



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

**“The Linguistic Integration of Migrant Students in the United States, Australia, and Chile:
A Language Policy Corpus Analysis and a Mixed-Methods Study in Municipal Schools
with a Haitian Migrant Student Population in Santiago”**

Informe final de seminario de grado para optar al grado de
Licenciado en Lengua y Literatura Inglesas

Alumnos participantes

Camila Andrea Díaz Deneken

Christian Marcelo Antonio Garcés Alarcón

Ayleen Javiera Guzmán López

Sebastián Ignacio Meza Pérez

Fabián Moreno Meza

Cristian Nicolás Ormazábal Caroca

Jaime Adolfo Verdugo Ramírez

María Ignacia Vielma Pino

PROFESORA GUÍA

ROSA ISABEL BAHAMONDES RIVERA

Santiago de Chile

Diciembre 2018

Acknowledgements

Como seminario de grado, queremos agradecer primero al personal de las municipalidades que, con su generosa paciencia y voluntad, nos dieron la orientación necesaria para realizar esta investigación. Nos alegramos mucho de compartir un sentimiento en común con ellos respecto a la importancia de integrar a estudiantes migrantes en el sistema público de educación frente a los tiempos en los que nos encontramos.

Segundo, agradecemos a todas las escuelas que, con la mejor de las disposiciones, nos abrieron sus puertas y ayudaron a concretar nuestro proyecto, especialmente a Jorge, Carol e Iván. Gracias por creer en nosotros y en nuestras ideas. También estamos sumamente agradecidos de los profesores que, teniendo poco y nada de tiempo libre en sus manos, se tomaron la molestia de entregarnos tan valiosos datos compartiendo sus experiencias con nosotros. Del mismo modo, queremos expresar nuestro más profundo agradecimiento a Pamela Santis y Diego Garcés, sin quienes no habríamos sido capaces de siquiera comenzar a comprender ni mucho menos ejecutar los procedimientos estadísticos que seguimos.

Tercero, no podemos dejar de mencionar a dos personas gracias a las cuales hoy estamos terminando nuestra carrera, quienes nos motivaron a no abandonar lo que un día comenzamos, y que jamás pensamos ser capaces de terminar. Agradecemos a la profesora Pascuala Infante por toda su energía, carisma, fabulosidad, entrega y cariño, cualidades que la hacen una gran profesora. Agradecemos finalmente a nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, por ser comprensiva y paciente ante todo, y por depositar su confianza en todos y cada uno de nosotros. Sin su constante apoyo y preocupación nos hubiésemos ahogado en un mar de dudas. Salimos de este grado académico convencidos de que hemos aprendido un montón de ustedes dos, desarrollándonos como personas más íntegras no solamente en lo académico, sino que también en lo personal.

TABLE OF CONTENTS

Table of contents.....	ii
List of tables.....	viii
List of figures.....	ix
Abstract.....	1
Resumen.....	2
1. CHAPTER I. INTRODUCTION.....	3
1.1. Research Questions.....	4
1.2. Objectives.....	4
2. CHAPTER II. LITERATURE REVIEW.....	6
2.1. Bilingualism.....	6
2.1.1. Predominant Views on Bilingualism.....	6
2.1.1.1. Conceptual Issues Regarding Bilingualism.....	8
2.1.2. Child Bilingualism.....	10
2.1.2.1. Age of Acquisition: Two L1s, or One L1 Plus One L2?...	13
2.1.2.2. Bilingual First Language Development.....	15
2.1.2.2.1. Lexical Development.....	17
2.1.2.2.2. Grammatical Development.....	18
2.1.2.3. Benefits of Lifelong Bilingualism.....	20
2.1.2.3.1. Cognitive Benefits.....	21
2.1.2.3.2. Sociocultural Benefits.....	23
2.1.3. Context of Second Language Learning.....	24
2.1.4. Bilingual Education.....	33

2.1.4.1. Classification of Bilingual Education.....	34
2.1.4.1.1. Philosophies in Bilingual Education.....	35
2.1.4.1.2. Models of Bilingual Education.....	37
2.1.4.1.3. Bilingual Education Programs.....	40
2.1.4.2. Translanguaging.....	42
2.1.4.3. Functional Multilingual Learning.....	44
2.1.4.4. Benefits of Bilingual Education.....	45
2.2. Language, Culture, and Identity.....	47
2.2.1. Language, Ideology, and Discourse.....	48
2.2.2. The Role of Culture in the Acquisition of a Second Language.....	50
2.3. Language Policy and Planning.....	54
2.3.1. Language Policy and Language Ideology.....	56
2.3.2. Language Status.....	57
2.3.3. Examples and Outcomes of Language Policy and Planning.....	58
2.4. The History of Haiti and of Haitian Migrations.....	60
2.4.1. Haiti’s History.....	60
2.4.2. Haitian Diasporas.....	62
3. CHAPTER III. METHODOLOGY.....	65
3.1. Language Policy Document Analysis.....	65
3.1.1. Corpus.....	65
3.1.2. Procedures.....	68
3.2. Teachers Practices and Perceptions.....	70
3.2.1. Quantitative.....	70
3.2.1.1. Participants.....	70
3.2.1.2. Instrument.....	73
3.2.1.3. Procedures.....	74

3.2.2. Qualitative.....	76
3.2.2.1. Participants.....	76
3.2.2.2. Instrument.....	77
3.2.2.3. Procedures.....	78
4. CHAPTER IV. LANGUAGE POLICY ANALYSIS.....	79
4.1. Language Policy in the United States.....	79
4.1.1. Results.....	79
4.1.1.1. Historical Background.....	79
4.1.1.2. A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act.....	81
4.1.1.3. Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices.....	85
4.1.1.4. English Learner Tool Kit for State and Local Education Agencies.....	91
4.1.2. Conclusions.....	99
4.2. Language Policy in Australia.....	101
4.2.1. Results.....	102
4.2.1.1. Historical Background.....	102
4.2.1.2. The Shape of the Australian Curriculum: Languages.....	105
4.2.1.3. Elaborations of the Australian Professional Standards for Teachers: For Use When Working with Learners of English as an Additional Language or Dialect.....	109
4.2.1.4. English As an Additional Language or Dialect: Advice for Schools.....	115
4.2.2. Conclusions.....	127
4.3. Language Policy in Chile.....	129

4.3.1. Results.....	130
4.3.1.1. Historical Background.....	130
4.3.1.2. Decreto N°83/2015. Diversificación de la enseñanza.....	134
4.3.1.3. Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022....	142
4.3.2. Conclusions.....	148
4.4. General Conclusions.....	149
4.4.1. Theoretical Bases.....	150
4.4.2. Sociocultural Context.....	151
4.4.3. Language Policy and Planning.....	152
5. CHAPTER V. TEACHERS’ PRACTICES AND PERCEPTIONS.....	155
5.1. Results.....	155
5.1.1. Quantitative.....	155
5.1.1.1. Main Survey Results.....	155
5.1.1.1.1. Home Language Support.....	156
5.1.1.1.2. Majority Language Support.....	159
5.1.1.1.3. Awareness of Second Language Acquisition.....	160
5.1.1.1.4. Intercultural Awareness.....	163
5.1.1.1.5. Methodological Resources.....	164
5.1.1.2. Tolerance towards Home Language Use.....	166
5.1.2. Qualitative.....	168
5.2. Conclusions.....	190
6. CHAPTER VI. CONCLUSIONS.....	196
6.1. Implications for Policy and Practice.....	199
6.2. Limitations of the Present Research.....	202
6.3. Suggestions for Further Research.....	203

7. REFERENCES.....	207
8. APPENDICES.....	224
8.1. Appendix A. Survey.....	225
8.2. Appendix B. Semi-Structured Interview Guide.....	230
8.3. Appendix C. Informed Consent Form.....	234
8.4. Appendix D. Analysis of Language Policy Documents.....	236
8.4.1. United States.....	236
8.4.1.1. A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act.....	236
8.4.1.2. Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices.....	241
8.4.1.3. English Learner Tool Kit for State and Local Education Agencies.....	250
8.4.2. Australia.....	270
8.4.2.1. The Shape of the Australian Curriculum: Languages.....	270
8.4.2.2. Elaborations of the Australian Professional Standards for Teachers: For Use When Working with Learners of English as an Additional Language or Dialect.....	283
8.4.2.3. English As an Additional Language or Dialect: Advice for Schools.....	291
8.4.3. Chile.....	312
8.4.3.1. Decreto N°83/2015. Diversificación de la enseñanza.....	312
8.4.3.2. Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022....	319
8.5. Appendix E. Inter-Item Correlation Matrices.....	328
8.6. Appendix F. Analysis of Interview Transcripts.....	330
8.6.1. S1F06.....	331

8.6.2. S1M20.....	346
8.6.3. S2F05.....	362
8.6.4. S3F06.....	380
8.6.5. S3F09.....	388
8.6.6. S6F26.....	395
8.6.7. S7F08.....	414

LIST OF TABLES

Table 1	Types of childhood bilingualism.....	11
Table 2	Social contexts of second language acquisition.....	24
Table 3	Main models of bilingual education.....	37
Table 4	Language policy documents: United States.....	67
Table 5	Language policy documents: Australia.....	67
Table 6	Language policy documents: Chile.....	67
Table 7	Participants: survey.....	72
Table 8	Participants: semi-structured interviews.....	77
Table 9	People soliciting Chilean visas, 2015-2016.....	130
Table 10	Summary of document analysis: Theoretical bases.....	150
Table 11	Summary of document analysis: Sociocultural context.....	152
Table 12	Summary of document analysis: Language policy and planning....	153
Table 13	Descriptive statistics: Main five variables results.....	155
Table 14	Descriptive statistics: Q32, Q34, and Q37 results.....	157
Table 15	Descriptive statistics: Q10 and Q28 results.....	158
Table 16	Descriptive statistics: Q38 results.....	158
Table 17	Descriptive statistics: Q24 and Q36 results.....	159
Table 18	Descriptive statistics: Q8 results.....	160
Table 19	Descriptive statistics: Q21 results.....	160
Table 20	Descriptive statistics: Q33 results.....	161
Table 21	Descriptive statistics: Q19 and Q26 results.....	162
Table 22	Descriptive statistics: Q23 and Q30 results.....	162
Table 23	Descriptive statistics: Q25, Q27, and Q29 results.....	163
Table 24	Descriptive statistics: Q1, Q7, and Q13 results.....	164
Table 25	Descriptive statistics: Q2, Q4, and Q11 results.....	165
Table 26	Descriptive statistics: Q3 and Q14 results.....	166

LIST OF FIGURES

Figure 1	Age of permanent resident Haitian migrants, 2005-2017.....	11
Figure 2	Gender of permanent resident Haitian migrants, 2005-2017.....	24
Figure 3	Location of permanent resident Haitian migrants, 2005-2017.....	37
Figure 4	Descriptive statistics: Q15, Q16, Q17, and Q18 results.....	167

Abstract

Considering current migration waves and an increasingly globalized world, support for second language learners in education has never been a more urgent issue. In this regard, applied linguistic research can serve the purpose of informing more adequate policy and practice. The purpose of this study was, first, to examine existing language policies in three countries, the United States, Australia, and Chile, analyzing a corpus of official language policy documents for each country. Second, as a result of the insufficient information related to public policy found in the case of Chile, a mixed-methods study was carried out in municipal schools with a significant Haitian migrant student population in Santiago. The purpose of this study was to uncover teachers' practices and perceptions working with Haitian migrant students, who are the prime example of Spanish as a second language learners in our country. The United States, Australia, and Chile have implemented policies displaying issues related to theoretical bases, multicultural education, and forms of language policy and planning to different extents. While Australia seems to have a solid theoretical foundation in key areas informing policies to support for English as a second language learners, measures undertaken in the U.S. have much less explicit bases in theory and research informing policymaking. In Chile, our study's findings illustrate how most teachers in our sample face uncertainty when it comes to educating Haitian students, reporting inconsistencies in practices and perceptions as they have no other option but to follow their own intuitions when deciding what strategies to implement. This is likely as a result of a lack of a language policy in Chile providing teachers with sufficient guidelines and resources for them to ensure the particular linguistic profile of Haitian migrant student population is properly acknowledged and considered in public education.

