chicos intentamos que sea la menor lectura posible justamente para los estudiantes no hispanohablantes.

E1: Claro, como sientan más cómodos...

Rodrigo: Justamente.

E1: Entonces me dijiste que adaptan más o menos el material para que...

Rodrigo: Dentro de lo posible.

E1: Ya, super.

Rodrigo: Lamentablemente, y a mi pesar, dentro de lo posible, no domino el creole, entonces tampoco puedo comunicarme mucho con ellos.

E1: Y ¿tienes alguna otra estrategias o técnicas que implementas?, por ejemplo, en sala de clases, cuando ves que por ejemplo estos alumnos no te entienden.

Rodrigo: Yo se un poco de francés, entonces puedo hablar unas algunas cosas, quizás aclararle alguna instrucción de alguna actividad o algo así, pero en su mayoría intento hablar con otro estudiante haitiano para que me vaya ayudando con su compañero que no sepa el idioma, o lo otro es ocupar el traductor Google.

E1: Sí.

P: Que... es lo que me alcanza.

Comentado [4]: Experiencia en sala de clases: una vez dominado el español, practicante observa que estudiantes no hispanohablantes tienen un rendimiento académico semejante al de sus demás compañeros.

Comentado [5]: Experiencia en sala de clases: estudiantes no hispanohablantes son muy participativos en la asignatura. Practicante lo considera algo cultural.

Comentado [6]: Estrategias pedagógicas / Evaluaciones: practicante con ayuda de su profesora guía adapta las evaluaciones incluyendo imágenes, permitiendo ser contestada en cualquier idioma que dominen y reduciendo la lectura lo más posible.

Comentado [7R6]: No hay desarrollo de literacidad

Comentado [8]: Tema emergente: practicante siente la necesidad de aprender la lengua de sus estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [9R8]: Experiencia en la sala de clases: poca comunicación con estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [10]: Estrategias pedagógicas: practicante utiliza el francés como forma de comunicarse con sus estudiantes. Además, solicita la ayuda de otro estudiante haitiano que hable español para ayudar a su compañero que no. También utiliza ayuda del Traductor Google.

E1: Y en ese sentido aparte como de los ajustes que haces en las evaluaciones... o sea, sí en las evaluaciones, en la sala de clases como en (tu) – (a) la hora que das tu clase, ¿haces algún otro ajuste?

Rodrigo: Sí, por ejemplo, lo que pasa es que con mi profesora nos propusimos que todas las clases tuvieran una actividad final en la sala, entonces, en vez de darle las típicas actividades que dan en filosofía, como de una reflexión sobre tal tema, intentamos trabajar con la corporalidad y el movimiento. Por ejemplo, hace unas clases atrás, estábamos viendo el concepto del tiempo. Entonces vendamos a todos los estudiantes, y cada dos minutos le tocábamos el hombro a tres estudiantes para que se sacaran la venda, y ellos tenían que quedarse en silencio, y anotar en el idioma que yo que ellos quisieran, cuánto tiempo creen que estuvieron vendados, entonces intentamos hacer actividades de ese tipo para que no, porque no sacamos nada con entregarle un texto, no sé de Aristóteles en español, si no lo van a entender y no van a estar incluidos en la clase y por tanto no van a aprender.

E1: Claro.

Rodrigo: Entonces, claro, intentamos dentro de lo posible al menos que la actividad esté adaptada para todos.

E1: Ya.

Rodrigo: Al menos que la actividad. Cuando entregamos guías ahí se nos hace mucho más complicado porque hemos buscado con la profesora traducciones al creole o al francés de ciertas, de ciertos textos, y si bien hay traducciones al francés, las personas haitianas no hablan francés, entienden un poco algunas palabras o varios estudiantes si entiendan francés, pero no todos. Entonces ahí se nos hace mucho más complicado, y no tenemos como un apoyo institucional, que por ejemplo un traductor que nos pueda traducir las guías, entonces se hace complicado.

E1: Claro me imagino, y en ese sentido ¿tú crees que deberían por ejemplo, estos estudiantes aprender más español?, ¿lo ves necesario como dentro de la sala de clases?

Rodrigo: Mira es un debate muy interesante porque yo no tengo ningún problema con que estudiantes haitianos, por ejemplo, hablen su idioma entre ellos.

E1: Ya.

Rodrigo: ¿Por qué lo tendría? cachay, no debería por qué tener un problema por eso, el punto es que por un tema pragmático no sé creole, aunque tú me podrías contra preguntar ¿y por qué no aprendes creole para para enseñarles a ellos?, sería una muy buena contra pregunta y no te sabría que responder sinceramente. Pero, creo que sería lo ideal para que al menos estén en la clase aprendiendo lo que sus otros compañeros también están aprendiendo. Eso es lo que creo yo, pero por ejemplo también el colegio no tiene presencia de traductores de ninguno.

E1: Ya.

Rodrigo: ¿Cachay? entonces también claro, deberían aprender español sí, ojalá sí, pero no es una... no es una tarea que deban cumplir ellos solos, aprender un idioma, no, no es cualquier cosa po cachay. Entonces en ese sentido, si yo creo o no creo que deban aprender español, mi respuesta es sí, pero con todo un apoyo institucional detrás que lamentablemente en el colegio no hay.

E1: Ya entonces en el colegio no hay ningún apoyo por parte de ellos...

Rodrigo: En el sentido de aprender el idioma español no.

E1: No...

Rodrigo: En ese sentido, no.

Comentado [11]: Estrategias pedagógicas: practicante implementa con ayuda de su profesora guía actividades asociadas a la corporalidad y al movimiento. Se permite que estudiantes respondan en la lengua más les acomode. Se evita que estudiantes lean en español.

Comentado [12R11]: Inclusión: Existe preocupación en relación a que los estudiantes no hispanohablantes no queden excluidos de la clase.

Comentado [13]: Estrategias pedagógicas: practicante junto a su profesora guía buscan documentos en creole o francés.

Comentado [14]: Formación de estudiantes de pedagogía: sensación de abandono institucional. Necesidad de un traductor.

Comentado [15]: Mantenión de la lengua materna: practicante permite el uso entre ellos.

Comentado [16]: Tema emergente: necesidad de un traductor.

Comentado [17R16]: Creencias del practicante sobre como enseñar a estudiantes no hispanohablantes.

E1: ¿En qué sentido sí hay quizás? Alguien...

Rodrigo: Por ejemplo a los estudiantes haitianos se les permite celebrar su día nacional.

E1: Ya.

Rodrigo: por ejemplo, que (no) - (ay) no me acuerdo (cuando) - (es) al principio de año, como en marzo, pero no me acuerdo el día exacto, pero se les permite celebrarlo. O hacen ferias interculturales también, o por ejemplo, como es polivalente, tienen talleres de gastronomía, y la profesora les le no sé po, en más de una clase, les ha pedido hacer platos típicos de Haití a todos, no solamente a los estudiantes haitianos.

E1: Ya.

Rodrigo: ¿Cachay?, entonces en ese sentido, si hay un cierto apoyo, pero en el tema del idioma no, lamentablemente el colegio como que da un poco da por hecho de que llegan aprendidos con el idioma español.

E1: Claro, entonces ahí tú, como tú tienes que manejar eso en sala de clases y todo eso.

Rodrigo: Justamente.

E1: ¿Y tú cómo ves? O sea, como enfrentas el hecho de que tengas que enseñarle, por ejemplo, aspectos de la cultura chilena algunos sentidos.

Rodrigo: Mira, para mí no se me ha sido tan complejo, porque igual es filosofía. Tengo que enseñar a hueones europeos.

E1: Ya, claro.

Rodrigo: ¿Cachay?, entonces (no) - (por) ejemplo mis compañeros de historia se ven más complicados con eso. Pero por ejemplo en más de una clase en filosofía política ponte tú, tuvimos que hablar de contingencia nacional, entonces para los estudiantes haitianos muchas veces como, "no me importa", y está bien que no les importe po ¿cachay?, o sea si a mí me hablan de no sé de la contingencia de Alemania me da lo mismo.

E1: Claro.

Rodrigo: Entonces dentro de lo, dentro de lo posible, intento que la, que los temas de los cuales hablemos, incluirlos un poco, por ejemplo, le he preguntado a estudiantes haitianos por ejemplo, "¿Ustedes han tenido dictadura en sus países". Sí, me han dicho, "¿Y qué les han relatado a sus padres al respecto, o sus tíos?" "¿Ustedes la alcanzaron a vivir"?, no sé po, cachay, y ahí dentro de lo posible los vamos incluyendo.

E1: Ya, super.

Rodrigo: ¿Cachay?, eso.

E1: Y entonces en cuanto como a la participación me dijiste que los ves como...

Rodrigo: Cuando dominan el idioma sí son muy participativos, más que los, más que los chilenos de hecho.

E1: ¿Y tú has visto como un proceso en el que van aprendiendo y dices como "o ya van se nota que han aprendido más el español"?

Rodrigo: Sí.

E1: ¿Has visto ese proceso?

Rodrigo: Sí, en pocos estudiantes eso sí, porque llevo solamente este semestre en este centro de práctica, entonces no he podido ver un proceso más extenso.

E1: Ya.

Rodrigo: Pero sí, he visto como estudiantes que al principio del semestre dominaban... nada de español, ahora hablan, y están muy motivados de decir lo que saben decir, entonces levantan la mano al tiro, y es motivante como profesor ver eso, y claro, te das cuenta de que cuando el estudiante aprende el idioma también participa más, y además socializan más con

Comentado [18]: Interculturalidad: colegio permite a estudiantes haitianos celebrar sus fiestas nacionales y preparar sus platos típicos en ciertos momentos del año.

Comentado [19R18]: Se realizan diferentes actividades que incluyen las diferentes culturas que existen en el colegio.

Comentado [20]: Inclusión: ausencia. No existen dispositivos de enseñanza de español por parte del colegio.

Comentado [21]: Experiencia en sala de clases: practicante observa que estudiantes no hispanohablantes no muestran interés en el contenido relacionado a la realidad nacional.

Comentado [22]: Interculturalidad: cuando se les pregunta a los estudiantes por ciertos aspectos relacionados a la realidad de su país muestran interés y mayor participación.

Comentado [23]: Experiencia en sala de clases: practicante observa una mayor participación de los estudiantes una vez que aprenden español.

Comentado [24R23]: Además, los considera más participativos que los chilenos.

estudiantes hispanohablantes. Por razones pragmáticas, los no hispanohablantes que no dominan el idioma socializan solo con estudiantes haitianos.

E1: Claro.

Rodrigo: Pero me he dado cuenta de que los estudiantes no hispanohablantes tienen mucha personalidad.

E1: Ya.

Rodrigo: Mucha mucha personalidad, de hecho los que dominan el español socializan muy bien con los hispanohablantes, los molestan, si los molestan los juegan de vuelta y cosas así, entonces sí ha sido un proceso, es un proceso súper bacán, super lindo.

E1: ¿Entonces también tú ves como que se arman grupos en cuanto como nacionalidades en ese sentido? ¿o ya no tanto?

Rodrigo: Mira...

E1: ¿Depende del nivel del idioma quizá?

Rodrigo: Es una muy buena pregunta lo que pasa es que por ejemplo, como es un un colegio intercultural en ese sentido, multicultural, perdón, si se van formando grupitos de estudiantes, por ejemplo estudiantes venezolanos que se juntan entre ellos, o colombianos que se juntan entre ellos. Pero si (hay) - (si), sí se forman grupos de todo, chilenos hispanohablantes, no hispanohablante, y en ese sentido socializan bastante bien, o sea, ha habido obviamente claro, casos de racismo y xenofobia en el colegio, pero el colegio en ese sentido los aborda súper bien, expulsa inmediatamente al estudiante...

E1: Ya.

Rodrigo: Que haya cometido el hecho de racismo, xenofobia, ¿cachay?. y no sé, es más, los mismos estudiantes hispanohablantes defienden la no hispanohablantes cuando los molestan por ABC ¿cachay? En ese sentido en el colegio hay un muy buen anclaje entre ellos, ¿cachay?

E1: Claro.

Rodrigo: Una vez, es que un estudiante una vez me dijo, era colombiano, me dijo "sabe que profe nos llevamos bien, porque aquí somos todos pobres po entre pobres nos entendemos y nos cuidamos".

E1: Entonces ellos ven como ese punto en común...

Rodrigo: El tema de clases.

E1: Claro.

Rodrigo: Sí, son muy conscientes de eso la verdad.

E2: ¿Entonces tienen más presente como el tema de la clase más que el idioma?

P: Muchas veces sí, sí, de de tal como ese mismo estudiante me dijo "es que estamos juntos en la miseria, entonces como voy a molestar" esas son las palabras que me dijo él, "cómo voy a molestar un negro porque el negro sí es igual de pobre que yo".

E1: Ya claro.

Rodrigo: Son palabras de él.

E1: Sí como que lo ven como un punto de unión.

Rodrigo: Justamente.

E1: Como, como iguales.

Rodrigo: Justamente.

E1: ¿Oye, entonces en el tema del idioma, tú me dijiste que no tienen ningún problema con que hablen creole en sala de clases cierto?

Rodrigo: Mi profesora y yo no tenemos ninguno.

Comentado [25]: Tema emergente / Experiencia en sala de clases: a medida que el estudiante aprende más español se vuelve más participativo y sociable con el resto de sus compañeros.

Comentado [26]: Interculturalidad: Se mezclan las culturas de los estudiantes.

Comentado [27]: Experiencia en sala de clases: estudiantes mencionan que la razón por la que entre estudiantes se llevan bien es debido a que tienen una realidad socio-económica similar.

Comentado [28]: Tema emergente: Los alumnos se ven más identificados por las clases sociales que por el idioma que hablan.

Comentado [29]: Mantención de la lengua materna: practicante y su profesora guía permiten el uso de la lengua materna en la sala de clases.

E1: Ya y los demás profes, ¿sabes algo al respecto?

E2: ¿Has visto cómo funcionan otros profes?

Rodrigo: Lo que pasa es que en la... No, no he visto cómo funcionan otros profes, pero estoy en la sala de profesores, entonces escucho como esas copuchas.

E1: Claro.

Rodrigo: O las estigmatizaciones que algunos profes hacen con algunos estudiantes y a varios profes les he escuchado decir que les molesta que hablen en creole, porque no saben que están diciendo, entonces se pasan el rollo de que pueden estar diciendo algo malo de la clase, o algo malo sobre el profe, o algo así. Pucha eso lo he escuchado decir a algunos tres profesores, al menos.

E1: Ya.

Rodrigo: No son, no es la mayoría pero...

E1: Sí, algunos que...

Rodrigo: Pero existe el caso de que a algunos profesores efectivamente les molesta.

E1: ¿Y tú qué opinas al respecto?

Rodrigo: Jaja, (()) es racismo.

E1: Sí.

Rodrigo: Eso es racismo, implícito, pero es racismo al fin y al cabo.

E1: Ya.

Rodrigo: O sea no implícito que...

E1: (())

Rodrigo: Eso es racismo

E1: Eso es racismo, claro.

Rodrigo: (()) Estoy hablando weas perdón... implícito nada que ver po.

E1: Oye, y en cuanto a las evaluaciones, o sea, a las... sí a las evaluaciones ¿haces alguna retroalimentación después? o actividades en general.

Rodrigo: Sí, sí, hacemos retroalimentaciones y las retroalimentaciones a los estudiantes no hispanohablantes que no dominan el idioma lo hacemos en creole. Lo ocupamos con mi (profesora) - (que) mi profesora tiene un contacto fuera del colegio que es traductor, entonces mi profesora le paga y ella hace la retroalimentación entonces, pero insisto eso no es algo institucional.

E1: Claro.

Rodrigo: Lamentablemente eso lo busco mi profe para hacerlo, que habla bien de ella.

E2: O sea en realidad ¿el colegio no es que la esté apoyando monetariamente para que cuente con ese traductor?, es solo iniciativa de la profe.

Rodrigo: Sí justamente, lo costea ella y todo.

E2: Ya.

E1: Oye y ¿qué errores más o menos ven, en las (()) en las evaluaciones de estos estudiantes? Como, ¿qué errores más comunes puedes encontrar?

Rodrigo: Los errores más comunes a ver... Buena buena pregunta, muy buena pregunta, a ver los errores más comunes más allá del de estructurar mal las oraciones obviamente. Es que, por decirlo de alguna manera... Se me fueron las palabras perdón. Ya, lo que pasa es que como no dominan el idioma no saben conjugar los verbos, los ponen tal cual están, así como "yo pensar que Aristóteles está en lo correcto", por ejemplo ¿cachay? Pero, así como errores como conceptuales o un mal ejercicio reflexivo no hacen, al contrario, es como claro, o sea, está escrito en un español quizás no tan desarrollado, así como "yo pensar que el bien es esto" y te lo justifican súper bien con verbos mal conjugados.

Comentado [30]: Retroalimentación: se realiza de manera escrita y en creole con la ayuda de un traductor que es contratado por la profesora guía.

Comentado [31R30]: No es algo que realiza la institución.

Comentado [32]: Retroalimentación: errores más comunes son a la hora de conjugar verbos. Sin embargo, logran expresar lo que quieren decir.

Comentado [33R32]: Literacidad: los alumnos no pueden responder bien debido a la falta de literacidad en la L2.

E1: Ya.

Rodrigo: Básicamente el problema no es un problema intelectual o conceptual, es un problema de escritura.

E1: O sea manejan el contenido.

Rodrigo: Sí.

E1: Tú ves que en el fondo conoce...

E2: Y por ejemplo, ¿Ustedes le bajan puntaje si tienen como errores, estos errores gramaticales?

Rodrigo: Jaja, intentamos que no. Intentamos que no, porque pucha, igual en las pautas que vamos estructurando con la profe está el tema gramática, pero igual tienes que ponerte en contexto, o sea, si un estudiante no domina el idioma y además está haciendo todo el esfuerzo del mundo por escribir en un idioma que no domina, y además es una buena respuesta, ¿para que le vas bajar puntaje po?, o sea es una crueldad, o sea, o así lo vemos nosotros con mi profe guía.

E1: Ya.

Rodrigo: Intentamos que el tema gramatical no bajarle a punto. Lo otro en los otros temas conceptuales, críticas, reflexión, sí, son igual en ese sentido.

E1: ¿Pero igual le haces como quizás alguna retroalimentación respecto a la escritura, por ejemplo? O...

E2: Lo dejas pasar.

Rodrigo: No, no, sí se lo corregimos, pero no le bajamos puntaje, ese es el punto. Eso hacemos con la profesora, ¿cachay? (entonces) - (no) sé po. Le, le ponemos una flechita al "yo pensar que Aristóteles está bien" al "pensar" le ponemos una flechita y ponemos "pienso".

E1: Claro.

Rodrigo: Cachay, pa que sepa que así se conjuga el verbo. Eso, eso hacemos, ese tipo de correcciones

E1: Super. Oye y pasando como un poco más a... Ya como a tu formación docente.

Rodrigo: Uy.

E1: No, más que todo queríamos saber si ¿conoces algún documento del ministerio que te haya ayudado, por ejemplo, a tomar estas decisiones en sala de clases con estos alumnos? ¿O todo salió como de tu profe guía, o de ti mismo?

Rodrigo: Lo que pasa es que mi profe guía como tiene muchos más años de experiencia que yo obviamente, y se ha visto enfrentada a estas situaciones más veces, sabe de bibliografía ella. Ha tomado cursos, ha tomado magíster, sobre interculturalidad, multiculturalidad, etc. Pero que yo conozca un documento del Ministerio o que la universidad me hacía propiciado alguna bibliografía al respecto, no, nada.

E1: Nada, ¿entonces en tu formación no te dieron como estrategia o algo?

Rodrigo: Ninguna, no hay ningún ramo, ni una unidad, ni nada de eso.

E2: Ya, ni en el colegio, ni en la universidad, ¿pero tu profe guía sí?

Rodrigo: Sí, por su cuenta.

E1: Y ¿ella te dio como material o cosas así? o tú (sabes), - (o) ella te dio como el conocimiento más que todo.

Rodrigo: Uy, Me acabo de dar cuenta una (()), no le he pedido material.

E1: Ya.

Comentado [34]: Retroalimentación: practicante y su profesora guía INTENTAN no bajar el puntaje de los estudiantes no hispanohablantes por errores gramaticales.

Comentado [35]: Retroalimentación: se les corrige errores gramaticales.

Comentado [36R35]: También se fijan en el contenido al momento de retroalimentar.

Comentado [37]: Formación de estudiantes de pedagogía: practicante no tuvo acceso a ningún material de apoyo y preparación por parte de la universidad ni del colegio.

Comentado [38]: Formación de estudiantes de pedagogía: La profesora guía del practicante ha sido de gran ayuda en este proceso.

Rodrigo: No le he pedido material, sino como que sé que lo tiene, sé que existe, pero por andar para arriba abajo este semestre no se lo he pedido porque no tengo tiempo para leer, pero sí, acepto que es un error mío porque debería hacerlo, debería debería hacerlo.

E1: Oye, y una pregunta más que todo como para cerrar, ¿no sé si tú tienes más preguntas entre medio?

E2: Sí, quería saber cómo por ejemplo, no me quedó tan claro como lo de las evaluaciones. ¿Al final los evalúan de la misma forma? como por ejemplo, no sé en evaluaciones escritas.

Rodrigo: Ya, Lo que pasa es que los evaluamos de la misma forma, sí, en el fondo de las preguntas son las mismas, pero hacemos por decir de alguna manera consideraciones distintas. Cuando es un estudiante no hispanohablante que no domina el idioma, como les dije no le bajamos puntaje por temas gramaticales ponte tú, ¿cachay? en ese sentido claro, la evaluación es un poco distinta porque al tener más consideraciones, tú vas evaluando también otras cosas, te vas fijando en otras cosas también, por ejemplo, si un estudiante no hispanohablante que nosotros sabíamos que tiempo atrás le costaba mucho el idioma y de repente vemos que te está escribiendo bien los verbos, bacán. Le ponemos una décima más, por ponte tú.

E2: Ya.

Rodrigo: ¿Cachay? en ese sí es distinta la evaluación, pero así como hacerles preguntas distintas, no, porque llegamos a la conclusión con la profe que tampoco se trata de tratarlos como... Como si fueran intelectualmente inferiores o algo así, cachay entonces, ¿qué hacemos? Intentamos adaptar la prueba para todos. Entonces como les dije hacemos, no sé po, les ponemos la imagen, "¿qué opinas?", o les ponemos un audio, "¿qué te hace sentir el audio?". O por ejemplo lo hacemos trabajar en... de a tres, para las pruebas, entonces ya debata, llegan a una conclusión entre los tres y hagan una obra artística al respecto, una vez hicimos hacer eso, que hicieran algún dibujo o algo así.

E2: Y... dale dale

Rodrigo: Es que, no, era eso.

E2: Ya, y por ejemplo cuando están estos grupos de tres, ¿los juntan como niños no hispanohablantes, hispanohablantes? o solo como no sé por ejemplo si tenemos solo no hispanohablantes son como ¿ese grupo de tres?

Rodrigo: Intentamos que sean... mixtos, intentamos que sean mixtos, obviamente prestando ojo de que si por ejemplo, hay dos estudiantes hispanohablantes que no dominan el creole, y hay un estudiante, no hispanohablante que no domina español, obviamente intentar separarlos, pero en general son los, son grupos bastante mixtos porque como les dije antes socializan muy bien. Entonces entre todos, también se llevan muy bien, y varios estudiantes hispanohablantes saben creole justamente por sus compañeros. No, no lo dominan, pero sí saben muchas palabras, saben estructurar oraciones, o se saben comunicar con ellos, me parece muy lindo ese detalle.

E2: ¿Querías hacer la pregunta final? (()) tenemos otra pregunta.

E1: Sí más que todo quería saber cómo tu opinión sobre cómo crees que la universidad debería como apoyar a los futuros profesores en este ámbito, como cuando tienen que enfrentarse a este desafío.

Rodrigo: Hmn... ya mira, lo que pasa es que como les dije tengo una completa ausencia de Ramos o capacitaciones para verme enfrentado, o para abordar situaciones de este tipo, y lo que más me ha dado cuenta en la experiencia en esta práctica, es que lo que más sientes los estudiantes que no dominan el idioma es frustración, es frustración porque si tú te das cinco

Comentado [39]: Evaluaciones: la única adecuación que existe en las pruebas escritas esta asociada a que es más permisivo con ciertos errores gramaticales.

Comentado [40]: Inclusión: practicante hace adecuaciones del material y de las evaluaciones pero para todo el curso. De lo contrario, sería tratar a los estudiantes no hispanohablantes como "intelectualmente inferiores".

Comentado [41]: Estrategias pedagógicas: trabajos en equipos, pedir opiniones, dibujar, etc.

Comentado [42]: Estrategias pedagógicas: Grupos mixtos entre alumnos hispanohablantes y no hispanohablantes.

Comentado [43]: Formación de estudiantes de pedagogía: ausencia de ramos asociados a la enseñanza con estudiantes no hispanohablantes.

minutos para conversar con ellos quieren aprender, y quieren aprender mucho obviamente, el problema y la gran barrera que ven es el idioma, de hecho ellos mismos muchas veces le han dicho a mi profe guía que le frustra estar aprendiendo español, porque lo (encuentran) - (los) tiene un poco traumatizado muy entre comillas, porque es como "porque tengo que aprender un idioma para aprender lo que es mi otros compañeros están aprendiendo".

E1: Claro.

Rodrigo: Entonces claro. La Universidad quizá, no sé capacitarnos con lo básico del creole, no estaría mal que... Y por qué digo creole y no cualquier otro idioma, porque la mayoría de estudiantes no hispanohablantes que emigran a Chile son haitianos, o sea el semestre pasado tuve estudiantes no hispanohablantes pero que eran asiáticos.

E1: Ya.

Rodrigo: Pero son muy pocos los estudiantes asiáticos en Chile son muy pocos, en cambio el creole es un idioma que, que como docentes creo que igual es pertinente que aprendamos aunque sea un poquito, porque la cantidad de inmigrantes haitianos en Chile, es bastante alta, cachay.

O por ejemplo que otro tipo capacitación creo yo estaría correcto sería aprender... proyectos didácticos que involucren no necesariamente la lectura. Por ejemplo, en mi caso que es filosofía la mayoría de actividades que se nos ocurren inmediatamente es escribir un ensayo, o leer un texto, lo cual es una limitancia de mi, de mi área, porque perfectamente tú podrías trabajar filosofía con el cuerpo, con el movimiento, escuchando, olfateando o viendo, y en ese sentido claro, la dinámica de la clase es mucho más abarcativa que si simplemente leen, porque claro, nuestras actividades en su mayoría son leer porque damos por hecho de que todos saben el idioma, lo cual no es así, no es así. Eso, creo que de esa forma.

E2: Por ejemplo, bueno nos contabas que hacen como este día de la nacionalidad (()) de Haití...

Rodrigo: Sí, si.

E2: Aparte de eso ¿hay como alguna otra actividad de inclusión o que tú veas que incluyan a los estudiantes?

Rodrigo: Bueno, los talleres de gastronomía les conté que hacían platos de distintos países y además de eso. Me gustaría decir que sí, pero no no, no, no veo más cosas así como institucionales.

E1: Ya.

Rodrigo: Por ejemplo, cuando los profesores no sé de arte les piden a los chicos hacer algún trabajo que los representen claro, dibujan algo de su país dibujan sus banderas, pero eso no es una actividad que haya pensado la profe así como "ya con esta actividad voy a hacer inclusiva", sino que a los estudiantes haitianos les nació ido a dibujar eso, no hay un apoyo institucional detrás de (()) iniciativas.

E2: ¿Qué opinas como al respecto de esto? de que no esté incluyendo de otra forma a los estudiantes en el colegio en sí.

Rodrigo: Mira mi profe guía me dijo algo muy cierto, y es que **la inclusión no necesariamente es compartir espacio con alguien** ¿cachay? O sea, el colegio no es inclusivo o multicultural porque en un espacio haya estudiantes haitianos y chilenos, no es inclusivo por eso. Es inclusivo cuando tú dejas que los estudiantes haitianos se expresen culturalmente, en el espacio se puedan desenvolver, entonces pucha, en mi opinión **es bastante negativo, incluso cruel un poco que el colegio no tenga un proyecto institucional para que los estudiantes** haitianos, o no hispanohablantes en general, puedan pucha sentirse

Comentado [44]: Tema emergente / Experiencia en sala de clases: practicante observa que estudiantes no hispanohablantes se sienten frustrados por no saber español al igual que el resto de sus compañeros.

Comentado [45R44]: Literacidad: Falta de esta, lo que lleva a la frustración a los estudiantes.