Keywords: language policy, language and migration, English as a second language, Spanish as a second language, bilingual education, teacher beliefs.

Resumen

Con las corrientes migratorias actuales en un mundo cada vez más globalizado, entregar apoyo educacional a aprendientes de segundos idiomas nunca ha sido más urgente. Así, la investigación en lingüística aplicada puede servir para informar políticas y prácticas más adecuadas. El propósito de este estudio fue, primero, examinar políticas lingüísticas existentes en EEUU, Australia y Chile, analizando un corpus de documentos oficiales para cada país. Segundo, como resultado de la insuficiente información relacionada con política pública en el caso de Chile, se llevó a cabo un estudio de métodos mixtos en escuelas municipales con una población significativa de estudiantes migrantes haitianos en Santiago. El propósito de este estudio fue desvelar prácticas y percepciones de docentes trabajando con estudiantes haitianos, los cuales son el mejor ejemplo de aprendientes de español como segunda lengua en nuestro país. EEUU, Australia y Chile han planteado diferentes maneras de hacer frente a desafíos en torno a bases teóricas, educación multicultural y formas particulares de política y planificación lingüística. Mientras que Australia parece contar con una base teórica sólida en áreas clave para políticas entregando apoyo a aprendientes de inglés como segunda lengua, las medidas tomadas en EEUU muestran bases menos explícitas en torno a teoría e investigación para la formulación de políticas públicas. En Chile, los resultados de nuestro estudio ilustran cómo una mayoría de profesores en nuestra muestra enfrentan incertidumbres al educar a estudiantes haitianos, reportándose inconsistencias en prácticas y percepciones ya que, al carecer de alternativas técnicas y teóricas, deben seguir sus propias intuiciones al decidir qué estrategias implementar. Esto es probablemente el resultado de la falta de una política lingüística en Chile que proporcione pautas y recursos suficientes a los docentes para garantizar que el perfil lingüístico particular de la población de estudiantes migrantes haitianos se reconozca y considere adecuadamente en la educación pública.

Palabras clave: política lingüística, lenguaje y migración, inglés como segunda lengua, español como segunda lengua, educación bilingüe, creencias de profesores.

1. CHAPTER I. INTRODUCTION

Considering current migration waves and an increasingly globalized world-wide scenario, support for second language learners in education has never been a more urgent issue. In this regard, applied linguistic research can serve the purpose of informing adequate policy and practice on the subject, not only supporting the acquisition of a second language, but also advocating for vulnerable populations' overall sociocultural integration (García et al., 2008; Baynham, 2011; Kramsch, 2011; Wiley & García, 2016; May, 2017; Van Avermaet et al., 2018).

Even though this is an imperative matter to settle, policies often lack an informed foundation in relevant applied linguistic theory and research. This hinders the implementation of strategies in administrative, pedagogical, and sociocultural domains. However, there is much potential for applied linguistic research in language policy, second language acquisition, bilingualism, and language and education to uncover shortcomings and potentialities when it might be necessary. A crucial context in this regard can be found in Chile's current national scenario. Despite the recent Haitian migration taking place in the last decade, with an influx of tens of thousands of Spanish as a second language learners arriving in the country, educational policies have yet to be properly updated in order to better address this issue in education.

In this thesis, we examine the language policies of two English-speaking countries, the United States and Australia, plus the little existing material in terms of language policy for migrant students found in the case of Chile. Because there is not so much to be said in terms of Chilean policies, as compared to those of the United States

and Australia, a mixed-methods study was also carried out in a few municipal schools with a significant Haitian migrant student population in Santiago. The purpose of this study was to gather information on Chilean teachers' practices and perceptions working with Haitian migrant students, who are prime example of a population of Spanish as a second language learners in our country's public educational system.

1.1. Research Questions

- Are there any language policies in the United States and Australia for English as a second language learners in primary education? If so, what are these?
- Are there any language policies in Chile for Spanish as a second language learners in primary education? If so, what are these?
- What are the practices and perceptions teachers in Chilean primary schools have in relation to educating Haitian migrant children?
- Are the policies, practices, and perceptions identified in agreement with applied linguistic theory and research?

1.2. Objectives

- To identify language policies in the United States and Australia, regarding education for English as a second language learners, and Chile, regarding education for Spanish as a second language learners.

- To identify practices and perceptions of Chilean teachers in municipal schools with a significant Haitian migrant population.
- To assess policies, practices, and perceptions of all three target countries regarding how they align with applied linguistic theory and research, specifically examining the theoretical bases, sociocultural contexts, and forms of language policy and planning outlined in the documents analyzed and data gathered.

2. CHAPTER II. LITERATURE REVIEW

2.1. Bilingualism

In this section, an overview of four key areas in the study of bilingualism is provided: predominant views and conceptual issues, language development in bilingual children, the social contexts of second language acquisition, and bilingual education.

2.1.1. Predominant Views on Bilingualism

Historically, there have been two views of bilingual individuals. François Grosjean has explored these two contrasting approaches (Grosjean, 2008). The first view is described as fractional, seeing bilinguals as two complete or incomplete monolinguals in one person. The second view is described as holistic, seeing bilinguals as not the sum of two monolinguals, but rather as people with a unique linguistic profile (Grosjean, 2008; Montrul, 2013). According to Baker (2001), the fractional view on bilinguals has been the norm in some countries such as the United States or the United Kingdom. This perspective expects bilinguals to perform at a level of proficiency in the target language close to the one of the native speakers; if these expectations are not met, bilinguals may face denigration and marginalization. In fact, they may be considered and classified, even by the state, as inferior. This is the case of the terms *limited English proficient* or *semilingual* in the U.S. or UK (Baker, 2001; García et al., 2008, Grosjean, 2008).

On the other hand, the holistic view of bilingual speakers suggests that they use their languages in different circumstances for different goals and needs (Cook 1992,

2010; Grosjean, 2008). Their proficiency is not fixed in all areas, as contexts and domains affect their overall performance in one language or the other; however, this should be expected and also understood as normal. Several authors have agreed on viewing bilinguals as having a unique linguistic system which is different from the monolingual one (Romaine, 1999; García et al., 2008; Grosjean, 2008). Nevertheless, this conception is far from being the norm. Cook (1992, 2010) stresses that bilinguals are not two monolinguals in one person; therefore, their competence should not be compared to or assessed as a monolingual one.

Regardless of the suggestions made by researchers, public policy creators tend to maintain the fractional view of bilinguals, hindering the elaboration of appropriate assessment for bilingual individuals (Baker, 2001). The effect of maintaining the fractional view is rather negative towards bilinguals' overall education and development, especially if they are part of a minority language community (García et al. 2008). Apparently, prejudice and misconceptions of bilinguals have glued onto public consciousness. Despite the fact that these might be hard to eradicate, it could be desirable to transition to the holistic view being the predominant one among researchers.

Although these views on bilingualism are a remarkable subject for research, linguists have also focused on other areas of bilingualism as well. For instance, the concept "bilingual" itself has been widely explored and defined throughout the literature. What it means to be bilingual, or who could be regarded as one, are just some of the questions that research in linguistics has tried to answer over time.

2.1.1.1. Conceptual Issues Regarding Bilingualism

To define the concept of bilingualism is a rather difficult task. Even though several authors have explored what it means to be bilingual, there seems to be no consensus among researchers to define the term. Historically, researchers have defined it considering different approaches and criteria (Montrul, 2013). Early approaches to the term shows that there has indeed been a change in the definition. For example, an often quoted definition is provided by Bloomfield (1933), who defines bilingualism as “native-like control of two languages” (as cited in Baker, 2001: 6). This rather polemic approach is still believed to be a useful definition by some. However, other authors have expressed disagreement to such categorical claim. According to Baker (2001), that kind of definition is not completely helpful since it defines bilinguals using criteria that are “arbitrary and ambiguous in nature” (p. 15). The problematic nature of the term bilingual relies perhaps on the concept of *native speaker*, which is often associated with the definition of bilingualism. Although some authors consider the native speaker degree of knowledge important to define bilingualism, others have established that having a high degree of proficiency in the language is not necessary to be bilingual (Montrul, 2013).

Mackey (1962) recognizes the broadening of the concept of bilingual, as for some authors the degree of knowledge or similarities with a native speaker is not that fundamental. Moreover, the author analyzes how establishing who is a bilingual is either a matter of arbitrariness or just impossible to do with total certainty. The bilingual status of an individual is a matter of degree, and the concept of bilingualism is itself relative.

An interesting view on the subject is provided by Baker (2001), who argues that it is impossible to define a bilingual. As he puts it, the term should not be regarded succinctly, since there are many dimensions and distinctions encompassing it. Nevertheless, there are some core features that should be taken into account when referring to the term, e.g., making a distinction between bilingual ability and bilingual usage, dimensions of bilingualism, and proficiency in the languages. Basically, understanding bilingualism as a fixed concept with no relation to other dimensions is not possible. The multidimensional vision of bilingualism has been further explored by other authors as well. For instance, Li (2000) also acknowledges difficulty towards defining bilingualism. In fact, the author provides a list of the many types and degrees of the term, including those of achieved bilingual, additive bilingual, asymmetrical bilingual, and consecutive bilingual, among others. This thus further elaborates that the notion of bilingualism is not so static as most people would believe, and that defining who is bilingual always depends on the criteria being used. Furthermore, Li (2000) approaches the definition of *bilingual* as describing “someone with the possession of two languages”, also encompassing “the many people in the world who have varying degrees of proficiency and in interchangeably use three, four, or even more languages” (p. 7).

Li (2000) does not necessarily assume a native-like control of the languages spoken by the bilingual. In fact, Li (2000) recognizes that bilinguals use their languages for different purposes and in many contexts. Indeed, it is likely that the proficiency levels of a bilingual in either language will vary depending on given the circumstances. A similar definition is provided by Grosjean (2008) who argues that bilinguals are

individuals who use two or more languages (or dialects) on a daily basis. Besides, the author recognizes different degrees in the use of these languages depending on the context in which bilinguals are. Previously in research, Haugen (1953) had analyzed the term in a similar manner, as he referred to bilingual as any individual who has a mother tongue and very basic knowledge of a second one (as cited in Montrul, 2013). Certainly, as it has been discussed, many authors nowadays would argue that there is much more flexibility than meets the eye to providing a clear definition of the term bilingual, now taken to be a multidimensional concept.

2.1.2. Child Bilingualism

Following Romaine's (1999) survey of research on language development in bilingual children, it is very difficult to extrapolate from the available literature what an average developmental sequence would be like for a bilingual child. Similarly, such difficulty also applies to ascertain what would constitute delays or abnormalities, and not normal transitional stages during incomplete acquisition, in bilingual language development. Among other theoretical and methodological issues, this is largely the result of the diversity of contexts in which bilingual children acquire their languages, and thus Romaine (1999) accordingly strives to unravel some of these factors by identifying the different types of bilinguals most commonly studied in the literature.

Table 1: Types of childhood bilingualism (Romaine, 1999: 288-89).