Comentado [46]: Tema emergente: creencia asociada a la necesidad que siente el practicante de ser capacitado en la otra lengua.

anclados en ese espacio. O sea, mi profe guía me decía, "o sea, piensa ¿por qué los no hispanohablantes se juntan con no hispanohablantes? ¿es porque son racistas y le dan asco los chilenos?" No, es porque los chilenos no les entregan un espacio para que puedan hablar su idioma con naturalidad, vestirse como ellos quisieran vestirse. O por ejemplo, el tema del pelo, la mayoría de estudiantes haitianos están bastante rapados, les crece un afro, pero y en Haití me han dicho muchas veces les gusta usar el afro, les gusta ese estilo, pero el colegio no pueden porque es, pelo muy largo, ¿cachay? tiene demasiado volumen. Entonces un detallito tan chico, como permitirles andar con el afro, sería fantástico porque todos se sentirían más cómodos.

E1: ¿Entonces en el colegio les dicen que se corten el pelo o cosas así?

Rodrigo: Mira en ese sentido, claro, a todos les dicen que se corten el pelo.

E1: Como los hombres con el pelo corto.

Rodrigo: Justamente, pero en Haití les gusta.

E1: Claro, es normal.

E1: Por ejemplo, el otro día fue un papá a buscar a un niño, y claro... lo tenía (()). Se le veía precioso y los estudiantes también, me dicen "no si a mí me gusta tener el pelo así pero no puedo".

E1: Tiene que cortárselo.

E2: Claro.

Rodrigo: Claro cachay, entonces en detalles así se ve que el colegio, claro permite que en un mismo espacio convergen distintas nacionalidades, pero no mucho más.

E1: Claro, falta quizá ahí un poco más de...

Rodrigo: De otras iniciativas institucionales.

E1: De apoyo.

Rodrigo: Sí.

E2: Ya, tengo otra pregunta.

Rodrigo: Pregunta nomás.

E2: Bueno, igual contabas que dejaban hablar a los niños dentro de la sala de clases su idioma, pero por ejemplo ¿hay inclusión de este idioma en otras cosas?, como por ejemplo no sé... señalética en creole, ¿o no sé ese tipo de cosas?

Rodrigo: Solamente en los talleres, en las salas que son dedicadas a los talleres de gastronomía todo todos los letreros, como no sé las instrucciones del horno están escritas en creole y en español, pero por ejemplo en las salas normales, es que ya como es polivalente los estudiantes pueden tener taller de gastronomía o refrigeración, y además en clases normales que se pasa el currículum nacional, y en la sala de clases normales, claro, no hay nada escrito en creole.

Comentado [47]: Inclusión: señaléticas en su lengua materna pero solo en los talleres, no en la sala de clases. Sin embargo, es con el fin de que los estudiantes sepan utilizar los artefactos de la cocina y no los estropeen.

Etiquetado Eduardo

E1: ¿Cuántos alumnos por sala había en esa práctica?

Eduardo: Estuve en dos cursos. El primero era el primero medio B, que tenía 35 alumnos. Y el tercero medio, que ahí tenía 11 alumnos, que ese era el lectivo de Historia.

E1: Ah, ya, ya, vale. ¿Y cuántos de ellos en estos cursos aproximadamente eran no hispanohablantes?

Eduardo: En el primero medio tenía, eran... de 35, había 10 que eran haitianos, y 5 de ellos, no, 4 de ellos eran no hispanohablantes, que no manejaban, o sea, entendían algunas cosas, pero no manejaban el idioma. O sea, si yo tenía una conversación con ellos, ellos no podían mantener larga la conversación. Pero sí sabían algunas palabras, como por ejemplo, para ir al baño, o teléfono, cosas muy puntuales.

E1: ¿Y los otros 6 conocían un poco más el idioma?

Eduardo: Conocían más el idioma, y dos ya eran bilingües y manejaban el idioma en su totalidad.

E1: Ya, perfecto. No sé si tienes el dato de cuántos alumnos había en todo el establecimiento.

Eduardo: ¿Así en general o no hispanohablante?

E1: Ambas.

Eduardo: Ya, en no hispanohablante, yo pregunté y como había una administración nueva, no manejaban bien el dato. Pero aproximadamente tenían como un poco más del 50% de estudiantes extranjeros. Y de ese grupo, en la mayoría de los cursos había al menos algún estudiante no hispanohablante. Y más encima, durante el semestre fueron llegando más, como a mitad de año siguieron llegando más estudiantes. Y la totalidad de estudiantes eran 494 en la mañana y unos 300 y tanto en la tarde, porque tenía dos jornadas.

E1: Vale, perfecto. Bueno, y en general, ¿cómo ha sido tu experiencia trabajando con este grupo de estudiantes no hispanohablantes?

Eduardo: Fue un reto. Fue súper complicado, pero siento que se logró llegar a buenos términos. Yo cuando llegué, lo primero que me fijé, bueno, es que igual como que ellos mismos hacían un grupo. Entonces cuando llegué, me di cuenta que no hablaban, como que no participaban mucho. Y ahí le pregunté a mi profesora de práctica, le pregunté como “¿qué onda ellos?”, y ahí me empezó a explicar que claro, ese grupo no conocía, no sabía mucho el idioma. De hecho, no lo conocía, no lo hablaba. Pero habían estudiantes, como te decía, que ya eran bilingües, entonces ellas como que dirigían todo el grupo. Como que los ayudaban en todo lo que necesitaban.

Entonces nos sirvió mucho como para la traducción. Y ahí le pregunté a la profe como, qué era lo que hacía ella y cómo podía ayudar. Y me decía que en realidad tratar de darle las instrucciones lo más clara posible. Y tratar de apoyarme, que no es lo correcto muchas veces, apoyarme como en la estudiante no bilingüe. Lo bueno es que ahí los estudiantes... digo los estudiantes bilingües, manejaban muy bien el idioma. Y más encima tenían como un carácter con mucho compromiso social con sus compañeros. Entonces ellas mismas iban a nosotros a consultarnos cosas para sus compañeros. O sea, ellas trataban de integrar mucho a sus compañeros. Esto en el primero medio B. En el tercero, tenía un estudiante de los 11... cuando yo llegué, habían dos estudiantes haitianos. Uno de ellos manejaba el idioma, pero algunas cosas como que no... Había que explicarlo un poco más lento para entender, como la velocidad en la que (yo) hablaba. Pero entendía, entendía muy bien. Y había llegado un estudiante que no hablaba nada el idioma. Pero ella estuvo muy poco porque se cambió a gastronomía. Porque, como es polivalente, estaba el científico humanista, y había algunas carreras técnicas como

Comentado [1]: Tema emergente: Falta de una prueba de medición de nivel de idioma.
Literacidad: Estadios de Chall

Comentado [2]: Tema emergente: ¿Qué es ser bilingüe?
Literacidad: Estadios de Chall

Comentado [3]: Experiencia en sala de clases.

Comentado [4]: Experiencia en sala de clases.

Comentado [5]: Estrategia pedagógica.

Comentado [6R5]: ¿Qué tipo/nivel de bilingüismo?

Comentado [7]: Estrategia pedagógica.

Comentado [8]: Inclusión.

Comentado [9]: Estrategia pedagógica: micro pausas

gastronomía, eléctrica y refrigeración. Entonces ella como a mitad de semestre se cambió. Entonces no la vi más.

E1: Y a este alumno, el otro que estaba en el electivo, me decías que le hablaban como de manera más lenta.

Eduardo: Sí, pero algunas cosas. No sé si de repente hacía una explicación en historia, explicaba algún término, algún tema. De repente como que no lo captaba, no entendía bien. Y además que yo igual como recién estaba entrando, tenía muchos modismos chilenos. Entonces de repente decía como “cachai” o algunas palabras que eran muy locales, muy de acá. Pero él sí sabía español. Sí podía mantener una conversación y preguntar cosas. Si eran ciertas palabras, no.

E1: Ah, ya. Perfecto. Bueno, y por ejemplo, en temas de participación, rendimiento o en las mismas evaluaciones, ¿a este grupo de estudiantes los veías igual que al resto? ¿O era más fácil, más difícil?

Eduardo: Era súper complicado, por ejemplo, en las pautas. Cuando hablé con mi profesora de práctica, nos enfocamos mucho en que las pautas sean súper concretas. Como que los niños... bueno, como todos los profesores en todo caso, pero que sean súper concretas las instrucciones para que se las podamos explicar, para que las entiendan. Y si necesitábamos apoyo de la estudiante bilingüe, ellas se las podían también traducir de una manera súper fácil.

Igual cuando yo estuve en la práctica, también nos enfocamos... ahí teníamos igual cierta libertad de evaluación. Entonces nosotros las podíamos diseñar como quisiéramos. Entonces todos los trabajos fueron prácticos en realidad. Nunca fueron como una prueba escrita o una prueba con alternativas, por ejemplo. Todas fueron como trabajos, entonces... proyectos. Entonces como eran en grupo, muchas veces ellas mismas se juntaban con los estudiantes que eran bilingües, por ejemplo. Igual tuvimos complicaciones con algunas actividades porque teníamos que hacer un mapa conceptual. En el mapa conceptual teníamos que definir ciertas palabras, por ejemplo, y después ir armándolos. Entonces ahí tuve que estar con la estudiante, mi profesora también, y con la estudiante bilingüe para poder explicarles bien los conceptos y para que ellos pudieran armar bien el mapa conceptual. Igual, por ejemplo, este año nosotros con otros compañeros de la práctica hicimos un taller de español-creole, pero ninguno de nosotros sabía cómo creole. Entonces como que más que nada fue un taller para que estuvieran practicando el idioma. Entonces estaban las estudiantes bilingües, estaban los estudiantes no hispanohablantes y había estudiantes que si querían participar tenían la libertad. Entonces en ese ambiente tratamos de hacer como conversación y que practicara el idioma sin una evaluación rígida, sino que con nosotros y ellos fuéramos creando criterios de evaluación.

O sea, entonces cuando practicáramos, viéramos qué necesitamos para ver si estamos practicando bien y cómo lo vamos a mantener en el tiempo con cierta estructura. Entonces ahí participaron hartos estudiantes del colegio que eran no hispanohablantes y resultó súper bien. Pero en ese espacio, que era un espacio que no era evaluado concretamente, como en otros espacios. Era un taller más que nada para que ellos pudieran compartir y nosotros pudiéramos compartir con ellos en realidad. Pero bueno, mientras practicábamos el español y el creole, o sea, nosotros les enseñábamos, y ellos nos enseñaban a nosotros. Y en ese espacio fue súper entretenido, súper bueno y siento que se realizó un espacio bacán para que otros estudiantes que recién estaban llegando se pudieran integrar de mejor manera. Pero en las clases de historia, ahí costaba más como que pudiesen entender, tenía que tomarme mi tiempo y algunas pautas las tratábamos de traducir. Pero igual, no sé... traductor de Google, por ejemplo, igual yo se lo mostraba a mi estudiante bilingüe y no... algunas palabras no se conectaban. Entonces ahí tenía que hacerlo como explicándole a las estudiantes bilingües y que la estudiante bilingüe le

Comentado [10]: Estrategias pedagógicas: Admite error en su estrategia pedagógica mediante el uso de modismos

Comentado [11]: Estrategias pedagógicas: Instrucciones concretas en las evaluaciones o traducción mediante la ayuda de compañeros.

Comentado [12]: Evaluaciones: Solo trabajos prácticos con acompañamiento de compañeras bilingües. No hubieron pruebas de alternativa ni escritas.

Comentado [13]: Estrategia pedagógica: taller de español-creole.

Comentado [14]: Interculturalidad: Confluencia y aprendizaje de Chile y Haití en el taller

Comentado [15]: Inclusión: taller como espacio de inclusión para estudiantes no hispanohablantes.

explicaran a los estudiantes no hispanohablantes como las pautas. Entonces por eso tratábamos de hacerla súper concreta la pauta.

E1: Ya, perfecto. Oye, ¿y este taller que me comentabas lo impulsaron los Eduardos?

Eduardo: Sí, igual con mucho apoyo de las estudiantes bilingües porque cuando yo llegué teníamos que hacer un proyecto. El que quisiéramos. Y yo le comenté a mi profesora de práctica y me dijo que hablara con estas dos estudiantes porque ya hace mucho tiempo que querían hacer un taller de español-creole. Entonces les hablé y ahí nos juntamos entre todos y resultó. Así que en realidad es como la idea de las estudiantes.

E1: Ya, ¿y ocupaban por ejemplo los espacios del colegio? ¿Pero había algún otro apoyo del colegio?

Eduardo: Sí, nos dieron un espacio y un horario. Era súper acotado el horario. Era como de 45 minutos los días jueves en la mañana. Y en el CRA, en la biblioteca, que igual fue súper útil pero claro, igual los tiempos súper cortos y poco tiempo en los meses.

E1: Claro, entiendo. Oye, ¿y por ejemplo en cuanto al rendimiento comparado con el resto de los estudiantes? ¿Cómo era el rendimiento de este grupo de estudiantes?

Eduardo: Ya, en Historia, por ejemplo, como era un trabajo en grupo, les iba bien porque las dos estudiantes bilingües lograban dirigir bien el trabajo y sacaban muy buenas notas en Historia. Tenía entendido que en otras materias no les iba tan bien, pero ahí te lo digo como por lo que fui hablando, nunca lo vi. Pero en Historia por lo menos no les iba mal.

E1: Ya, ¿y por ejemplo con el tema de las lecturas, los textos, etcétera, cómo lo hacían?

Eduardo: Ya, nosotros no ocupábamos mucho el libro. Más que nada utilizábamos el PowerPoint, entonces hacíamos hartas imágenes más que nada, más que escribir. Lo que sí, ellos lo que más hacían era copiar, pero copiaban, y uno se daba cuenta que no entendían a cabalidad lo que estaban copiando. Pero siempre estaban copiando. Todo lo que uno les ponía, lo copiaban. Pero claro, no entendían lo que escribían. Como lectura, nunca le hicimos la verdad leer porque nunca ocupamos como el libro. Hacíamos como clases de... más expositivas y de trabajo como hacer cosas. Lo que sí, los últimos dos trabajos que hicimos con la profe eran como en cartulina. Entonces les pedíamos que ellos buscaran información y les dimos permiso para que ellos lo pudieran hacer en creole. Entonces ellos lo podían hacer en creole, después ahí veíamos cómo lo leíamos con la otra estudiante. Entonces, no sé, en un trabajo que era como de "Estado", no sé, la palabra "Estado", la definición del Estado estaba en español. Y había algunas partes traducidas a creole o había, no sé, bandera de Haití, porque les dejamos que utilizaran como lo que les fuera más cercano. Y ahí lo escribían en creole. Por ejemplo, también ellos cantaron el himno una vez y lo escribieron en el papelógrafo. Entonces todo eso, dejamos que utilizaran el creole como para que trabajaran en realidad, como para que no estuvieran tan aparte. Porque, por ejemplo, de los cuatro estudiantes, había uno que no trabajaba mucho en realidad. Entonces, claro, todos los otros se esforzaban mucho como en hacer los trabajos, pero él se apartaba un poco. Porque, claro, igual no manejaba el español, entonces igual le dificultaba cómo entrar. Pero en esas partes de creole las hacía. Entonces como que para que pudiera trabajar, dejábamos los espacios en creole.