Type	Parents	Community	Strategy
1. One-person-one-language	The parents have different native languages with each having some degree of competence in the other's language.	The language of one of the parents is the dominant language of the community.	The parents each speak their own language to the child from birth.
2. Non-dominant home language / one-language-one-environment	The parents have different native languages.	The language of one of the parents is the dominant language of the community.	Both parents speak the non-dominant language to the child, who is fully exposed to the dominant language only when outside the home.
3. Non-dominant home language without community support	The parents share the same native language.	The dominant language is not that of the parents.	The parents their own language to the child.
4. Double non-dominant home language without community support	The parents have different native languages.	The dominant language is different from either of the parents' languages.	The parents each speak their own language to the child from birth.
5. Non-native parents	The parents share the same native language.	The dominant language is the same as that of the parents.	One of the parents always addresses the child in a language which is not his/her native language.
6. Mixed languages	The parents are bilingual.	Sectors of community may also be bilingual.	Parents code-switch and mix languages.

The factors that she considered to create her description include parents' backgrounds, children's upbringing, and the community as a whole. First, regarding parents' backgrounds, each may be either monolingual or bilingual, and share the same native language or have different ones. Second, regarding children's upbringing, parents may employ different strategies to have their children acquire two or more languages, speaking to them in one language only or in both languages. This may have significant

effects on the quantity and quality of input, and in turn on the outcomes of bilingual language acquisition. Quantitatively, the frequency of input is unlikely to be equal in both languages. Qualitatively, input from bilingual parents is likely to be obscured by mixing, thus possibly placing an increased cognitive burden on the child with conflicting evidence of lexicogrammatical features (Yip & Matthews, 2007). Third, the community in which children are raised may also be monolingual or bilingual, and ascribe different statuses to majority and minority languages, crucially neglecting or providing support for the child's home language(s). This last issue is especially important in the case of minority languages, since, as it is stressed by Romaine (1999) considering the social contexts of bilingual acquisition, "studies of minority languages have shown that it is usually very difficult for children to acquire active command of a minority language where that language does not receive support from the community" (p. 254). Then, factors determining bilingual acquisition should be examined not only from a purely psycholinguistic perspective, but also strive to integrate aspects from the sociocultural context of acquisition, and even from certain sociopolitical and ideological issues (Romaine, 1999; Montrul, 2013).

Other factors that likely determine language development in bilingual children include parents' socioeconomic background and educational levels, the home literacy environment, the extent to which the child's languages may differ in attained proficiency, and the specific functions attributed to each (Bialystok, 2013). Bialystok (2013) contends that such diversity in the factors affecting bilingual language development results in that "the combination of theoretical and practical barriers to the

study of bilingualism creates an almost intractable tangle of variables that intermingle in a seemingly hopeless brew” (p. 625). Consequently, the study of bilingual language development is doomed to face a myriad of challenges that make drawing conclusions from the available literature an extremely complex task.

2.1.2.1. Age of Acquisition: Two L1s, or One L1 Plus One L2?

As reviewed by Yip and Matthews (2007), the question of whether there should be a clear epistemological dichotomy between child bilingualism and SLA has proven to be controversial among researchers. The issue at hand is fundamentally whether bilingual children have two L1s, or one L1 plus one L2. The former scenario is often labeled *bilingual first language acquisition*; the latter, *bilingual second language acquisition* (Yip & Matthews, 2007). Each alternative raises further questions. If it is assumed two L1s are acquired, then the question is whether both languages develop independently and in a similar fashion to monolingual acquisition. If it is assumed they acquire one L1 plus one L2, then the question is whether their L2 has a similar status and nature compared to that of any L2 learner who has already acquired their mother tongue.

Such epistemological considerations are relevant as far as there are substantial differences between L1 and L2 acquisition. Following Cook’s (2010) claims, the maturation of a child’s L1 corresponds to a crucial, non-reversible, and transforming experience that cannot and does not need to be repeated for L2 acquisition in later stages

of cognitive development. More specific variables elucidating how L1 and L2 acquisition differ include the presence of a theory of mind and the absence of the alleged instinctive mechanisms responsible for L1 acquisition during L2 acquisition, as well as the different social contexts in which L1 and L2 learning occur (Cook, 2010). The extent to which these distinctions are applicable to bilingual children are largely subject to the ages in which both languages are introduced in development.

Accordingly, a distinction is often made between *compound bilinguals* and *successive bilinguals* (Li, 2000; Montrul 2013). Compound bilinguals acquire both languages simultaneously, before three years old, and are thus said to have two L1s, often referred to as language A and language B. In contrast, successive bilinguals acquire their languages sequentially, one from birth and the other after three years old, once their mother tongue has already been acquired, and are thus said to have one L1 plus one L2. Successive bilinguals are often further classified as *early bilinguals* and *late bilinguals* (Li, 2000; Montrul, 2013). While early bilinguals acquire their L2 during childhood, late bilinguals acquire it around or after puberty, with twelve years of age often regarded as the limit between early and late L2 acquisition.

Although such categories can result clear and useful enough, it must also be borne in mind that these are somewhat arbitrary and are used despite a lack of sufficient empirical evidence to support them. Yip and Matthews (2007) note how several factors would have to be researched systematically before any truly reliable categorization can be made, including the exact age of first exposure to both languages, the degree of balance between their input, and interruptions in exposure to either. Consequently, they

argue that child bilingualism is a loose concept and that domains of child bilingualism and SLA likely merge seamlessly into each other along a common developmental continuum, comprising both compound and successive bilingualism.

2.1.2.2. Bilingual First Language Development

Most research carried out on bilingual first language acquisition has revolved around five main issues: language differentiation, rate of development, language dominance, cross-linguistic influence, and the impacts of bilingualism on cognition. This section will focus on language differentiation and the other issues will be tackled in the following (sub)sections.

Concerning language differentiation, the fundamental question is that of whether bilingual first language acquisition begins with one unitary and undifferentiated system and, if that were the case, when and how it is that the two languages are differentiated. Yip and Matthews' (2007) review suggests that, based on the collective weight of the empirical evidence available in the literature, bilingual children's languages are differentiated early in development, with phonological differentiation likely occurring before one year old. However, they also note that it is largely unclear how early language differentiation can be manifested both perceptively and productively, as well as what the underlying mechanisms behind language differentiation are.

However, despite considerable evidence of early language differentiation, it is difficult to confirm whether compound bilinguals begin with a unitary linguistic system

that gradually becomes differentiated, or the other possibility is that bilingual first language acquisition starts with two separate systems from its onset. Romaine (1999) notes limitations in research trying to find an answer, including how different studies often choose to focus on radically different phenomena and, more generally, how little can be inferred about competence from performance. She then stresses how, even if young bilingual children produce mixed utterances, this likely only means that they are drawing on their total communicative repertoires to be understood. Consequently, neither code-switching nor borrowing should necessarily be taken to be clear evidence that a bilingual child's languages have fused into each other, nor that their acquisition has become significantly impaired.

Unfortunately, such considerations are not shared by everyone and thus it is often the case that people assume language mixing is detrimental to bilingual children's cognitive development and L1 acquisition, especially in monolingual societies. As a result, even professionals including teachers, doctors, and speech therapists may give uninformed advice on bilingual children's language development (Romaine, 1999). Moreover, it is not uncommon for monolingual people to worry about how bilingual children often go through a so-called silent period, despite this phenomenon being common in bilingual language development experienced by a myriad of people in bilingual and multilingual societies everyday (Yip & Matthews, 2007).

2.1.2.2.1. Lexical Development

As reported by researchers, studies on the development of the bilingual lexicon show that bilingual children tend to know fewer words than monolingual children in each of their languages separately, yet their total lexical and conceptual repertoires with both languages taken together are at any given moment larger than monolinguals', even when controlling for considerable individual variability in vocabulary acquisition (Romaine, 1999; Montrul, 2013). Consequently, even if a bilingual child's vocabulary size is smaller than most monolingual children in that language, this need not be a cause for concern. Their capacity to learn new words is inevitably split between two languages, and so they naturally take longer to build two separate lexicons compared to monolinguals acquiring one single lexicon. Borrowing will likely decline over time as bilingual children's vocabulary sizes in both languages continue to increase while, in the meantime, they may resort to the use of compensatory strategies in order to facilitate communication, such as temporarily borrowing words from one language into the other (Romaine, 1999).

Interestingly, bilingual children tend to prioritize acquiring lexical items for which they do not yet have equivalents in the other language, thus more efficiently boosting their ability to communicate new meaning while not necessarily becoming good translators at first (Romaine, 1999). This is consistent with the idea that bilinguals usually do not have the same experiences in both languages nor use them in the same

contexts, and thus domain-specific skills in each tend to differ. Such differences are likely to prevail into adulthood unless their communicative needs should change.

This phenomenon is illustrated by the complementarity principle put forward by Grosjean (2008), stating that bilinguals generally acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, and with different people in mind. Accordingly, Grosjean (2008) further contends that the consequences of the different functions of bilinguals' languages on domain-specific language skills account for any possible lack of vocabulary in one language for domains covered by the other language, differences in the level of fluency attained in each language, and whether bilinguals acquire literacy in both, one, or none of their languages.

2.1.2.2.2. Grammatical Development

Despite the general agreement that bilingual children's two languages are differentiated from early on, this does not necessarily imply there will be no cross-linguistic influence, especially between bilinguals' two developing grammars (Yip & Matthews, 2007). Although different authors have used the terms *cross-linguistic influence* and *transfer* in different ways and often interchangeably, Yip and Matthews (2007) make a distinction between the two for clarity's sake. According to them, cross-linguistic influence describes general phenomena involving interactions between languages in bilingual development, while transfer covers a distinct subset of cross-linguistic influence. Transfer is defined as the "incorporation of a grammatical property

into one language from the other” (Yip & Matthews, 2007: 37). They further contend that transfer must be systemic, i.e., recurring at the level of competence not episodically, but over a sustained period of time; and that transferred properties must not be found in monolingual development for the recipient language at the moment of transfer.

Since it is not likely that any grammatical feature can be transferred in whichever direction between any two languages, some research has been devoted to uncovering the factors that may constrain the finite possibilities for syntactic transfer. Yip and Matthews (2007) note that one general restriction to transfer corresponds to partial overlap between the grammars of both languages, as overlapping forms must be perceived as equivalent before they can be transferred. They also refer to three other possible factors: language dominance, developmental asynchrony, and input ambiguity.

First, the *language dominance* hypothesis states that the dominant language is likely to be the source of transfer and the non-dominant language its target, determining the direction of transfer (Yip & Matthews, 2007). Language dominance is defined as an asymmetry in linguistic competence that is likely influenced by various factors in the bilingual child’s upbringing. Therefore, it must not be forgotten that language dominance is by no means static, as the dominant language can change from one language to the other over time depending on sociolinguistic variables and individual experiences (Montrul, 2013). Moreover, transfer from the non-dominant to the dominant language would still be possible, albeit much more restricted (Yip & Matthews, 2007).

Second, the *developmental asynchrony* hypothesis involves cases in which bilingual children’s pairs of languages feature a discrepancy in the development of a

grammatical feature in accordance with the normal route of development in monolingual acquisition for each language. Then, a process known as *bilingual bootstrapping* could enable knowledge of a grammatical property developed in one language to influence its development in the other language if it took longer to be acquired in that language (Yip & Matthews, 2007). For instance, if relative clauses develop at age 2 in language A but age 3 in language B, there will be a 1-year window during which the bilingual child will be able to produce relative clauses in one language but not in the other, and thus they will have good reason to transfer said structure from language A to language B. Consequently, developmental asynchrony accounts for a type of transfer whereby bilinguals might remarkably have an advantage over monolinguals, with bootstrapping possibly serving as a facilitating factor in bilingual language development.