E1: Perfecto. Bueno, y considerando todo esto que me comentas, ¿cómo planificabas tú una clase al momento de saber que estaba este grupo de estudiantes en la sala? O ¿cómo hacías la clase?

Eduardo: Ya, ahí me compliqué harto porque, claro, no sabía cómo lograr entender lo que yo les estaba transmitiendo como bien, concreto, o al menos para que pudieran continuar las clases. Así que igual planifiqué harto como tenía muchos estudiantes inmigrantes y cuando uno hablaba como de sus países se interesaba mucho. Todas las clases tenían imágenes de sus países, como

Comentado [16]: Estrategia pedagógica: Utilización de "Traductor Google" o ayuda de las compañeras bilingües.
Pautas concretas para facilitar las traducciones

Comentado [17]: Centro de Recursos para el Aprendizaje

Comentado [18]: Inclusión: falta de apoyo a iniciativa de inclusión e interculturalidad.

Comentado [19]: Estrategia pedagógica: trabajo en grupo y apoyo de estudiantes bilingües.

Comentado [20]: Estrategia pedagógica: Utilizar "PowerPoint" e imágenes

Comentado [21]: Literacidad: Ausencia. Lectoescritura no permitía acceso al contenido académico.

Comentado [22]: Mantenimiento de LM: Disertaciones en su idioma (creole)

Comentado [23]: Inclusión y mantenimiento de LM: Utilización de LM en trabajos en sala.

Comentado [24]: Estrategia pedagógica: se permite utilizar LM para que estudiante si trabaje en clases.

Comentado [25]: Experiencia en sala de clases: Noción de la brecha lingüística y lo que eso significaba para el aprendizaje.

procesos de sus países, como de origen o familiares. Entonces se interesaban mucho y muchos ya conocían como alguna parte de la historia de su país, entonces dejábamos que... les dábamos el tiempo que quisieran como para hablar de ellos, de sus países de origen. Entonces cuando planificaba la clase, no sé, por ejemplo, a mí me tocó con ello el Estado de Chile recién después de la independencia, el ensayo constitucional y todo ese proceso, que es 1800, 1820, 1830, por ese periodo. Entonces ahí lo que hacía era más que nada imágenes de Haití, escudo de Haití, constitución de Haití, su himno, cosas de ese estilo para que se interesaran. Entonces la planificación fue más que nada darles como... pasábamos Chile y algunos datos de países de Latinoamérica en general. Y como los estudiantes no hispanohablantes todos eran provenientes de Haití, su sección como definida ahí. Y claro, también las planificaciones de la clase... durante la clase yo me acercaba mucho a las estudiantes bilingües para que pudieran traducir algunas cosas o iba con ellos, con los estudiantes no hispanohablantes y les preguntaba si entendieron, si necesitaban un poco más de pausa. Ahí en realidad solo me señalaban y trataban de comunicarse. Igual lo bueno del taller, que era aparte de las clases de Historia, es que después como que agarraron más cercanía como a los Eduardos en general. Entonces igual trataban de hablar más español, trataban de practicar más. Entonces después de esas intervenciones trataban de hablarme de lo que habían aprendido, hacían como el esfuerzo. Pero durante mis planificaciones ahí también me apoyé mucho de mi profesor guía de la universidad. Y él me entregó como una aplicación de un traductor que era un poco mejor que Google. Entonces ahí podía hacer ciertas cosas. Y las pautas, traduje algunas, pero como te decía la traducción no era muy correcta. Entonces al final igual terminé apoyándome de las estudiantes bilingües.

E1: ¿Tienes el nombre de esa aplicación?

Eduardo: No, espérame, no estoy con el celu. Me asaltaron hace poco así que no estoy con el celu. Pero era muy simple, era como “Creole-Español” en Android y estaba... era la primera. Y se ve como una bandera española y la bandera de Haití. Entonces la aplicación se llama... si estoy casi seguro, 90% seguro que se llama “Creole-Español”.

E1: Vale, perfecto. Oye, y bueno, aparte de por ejemplo el apoyo en estas estudiantes bilingües, ¿había alguna otra estrategia o técnica para poder comunicarse?

Eduardo: No, más que nada los traductores y las estudiantes bilingües para apoyarnos. Pero otra estrategia... bueno ahí el PIE también tenía, también buscaban cómo traducir ciertas pautas. El programa PIE ahí también... uno le entregaba como las planificaciones, bueno las evaluaciones, y ahí como que la profesora corregía ciertas cosas para que pudieran entender de mejor manera.

E1: Oye, y por ejemplo con lo que hablábamos de la participación en clases, ¿eran activos al momento de participar?

Eduardo: No, no para nada. Las estudiantes bilingües sí, ahí ellas estaban todo el rato tratando de que uno las señalara para contestar, pero ellos no, ellos estaban muchas veces dibujando o durmiendo, y bueno también como copiando. Si había como algo escrito, lo copiaban al tiro. Pero no, no había mucha participación de ellos.

E1: Vale, oye y en cuanto a las evaluaciones, ¿te fue necesario hacer algún ajuste aparte de lo que me comentabas de las pautas? ¿Algún ajuste al momento de evaluar a este grupo?

Eduardo: No, porque como era un trabajo en grupo, en realidad lo hacían súper bien, y como nos tratábamos de ver como todo el proceso, ahí en realidad iba a esos grupos y veía que estaban trabajando y decía como “ah ya, van bien”. Ahí les preguntaba si necesitaban ayuda, necesitaban aclarar alguna cosa, pero no, nunca tuve que hacer como un ajuste, como bajarle la escala o algo así, no, no nada. Bueno, y lo que te decía de la... como alguna que otra traducción, pero que no salió bien, así que en realidad no sé si contar bien ese ajuste, como ajuste.

Comentado [26]: Estrategia pedagógica: con el fin de despertar interés de estudiantes inmigrantes.

Comentado [27]: Estrategia pedagógica: realizar paralelo entre historia de Chile y los países de donde provenían los estudiantes inmigrantes.

Comentado [28R27]: Interculturalidad en la estrategia

Comentado [29]: Estrategia pedagógica: Acercarse personalmente para traducir o preguntarles por dudas.

Comentado [30]: Inclusión: producto del taller español-creole.

Comentado [31]: Estrategia pedagógica: programa PIE

Comentado [32]: Experiencia en sala de clases: participación dispar entre estudiantes bilingües y estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [33]: Evaluaciones: A todos por igual, solo trabajos grupales

E1: Oye, y si me pudieras describir un poco más el nivel de español que tenían estos estudiantes, en lo oral, en lo escrito, ¿cómo lo podrías describir tú? ¿En qué nivel estaban?

Eduardo: No sé si alcanza a ser básico. Sabían como palabras puntuales. O sea, por ejemplo “baño” o “celular”. O sabían si alguien les estaba hablando así como... si llegaba la inspectora y decía “oye necesito a tal alumno”, sabían. Cosas como muy puntuales. Pero era muy básico. Un poco menos de básico su manejo. Y escrito en realidad copiaban. Entonces no era que manejaban el idioma, sino que dibujaban las palabras en realidad.

E1: Claro, copiaban la grafía como de la...

Eduardo: Claro, pero no lo manejaban.

E1: Y en tu opinión, ¿tú crees que necesitan aprender más español?

Eduardo: Sí, sí, no. Necesitan hartito, pero hay que buscar estrategias. Bueno, eso tratamos de hacer en el taller, pero como nosotros no sabemos creole, igual era súper complicado. Porque, por ejemplo, cuando hablamos con las estudiantes bilingües, ellas sí fueron... había un profesor bilingüe que les enseñó durante todo el año el idioma. El tema es que eso las hizo atrasarse.

Entonces tuvieron que repetir un año solo para aprender el idioma y después volver a integrarse. Entonces ellas me comentaban que no les gustó eso, porque ellas eran súper mateas. Les gustaba mucho ir a clases, les gustaba mucho sacarse buenas notas. Entonces, en realidad, como que atrasarse un año no les gustaba. Entonces siento, acá ya personalmente, siento que si se va a utilizar un profesor bilingüe para que aprendan el idioma, tiene que tratar de adaptarse para que los estudiantes igual sigan compartiendo con sus compañeros y en espacios en los que no hablen creole, para que puedan estar practicando. Y que esos espacios no sean tan rígidos, porque de verdad, si es una clase, siento que los coloca en otra posición de estrés: “Tengo que aprender el idioma para que me vaya bien acá”. Entonces siento que hay que crear un espacio en el que pueda adaptarse a estas clases, de manera que ellos puedan estar aprendiendo el idioma y aprender clases regulares, con las materias regulares, como matemática, historia, lenguaje, arte.

E1: Claro. Oye, y pasando, por ejemplo, a lo que eran las actividades más fuera de la sala, pero dentro del colegio. Por ejemplo, los recreos, los talleres, etc. ¿Cómo era la participación de este grupo?

Eduardo: Era buena. Eso sí, de repente se producía que se juntaba mucho estudiante, bueno, en este caso, lo único estudiante no hispanohablante era de Haití, así que me voy a referir siempre como a estudiantes haitianos. Entonces todo este grupo de estudiantes haitianos siempre se juntaba entre sí. Pero había muchos talleres. Por ejemplo, había un taller de Palín en el que participaban muchos estudiantes haitianos, pero había más estudiantes provenientes de otros lugares. Entonces ahí compartían mucho. Igual en los recreos, no sé, los que hacían deporte, jugaban fútbol, cosas así, lograban integrarse más. También igual había estudiantes que se acercaban a estudiantes que hablaban el español y compartían. En realidad nunca vi que se segregaran. Como que ellos se juntaban sí con su grupo de haitianos como su grupo fuerte, pero igual compartían con los demás estudiantes. No era algo como que los alejaran o ellos se alejaran, sino que naturalmente tienen amigos más cercanos y otros más con los que compartían otra actividad. Pero en actividades extracurriculares había mucha participación de ellos y mucha integración, al menos en ese establecimiento, muy buena.

E1: Buenísimo. Oye, ¿cómo se llamaba el taller que me nombraste?

Eduardo: De Palín. Palín Mapuche.

E1: Pero ¿eso es como un juego o qué es?

Comentado [34]: Literacidad: Ausencia de desarrollo de lectoescritura

Comentado [35]: Experiencia en sala de clases: noción de falta de estrategias.

Comentado [36]: Tema emergente: tipo de bilingüismo.

Comentado [37]: Tema emergente: creencias que tiene el practicante de la enseñanza y aorendizaje de una L

Comentado [38]: Inclusión: Colegio generaba talleres que fomentaban la inclusión

Eduardo: Sí, es un juego ese que ocupan el palo, no sé cómo se llama el palo, pero es como de hockey. Y ocupan una pelota. Tenían un taller de esas en las tardes. Y ahí participaban muchos estudiantes haitianos y muchos de otros cursos que hablaban español. Entonces ahí había harta integración y en los talleres de fútbol también. Como en los deportivos, que eran extracurriculares, se juntaban mucho, compartían hartito.

EI: Vale, perfecto. Oye, bueno, a propósito de que tú impartías la clase de historia, ¿cómo enfrentabas, por ejemplo, la enseñanza de aspectos que son más propios como de la cultura o de la... como conocimiento general como de la historia de Chile o de aspectos, no sé, por darte un ejemplo, como del clima, etc.? ¿Cómo enfrentabas ese tipo de cosas al momento de que ellos no... por ahí no lo manejaban tanto?

Eduardo: Claro, era... bueno, como te decía anteriormente, trataba de hacerlo más que nada con imágenes de sus países y trataba como... no de compararlos, pero sí decir como... más que tratar una historia de... solo historia de Chile, trataba de hacer una historia general de América Latina. Como para que ahí todos tuvieran aspectos en común y vieran como ciertas similitudes entre sus países. Entonces trataba de concentrarme en las clases, aunque fuera como... que era complicado igual, porque como es creación del Estado de Chile, era complicado hacer una historia general, pero habían algunos puntos que agarraban, porque todos los países estaban recién saliendo de la independencia, recién haciendo constituciones, mucha guerra, entonces ahí como que lograba agarrarlo. Pero sí personalmente me daba cuenta de que los estudiantes, cuando hablaba de Chile, como que en realidad no tenían tanto interés, pero cuando hablaba de sus países de origen, como que se apropiaban mucho. Entonces no sé, saltaban estudiantes “no, mi papá me dijo esto”, como lo típico, así como “oh me contaron esto”, y ahí como que se iba... era más entretenido, pero sí costó mucho, porque por ejemplo temas de... no tanto de clima, pero sí de territorio, por ejemplo de agricultura y temas así como que son muy propios de acá, era un poco más difícil, y conceptos más como políticos, así como “Estado”, “territorio”, “soberanía”, igual costaba explicarlos bien, porque son temas como súper abstractos, entonces... y todos mis ejemplos más encima eran muy locales. Entonces yo les decía por ejemplo “no, un Estado es como, por así decir, la comuna de Santiago”, entonces ahí quedaban colgados, pero trataba de lograr esas similitudes con otros países y ahí lograba armarse algo, pero es complicado, era muy complicado. Y en tercero, con el estudiante que era bilingüe, pero había muchos extranjeros también en ese curso, que provenían de otros países, también costaba ciertos conceptos también políticos, y también me tocó hacer dictadura, el periodo de la dictadura, entonces algunos términos, algunos procesos que son locales costaban mucho. Entonces ahí igual como era un electivo y era libre, logré pasar como procesos en cada uno de sus países. Y ahí se integraron mucho, se apropiaron como de la información que daba y participaban, pero cuando no les tocaba su país les costaba entrar. Entonces en esos que les costaba entrar, trataba de buscar similitudes con algunos hechos.

EI: Vale, perfecto. Oye, pasando más como a otro plano, en el establecimiento este que te tocó hacer la práctica, ¿viste alguna acción orientada a la inclusión cultural de estos estudiantes?

Eduardo: Sí, tenían... celebraron el día de la bandera de Haití. Un día se lo dieron para que hicieran como actos, cantaron el himno, estuvieron con su bandera y también hicieron como de otros países, no solo de Haití, sino que provenientes de América Latina. También había varios. Pero así como actividades propiamente para estudiantes no bilingües se integrarán, no. Pero para que en general los estudiantes que provenían de otros países se integraran, sí. Como esos días específicos para ellos y actividades más que nada. Pero eso, sí. Más que nada eso, como los días

Comentado [39]: Inclusión: Mediante los talleres extracurriculares.

Comentado [40]: Estrategia pedagógica: realizar paralelo entre historia de Chile y los países de donde provenían los estudiantes inmigrantes.

Comentado [41]: Experiencia sala de clases: interés de los estudiantes en la materia.

Comentado [42]: Experiencia en sala: Dificultad para explicar conceptos, pero se ayudaba de los paralelismos.

Comentado [43]: Estrategia pedagógica: realizar paralelo entre historia de Chile y los países de donde provenían los estudiantes inmigrantes.

Comentado [44]: Interculturalidad: ceremonias de otros países en el colegio.

Comentado [45]: Inclusión: ausencia de inclusión lingüística, presencia de inclusión cultural.

como patrios de cada país, celebraban alguna cosa, algún baile, algo así. Pero como no bilingües, integrarse, no vi alguna como actividad grande.

E1: Y por ejemplo, en tu opinión, como más personal, estas actividades que hacían en el colegio, ¿para ti eran efectivas?

Eduardo: Sí, eran efectivas en cierto punto de que los estudiantes que querían como mostrar su cultura les hacía como muy bien, porque se preparaban, se vestían, tomaban como otro ánimo. Pero claro, había otros estudiantes que en realidad, de repente por cosas de gusto no están tan interesados en mostrar como sus bailes típicos y cosas así. Lo encontraba efectivo como para dar a conocer de que hay estudiantes que provienen de otros lugares, pero para integrar no lo considero como tan efectivo. Por el tema, más que nada porque es como separarlos por nacionalismo más que nada. Porque son como personas, tienen distintos gustos y cosas así. Sentía que ahí no había tanta integración. Lo que sí vi que en los deportes sí se lograban integrar. Que eso igual lo considero como súper importante porque es un punto de integración que no necesita más allá de estar hablando o cosas así, sino que compartiendo juntos en cierta actividad. Pero ahí no había como jornada de deporte. Había en ciertos días específicos, no sé, los talleres extracurriculares, pero así como un evento grande, solo los días patrios que te digo.

E1: Comprendo. Y bueno, lo que conversábamos hace un rato, aparte de este taller que ustedes gestionaron como Eduardos con este grupo de estudiantes bilingües, ¿el colegio apoya de alguna forma o apoyaba a estos alumnos que no sabían español o que lo estaban aprendiendo?

Eduardo: ¿Apoyarlos en qué sentido? ¿Así como previamente?

E1: No, digamos que apoyarlos en su proceso de aprendizaje del idioma, etc.

Eduardo: Ya, cuando yo llegué habían justo cambiado de administración y en la administración previa había un profesor bilingüe que, como te contaba, estaba encargado de hacer clases a los estudiantes.

E1: ¿A los estudiantes? ¿Clases de español?

Eduardo: Clases de español. Pero en el año que yo llegué, como había cambiado la administración, como que se cortó eso porque hubo un tema súper grave como de manejo de dinero de la administración anterior. Entonces no podían contratar a un profesor de Español, no estaban como en las prioridades. Entonces el único apoyo era como PIE, la psicóloga y el trabajador social, la trabajadora social. Ellos eran como los tres puntos de apoyo, pero ninguno era un apoyo para aprender el idioma, sino que eran apoyos más en su labor específica.

E1: Claro, comprendo. Bueno, yendo más a tu opinión, ¿cómo evalúas eso? ¿Sientes que era necesario o que no?

Eduardo: Sí, yo siento que era necesario que aprendieran el idioma porque muchas veces estaban en las salas. No estaban aprendiendo, estaban nomás en las salas. Y claro, igual habían algunos que, aunque compartían y todo el tema, de repente quedaban colgados. Entonces sentíamos todos, de que algunos podrían sentirse como muy solos, como muy apartados. Entonces siento que era necesario que aprendieran el idioma. Pero como te decía antes, hay que encontrar una forma como de adaptarlo de mejor manera. Como para no apartarlos más, porque si les enseñas español, apartándolos de sus compañeros, van a aprender español, pero igual van a quedar aislados al final. Porque no los van a ver en clases, no van a compartir con ellos en los recreos. Entonces es complicado eso, hay que tratar de adaptarlo.

E1: Claro. Bueno, una pregunta más centrada en ti. Tú personalmente ¿sabes si hay algún documento de parte del ministerio que te ayude a abordar la situación de los estudiantes que no hablan español?

Comentado [46]: Inclusión: Solo cultural, que podía llegar a ser separatista.

Comentado [47]: Inclusión: Deportiva, más efectiva que las festividades patrias.

Comentado [48]: Tema emergente: funcionamiento de las instituciones

Comentado [49R48]: Crítica a los fomentos para obtener subvención.

Comentado [50]: Literacidad: Conciencia de que la brecha lingüística impide el acceso al conocimiento académico.
Opinión respecto al método de enseñar español (atrasarse un año para enseñarles el idioma)

Eduardo: Sí, había uno que me mandaron, que no lo dije antes... el profe, también me había mandado ese documento, es del ministerio del 2021, que es un manual para estudiantes no hispanohablantes. Y es como para poder acercarse sin la necesidad de manejar el idioma. Y ahí te dan ciertas adaptaciones, evaluaciones, cosas así. Súper general, pero funciona.

E1: ¿Y lo pusiste en práctica en algún momento? ¿Te sirvió?

Eduardo: Lo leí, lo leí y no lo puse en práctica. Pero sí había cosas, leí cosas puntuales que era como para acercarse. Pero no lo puse en práctica, por ejemplo, evaluación y cosas así. Pero está, el material está.

E1: Vale.

Eduardo: Pero ese es el único que conozco de parte del ministerio.

E1: Y ese te lo hizo llegar tu profesor de la universidad.

Eduardo: Sí, y un compañero.

E1: Vale, perfecto. Bueno, y en tu formación acá en la universidad, ¿se incluye contenido o estrategias para enseñar a alumnos no hispanohablantes?

Eduardo: No.

E1: Nada.

Eduardo: No, nada. Hablamos mucho como de la integración, la inclusión, pero ese es como en amplio general. O sea, para estudiantes neurodivergentes o que tengan alguna necesidad para su aprendizaje. Pero así como específicamente para estudiantes no hispanohablantes, no, nada.

E1: Vale. ¿Y en tu opinión lo consideraste necesario al momento de estar en la práctica luego?

Eduardo: Sí, sí, la verdad me hubiera gustado saber otras estrategias, porque igual lo hice todo muy en la improvisación, en el ensayo y error. Y me hubiera gustado al menos tener ciertos lineamientos como para poder enfrentarme a estudiantes no hispanohablantes.

E1: Vale. Bueno, y aparte de este manual que te hizo llegar tu profesor guía, ¿en el colegio o acá en la universidad te pusieron material a disposición? ¿Para este problema?

Eduardo: No, no, solo el manual.

E1: Ya, ¿en el colegio tampoco te brindaron ningún otro material?

Eduardo: No, no, no. Ninguno.

E1: Vale. Bueno, y cerrando como ese tema, ¿cómo crees tú que la universidad, la malla, etc., podría apoyar a los futuros profesores en este desafío con los estudiantes no hispanohablantes?

Eduardo: Ya, así como sería... como mirar muy a largo plazo, estaría muy bueno que enseñaran idiomas de la mayor cantidad de estudiantes, que se pudiera ver la mayor cantidad de estudiantes no hispanohablantes como a nivel nación, y ver qué idioma es el principal para que uno pudiera aprender ciertas palabras y estrategias para poder acercarse a los estudiantes no hispanohablantes. Pero eso es como muy, viéndolo utópicamente.

Así como rápido, siento que más que nada estrategias como las que salen en el manual. El manual no es malo. Yo no lo apliqué, pero no es mal manual. Tiene ciertos puntos que podían ayudar y que podían mejorar muchas cosas. Siento que hay que enfocarse mucho en evaluación. En evaluación para que no sean pruebas que les baje la nota y los termine como marcando como "ya este estudiante es un estudiante de puros dos". Hay que hacer evaluaciones no específicas, pero sí que logren ser lo suficientemente flexibles para que estudiantes no hispanohablantes puedan participar. Y obviamente nos deberían enfocar eso mucho desde la universidad. Lograr evaluaciones para estos contextos específicos. También desde la universidad creo que estrategias más que nada como prácticas. Ojalá que hayan profesores que hayan estado con experiencia de estudiantes no hispanohablantes que pudiesen entregar su experiencia y tratar de formar como un... no sé si un diccionario, pero sí como estrategias desde la experiencia. Para que los estudiantes que vayan

Comentado [51]: Formación de estudiantes de pedagogía: material ministerial.

Comentado [52]: Formación de estudiantes de pedagogía: material ministerial.

Comentado [53]: Formación de estudiantes de pedagogía: brechas en la formación.

Comentado [54]: Formación de estudiantes de pedagogía: brechas en la formación.

Comentado [55]: Tema emergente: Opinión personal de enseñanza de español ideal

Comentado [56]: Evaluación: noción de falta de estrategias para evaluar a estudiantes no hispanohablantes.

Comentado [57]: Evaluación: Opinión personal al respecto

llegando vean como “ah mira, este profesor tuvo este problema, se parece al que yo estoy teniendo actualmente” y pueda agarrar esa estrategia. Yo creo que debería utilizarse harto a profesores que hayan tenido esa experiencia de estudiantes no hispanohablantes. Para lograr tratar de formar eso así como en la inmediatez. Pero así como a largo plazo, ojalá se pudiera enseñar como palabras y idiomas.

EI: Oye, volviendo a las dinámicas del establecimiento. ¿Se utilizaban las diferentes lenguas de los estudiantes? En este caso el creole, ¿lo utilizaban dentro del establecimiento? ¿Me refiero por ejemplo a los actos, en las señaléticas del establecimiento, etcétera?

Eduardo: No, de hecho en nuestro taller como el trabajo final era hacer como carteles para los lugares específicos como importantes. Así como “inspectoría”, “baño”, “enfermería”, “sala de profes”, ciertas salas. Ahí hicimos nosotros como los carteles. Pero desde el establecimiento no tienen ellos escritos en otro idioma.

EI: ¿Y no se utilizan tampoco en otros casos?

Eduardo: No, en actos y cosas oficiales o desde las clases no.

EI: Bueno, y en cuanto a tu opinión más personal. ¿Qué opinabas tú de que, por ejemplo, los estudiantes utilizaran su idioma en la sala de clases?

Eduardo: No, a mí de hecho me gustaba mucho que pudiesen compartir ese idioma. Porque igual lograba generar en los estudiantes como no hispanohablantes, digo hispanohablantes, que también se interesaran en el idioma creole. Entonces yo creo que entre los dos aprendamos. Así como los estudiantes hispanohablantes y los estudiantes no hispanohablantes. Que los dos aprendan de los dos idiomas. Entonces a mí me gustaba mucho que pudiesen, así como personalmente, que entre sus amigos pudiesen hablar su idioma. Pero claro, igual hay que entender que son niños y adolescentes. Entonces de repente, no sé, se concentraban mucho en “cómo decir un garabato en creole”, “cómo decir un garabato en español”. Como que esas palabras querían aprender. Que es feo, pero igual al menos había cierto interés de los niños en aprender el otro idioma, por último. Por último, me gustaba que los estudiantes entre ellos igual hablaran su idioma. Como que hubiera un reconocimiento de su idioma. Que no sea como “tengo que aprender español y olvidar el creole”. No, que haya que aprender español, pero que se mantenga como su idioma entre ellos y ojalá que se traspasase al otro estudiante.

EI: ¿Y tu profesor guía opinaba similar?

Eduardo: Sí, o sea, nunca le pregunté así específicamente, pero siempre permitió como que hablaran en su idioma y siempre les gustaba que, no sé, cantaran su himno o dijeran poemas en creole.

EI: Vale, perfecto. Oye, pasando al tema de las evaluaciones. Bueno, me comentaste que no hacías ningún tipo de ajuste. No había modificación a grandes rasgos, digamos. Era similar al resto de los estudiantes.

Eduardo: Sí.

EI: Y, por ejemplo, al momento de retroalimentar las evaluaciones, ¿en qué te enfocabas más que nada?

Eduardo: Ya, ahí, como yo hice trabajos grupales en realidad, hacía retroalimentaciones generales. Las escribía, pero ahí a esos estudiantes, iba con el estudiante bilingüe y lo conversaba con ellos. Se los dejaba escritos, pero lo conversaba con ellos. Igual eran como retroalimentaciones generales para el grupo. Entonces, específicamente para los estudiantes no hispanohablantes, nunca les hice una retroalimentación a ellos en específico.

Comentado [58]: Formación estudiantes de pedagogía: Opinión con respecto a la necesidad de la universidad por brindar herramientas

Comentado [59]: Inclusión: falta de inclusión de parte del establecimiento.

Comentado [60]: Inclusión: falta de inclusión de parte del establecimiento.

Comentado [61]: Interculturalidad: Aprendizaje mutuo de idiomas y cultura.

Comentado [62]: Mantenión de LM: valoración positiva del uso de creole.

Comentado [63]: Mantenión de LM: valoración positiva del uso y mantencion de creole.

Comentado [64]: Retroalimentación: Poco efectiva. No considerada instancia de aprendizaje.

E1: Y, digamos, no sé, por ejemplo, si es que alguna vez hubo trabajo escrito o algo así, ¿te enfocabas más, por ejemplo, en el contenido o también en corregir por ahí los errores del idioma?

Eduardo: Ah, no, me concentraba en el contenido, que se entendiera la idea en realidad. Les hacía ver si tenían algún error en palabras, pero no les descontaba eso. Pero eso en todo caso fue en general. O sea, a los estudiantes que tenían problemas ortográficos o cosas así, errores gramaticales o de sintaxis, se los hacía notar, pero no les bajaba puntos por eso.

E1: Claro, comprendo. Bueno, por mi parte ya estamos listos con las preguntas, pero también te quería dejar la palabra a ti por si nos quieres mencionar algún aspecto que se nos haya escapado, algo que nos quisieras mencionar tú de tu experiencia, o si quieres cerrar con una opinión, etc.