Last, the *input ambiguity* hypothesis posits that, should a bilingual child be exposed to input featuring ambiguous surface grammatical structures from which it is difficult to analyze the correct underlying structures, a possible structural analysis of such input could be transferred from one language to the other (Yip & Matthews, 2007). These transferred analyses might thus help reduce the cognitive burden of processing ambiguous input in one language by recruiting knowledge of another language.

2.1.2.3. Benefits of Lifelong Bilingualism

Despite the limitations of research on child bilingualism outlined above, some benefits of bilingualism have also been identified in the literature. These are furthermore

said by many to be important to consider in educational language policy making (see, for instance, García et al., 2008; May, 2017).

Some main findings in terms of both cognitive and sociocultural benefits are discussed below in the two following subsections.

2.1.2.3.1. Cognitive Benefits

The cognitive benefits of bilingualism are related to executive functioning as bilingualism has been found to enhance selective attention and inhibition through the sustained activation and inhibition of bilinguals' languages (Bialystok, 2001). More specifically, Marian and Shook (2012) argue that bilinguals may have better task-switching capacities as a result of their constant management of two languages, thus possibly transferring their ability to switch between languages into other domains. They further note how such positive effects of bilingualism on cognition appear to be most evident at both ends of the age spectrum, with younger children better adjusting to environmental changes and older adults experiencing less cognitive decline.

This enhancement of executive function in bilinguals might as well contribute to metalinguistic awareness, making it easier for bilinguals to attend to language units selectively and apply analytical operations on them (Romaine, 1999). In other words, bilinguals' ability to formally manipulate language units would, in turn, be enhanced by their capacity to selectively attend to specific linguistic cues while inhibiting attention to salient but misleading features. Bialystok (2013) gathers evidence for this position

considering experiments in which bilingual children tend to outperform monolingual children on metalinguistic tasks. Examples of such experiments include those in which participants are asked to isolate words from sentences and reflect on the arbitrary relation between the form and meaning of a word, where bilinguals turn out to be more aware of word boundaries and referential arbitrariness. Bialystok (2013) also notes how Vygotsky (1962) remarkably predicted that knowledge of two languages might enhance metalinguistic awareness. In relation to his view of language as an instrument of thought and learning in his developmental theory, Vygotsky (1962) contended that “the child learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations” (p. 110). He thus considered the experience of growing up bilingual to be enriching as far as it broadens children’s views and fosters metalinguistic awareness.

Furthermore, some research suggests that the cognitive benefits of bilingualism may extend to the delay in the development of certain neurodegenerative diseases, particularly forms of dementia. There is evidence to suggest that lifelong bilingualism may slow down the onset of Alzheimer’s disease for as much as 4-5 years, possibly due to a contribution to cognitive reserve (Bialystok et al., 2007; Craik et al., 2010).

However, different studies have provided conflicting results. It has been noted that while retrospective studies tend to find a strong association, no such association is found in prospective studies, and so further research considering methodological caveats would be necessary before any definite conclusions can be drawn (Calvo et al., 2015; Mukadam et al., 2017).

2.1.2.3.2. Sociocultural Benefits

Far from only being related to cognition, the advantages of bilingualism may also extend to social, cultural, communicative, and affective domains (Montrul, 2013). Not only does bilingualism facilitate cross-cultural communication, but also the communicative advantages of bilingualism involve bilinguals' relationships with their parents, extended families, and communities, as argued by Li (2000). Bilingual children are able to communicate with their parents in more subtle ways by speaking their preferred language, bridge generational language gaps with their extended families, and even lower linguistic barriers in transnational communication. All these benefits may then enhance bilingual children's sense of belonging and rootedness with their families and cultural backgrounds.

Li (2000) also acknowledges the possibility that, since bilinguals constantly monitor their language practices in order to attend to the communicative needs of others in diverse contexts, bilingual children may develop enhanced communicative sensitivity and thus happen to be more empathetic toward other interlocutors' needs. Moreover, the author also indicates that such communicative sensitivity might, in turn, contribute to bilingual children's opportunities to engage with different cultures and use different languages to describe their subjective perceptions and interpretations of the world in more flexible and creative ways.

2.1.3. Contexts of Second Language Learning

The learning of a second language (SLA) is always influenced by a series of factors such as social, economic, and political. These factors may largely determine the learner's success or failure of language acquisition. In addition, the learner's performance may be determined as well by the learner's attitude towards the benefits and costs of learning the target language (Ellis, 1994). Therefore, SLA, does not occur isolated and sidelined from the social contexts where it takes place. It seems to be reasonable to study what these factors are and how they work to ascertain the levels of proficiency that these learners are likely to attain.

Regarding social contexts of learning, Ellis (1994) divides them into natural and educational settings. The former are those in which learner's interaction are given between L2 learners and L2 speakers, whether native speakers or not, in various situations such as in the workplace, at home and in business meetings. The latter are those where the target language is taught either as a second language or as a foreign language in schools, universities and the like. These contexts of learning are outlined below in Table 2.

Table 2: Social contexts of second language acquisition (Ellis, 1994).

Context	Associated type of learning	Expected outcomes	Examples
Natural	Informal learning. Learners directly engage in real-life communication.	Higher levels of fluency, lower levels of grammatical accuracy.	- Majority language - Official language - International language
Educational	Formal learning. Learners are taught underlying L2 rules, such as mastering subject matter.	Lower levels of fluency, higher levels of grammatical accuracy.	- L2 as-a-subject - Submersion - Segregation - Bilingual education

In natural contexts, the learning process is given by sole participation and direct interaction with no mediator, and thus, without consciousness about their grammatical competence (Canale & Swain, 1980) in the target language (Ellis, 1994). This might be the reason why at some point the learning process reaches a plateau, when learners consider their target language knowledge enough to communicate properly (Ellis, 1994). In other words, when learners perceive themselves able to communicate and to make themselves understood, they rarely pursue further levels of the L2. As Cook (2010) mentions, the majority of learners of an L2 give up learning because they have realized that the language is useful enough for them. Moreover, he states that 80% of learners are at the level of beginners, and only a small proportion pursue higher levels.

According to Ellis (1994), natural settings are subdivided into three contexts of SLA: majority language contexts, official language contexts, and international language contexts. They are revised hereunder.

Firstly, majority language contexts are those in which the target language serves as the native language of the community, and thus, spoken by the majority as it is the case of L2 learners of English in the U.S. Here, the migrant population constitutes the bigger number of learners, and it might be the case that they develop varieties of the target language according to the diverse approaches to the language due to the different social conditions of L2 learning (Ellis, 1994). On the one hand, the migrant population could develop a variety much closer to the target language as a sense of identification with the language majority and/or as a means to seek socioeconomic status (Ellis, 1994). On the other hand, there are some migrant groups that seek to maintain their L1 or

develop an immigrant interlanguage. This type of interlanguage is created as a means of rejection towards the discriminatory society that prevents them from social advancement (Ellis, 1994). Sometimes, immigrant interlanguages may become symbols of their ethnolinguistic pride and, thus, migrant populations may even resist learning the majority language. Then, SLA success in majority language contexts, as Ellis (1994) points out, depends not only on formal instruction, but also largely on the degree of interaction between L2 learners and target language speakers, the opportunities presented to them to actively use the target language, and their interest in using it.

Hence, there are some social factors that in some way or another determine the contact between learners and the majority language speakers. Interaction between them is of utmost importance since, as Hammer (2017) points out, being able to use the language of the host country with actual members of the society is the key point when acquiring a new language. The communication between newcomers and people from the community is the best way to acquire sociocultural values and norms, then, language is the medium for sociocultural integration (Hammer, 2017). Consequently, through language the individual is able to actively participate in social, cultural, and political organizations and, in turn, the learner is more likely to acquire high levels of proficiency in the L2 when engaged in the surrounding sociocultural reality (Hammer, 2017). Therefore, if the contact between L2 learners and target native speakers is weak or deficient, so will the extent of progress of L2 learners be.

Secondly, official language contexts are those in which the target language is used as the official language for the country natively spoken by a few people. When

some of these countries reached independence, they looked for a new language for the majority of the population. The common choice was a former colonial language as the official language either because they wanted to maintain ties with former colonial powers or because the chosen language can function as a lingua franca not associated with any specific ethnic group in the diverse ethnolinguistic mosaic of the country (Ellis, 1994). Thus, it helps unite its heterogeneous population without posing a threat to any specific tribal identity. This is the main reason why target language learning is not seen as a threat but as an additional language (Ellis, 1994). Moreover, this official language is often associated with socioeconomic status and higher education, and as a result, the learning is rapidly produced since migrants in a host country perceive the target language as a tool to achieve higher socioeconomic status (Ellis, 1994). Two examples of this case are L2 learner of English in Nigeria and Bahasa Indonesian in Indonesia. (Ellis, 1994).

Thirdly, the final natural context presented by Ellis (1994) is international language contexts. An example that could illustrate this is the case of learners of English for business in Japan. In contrast with official language contexts, here, the target language is used as a lingua franca. In this case, the L2 is used as a means of communication between speakers of different languages for various purposes and, for this reason, the interactions are characterized for being between non-native speakers. Additionally, their degrees of proficiency will vary according to the specific function they need to achieve and their different needs. As Ellis (1994) notes, it is usually seen

that a language used for international communication will be simplified or restricted to certain fields.

The second type of contexts of learning is educational where the learning is achieved by formal instruction with a mediator who is usually a teacher (Ellis, 1994). Contrary to natural settings, there is conscious learning of rules and strategies for learning. Ellis (1994) makes the distinction between segregation, mother tongue maintenance, submersion, and immersion. All of them are described below.

In the first place we have segregation, when the learner of an L2 is taught separately from the majority or a politically powerful minority that speaks the target language as their mother tongue. A clear example of this setting are immigrants being educated in special schools to acquire or improve their L2. According to Skutnabb-Kangas (1995), this practice produces negative results, as these programs usually promote a limited proficiency, enough to meet the needs of the majority group and thus, to ensure the maintenance of their political and economic control. There is also poor-quality education of the L2 as well as lack of opportunities to practice the L2.

In the second place, there is mother tongue maintenance where additive bilingualism is the target purpose, leading to higher levels of bilingualism. According to Skutnabb-Kangas (1995) mother tongue maintenance achievements are higher compared to other contexts in terms of educational success not only for having less anxiety, internal motivation, and confidence but also because students do not see their L2 as a threat to their mother tongue by aiming to replace it. The use of the mother tongue can be also distributed into three methods of teaching the L2: 1) transitional bilingual

education as it is mentioned in Garcia et al. (2008) which works with ‘early exit’, 2) developmental bilingual education which works with ‘late exit’, and 3) two-way bilingual education to support student’s native languages and their target language simultaneously. These three methods will be discussed in section 2.1.4.

The third type is submersion, where L2 learners are educated together with the native speakers of the target language and neither the student’s peers nor teachers speak their mother tongue, so none at a school level can understand them. Usually the L2 learners are children speakers of a minority, low-status language. This context is also mentioned by García et al. (2008) as the “sink or swim” method where, in the case of the U.S., English Language Learners (ELL) are provided with the exact same educational services provided to native speakers, leading them to low academic performance, insecurity, and high anxiety rates, because their specific needs are not being addressed (Ellis, 1994; Cummins, 2006; García. et al., 2008). In this case, the L2 is a threat to their mother tongue maintenance, since anyone who is able to speak the student’s mother tongue is actively discouraged to do so. As asserted by Garcia et al. (2008), this leads to linguistic assimilation. Even though there is no one-to-one correspondence between submersion and failure, a great part of the learners’ identity could be sacrificed while attempting to successfully acquire the L2. (García et al., 2008). This is a common situation in the U.S. where Mexicans are schooled as English speaking monolingual children (García et al., 2008). Thus, in order to become proficient in any L2, learners need to set aside part of the identity that any mother tongue may to have given them and try to be as similar to L2 speakers as possible.

Lastly, we find immersion programs. As Ellis (1994) has asserted, the term itself can refer to different distinguishable contexts. Mainly, these programs can begin early (kindergarten level) or late (grades 4 or 7). Immersion programs can involve learners of an L2 who are part of the majority tongue of a country and are taught in the language of the minority group (partially or fully). According to Cummins (as cited in Ellis, 1994), there are programs for L2 monolingual immersion for minority students, L1 bilingual immersion programs for minority students and L2 bilingual immersion programs for minority students. The outcome of immersion programs appears to be positive, especially for early and total immersion. There are some factors that contribute to this, namely support of the learner's identity and mother tongue (Ellis, 1994; Cummins, 2006). Also, these programs are optional and parental support is provided to the L2 learners (Ellis, 1994). Hence, when supporting the mother tongue, support for the L2 learners' identity is also given, which contributes to positive and successful achievements (Ellis, 1994; Cummins, 2006).

Although this distinction that Ellis (1994) presents might be useful for the understanding of how different social contexts can be related to the different outcomes in SLA, it must be considered that most of L2 learners would be exposed to natural as well as to educational contexts in the course of the SLA process (Ellis, 1994). Additionally, it must be borne in mind that there is no one-to-one correspondence between social context and type of learning. This would depend, on the one hand, on the pedagogical approach, and on the other hand, on the social conditions that may prevail in one or another predisposing formal or informal learning (Ellis, 1994).

Another conclusion put forward by Ellis (1994) is that natural settings are believed to be more successful than the educational contexts for encouraging spontaneous interactions and, therefore, achieving higher levels of proficiency. Nevertheless, whether classroom and non-classroom learning, L2 learners are unlikely to attain the expected complete mastery of the language. As Cook (2010) claims, neither natural nor artificial settings of learning guarantee mastery principally because of what these learners are measured against. The so-called lack of success emerges from the mistaken conception of L2 knowledge to be identical to that of a monolingual native speaker of the target language. Thus, it is likely that these learners encounter failure if they are measured against something that they cannot be and never will: monolingual native speakers of the L2 (Cook, 2010). This unfair comparison ignores the substantial differences between L1 and L2 acquisition, since the latter differ in what things they do with the language, with whom they interact, and the different abilities they have acquired (Cook, 2010). Thus, there is an erroneous belief that there is only one absolute form of linguistic knowledge, that of the native's speaker and only one absolute form of linguistic acquisition, the L1 acquisition, against which we have to measure a different type of L2 acquisition (Cook, 2010). Therefore, L2 learner acquisition of proficiency should not be measured against the monolingual native speaker competence, since L2 acquisition is different in nature for those who already have an L1 (Cook, 2010). In sum, L2 learners are always going to fall short in terms of proficiency when unfairly compared to what they are not and certainly cannot be.

Cook (2010) describes a series of reasons why L2 learners are different from L1 learners and how they differ. In the first place, they differ since the brain of the L1 learner does not have any other language before the L1, in contrast to the brain of an L2 learner which does have other language or languages before acquiring another: the L1. Therefore, their initial stages are different. In second place, we find the different maturation processes between L1 learner and L2 learners. L2 learners are usually older than L1 learners, what means for them a higher degree of maturity that could be translated into higher working memory, social development and knowledge of speech styles. Additionally, within this maturity concept, what makes the big difference is literacy and its well-known effect on people's way of thinking. In third place we have the differences in situations of acquisition. L1 acquisition is similar to all children in the world, however, as we have seen, L2 acquisition occurs in many different settings within natural and educational settings, natural and artificial in Cook's (2010) terms. Moreover, L1 acquisition is somewhat guaranteed, since nothing could prevent people from learning the language having the right input, however, L2 acquisition depends largely on the learner's motivation, attitude and learning strategies. Finally, another point of conflict is the language input. L1 input seems to be overwhelmingly more simplified than the input given to L2 learners, primarily since L1 input is given by caretakers and L2 input is given by peers or native-speakers who do not make concessions to be understood.

To sum up, social contexts of learning have been reviewed following principally Ellis, 1994; Cummins, 2006; and Garcia et al., 2008. All of these aforementioned natural

and educational contexts are of utmost importance since the recognition of their different characteristics could shed light on the possible outcomes of L2 process of learning and acquisition. Additionally, these outcomes must be carefully considered alongside with a correct conception of L2 learning process. As we have argued, the conception of failure in SLA is often linked with a misconception of the L2 learner to be equal to the L1 learner, nevertheless, it is paramount to acknowledge they are different in nature. Therefore, there is no point of intersection that allows such an extreme comparison, nor a measure of L2 success against L1 successful acquisition.

2.1.4. Bilingual Education

Bilingual education is an ambiguous term, and because of its different goals and outcomes within its varieties, many researchers have attempted to define it. According to Baker (2001), bilingual education has been, throughout history, consistently defined as the use of two languages in education, with the intention of making students bilingual and biliterate. May (2017) adds that for a program to be really bilingual, it is important that both languages be used as mediums of instruction, that is to say L1 and L2 should be used to teach content from school curricula other than the language itself. Baker (2001) also makes a distinction in a context of language minority, in which the purpose of bilingual education will only ensure and enhance comprehension and develop linguistic competence in a dominant language. Alternatively, García and Lin (2017) conceptualize bilingual education as “the use of diverse language practices to educate”

(p. 2). García and Lin (2017) on purpose use “diverse language practices” instead of “diverse languages”, with the idea that bilingual education responds to the language practices of people and not only to national groups and political states.

Baker (2001) addresses the importance of linking bilingual education to the historical and political contexts. Also, civil rights movements and access to education should be linked. Bilingual education must be connected with sociocultural integration and assimilation policies of a particular country as well. Baker (2001) suggest that it can be dangerous to isolate bilingualism and bilingual education from its historical roots. Furthermore, bilingual education does not necessarily refer to the use of two languages in the classroom, there is also an interrelationship with sociocultural, political and economic factors (Baker 2001; García & Lin, 2017). That is to say, bilingual education is directly influenced by social and political conflicts. More specifically, minority languages suffer under the reign of a dominant spoken language, because a number of bilingual education programs tend to prioritize language varieties of more power (García & Lin, 2017).

2.1.4.1. Classification of Bilingual Education

At this point, it is possible to classify the most common forms of bilingual education depending on their educational goals to promote various degrees of monolingualism or bilingualism and on the specific roles attributed to L1s and L2s as mediums of instruction. Such a classification is essential in order to more accurately

discuss key findings on what may constitute an effective educational approach for bilingual students (May, 2017). In this way, such discussion concerning bilingual education research presents important implications for the implementation of not only pedagogical strategies in bilingual contexts, but also for policymaking in education that may cater to the specific needs of different monolingual and bilingual populations.

May (2017) identifies three axes in his typology of bilingual education. Firstly, there is a high-level axis consisting of two main philosophies that inform approaches to bilingual education, namely, subtractive bilingualism and additive bilingualism. Secondly, there is a medium-level axis consisting of three main models that define the specific aims and orientation of bilingual education, namely, a transitional model, a maintenance model, and an enrichment model. Lastly, there is a low-level axis that comprises a number of specific programs that may be implemented in bilingual education, including dual-language programs, language maintenance programs, heritage language programs, and transitional programs.

2.1.4.1.1. Philosophies in Bilingual Education

The distinction made between *additive bilingualism* and *subtractive bilingualism* has long been used to refer to the status of bilinguals' L1 in specific contexts of SLA (Baker 2001; Ellis, 1994; Li, 2000). Additive bilingualism is that of people who learn a L2 in addition to their L1, expanding their total linguistic repertoire with both languages learned in a complementary and enriching fashion that may boost their academic

achievement and enhance biliteracy, with little or no pressure to reduce or erase the L1 (Baker, 2001; Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). Subtractive bilingualism is that of people who learn an L2, often a majority language or a prestigious variety, at the expense of replacing their L1, often a minority language or non-prestigious variety, thus not expanding their total linguistic repertoire, not boosting their academic achievement, and not enhancing biliteracy as one language displaces the other. This can result in loss of cultural or ethnic identity, which could lead to possible alienation or marginalization (Baker 2001; Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008).

The former case, that of additive bilingualism, is often associated with privileged learners coming from backgrounds that encourage them to develop both of their languages, such as in elite schools or study-abroad immersion programs where students are taught foreign languages for either general or specific purposes. Such contexts correspond to what May (2017) labels *elective bilingualism*, meaning that these bilinguals choose to learn an additional language to advance socially, culturally, cognitively, and/or educationally. The latter case, that of subtractive bilingualism, is more often characteristic of vulnerable communities, such as migrants and ethnic minorities in contexts where their mother tongue is stigmatized and thus they are compelled to stop using it since it is thought to be problematic and in competition with acquiring the majority language. Subtractive contexts correspond to what May (2017) labels *circumstantial bilingualism*, meaning that these bilinguals are required to learn a majority language in order to adapt to the society in which they live and the use of their languages is often beyond their immediate control (May, 2017).

2.1.4.1.2. Models of Bilingual Education

Regarding the second axis in May’s typology (2017), that of models of bilingual education, these are classified according to the goals they pursue and the populations they are directed to. The three main models identified by May (2017) are presented below in Table 3.

Table 3: Main models of bilingual education.
A synthesis of the taxonomies outlined by May (2017) and Skutnabb-Kangas and McCarty (2008).

	Description	Orientation	Duration	Examples
TRANSITIONAL	Weak bilingual. Minority L1 used in early schooling for language minorities as an instrument to facilitate the transition to greater use of majority L2.	Subtractive bilingual. Use of L1 not seen as beneficial neither to individuals nor to society, but rather as a ‘necessary evil’ in the integration of minorities in main-stream monolingual education.	at most 1-3 years (early-exit)	Spanish, Chinese, Yiddish, Arabic, Bengali, and Haitian Creole in the U.S.
	Strong bilingual. Minority L1 kept as the medium of instruction for language minorities until sufficient L1 literacy and academic proficiency are achieved.	Additive bilingual. Aims to maintain the minority language, strengthen students’ sense of cultural and linguistic identity, and affirm their individual and collective ethnolinguistic rights.	at least 4-6 years (late-exit)	Welsh in Britain Catalan in Spain Finnish in Sweden Spanish in the U.S.
ENRICHMENT	Strong bilingual. Minority L2 used to teach language majorities in an elective bilingual context.	Additive bilingual. Aims to exploit benefits of bilingualism as a resource for individuals and for society as a whole, promote multiculturalism, and/or reduce social inequalities.	variable	Heritage languages French in Canada Gaelic in Ireland Elite EU schools Spanish in the U.S.

The distinction made above between *weak forms* and *strong forms* of bilingual education depends on whether the aim is on dominance in the majority language, a weak bilingual outcome, or high levels of bilingualism, a strong bilingual outcome (Skutnabb-

Kangas & McCarty, 2008). Programs of weak bilingual education are all based on *the transitional model*, which has been widely implemented in the U.S. for migrant language minorities (Baker, 2001; García et al., 2008; May, 2017). In such cases, as there is often little interest in preserving their languages or cultures and they are expected to eventually assimilate into the sociolinguistic and cultural context of their host country, their true sociocultural integration is hardly promoted. The aim of these programs in the classroom is to increase the use of the dominant language while proportionately decreasing the use of the home language. Then, transitional programs usually neither promote long-term bilingualism nor advocate for multiculturalism (Baker, 2001; Wright & Baker, 2017; May, 2017).