Eduardo: Yo creo que con una opinión en realidad es que, claro, es bacán en todo caso, siento que es muy interesante que estén saliendo trabajos de tesis y de seminarios sobre el tema de hablar con estudiantes no hispanohablantes porque es un desafío que tenemos como los profesores. Y de todas la áreas, o sea, hay que integrar a las personas que llegan a un país y no conocen el idioma y tiene que ser un proceso lo más flexible posible. Ojalá que sea lo más flexible posible. Que dentro de los estudiantes llegar para que compartan con sus compañeros, más de que aprendan el idioma para hacer clases, para resolver problemas, para resolver pruebas.

Yo creo que hay que esforzarse en que aprendan el idioma para poder compartir con los estudiantes, y de ahí ellos van a encontrar sus formas para poder aprender materias duras. Pero eso ya es tratar de hacerlo lo más flexible posible, ese proceso. Y desde la parte de la universidad y de Eduardos encuentro muy bueno que se tome este interés. Que estén saliendo tesis, que estén saliendo seminarios y ojalá que sean muchos más. Ojalá haya más espacios porque esto es un desafío que está ahora. Y ojalá para las próximas generaciones que vengan después de nosotros haya ya un camino recorrido para que puedan llegar con más información y puedan generar más espacios aún para que se logre integrar a los estudiantes no hispanohablantes, porque debe ser muy complicado llegar a un país en donde no conoces la cultura y no conoces el idioma. Es un espacio en donde estás muy solo. Y siendo niño es muy complicado después para su crecimiento como persona. Entonces creo que en la inmediatez lograr que aprendan el idioma para compartir y a largo plazo de que sea el idioma para poder aprender materias duras. Y eso es mi opinión.

Comentado [65]: Retroalimentación: Evaluación de contenido por sobre la ortografía.

Comentado [66]: Formación estudiantes de pedagogía: Es un desafío enfrentarse si no tienen las herramientas

Comentado [67]: Literacidad: falta de noción de literacidad.

Comentado [68]: Formación estudiantes de pedagogía: Crítica a la poca preparación académica para enfrentarse a ello

Etiquetado Susana

E1: Ah ya, entiendo. Bueno, también queríamos saber cuántos practicantes supervisa y de qué carrera son, más o menos.

Susana: ... Más o menos, por semestre...

E1: No, pero no hay problema.

Susana: ¿No? Ya... bueno, más o menos fluctúan entre 40-70 estudiantes.

E1: Ya.

Susana: Ese es como el número.

E1: Ya.

Susana: Dependiendo de otras labores que pueda desarrollar. Entonces, claro, cuando tengo otras labores, bajo el número de estudiantes.

E1: Ya.

Susana: Y si no, tengo más estudiantes, de todas las carreras.

E1: Ah ya, como de todo.

Susana: De todas las carreras, pero estoy desde la docencia, más centrada en el programa de... de PEMACH, que la llamamos nosotros, que es el programa de pedagogía de educación media con asignaturas científico-humanistas.

E1: Ya... ¿cuáles son los tipos de prácticas que realizan los estudiantes que usted coordina?

Susana: ... ¿Los niveles de práctica? Dices tú.

E1: Claro.

Susana: Bueno, en el caso del programa, son tres prácticas semestrales. En el caso de las prácticas de... básica, que son poquitas las que he ido acompañando, pero solamente los llevo a la escuela, no, no.

E1: Ya.

Susana: No guío prácticas en ese sentido internamente, soy solo la que hace el link.

E1: Claro, como el contacto.

Susana: Un vínculo, claro. Y en este caso, por ejemplo, la carrera de básica, ellos tienen prácticas en el segundo año, en el primer semestre del año parten.

E1: Ya.

Susana: Entonces tercer semestre, una práctica inicial. Quinto semestre, una práctica intermedia. Sexto y séptimo semestre, práctica generalista. Y... y después, ¿cuál sería? me perdí. Séptimo... octavo generalista. Noveno décimo, mención. Y no tengo muchos estudiantes que ligo, digamos escuelas, pero sí conozco los, los niveles porque de alguna manera he tenido que llevarlos a práctica. En el caso de las prácticas de ciencias, que son dos, que son de disciplinares... Hoy día, actualmente, están cursándose dos, dos programas de alguna manera. Uno está ya terminando, que es, que da paso al (()) y en el antiguo, también eran tres prácticas.

E1: Ah ya.

Susana: Eran las, los tres semestres últimos de la carrera. O sea, octavo, noveno y décimo. Pero hoy día, está como, está la malla innovada, hay más prácticas. Entonces las prácticas empiezan en este caso, cuarto semestre, una práctica. Sexto semestre otra práctica...

Séptimo y octavo semestre dos prácticas más y el nivel de noveno y décimo semestre.

E1: Ah ya.

Susana: Y ahí van, digamos, en aumento ¿no? se supone que son... cómo decirlo, van como profundizándose en cada, cada vez que, que va avanzando...

E1: Claro.

Comentado [1]: Cantidad de estudiantes a supervisar.

Comentado [2]: Prácticas del PEMACH
Prácticas de pedagogía básica

Susana: el periodo.

E1: Sí.

Susana: El periodo y el (()).

E1: Bueno, en este caso, habíamos sacado la cuenta de que lleva más de nueve años supervisando prácticas... Teníamos la duda de si son equivalentes los desafíos de ahora, que se dan ahora con los estudiantes, a los que se enfrentaban cuando no habían estudiantes no hispanohablantes dentro de la sala de clases. No sé si usted más o menos también sabe de...

Susana: Eso, eso lo he percibido más desde la docencia, porque desde la...

E1: Ya.

Susana: parte gestión y administración, un poco, uno hace un vínculo bastante... cómo decirlo, como externo en la escuela ¿no?

E1: Ya.

Susana: Uno sabe que va a contextos con una escuela que ha cambiado, que ha ido variando sobre todo los municipales o aquellos que son de los sectores más vulnerables periféricos de Santiago uno sabe que ha cambiado ahí la matrícula pero desde la docencia es donde he percibido esos desafíos un poco más porque nosotros por ejemplo acá en la línea de talleres lo que desarrolla son exámenes sobre todo en PEMACH, en las científicas tienen otro sistema hasta la malla que no ha sido innovada y como la otra está recién empezando no sé cómo van a terminar ellos entonces claro, mi experiencia sobre todo en el caso de las licenciaturas que pasan a pedagogía y ahí por ejemplo uno va percibiendo el cambio porque independiente que haya hecho clases tempranamente o no he participado igualmente en las comisiones de exámenes nosotros en este programa los chicos tienen exámenes todos los tres semestres y cada semestre implica que presentan una problemática que investigan en la escuela también que puede ser por ejemplo primero un foco como tiene que ver con las comunidades la escuela y su lugar en la sociedad luego viene un foco más relacionado con la relación pedagógica qué pasa en la relación estrecha estudiante-profesor y luego la tercera práctica va atendiendo ya a una propuesta la jefatura de curso entonces son tres niveles distintos de investigación con tres ejes diferentes también y distintas metodologías de investigación entonces tratamos de que la primera todas son cualitativas pero la primera más bien es como de corte más etnográfico, la segunda es de corte biográfico etnográfico y narrativo, bueno todos están atravesados por la narrativa también, y la tercera tiene que ver más con la investigación acción. Entonces son tres formas de acercarse a las problemáticas o a los focos que ellos deciden dentro de esas dentro de ese espacio cuando han dado los exámenes los chicos uno ahí empieza a ver qué es lo que está pasando con la escuela independiente que la conozcas o no sabes de ella y de lo que va sucediendo en su entorno y ahí uno empieza a percibir que ha habido un cambio, no porque se trabaje el tema en sí sino porque es parte como del contexto que se muestra cuando se explica o se expone el foco investigativo que tiene cada grupo, que se hace en grupo. Y desde la experiencia más personal me pasó que en pandemia en uno de los centros porque es cierto que tenemos por ejemplo yo he estado trabajando como profe de taller con centros como por ejemplo sector Recoleta donde hay acto migrante ahí conozco un poco algunas realidades y hay otros centros con los que hemos estado trabajando acto que están Cerrillos y en ese también hay acto de migración con altos niveles y en ese centro en particular Cerrillos donde empieza a elegir esta problemática con más fuerza cómo se aborda al hispanohablante que específicamente tiene que ver con haitianos no con digamos otras otras realidades no me he encontrado con comunidades no sé asiáticas o o tal vez no sé son principalmente niños

Comentado [3]: Desde la gestión de prácticas hay un desconocimiento pedagógico de lo que ocurre en el aula del docente en formación

Comentado [4]: Experiencia en sala: Se conoce mediante las investigaciones semestrales que son evaluadas.

haitianos porque el componente latinoamericano sobre todo es muy fuerte o sea hay acto migrante pero latinoamericano en general y el único que viene con otras hablas es haitiano y ahí en una oportunidad en el año creo que fue el 2020...2021 ya se estaban presentando en estas dificultades en este contexto de clases online de clases remotas donde bueno la comunicación con todos los chiquillos era muy difícil en general pero además estaba la dificultad que entre los documentos los chiquillos tenían que investigar igual la escuela igual tenían que saber quiénes eran los estudiantes, quiénes componían los cursos y en esa indagación que van haciendo con la escuela claro empiezan a darse cuenta que hay no sé tres, cuatro personas de haitianas que no no están hablando español y que además cuesta mucho que se conecten porque pueden recibir todo el material desde las pantallas pero no sabían comunicarse entonces vino esa dificultad, ¿cómo enseñamos finalmente a ¿qué hacemos? porque estaban pensando ya en los chiquillos que se encontraron con esta realidad, ya estaban en una práctica dos, tres final entonces decían vamos a salir al campo laboral uno, estamos en pandemia, no conocemos la escuela realmente la presencialidad y además nos vamos a encontrar con esta realidad bueno ahí surge un poco el vínculo con la profesora porque de alguna manera le pregunto acá a un colega “oye, le dije yo, ¿hay alguien que hable de esto?” le dije yo de esta dificultad y me dice “yo creo que puedes comunicarte con la profesora Rosa”, que sé yo, y yo dije ya, pues como todo era correo y le pregunté si ella podía ayudarnos como como un poco introducirlo en el tema, como curso porque esta problemática la presentan dos estudiantes que estaban haciendo la práctica, específicamente en ese centro y yo recordaba por ejemplo, cuando yo trabajé en colegio hasta el año 2019 también, paralelo, siendo profesor en la escuela pero en la escuela donde yo trabajo o trabajaba en ese tiempo más bien no habían estudiantes haitianos, pero sí había funcionarios que entraron haitianos y nos pasaba que no hablaban yo me acuerdo que yo se produjo muy fuertemente en el estallido, este tema como de otros espacios en la escuela y ahí llegó un componente fuertemente extranjero dentro de esas tres personas haitianas, que eran las funcionarias que hacían aseo, entonces claro, yo me acuerdo que me quedaba en las tardes le decía “hola” cómo se llamaban, trataba de comunicarme con ella y no podía, y ellas se reían me acuerdo que eran muy risueñas y se reían y yo le decía y como digo hola, y como ya ellas estaban un poquito más familiarizadas, entendían que yo les preguntaba esas cosas también, pero no hablaban bien el español y me saludaban y por ahí algo hacíamos, entonces claro y yo esa realidad, por ejemplo, personalmente la vi con esta este cuerpo de empleados también que entran a la escuela y cuando escucho la dificultad de parte de las chicas porque eran dos chicas dos estudiantes entendía lo que iban ya y bueno en realidad lo único que pudimos hacer fue abordarlo desde una conciencia, desde la conciencia y la exposición de la profesora. Si bien los chiquillos, yo siento que no lo aprovecharon tanto, pero es que también estábamos desconectados con la pandemia era esto de como que escucho y yo hablo poco y pasaba eso en todas las aulas pero después de que ella estuvo conversamos con las dos estudiantes y claro, una de ellas por ejemplo se interesó justamente en estudiar la interculturalidad desde su seminario, porque los chiquillos se preparan un seminario de título y fue un tema para ella, ella era de historia y a ella le interesó el tema entonces me dijo “profesora, me quedo dando vuelta esto, conversando con la profesora que usted invitó” que se yo “y me interesaría desarrollar este tema en el seminario ahora”. El seminario lo guía otra persona yo no guío seminarios así es que pero recuerdo que si lo leí leí su seminario y ella empezaba a poner esta problemática como desde lo desafío un profesor, como se educa en la interculturalidad, como se integra realmente la distinta vivencia, cultura sobre todo cultura dentro de la escuela entonces

Comentado [5]: Formación de estudiantes de pedagogía: En la pandemia surge la necesidad de nuevas formas de comunicarse. Descubren el idioma como una barrera más que la conectividad digital. Acuden a la Profesora Rosa Bahamondes para gestionar un curso al respecto.