In contrast, a model of bilingual education that does actively promote the sociocultural integration of language minorities by preserving their mother tongue, encouraging them to maintain their sense of cultural and ethnolinguistic identity, and advocating for multiculturalism corresponds to *the maintenance model*. Unlike transitional programs, all language maintenance programs contemplate the use of the minority L1 for at least 50% of all instruction and for long enough to support the development of literacy and academic language proficiency in both languages, as they reinforce each other conforming to the philosophy of additive bilingualism. These programs typically begin with an initial 90:10 model, with 90% of instruction in L1 plus 10% in L2, and then progressively move towards a 50:50 model balancing instruction in L1 and L2 (May, 2017). The goal of this type of program is for the student to become

bilingual and biliterate in the majority and home language (Baker, 2001; Wright & Baker, 2017).

The last model of bilingual education, *the enrichment model*, aligns mostly with the same principles and objectives of the maintenance model, since they are both in consonance with the additive bilingual philosophy. However, the enrichment model involves the inverse scenario: that of language majority students learning minority languages as elective bilinguals instead of language minority students learning majority languages as circumstantial bilinguals. Another similarity with the maintenance model is that the enrichment model's goals are not only to foster the achievement of bilingualism and biliteracy, but also the maintenance of community language. The prime examples of the enrichment model are the so-called *dual-language programs*. Students from both language majority and minority backgrounds come together, if possible, in similar proportions, in order to receive instruction through the medium of both languages following a 50:50 model (May, 2017). Students in dual-language programs benefit from two-way immersion, meaning that both language majority and minority students get to experience immersion through instruction in the target language half the time while receiving instruction in their mother tongue the rest of the time. On the contrary, language maintenance programs, which mostly receive language minority students, feature only one-way immersion (May, 2017). A relevant trait of dual-language programs is language separation. During the class, language boundaries will be established in terms of time, this means learning through each language depending on the day or lesson (Wright & Baker, 2017).

Although language maintenance programs and dual-language programs constitute the main types of additive, strong bilingual educational programs, there is a third one, namely, *heritage language programs*. Heritage languages correspond to those not usually well-known by language minorities but that nevertheless feature an added cultural value for them that may encourage their revitalization by increasing numbers of speakers and/or uses, although the label heritage language may contribute to their minoritization (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). The aim of these heritage language programs is to protect the native language while, at the same time, the majority language is being taught. For instance, in New Zealand, as a result of an indigenous language revitalization effort, there has been an intention to promote the Maori language in schools (Baker, 2001; Wright & Baker, 2017). According to May's (2017) discussion concerning whether these programs should be identified as part of either the maintenance or enrichment model, it seems that these do not constitute a clear dichotomy, but rather a continuum of additive, strong bilingual education. These thus simultaneously align with both the maintenance and enrichment models, and so heritage language programs do not exclusively correspond to neither but rather fall somewhere in between along a wider spectrum of additive, strong forms of bilingual education.

2.1.4.1.3. Bilingual Educational Programs

The last level of May's (2017) typology, that of programs, completes this description that tries to tackle the complexity of bilingual education. The types of

bilingual education programs are divided in three main groups. The first group consists of weak and subtractive bilingual programs, such as the transitional program. The second group formed by strong and additive bilingual programs, including maintenance bilingual programs, dual-language, and heritage programs. These two mentioned groups, weak and strong, were already outlined in detail above. A third group of non-forms of true bilingual education is also often mentioned as instances of subtractive bilingualism, namely, segregation, submersion, ESL pull-out, and structured immersion programs (Ellis, 1994; May, 2017).

Segregation programs, also known as '*sheltered instruction*' programs, are those in which language minorities receive instruction in their home language with other members of the same language minority separately from mainstream education, often in poor facilities and with less resources than the language majority population (García et al., 2008; Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008).

Submersion programs, also known as '*sink or swim*' programs, are those in which language minorities are instructed through the majority language in mainstream education with the general language majority population. But in submersion programs, teachers and students will be expected to use only the majority language, not the home language during the lesson. Usually teachers do not know their L1 and thus may see it as a problem for their education as they have to face linguistic barriers with students. There is no special support provided outside the classroom (Baker, 2001; García et al., 2008; Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008).

Other non-forms of bilingual education include *structured immersion programs* and *ESL pull-out programs*, both of which have been implemented for US language minorities (García et al., 2008). These are variants of submersion programs in which additional remedial strategies are implemented to compensate for a lack of L1 instruction. Structured immersion gives bilingual students material in the minority language and/or support from a bilingual teacher, who will use a simplified form of the majority language during the lessons, and initially they will accept contributions from students in their home languages. While ESL-pull out provides extra lessons for learning the majority language as an L2 subject. These adjusted submersion programs aim only for linguistic assimilation, never use both languages as consistent mediums of instruction, and are still highly subtractive (Baker, 2001; May, 2017).

2.1.4.2. Translanguaging

In this globalized world and its linguistic complexity, the notion of *dynamic bilingualism* attempts to describe the complexity and the ever evolving bilingual language use. Therefore, dynamic bilingualism moves past the idea of distinguishing between L1 and L2, and conceives the idea of a unitary language repertoire, as bilingualism is neither linear nor static, but dynamic (García, 2009; May, 2017). Following this, a crucial aspect of dynamic bilingualism, and an important concept in ongoing research on bilingual education, is that of *translanguaging*. The concept of translanguaging derives from the Welsh word *trawsieithu* first formulated by Cen

Williams in 1994, referring to pedagogical practices in bilingual Welsh/English classrooms where students switched between both languages (Baker, 2001; García, 2017; García & Li, 2014). García and Li (2014) refer to translanguaging not just as the practice of code-switching “but to the speakers’ construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of language, but that make up the speakers’ complete language repertoire” (p. 22). Thus, translanguaging focuses on bilinguals’ unitary linguistic repertoire, and the strategic selection of features to communicate efficiently (García & Li, 2014).

In education, translanguaging questions the efficacy of keeping languages separate in the bilingual classroom, as it recognizes that bilinguals are constantly drawing resources from a unitary language repertoire to negotiate meaning and autonomously make sense of their bilingual experiences (García, 2017). Teachers, in a translanguaging classroom, should compel students to acknowledge their full language repertoire, and also help them integrate new linguistic features to their own language system, for students are not simply learning a “second” language (García, 2017). As García (2017) states, translanguaging gives “agency to minoritized speakers, decolonizes linguistic knowledge” (p. 24), and it invalidates the colonial/modernist logic of national languages, to focus on the migrants’ full language repertoire, free of the constraints and established boundaries of national languages (García, 2017).

2.1.4.3. Functional Multilingual Learning

In contexts of extreme linguistic diversity and/or multicultural classrooms with little resources, models of bilingual education might seem unfeasible. A possible solution to these issues is presented in the concept of *functional multilingual learning* (FML), using multilingualism as a pedagogical resource rather than as a barrier in instruction (Van Avermaet et al., 2018). Slembrouck et al. (2018) refer to FML as an approach in which “the languages and language varieties which children bring to school can be treated as didactic capital which can be invested in real-time learning processes, so as to increase children’s chances of development and education” (p. 18). Students can then use their multilingual repertoires as a scaffold for learning language and content. Fundamentally, the idea behind FML is to use students’ multilingual realities as a resource by turning them into pedagogical practices (Rosiers et al., 2016; Slembrouck et al., 2018).

Teachers are crucial in any classroom context, particularly in implementing FML. In linguistically multi diverse classrooms, FML teacher practitioners do not need to speak or understand the home language of all their students, but they should stimulate, monitor, and evaluate interactions between students who share the same home language while, at the same time, actively engage in collective learning processes (Rosiers et al., 2016). Consequently, in an FML classroom, teachers are responsible for creating the right conditions for crucial learning opportunities to occur.

2.1.4.4. Benefits of Bilingual Education

Countless studies have shown the relevance of using the student's home language and their L2 in their learning process in order to receive a meaningful education and doing well academically. As a matter of fact, it has been proven that a balanced relationship between student's home language and a L2 carries benefits. The cross-linguistic relationship between students' home language and L2 plays an important role in bilingual students' education (García et al., 2008).

As Koda and Zehler (2008) indicate, when a student fails to make the transition from oral language skills to basic decoding competence in order to understand different types of texts, they suffer academically. It is even worse for migrant students that receive content knowledge in a different language from their own. Although there is a notion that prior literacy in L1 facilitates literacy development in L2, there is no theory that completely defines the relationship between L1 and L2 regarding literacy skills (Koda, 2012; Koda & Zehler, 2008). But, as Koda (2012) states, recent studies have been able to show "systematic connection in a still small, but critical, set of skills" (p. 305), regarding the relation between L1 and L2 reading abilities in different combination of languages. This transfer of skills, from L1 to L2, might allow L2 learners at school to perform well academically.

It is necessary to understand that academic achievement in a student will not be immediate, and that it takes years for a bilingual student to be proficient in both languages and to perform better at school. The role of the parents will also be required

for a better competence in the student. The bilingual child needs the support not only of his/her teacher but also at home (García et al., 2008; Li, 2000; Wright & Baker, 2017).

Proponents of bilingual education have come to the agreement that teaching in a monolingual mode, which is a reflection of the language ideology legitimized by a dominant group or the state, can be harmful in many ways to the children. This can result in linguistic and identity insecurities, academic failure, and the inability of critical metalinguistic awareness. And mostly, it will affect and restrict the language repertoire of the children. Students are constantly taught to suppress some of the features of their language repertoire, most of the time resulting in monolingualism, or restricted bilingualism (García & Lin, 2017).

May (2017) then assertively argues for the role of advocacy in bilingual education research, encouraging experts to act as “public intellectuals on bilingualism and bilingual education” to account for how “research is at times ignored, deployed, and misrepresented in wider debates, particularly by opponents of bilingual education” (p. 94). Then, the challenge of bridging the gap between bilingual education research and educational policymaking and the wider public opinion within monolingual society becomes crucial for public consciousness to acknowledge the value of bilingualism and the fact that bilingual education may not only be feasible, but indeed desirable and beneficial for many vulnerable language minority populations.

2.2. Language, Culture, and Identity

The importance that culture can play in the use and acquisition of a second language has been acknowledged in the literature that deals with multicultural contexts and speakers who belong to minority language communities. The way in which social identification is achieved through the specific use of one language over the other, especially in multilingual countries around the world, accounts for the speaker's approach to their relationship with other members of their community. Hence, next to culture, religion, and history, language becomes a major component in national, and personal identity (Li, 2000). This notion has also been discussed to by Le Page and Tabouret-Keller (1985) as they consider that the choices of multilingual speakers do not only serve the purpose of a more effective communication, but also constitute an act of identity display for the speaker. The consideration of these aspects supports the idea that through language choice, people can maintain or change their ethnic group boundaries at the same time as they construct and develop their personal relationships in a specific socio-political context of production.

The multilingual reality that many people are living in this time and age has raised awareness of the fact that it can also work as a useful interactional resource. The role of multilingualism and the aspects that involve a multilingual nation, according to Li (2000) are a personal and societal resource that in linguistically diverse contexts can serve a purpose of motivation, for people as well as a unifying means in a national level.

The possibility of having two worlds of experience through bilingualism as a way to participate in different communities provides the opportunity of experiencing two or more cultures. People can experience other cultures as a passive onlooker, but it is not until they are equipped with the language of that culture that they can fully participate and become involved in the core of the community (Li, 2000). Thus, as a major resource and component of the individual and national identity, language carries within itself its own cultural symbolic value. Regarding its position as a resource, multilingualism often generates controversy among the people who hold national debates regarding the coexistence of two or more languages in their countries (Cooke & Simpson, 2012). This subject will be touched upon in the next section, as to refer to the different views and tendencies that exist regarding linguistic diversity around the world.

2.2.1. Language, Ideology, and Discourse

The different stances concerning linguistic diversity are an opposition between the concept of heteroglossia (Bakhtin, 1981) and the notion of unitary language (Cooke & Simpson, 2012). The former corresponds to the multiplicity of different ways of speaking that are constantly intermingling with each other, as the normal condition of a language. On the contrary, the latter is created by forces of centralization and regimentation that are opposed by centrifugal processes of increasing differentiation. This opposition is a manifestation of the discrepancy between the increasing reality of

multilingualism, the diversity in language and cultural practices in countries worldwide, and the monolingual discourses of governments and policies.

Multilingualism, from the point of view of monolingual Western countries is a problem that needs to be managed. This ideological stance can be seen in debates ranging from topics such as bilingual education to immigration policies, specially the decisions concerning refugees looking for asylum and citizenship testing in the United States (Maryns, 2006). According to Cooke and Simpson (2012), despite the multilingual nature of a great majority of countries around the world, the modern dogma of one nation one language, or linguistic nationalism persists, supported by the belief that in order for societies to be stable and cohesive their citizens must share the same common language. Nonetheless, the authors addressed that due to globalization and the dramatic development in communication technology, the exploration of notions of cultural hybridity or transnationalism are rising. These tendencies challenge and potentially undermine the monolingual discourse, especially at a supranational stratum where monolingualism is not the dominant force at the level of the nation-state. An example given by Cooke and Simpson (2012) is the European Union, where multilingualism is promoted as a key to European citizenship, to economic prosperity and, more individually, to a valuable personal asset. Despite this fact, multilingualism remains most problematic at a national level, as it keeps being treated as a problem caused by immigrant communities as it is the case of Haitian communities.

It worth noticing that when it comes to Haitians, there is the preconception about them of belonging to an inferior social stratum as well as their language. Creole

languages are associated in some cases with lower working-class individuals and with societies that are less developed in economic terms (Roberts, 1994). There is also the association with a history of slavery and subordination of Haitian communities as a part of the consciousness of U.S. society, that sums up to the greater conception that since Creole languages are found in Third World regions this gives them the status of underdeveloped and consequently inferior languages (Zephir, 1997).

It is through symbolic violence which is the symbolic capital of the standard language being used against the dominated groups with the effect that they remain oppressed (Simpson & Cooke, 2009), and the physical and verbal aggression that the discrimination against students belonging to this ethnic community is manifested. According to the already mentioned literature, racism presented at school constitutes a form of intolerance, discrimination, and invisibility that ethnic minorities experience in nowadays societies worldwide. Consequently, methods that can integrate the cultural aspect of one community through language have been suggested in an effort to overcome discrimination and the ideology of monolingualism and language as a problem.

2.2.2. The Role of Culture in the Acquisition of a Second Language

According to Teale (1986), learning to read is the acquisition of a culture, and therefore the acquisition of literacy, especially in an L2, is considered to be a central part of a child's socialization from their earliest encounters with texts. Similarly, Kasper and

Omori (2010), in line with this idea, state that the role of language and culture in an educational process is based on the complementary relationship that resides between them, as they enable and organize teaching. The authors point out how all human activity is linguistically and culturally mediated, and so are 'classroom cultures' and 'school cultures'. The former refers to the culture constructed by teachers and students working together, while the latter consists of practices through which a school is conducted. Bearing this in mind, language and culture furnish the means to deliver education, but also, they serve as its object. This relation is most apparent in language teaching, as language defines the subject of matter, and culture figures in language teaching depending of educational theory and practice (Kasper & Omori, 2010).

The integration of the concept of culture into L2 acquisition keeps being touched upon more thoroughly by Duff (2010) when she refers to the concept of 'language socialization' as a process by which individuals, typically novices, are introduced to domains of knowledge, beliefs and identities through the language practices and social interaction. One of the domains of knowledge that is more relevant for this discussion, evidently corresponds to the one of language and literacy. The mentioned introduction of novices is the case of the second language learners inducted through social interaction by the ones who have proficiency in the L2 referred as 'experts', in the classroom context they would be referred as teachers. In the light of these specifications, language socialization examines how people entering new cultures or communities learn what the norms of language use in them are on the basis of observations and interactions with more experienced members of the culture (Vygotsky, 1962). This area of study

investigates what forms of language in use and participation, as well as the types of literacy practices in a certain culture are expected through a social and linguistic experience.

Consequently, in this context of learning some issues can hinder the experience between novice and expert, as is the case of an L2 learner and teacher on a classroom. Duff (2010) points out how the acknowledgment of the implicit processes of socialization can have an impact on the way in which students may be stigmatized by their behaviors, as they do not know what the normative conduct or norms for certain situations were. Another factor that comes as a problem presented by the author in these circumstances refers specifically to the situation of ethnolinguistic or socioeconomic minority-group members, that due to their insufficient background knowledge on the dominant language can end up withdrawing completely from the schooling experience. Additionally, she states that students may be positioned in such a disadvantageous way in courses, making it for them highly difficult to access and fully participate in the class experience. An example of this case could be the way in which some students, who are positioned as ‘the non-native speaker’, may affect the interaction between other students in the participation structures in which they are involved, such as group work or presentation groups. Finally, a fourth factor according to Duff (2010) can be the implicit expectation that a teacher has of novices to actively strive to achieve membership in the new community, as well to expect from them to attain proficiency in linguistic and pragmatic abilities from their peers. However, in immigrant circumstances this practice may undermine the learning of the students as they may not be included by the other

members of the community. Thus, she claims that linguistic proficiency may not be reached immediately as the student is usually being assessed by means of the majority language, with little knowledge about it.

In this context, other contributions in the field regarding the role of culture and ethnicity in the acquisition of a second language can be highlighted. As it was previously mentioned in section 2.1.4.2., Garcia (2017) helps to shed light upon the L2 immigrant learner situation, and to present a concept such as it is 'translanguaging', not only to enhance the classroom and learning experience of immigrants, but also to enable them to build a multilingual identity. Thus, translanguaging also works against the power exerted on languages by dominant nation states and strengthen the construction of a multilingual identity.

Despite the fact that applying classroom methodologies such as 'language socialization' and 'translanguaging' could reinforce the cultural identity of multilingual students through language, there are perceptions from teachers that restrain their use. According to Kramsch (2011) there is a tendency among teachers who consider themselves incapable of teaching a culture as they recognize that the concept of culture is far beyond their knowledge. They do not feel legitimized to teach the cultural meaning given to words as they are not native speakers of a language. Regarding these conceptions the author points out that the notion of culture, despite all the literature that has been written on it, is taken as a body of knowledge outside the linguistic system. This could be attributed to the fear of teachers to touch upon stereotypes and to bring politics into the language classroom, confining the teaching process to a transmission of

meaning found in grammars and dictionaries (Kramersch, 2011), or to a superficial introduction to cultural practices and customs (Kasper & Omori, 2010). Finally, Kramersch (2010) proposes an approach to this tendency, where she emphasizes the link established between discourse and culture by applied linguistics, encouraging teachers to reflect on how their own discourse and culture have shaped their identity as teachers.

2.3. Language Policy and Planning

Language policy and planning (LPP) started to develop in the decade of 1960 as a consequence of scholars being concerned about finding solutions to language problems, such as developing grammars and writing systems for ethnic languages (Ricento, 2002). According to Baldauf (2004), LPP means planning at a national scale, which has as its purpose influencing a speech community in relation to speaking and the acquisition of literacy in a specific language. LPP concerns socio-political authorities along with the everyday practices of speakers, modelling the perception and actual use of a language in a speech community or community of practice.

Language policy can be divided into subfields that are interconnected and linked. However, it is possible to make a distinction between the two most important subfields. The first is *corpus planning*, which consists of activities in a community aiming to manipulate the forms of a language (Johnson & Ricento, 2013). For instance, the preparation of norms in relation to orthography and grammar, as a guidance of speakers in a speech community. Secondly, there is *status planning*, in which a society is focused

on how to assign and distribute functions and uses for specific languages (Johnson & Ricento, 2013).

Language policy and planning then tries to organize and develop rules that work as a guidance in the teaching of the language in a particular speech community. In other words, language policy and language planning involve governmental efforts to influence the language(s) of a country, and, in turn, this influence will result in changes in the status of language(s). This issue will be discussed in the following sections.

Furthermore, LPP has presented a series of stages since it started to develop. According to Ricento (2002), he described these stages that can be divided into three categories, or phases. The first one is the phase of early works that started in the early 60s, which is composed by the assumption that the aim of LPP consisted of unifying and modernizing a nation. The second phase occurred among the years 1970-1980. This stage was characterized by the arising awareness of the negative outcomes and limitations of the models that were used for LPP. More specifically, in those times LPP was built according to a narrowed definition of bilingualism, which created a series of limitations and possible negative effects of the models that were used. Ricento (2002) explains that the concepts of bilingualism and multilingualism were “conceptually complex and ideologically laden and could not be easily fit into existing descriptive taxonomies” (p. 202). Therefore, concepts such as bilingualism cannot easily be conceptualized into one single definition or classification. The third and last phase started around the 1980's and continues to the present-day scenario. This period concerns critical issues such as linguistic diversity and it studies in more detail the role of

language ideology in LPP. In relation to this, Ricento (2002) describes the different discussions about how language ideology influences LPP which will be discussed in the following section.

2.3.1. Language Policy and Language Ideology

Language ideology is intrinsically interconnected to language and planning policy. Kroskrity (2000) explains that language ideology is the perception that a community has about language and discourse, constructed by their particular interests as a social group. Therefore, the status of a language will strongly depend upon these types of perceptions and how people conceive a particular language.

In this way, language ideology is also interconnected to the status of a language, due to the fact that language status works through hegemony, as Cook and Simpson (2012) explain. More specifically, elite groups of a particular community will retain power, in order to project their own beliefs and assumptions about the world (Cook & Simpson, 2012). This means that this particular view, will be the common vision of the world since dominant groups will exert their power towards the dominated through discourse. Cook and Simpson (2012) explain that if a particular language is considered as standard, and other tongues as minorities languages, it is because language ideologies influenced by powerful groups helped to build the public policy of a nation.

Tollefson (2002) argues that the value that a language has may present considerable consequences, such as for minority languages and dominant groups trying

to retain their political power. Powerful groups, then, attempt to impose their own visions of the world, including language ideologies, which have a deep impact in language and public policies. Furthermore, there is the issue of how ideologies shape public policies, and how discourses naturalize policies adopted by the interests of dominant groups (Tollefson, 2002). Subsequently, these problems carry consequences such as that minority language and minority language users are often left behind by being marginalized through language policies (Johnson & Ricento, 2013). With this, LPP influenced by elite groups will not be covering the phenomena of linguistic diversity in one particular nation, because language policies will be influenced by the interests of powerful groups.

2.3.2. Language Status

In relation to language ideology and language status, as was discussed above, the choice of teaching the target language will strongly depend upon the status that this language has, and how it is perceived by society. More specifically, this choice will depend on how a language is perceived by the dominant groups of the community and the people that speak the majority language (Ellis, 1994; Romaine, 1999; Montrul, 2013).

Furthermore, in language planning there are principles that are followed to determine the status of a language in a speech community. These include: their status for effective communicative purposes, the role as second languages, their role as ethnic

minority languages and, finally, the extent to how the promotion of second language effects on language rights (Baldauf, 2004). Baldauf (2004) argues, however, no matter the status a language has, planning decisions should be based on community needs. Related to language status, for some people, specially people that belong to majority languages, languages are considered a “language” and others may be considered only a dialect. Li (2000) explains that a dialect contains less items that a language has, therefore, a language would be considered larger than a dialect. Hence, Li (2000) states that a dialect is considered to have less prestige than a language has, such as in the case of English as a language is supported by institutions, meanwhile Appalachian is considered a dialect, since it does not have any institutional support.