Comentado [6]: Formación de estudiantes de pedagogía

claro, ha sido algo como fuerte, dominante aquí, pero creo que las personas de alguna manera al levantar estas cosas estos hallazgos, de alguna manera empiezan a calar en su formación para después ella, en su compromiso por ejemplo, siguió trabajando en el colegio, ella se quedó haciendo un reemplazo, porque la profesora de ella, la profesora guía del colegio estaba con embarazo por lo tanto venía un pre y pos natal y ella asumió cuando salió, asume el reemplazo de la profesora y estuvo ligada a este centro un rato yo lo sé porque conversábamos y nos veíamos y además ella era había sido practicante, entonces cuando empezamos con la presencialidad nuevamente, porque ella fue de la generación que no tuvo presencialidad jamás, porque entró en el 2020 y salió el 2021 entonces nos conocimos en la escuela, un día mismo fui y ahí nos conocimos, así de persona a persona fue muy divertido verla y nos volvimos a encontrar con la problemática este año con la problemática, mantenía la problemática la escuela la escuela no había tenido posibilidad de avanzar ahí yo creo que lo único que cambió dentro de lo que me contaba la vez anterior el grupo que estaba ahí más el de ahora, que en el 2022 se hizo un programa donde se invitó a un extranjero que se hizo cargo de de ser un interlocutor intermediario que iba como ayudando a los haitianos en este caso para poder traducir un poco claro, le iba a preguntar si hablaba creole y acercaba pero luego ese apoyo ya no estuvo porque eso implica recursos y pareciera ser desde algo muy como muy desde la impresión pareciera ser que las escuelas en ese sentido municipales no están teniendo este apoyo porque uno implica un recurso extra y la verdad es que no sé como lo llevan a cabo finalmente pareciera ser que los chiquillos en su transcurso de la vida como son jóvenes y niños y adolescentes jóvenes están en la escuela, van ellos adquiriendo de a poco la lengua española y se van defendiendo de ahí y alguno que ya estaba desde antes va ayudando al que llega, entonces hay una cuestión muy propia, una iniciativa muy parte de ellos que se confirma cuando este año por ejemplo el grupo que fue a práctica, una práctica también de salida ya, también se da cuenta de que hay un grupo que no habla español y finalmente que es lo que está pasando con ellos, como estudian como salen de este proceso y lo finalizan bien bueno, la cosa es que cuando me nombran esta dificultad tuvieron la iniciativa como te explicaba en el nivel de práctica 3 hay una investigación acción y eso implica levantar una propuesta chiquitita para la escuela a propósito de alguna necesidad cuando detectan esta necesidad que eso seguía desde el taller de práctica proponen en su digamos en su iniciativa trabajar con los chicos de digamos de nacionalidad haitiana eran los únicos que encontraron que tenían dificultad para hablar español no percibieron más y no en todos los cursos habían algunos cursos pero lo divertido que se encuentran con un grupo de estudiantes que ya estaban no sé, en segundo medio o algo así o primero medio y que habían estado en la vez anterior cuando las otras niñas se le han dado cuenta coincidió que estuvieron en un curso donde estuvieron estas dos estudiantes y ellas por los nombres me acordé yo dije estos nombres lo había escuchado antes y ellas en conjunto toman la iniciativa de hacerse cargo de sus compañeros y compañeras entonces la iniciativa de los chiquillos fue cómo apoyamos a estas chicas en el fondo, a estas estudiantes a que logren hacer lo que quieren hacer que es apoyar a su comunidad haitiana bueno, entre eso hacen hartas averiguaciones les costó mucho a los chiquillos porque les cuesta lanzarse yo les decía bueno, hagan un taller le dije yo de escritura básica, de carteles, de dibujos no sé, otras cosas, otra alternativa pongan letreros para aproximar a la gente, a los apoderados que no son tampoco hispanohablantes hagan un estudio de saber cuánta gente es, quiénes son, en qué cursos bueno, entre tanto pensarla y pensarla, y entre la vorágine del mismo programa que es bien exigente, finalmente los chiquillos levantan una propuesta ya el apoyo no era posible de los

Comentado [7]: Formación de estudiantes de pedagogía: Interculturalidad es un tema emergente

Comentado [8]: Experiencia en sala: Ex practicante logró que contraten a un interlocutor

Comentado [9]: Tema emergente: Adquisición aprendizaje de una L2

departamentos de educación en este caso de Cerrillos, y ellos tampoco estaban preparados entonces ¿cómo lo hacían, cómo lo hacían si ellos tampoco hablaban creole?. Así que lo que hicieron fue un taller, animaron apoyaron, acompañaron el taller que levantaron las estudiantes e invitaron a chicos de sus cursos no importaba si hablaban o no hispano o sea, español o haitiano en el fondo creole. Y bueno, ahí hicieron una indagación, fueron algunas sesiones... más que todo ellos generaron el espacio, y la pregunta después era “bueno, ¿quién se hace cargo de esto?”.

E1: Claro, quién continúa...

Susana: Quién continúa con esto, también entendiendo que había una problemática mayor. Que finalmente la responsabilidad quedaba en manos de las estudiantes, y para ellas era un doble esfuerzo, porque además de estudiar, además de rendir en la escuela, se estaba preocupando de otras personas, y la escuela no estaba asumiendo eso, Eso era lo más curioso.

E1: Claro.

Susana: Entonces eso es lo que llama más la atención, que al final hay una escuela que sabe que tiene esta problemática y, sin embargo, no está profundizando, no está apoyando de otra forma. Bueno, esa gestión de ese centro este semestre pasó a otras manos, yo se la dejé a otra colega, para, un poco descongestionar mi trabajo porque había un momento donde tenía muchos colegios.

E1: Ya.

Susana: Entonces yo dije bueno, tú tienes un centro en Cerrillos, que no tiene la misma realidad porque es particular subvencionado, es otra realidad.

E1: Ya.

Susana: Allá no llegan estudiantes (()), llegan diferentes, llegan con distintas nacionalidades, pero no llegan chicos con... tan necesitados también, y tan precarizado, en cambio en la otra institución sí, sí llega al liceo, este grupo que además, es el liceo municipal de Cerrillos.

E1: Creo que sé de cuál nos habla porque también entrevistamos a un practicante...

Susana: Debe ser el mismo.

E1: Que estaba, claro y que nos contó que levantaron este taller, que fue propuesta de las niñas, y que claro, no sabía si había continuado o no el taller ahora.

Susana: Y en este caso por ejemplo, como yo cedí el centro, está en mano de otra persona, yo consigo... tengo contacto todavía con las nuevas UTP, pero es nueva UTP. O sea se presenta mucha dificultad, entonces esta realidad yo creo que también no es bien atendida porque hay muchos cambios de directivos, por ejemplo la dirección anterior estuvo post pandemia, y ya las cambiaron, y hoy día hay un nuevo equipo directivo.

E1: Ya.

Susana: Entonces este año me encontré con una nueva directora y una nueva jefa de utp, y en el año 2022, 2021, y no estoy segura si el 2020, no me acuerdo si tuvimos o no una practicante específico, pero el 2022 había otra dirección, con otra utp. Y anteriormente, en los años antes que yo había tenido relación con el centro, porque no siempre son continuos, hay años que tú descansas un poco con los centros, era otra dirección, y otra utp.

E1: Ya, y por ejemplo esto de los cambios de direcciones ¿ocurren como en Cerrillos, o suele ocurrir como en los municipales?

Susana: Mira, depende, porque normalmente ocurre mucho en los municipales, pero también ocurre porque hay fuerzas que van presionando para ello... relaciones, problemas administrativos, una gestión deficiente, normalmente la disconformidad de profesores,

Comentado [10]: Experiencia en sala: Ante la realidad de que nadie se hace cargo, un grupo de practicantes crea un taller en su "investigación-acción" correspondiente a la práctica 3 (profesional)

Comentado [11]: Inclusión: Taller para fomentar la inclusión lingüística

Comentado [12]: Tema emergente: ¿quién debe hacerse cargo? Los colegios, el Mineduc o los profesores

Comentado [13]: Tema emergente: Dificultad de abordar la interculturalidad por el cambio constante de directivos y administración de los centros de prácticas

Comentado [14]: Tema emergente: No hay continuidad de cargos para generar cambios internos.

mucho problema interno hace que los departamentos municipales de alguna manera hagan intervención y cambien ¿ya?

E1: Claro.

Susana: Recuerdo hace muchos años atrás, yo diría desde el 2015, 16, 17, por ejemplo en Recoleta que es la otra casualidad que yo conozco municipales, pasaba algo similar en el liceo, una rotativa constante, no de profesores, pero sí de directivos.

E1: Ya.

Susana: Hasta que se afianza una dirección que duro sus 4 años, normalmente duran 4 años en los municipales el directivo, y luego cambian, van rotando. Pero en esta oportunidad nos pasaba eso, que era un semestre y cambiaban, y cambiaban, y cambiaban.

E1: Claro y eso finalmente no permite que se sigan continuando como este tipo de talleres, como cosas que se van levantando.

Susana: No porque la problemática no alcanza a convertirse en un propósito de la institución. Y como eso tiene que ver como, con la historia que se va construyendo dentro de la institución, claro el cambiar el directivo, cambia las visiones, y también se afecta en ese sentido toda la acción, toda la actividad pedagógica.

E1: Claro.

Susana: Así que, ahí hay un tema, pero yo se que en Recoleta hay harto colegio donde reciben también a harto chico extranjero.

E1: Y bueno, continuando con lo que me decía de la estudiante que quiso ver la interculturalidad, también queríamos saber si aquí ¿se forman los estudiantes como en inclusión, y qué foco tiene esta formación?

Susana: Mira, está puesto dentro de los propósitos de este programa, y la verdad que de la manera que ha sido atendido no es directamente como... transversalmente en todas las asignaturas, sino que hay espacio más específico para ello, por ejemplo el seminario es una posibilidad ¿ya?, pero está en una etapa final, entonces hay en asignaturas internamente, digamos... hay un proceso como intencionado, ¿no? Pero yo diría que no está fuera, pero tampoco está tan claro.

E1: Ya, pero está ahí.

Susana: Está, porque aparece... porque de alguna manera, en esta universidad se potencia esta mirada de la diversidad, entonces claro, aparece porque uno abre las posibilidades, o sea, está todo ahí a la mano y no tenemos por qué tampoco mirarlo con ojos de asombro, sino que es parte como de la naturalidad, ¿no? Y en ese sentido está presente, o sea, acá, por ejemplo, no... Porque no hay sesgo o mayores sesgos, ya el estudiante que tiene inquietud o que se encuentra en realidad es diversa y difíciles, incluso tiene la posibilidad acá de ir desarrollando ¿no?, desarrollándose en este aspecto, pero tampoco es una línea súper fortalecida ¿ya?

E1: Ya y por ejemplo, bueno en este caso y quizás sería un desafío, como el tema de la inclusión... ¿Cuáles son algunos de los desafíos más importantes que enfrentan los estudiantes en práctica desde su perspectiva?

Susana: Bueno, nuestro programa es corto, por lo tanto, no atiende y no posibilita que el estudiante se forme más allá de lo justo y necesario, en el fondo no... claro, es bien intenso, es bien... digamos exigente, y tratamos de que esté incorporado en la desde la perspectiva desde la mirada. Y a los chicos dentro de todas las problemáticas que un poco tocan la inclusión, y lo que más les cuesta es trabajo con chicos de condiciones cognitivas distintas, es lo que más les cuesta. El trabajo, el trabajo con las comunidades que están expuestas, por vivir en sectores poblacionales de alto riesgo, de mucha violencia, por ahí también desde un

Comentado [15]: Tema emergente: Razones de los cambios

Comentado [16]: Tema emergente: Cambios en los directivos de los colegios.

Comentado [17]: Inclusión: No está del todo dentro de la formación pedagógica.

Comentado [18]: Inclusión: Puesta como mirada y posicionamiento de la institución académica, pero no es abordado realmente, no de manera obligatoria al menos

Comentado [19]: Formación de estudiantes de pedagogía: Programa corto, no atiende más allá de lo estrictamente necesario.

punto donde le está costando. Y bueno, y sobre todo este tema que es parte de la diversidad cultural, pero creo que de todas esas la más fácil es justamente la de diversidad cultural, ¿ya? Es la más fácil. No en el sentido de la lengua, de lo comunicativo, sino más bien en el sentido de que de alguna manera se puede ampliar y se puede trabajar una pedagogía que acoja la diversidad cultural.

E1: Ya.

Susana: Hay líneas, hay propuestas de una pedagogía crítica que en ese sentido ya abre. Pero yo creo que ahí claro, el desafío está a lo mejor en fortalecer las comunidades escolares, nos pasa que no alcanzamos a hacer unos vínculos tan estrechos como para trabajar codo a codo con las comunidades escolares.

E1: Es muy poquito el tiempo.

Susana: Es muy poquito el tiempo... es poco el tiempo, los chiquillos se van, las iniciativas buenas se van, porque surgen en un momento de un semestre. Vuelve un nuevo grupo, el colegio, no está en esa lógica. Entonces el estudiante no hereda, lo que hizo el grupo anterior, si es que hizo alguna, algún proyecto interesante... se pierde.

E1: Qué difícil.

Susana: Se pierde, sí, muy difícil, y claro tiene que ver con eso con que finalmente...

Bueno, igual aquí en la universidad el profe hace muchas cosas, entonces el docente aquí universitario trabaja en muchas cosas. Además, que el académico investiga claro, entonces hace clases, investiga, hace extensión.

E1: Claro.

Susana: Muy dedicado a la productividad, ¿y qué pasa? Que también estar en una escuela es hacer un lazo que demanda mucho trabajo y tiempo... y un terreno exigente, muy exigente. Porque yo voy y tengo una buena... Como decirlo, buena disposición, pero no depende solo de mí, claro depende de un colectivo, porque yo no soy experta en los temas, entonces claro, podría hacerme experto en un tema, pero jamás voy a llegar a todas las problemáticas de la escuela, por ejemplo es complejo.

Entonces yo creo que ahí no es, no es la, el problema de la inclusión por la inclusión, sino que es el problema también de cómo se trabaja en las comunidades, y cómo hay una relación vinculante, pero también potenciadora... desarrollo mutuo, donde acá la universidad de alguna manera llega a este territorio, por las características de la labor de acá de la Universidad hay muy poco tiempo, o sea darle vida a una escuela implica un proyecto distinto.

E1: Bueno, y como pasando a temas relacionados directamente como con el tema de estudiantes, no hispanohablantes, queríamos saber si usted ¿considera que es necesario la formación para hacer clases a personas que están aprendiendo español?

Susana: ¿Si yo cuento que es necesario como hacer clase a los chicos de la escuela?

E1: No, no, como que la persona que pueda enseñarle español esté formada como en este tema.

Susana: ¿En el tema de la interculturalidad? O inclusión...

E1: No, no, en el tema como de que como de "a mí me enseñaron a enseñar, por ejemplo, otros idiomas o español".

Susana: Ya... yo creo que sí o sea, sería un facilitador de alguna manera, ¿no?, pero no sé, tal vez tendría que ser una línea extra para estudiantes, ¿no?, porque un grupo se especialice más, también tenga esta herramienta extra, claro, podría ser, pero claro, o sea, dentro del programa es difícil desarrollarlo porque ¿dónde se coloca eso? Pero claro, podría ser a lo mejor una alternativa que se abra de a poco, pero para eso también hay que generar toda

Comentado [20]: Tema emergente: Para abordar la problemática se requiere un trabajo más estrecho entre los colegios y los directivos universitarios a cargo de las prácticas

Comentado [21]: Tema emergente

Comentado [22]: Formación de estudiantes de pedagogía: La inclusión va más allá de un tema teórico-práctico

Comentado [23]: Tema emergente: Opinión

una propuesta de práctica, porque por ejemplo acá la práctica distinta a la tradicional es la de contexto de encierro. Entonces para eso hay toda una propuesta muy diferente, que no se aleja en términos de lo que se logra con los estudiantes de su formación, o de las competencias que atraviesa el programa, sino que se trata de que hay una propuesta, justamente lo que te decía, y que significa que las personas tienen que estar en ese lugar mucho tiempo.

E1: Claro.

Susana: Y este par de profesoras lo que hace, que es una experiencia de la cual uno podría aprender mucho, también implica que hacen contacto con los centros, están muchas horas en el centro, además del taller que se desarrolla. Acá ellos desarrollan un taller que es multinivel, o sea, no va a separar de la práctica semestral como nosotros, que taller uno es solo el primer semestre, taller dos... No, sino que ella, está el taller uno, taller dos, y taller tres.

E1: Ah ya, claro.

Susana: O sea, taller uno y tres, más el segundo semestre, entonces pasan a taller 2 continúa el taller tres, pero como un voluntario que continúa con el trabajo, porque salió ya del programa, pero va a continuar en vínculo que es voluntario, o sea, entonces se produce un ciclo de relaciones en la cual, el que está más avanzado, más digamos... con más experiencia va enseñándole y acoge al que llega, para ir un poco dándole herencia todo lo aprendido.

E1: Claro, para que exista esta continuidad.

Susana: Claro, existe continuidad, existe relación con los centros, los que cambian son las personas, pero el grupo, por ejemplo, el chico normalmente que entra en el primer semestre se va al tercer semestre y es más continúa de voluntario, ya finalmente está dos años, es lo más tradicional que sucede ahí. Pero claro, la propuesta del taller no cambia porque hay unas clases acá, pero necesita más tiempo, es más exigente. Y el que entra ese taller sabe que va a tener un poco más recargado el horario que... el que no entra ese nivel, pero también aprende un montón, o sea, ahí ponen en práctica todo lo que significa una pedagogía inclusiva al 100%, independiente que tengan o no otra lengua, por ejemplo porque finalmente están con estudiantes que requieren de jóvenes que requieren mucho apoyo, que son los que están en contexto de encierro.

E1: En ese caso, por ejemplo, como su idea sería que claro, estas personas que están formando o que fueron formadas para enseñar español o idiomas en general, tengan como un programa... no programa, pero como algo así aparte, igual como estos...

Susana: Claro es como decir, a ver un grupo tiene esta herramienta extra, esta formación extra, ese grupo que entra con esa formación extra estaría preparado entre comillas en ser profesores o practicantes en esas escuelas donde se requiera este apoyo con mayor claridad ¿no?

E1: Claro.

Susana: Pero eso no lo soluciona todo porque ese estudiante igual tiene que aprender a ser profe y ¿me entiende? todo lo que significa la pedagogía, entonces puede facilitar... tiene una herramienta extra, pero a la vez también igualmente necesita pasar por esa formación, claro, porque justamente los contextos que más apoyo requieren son justamente los más desfavorecidos, los que tienen menos apoyo, los que tienen mayores complejidades.

Entonces son centros que no solamente requieren a alguien que pueda hacer este proceso o facilitar estos procesos, sino que además tienen que estar en contextos difíciles, tal vez más violentos con una necesidad digamos... y una fortaleza también extra. De hecho, por

Comentado [24]: Formación de estudiantes de pedagogía: Opinión: falta desarrollar toda una propuesta práctica

Comentado [25]: Formación de estudiantes de pedagogía: Se aprende al 100% una pedagogía inclusiva

Comentado [26]: Tema emergente: Alguien que sepa idioma no será suficiente porque le faltarían las herramientas pedagógicas.

ejemplo, en contexto de encierro los chiquillos pasan por un proceso de selección, ellos postulan al taller de contexto de encierro. No va el que quiere.

E1: Claro.

Susana: En cambio al otro entran y porque tienen que hacer el taller, tú llegas a talleres y no sabes quiénes son, los armas, arman los listados, yo armo los listados de grupos de colegio, este taller va a tener estos colegios, estos colegios y distribuyo ¿te fijas? En cambio en el otro no, en el otro las profesoras son dueñas un poco del taller y a la vez también seleccionan porque no todo el mundo llega en 3 semestres a lograr eso. Entonces ya tiene que tener ciertas cualidades ciertas características.

E1: Claro, entiendo. Bueno, y me imagino que igual la tenía ha tenido como la experiencia de hablar con practicantes que han tenido niños, no hispanohablantes dentro de la sala de clases.

Susana: Bueno, sí, por eso te comentaba estas dos experiencias que de alguna manera las han puesto en el taller y en la dificultad que tenga.

E1: Claro y aparte de esa experiencia, por ejemplo, ¿cómo ha sido... cómo lo ha visto usted así como de forma general quizás?

Susana: Cómo... ¿lo que yo percibo o el programa en general?

E1: No, no, cómo ha sido como, la experiencia de esto, de estos practicantes que están ahí, claro dentro de la sala de clases con estudiantes no hispanohablantes.

Susana: Mira en la parte por ejemplo cuando fue no presencial yo me acuerdo que conversamos mucho del espacio de la didáctica y entonces yo le decía a ver... porque eran de filosofía esos estudiantes que detectaron esta... entonces yo le... conversamos a ver si les adaptaban a la... la actividad y ya tú quieres que los chiquillos se expresen, que reflexionen, que compartan ideas que construyan (()) entonces yo por ejemplo... yo no soy de filosofía. Entonces yo le decía, sin entrar en la didáctica de la filosofía y piensa en cómo tú te colocas ahí en ese espacio y qué es lo que le preguntas. Entonces le dije... buscando aspectos como culturales, entonces le dije que los vincule. Si hablamos del amor... si hablamos del amor, el amor es universal todos sabemos que es amar, todos sabemos y todos sabemos cómo queremos amar, como queremos ser amado y qué significa eso, qué tipos de amor hay, todos lo sabemos en distintas culturas, da lo mismo como lo digamos. Traten de con ayuda de los compañeros que ya se comunican con las chiquillas de este grupito en especial... pregúntenle. Entonces hagan actividades de ese tipo ya donde donde el contenido cultural, se aproxima a un aspecto universal para que sea fácil de comprender y de ahí que pueda salir no sé material, dibujos, recortes, palabras, conceptos, tratar de explicar sin tanta palabra. "Mira es una imagen" y con pocas palabras que puedan explicar lo que están pensando, como se dice para ellos, como lo ven y por ahí, o sea, acá el trabajo de la persona que hace talleres en ese sentido es muy flexible, porque uno igual recoge independiente que desde la especialidad o no, recoge esas dificultades los chiquillos en su propia propuesta de asignaturas. Entonces y como nosotros también trabajamos los niveles más grandes con ya con jefatura de curso ya de alguna manera son los mismos estudiantes los que atienden en su especialidad. Al menos en un curso, tienen la jefatura también, entonces yo mezclo los temas desde lo humano, ¿no? O sea, entonces le decía ya cómo integramos a este grupo para hablar de algo específico y ahí hacían los enlaces. Entonces claro es cómo dentro de la propuesta didáctica integrar ese contenido que es cultural, que es de la vida ¿no? que no es el ese conceptual teórico solamente, sino que como esto lo acercamos al contenido cultural para que ellos se entusiasmen, no les sea difícil comprender y sientan que pueden responder, pues que esa es la idea ¿no? no

Comentado [27]: Experiencia en sala: Sus consejos apuntan a la interculturalidad

preguntarle cosas difíciles, que digan no entiendo nada y más encima no sé de qué están hablando y como lo explico. Yo así lo veía, no sé si te respondo la pregunta.

El: Totalmente, de hecho justamente le iba a preguntar también si como a este grupo que tiene niños no hispanohablantes dentro de la sala de clases se le facilita material como para que puedan ser ayudados, no sé “como mira, tenemos esta guía. Quizás te puede ayudar”

Susana: Desde acá... yo por lo menos no, yo no hice ese trabajo porque de todo lo que hay que armar uno en realidad lo que trata de hacer es que busquen alternativas al salir y que sean creativos en sus propuestas más que entregarles algo, ¿no? Yo por ejemplo no, no indagué por mi cuenta, no hice como una propuesta propia para decirle por aquí puede ir, no lo he hecho pero sí, por lo menos le he animado como a pensar posibilidades. Entonces, por ejemplo, en el último grupo que uno de los estudiantes que seguramente ustedes entrevistaron porque habían dos chicos y una niña; dos de historia y uno de inglés. Bueno ahí, por lo menos las veces que nos reunimos a conversar y que donde se presenta esta problemática mi recomendación siempre era unir desde el juego, por ejemplo ya que iban a hacer un taller donde se integraran tanto hispanohablante como no hispanohablante y uno que estaban en el intermedio, entonces yo la idea era potenciar a la gente que tenía la facilidad de entender ambos que ellos se pusieron en lugar de aprender por supuesto tenían que aprender ellos, ser un aprendiz ahí. Y les decía, bueno, no sé, construyan en un cuaderno, pueden armar imágenes, palabras, unir, pintar, como soy del área del arte entonces para mí es muy fácil pensar que la clase se puede convertir en una actividad también artística, ¿no? Y que a través del arte de la creación de... no sé de la imagen, de la palabra como imagen no solamente como significado de digamos significantes sino que es como como una imagen que también dice y habla, desde ahí eran para mí más fácil.

El: Igual quizás no le entregaba material, pero al final igual siempre les estaba ayudando como a buscar formas de quien pudieran facilitar todo ese trabajo.

Susana: Entonces, por ejemplo, yo decía ármense un pequeño mini diccionario así y algo básico preguntas claves, como por ejemplo decía yo: Una persona que no sabe el idioma y que necesita ir al baño, no sé, “me siento mal”, “necesito ayuda”, “necesito salir”. Como pequeñas frases claves de un de un espacio de escuela, del curso. “Gracias”, “me gusta esto”, “sí entendí”, no sé cómo expresiones de ese tipo, de ese estilo. Entonces le decía “ármese un diccionario y que lo construyan en conjunto, porque la idea de que todos aprendieran entonces constrúyanla en conjunto”. Entonces todos aportan y todos se preguntan, entonces la idea era que ellos se adueñaran, los chiquillos, los estudiantes se adueñaron de ese espacio y ellos sacarán a flote, lo que querían hacer y por supuesto que he guiados por los chiquillos que eran más más grande que están preparados para eso también. Así que por eso te digo, no, no sé en qué quedó eso porque yo no he conversado de ese trabajo, tengo entendido que si iba a continuar y que estaban buscando un apoyo en el colegio, pero en el Liceo, pero no sé si lo consiguieron, si hoy día está caminando, si la estudiante siguieron con ese proyecto, porque como te digo finalmente donde quedaba la mayor responsabilidad en la misma en los estudiantes y la institución donde estaba.

El: Claro el colegio no, no se hacía cargo.

Susana: No se estaba haciendo cargo tan claramente, no. No sé si nada, pero tan claramente no se estaba haciendo cargo.

El: Bueno, le tengo la última pregunta. Queríamos saber qué iniciativa, programas han implementado o les gustaría implementar para mejorar como la calidad de las prácticas.

Comentado [28]: Estrategias recomendadas

Comentado [29]: Inclusión: Estrategias recomendadas para aplicar en el aula.

Comentado [30]: Experiencia en aula: El colegio no se hace cargo

Susana: Yo creo que a mí me gustaría como sí... profundizar como en esta necesidad de acoger a niños de distintos lugares, de distintas culturas. Yo creo que para mí por lo menos sería muy interesante iniciar algo así, prepararme por ejemplo, estudiar algo relacionado con eso, hacer un curso porque creo que con esa preparación que uno lo puede hacer autodidácticamente por supuesto, pero a veces uno necesita como un lugar un espacio donde poder generar cosas nuevas. Siento que hay uno, por ejemplo, uno podría generar una línea de trabajo y poder decir "sabes que yo voy a tener desde mi perspectiva no voy a tener a cargo estos centros en específico con estos perfiles, por lo tanto ahí es donde yo voy a entrar y voy a entrar como a lo mejor, en qué significa la convivencia el aprendizaje en el entorno multiculturales con diversidad de lenguas" ¿no? claro te fijas a lo mejor ahí uno tiene una posibilidad de ayudar, de contribuir porque yo en este momento contribuyo desde atrás de las bambalinas porque el actor principal o la actriz principal son los mismos practicantes y desde ahí apoyando para que el practicante haga un trabajo allá, pero yo no entro en ese lugar, no estoy presente en ese lugar, por tiempo, por un montón de cosas. Entonces claro, creo que sí sería bueno tener... si tú me preguntaras a mí para mí sería fantástico o como iniciar un recorrido ahí especializándose ¿no? en esa área para poder acompañar, algo que no quite mucho tiempo porque de verdad un posgrado si es un poco demandante. En cambio sí, a lo mejor algo corto y algo de ese estilo me imagino porque las herramientas pedagógicas, uno las tiene, lo que necesita es como ver ese mundo ¿no? verlo más de cerca, conocer experiencias, por ejemplo. Cómo se hizo, que se hacía, de qué manera se resuelve y que no sea ¿como explicarlo? que sea algo que de verdad ganen las personas no que sea una medida superficial, que sea una propuesta de desarrollo realmente, no un parche porque finalmente si tú pones en un letrero así "Bueno días" no sé, en creole o en lo que sea... ya ayuda, pero no solucionas nada, no cambia nada.

El: Claro, bueno puede facilitar la igual como a los niños que están aprendiendo.

Susana: Puede facilitar un poquito la entrada al apoderado que entra también, pero creo que tiene que haber como una relación más articulada ahí y con la escuela y con este espacio entonces si tiene que haber algo más profundo. Hacer equipos tal vez de profesionales que apoyen, que hagan un espacio como de experiencias, ¿no? A lo mejor situado ahí en específico con ciertos contextos, un par de colegios, algo así.

El: Ya, maravilloso. Entonces, no sé si usted tiene alguna duda, alguna consulta que quiera hacerme, que quiera hacernos.

Susana: No, no tengo dudas. Me imagino que si ya el tema está empezando a aparecer es porque tal vez puedan surgir nuevos, no sé... lugares y donde hacer relaciones, redes. Yo me imagino que aquí por ahí podrían llegar a ser... como te digo apoyo profesionales y entre todos y mirando, pero hay que hacer una inmersión en la escuela, o sea, es convivir con esa escuela porque el tema de la de... como de la comunicación que está un poco imposibilitada o mermada porque hay obviamente distintas lenguas, por supuesto que afectan, pero no es lo único. Entonces es una de las cosas que afecta a la escuela hoy día, esa escuela que justamente recibe estudiantes, como te digo en una escuela periférica, es una escuela pobre, es una escuela con profesores muy desmotivados, normalmente en una escuela donde los chicos están muy abandonados y donde no hay mucho sentido de escuela en el sentido de aprender, de querer ese espacio, es un lugar tenso entonces claro no basta con atender sólo eso, hay que hablar más allá, hay muchas aristas. Entonces, por eso requiere como de una inmersión para entender ese, esa cultura, para poder colaborar, para poder crecer, generar propuestas porque el gobierno igual en el sentido no... puede tener

Comentado [31]: Tema emergente: Opinión respecto a mejoras: Capacitaciones

Comentado [32]: Tema emergente: Opinión

programas, tiene como por ahí unas líneas, pero de verdad no...no pasa nada, no llega a hacer nada dentro.