2.3.3. Examples and Outcomes of Language Policy and Planning

Following this, an example of the phenomenon of how language ideology and language status encompasses stigmatization, is in the teaching of Spanish in the United states, explained by García and Li (2014). They explain that in The United States English is imposed on Latino speakers, by constructing the vision of Spanish speakers being inferior subjects. With this, García and Li (2014) stated that Spanish is seen as a language that is not part of the American society, where the only language that it is important to learn is English as L1 and Spanish is considered as a foreign language. García and Li (2014) state that educational success is considered only from a monolingual perspective. With this, they explain that Latino children who do not speak

English proficiently receive the name of a 'limited English proficient', which means that the child is considered to have a limitation to acquire academic skills for not speaking English proficiently. In addition, some practices of Latino students are often stigmatized, such as the use of 'Spanglish', which might be crucially important for early childhood development (García & Li, 2014). Moreover, Skutnabb-Kangas (1995) explains that if students do not acquire the majority language rapidly, they might be diagnosed either with a social, culture or linguistic handicap.

A remarkable outcome for status planning and language ideology, is the problem of submersion programs or 'sink or swim' (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008) as it was previously mentioned. Skutnabb-Kangas and McCarty (2008) explain that children who belong to a minority language, often with a low-status, are forced to learn the target language. In addition, teachers are not able to understand the mother tongue of the child because they do not speak it. Furthermore, usually the teacher and the content provided are monolingual, therefore, it is unlikely to establish a real communication with children that speak the minority tongue (Ellis, 1994). Consequently, low academic performance and subtractive learning are outcomes that can be seen in this context (Skutnabb-Kangas & McCarty, 2008). Language planning and policy as it was explained, entails a series of elements, such as language ideology, language status, and the issue of minority languages. Tollefson (2002) argues that, a critical analysis in LPP is remarkably important, especially for minority language communities, policymakers and language teachers, among others. LPP is not constituted by a rigid or closed classification of concepts that will influence a particular nation, but rather, it is constituted by cultural

aspects that go beyond taxonomies and dichotomies (Ricento, 2002). Language and planning policy then, concerns socio-ideological practices that will influence the common assumptions of a nation, reflected in everyday practices, teaching and linguistic behavior.

2.4. The History of Haiti and of Haitian Migrations

This section introduces the historical context that has led part of Haiti's population to migrate. Taking their experiences into account, along with a brief survey of their history, would be helpful in order to understand the current situation of Haitian migrants in Chile. Furthermore, this might also provide a starting point in order to consider deeper insights into Haitian culture, benefiting researchers who approach their situation in Chile.

2.4.1. Haiti's History

The island where Haiti is located was colonized by the Spanish crown in 1492, named *Little Spain*, or *Isla Hispaniola*, by Christopher Columbus. Around 100 years later, it started to suffer under the French influence, being renamed Saint-Domingue in 1665 (BBC News, 2012; Henley & Hilaire, 2011). The island became one of the wealthiest colonies in America, although at the cost of the exploitation of indigenous and African slaves as the primary source of labor (Ferguson et al., 2018; Corbett, 1999).

Then, as a response to the slavery system a rebellion took place in Saint-Domingue between 1791 and 1803 (Popkin, 2012). Saint-Domingue was subsequently renamed by Jean-Jaques Dessalines and his generals after the aboriginal word *Ayti*, now *Haiti*, meaning the land of the mountains (Rogozinski, 2000). After becoming the first independent American country to abolish slavery, Haiti would later provide aid during the process of independence of other American countries in the 19th century, including the case of Chile's independence (Ferguson et al., 2018).

However, since its independence, Haiti has faced several issues which have had long-lasting impacts on their economy and society. According to Coupeau (2008), Haiti has suffered from the economic constraints imposed by both the U.S. and France. In 1825, France assigned a debt of 150 million French francs to Haiti for the recognition of its independence. Then, the U.S. occupied Haiti from 1915 to 1934 in order to prevent anti-American leaders from being in power (Coupeau, 2008) and to ensure the U.S.'s economic domination over the country, enforcing an extensive and systematic exploitation of Haitian workforce in American-owned sugar plantations (Weinstein & Segal, 1984). This occupation meant a complete reorganization of the way in which the country was administered. In addition, the U.S. occupation crucially destabilized Haiti's economy and position in the continent, ensuring American firms' domination of the country's economy (Coupeau, 2008).

2.4.2. Haitian Diasporas

The circumstances outlined above not only shaped Haiti's history, but also contributed to a number of migratory waves, or diasporas, that took place between the the early 20th century up until present-day times (Rojas et al., 2015). Three main Haitian diasporas are commonly identified in Haiti's history.

The first diaspora, between 1915 and 1934, was occasioned by the military invasion of the U.S. and the subsequent interventions previously mentioned. This resulted in large numbers of workers fleeing to the Dominican Republic, a country with which Haiti has had hostile relations for centuries due to war, political conflict, and ingrained cultural differences. The second diaspora, between 1956 and 1986, was produced by the totalitarian regimes of François and Jean-Claude Duvalier resulting in the exile and political persecution of a multitude of citizens seeking refuge in other countries in the Caribbean, North American, and Latin American regions. The third diaspora began shortly after, in the early 1990s, and has continued uninterrupted up until today due to several unfortunate circumstances. These include a coup d'état in 1991 followed by a series of unstable deficient governments that perpetuated a state of poverty and crisis. Haiti's crisis then reached its lowest point in 2010, when a catastrophic earthquake and a derived cholera outbreak struck the country producing an immediate humanitarian disaster (Rojas et al., 2015). Approximately three hundred thousand people died, and thousands were affected. Over 60 thousand people that were affected still live in improvised shelters (Human Rights Watch, 2016).

Consequently, the national scenario in Haiti for decades has been characterized by political instability, corruption, exile, social uprising, crisis, inequality, poverty, catastrophe, illness, and impoverished relations with neighboring countries. All of this has contributed to Haitian migration waves across generations.

Haitian migrations can also be understood in terms of economic and non-economic reasons underlying migration. In this regard, economic migrants may feel urged to move “by employer recruitment of guest workers, or demand-pull reasons” (Martin & Zürcher, 2008: 4). The influx of Haitian migrants to Chilean territory reflecting their urgency to look for better employment opportunities would then be driven by demand-pull factors. Their economic motivations can be understood taking into account that, in this last decade, Haiti was considered one of the poorest countries in the world. Having an unemployment rate of 13.2% and a GDP per capita of \$810, over 60% of its population lives under the national poverty line of \$2.41 USD per day, while more than 24% live under the national extreme poverty line of \$1.23 USD per day (Taft-Morales, 2017; Miller et al., 2018).

Furthermore, Rojas et al. (2015) report that the critical situation of Haiti compels migrants to take greater risks and costs seeking new opportunities in other countries. Current flows of international Haitian migration can be categorized into three groups: flows A, B, and C, ranging from the most privileged to the most vulnerable populations, i.e., from those with the most to those with the least socioeconomic capital and opportunities abroad. Flow A migrants prefer first-world countries such as France, Canada, and the U.S. as their main destinations. Until recently, those within flow B used

to prefer Brazil but in the last decade migratory waves have been shifting towards Chile. Flow C migrants comprise mainly those who have no other choice but to enter the Dominican Republic looking for jobs (Rojas et al., 2016).

This general background on the history of Haiti, its diasporas, and the current state of Haitian migrations informs the present research so that issues regarding the linguistic and sociocultural integration of Haitian students can be approached comprehensively and critically.

3. CHAPTER III. METHODOLOGY

The methodology followed in the present study is divided into two main parts. First, a corpus consisting of language policy documents on the linguistic integration of migrant students in the United States, Australia, and Chile was built and examined. Second, as a result of the insufficient information related to public policy found in the case of Chile, a mixed-methods study was carried out in Santiago in municipal schools with a significant Haitian student population. Its purpose was to identify practices employed and perceptions held by teachers in these schools. This information should shed some light on how the linguistic integration of migrant children is carried out in Chilean schools, just as the documents from Australia and the United States shows how such linguistic integration is done in those countries.

3.1. Language Policy Document Analysis

3.1.1. Corpus

Language policy documents relevant for our purposes were searched on the internet using a number of web pages. The search engine Google (<https://www.google.com/>) was used to find web pages for all three countries; for the U.S., the Department of Education (<https://www.ed.gov/>), the Office of English Language Acquisition (OELA) (<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oela/english-learner-toolkit/index.html>), and the National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA) (<https://ncela.ed.gov/>) were used. In turn, the National Library of

Australia (<https://trove.nla.gov.au/>) and VOCEDplus (<http://www.voced.edu.au/>) were used to find suitable information about Australia. Finally, Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC)'s website for migrant students (<https://migrantes.mineduc.cl/>) was the source to find information about Chile. The following list of keywords was employed in the search: language policy, language planning, language in education, language in education policy, English as a second language (ESL), English as an additional language or dialect (EAL/D), language acquisition, minority language(s), community language(s), home language(s), language maintenance, language curriculum, literacy, multicultural education, migrant student(s), and refugee student(s). These keywords were deemed appropriate to look for documents related to educating English as a second language learners in schools.

In the case of our country, the search was in Spanish and the key words were basically the same as the ones used to look for pertinent texts in English. The list of words was the following: política lingüística, planificación lingüística, adquisición de segunda lengua, español como segunda lengua, idiomas minoritarios, idiomas minorizados, alfabetización, literacidad, educación multicultural, estudiantes migrantes, estudiantes refugiados, and estudiantes extranjeros.

Results were sorted and reviewed manually, selecting only documents that receive governmental support, are valid as of 2018, and were deemed significant enough for our purposes as far as they contribute to guide or apply public policy in education. A total of three American, three Australian, and two Chilean language policy documents were selected for analysis, presented below in Tables 4, 5, and 6.

Table 4: Language policy documents: United States.

Source	Year	Title	Purpose
Office of Planning, Evaluation and Policy Development	2010	A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act	to update an educational reform proposal
Office of English Language Acquisition (OELA)	2015	Dual-Language Education Programs: Current State Policies and Practices	to report relevant research and outline procedures concerning dual-language education programs
National Center for English Language Acquisition (NCELA)	2017	English Learner Tool Kit for State and Local Education Agencies	to provide key sources and recommendations for state and local education agencies

Table 5: Language policy documents: Australia.

Source	Year	Title	Purpose
Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority (ACARA)	2011	The Shape of the Australian Curriculum: Languages	to provide guidelines for language curriculum development
Australian Council of TESOL Associations (ACTA)	2015	Elaborations of the Australian Professional Standards for Teachers: For Use When Working with EAL/D Learners	to adapt and elaborate national professional standards for teachers of EAL/D students
New South Wales Department of Education & Communities	2014	English As an Additional Language or Dialect: Advice for Schools	to provide key sources and recommendations for teachers of EAL/D students

Table 6: Language policy documents: Chile.

Source	Year	Title	Purpose
Ministerio de Educación (MINEDUC)	2015	Decreto N°83/2015. Diversificación de la enseñanza	to provide guidelines for curricular adaptation for special needs students in nursery and primary education
Ministerio de Educación (MINEDUC)	2018	Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022	to provide an overview, identify needs, and describe institutional management for foreign students in education

3.1.2. Procedures

Documents were examined following data management and descriptive account procedures in content and policy analyses, as outlined by Ritchie and Lewis (2003). A typology of themes to look for the relevant information was designed around a list of main categories, allowing enough flexibility for themes to overlap and for any emergent categories to be added. Main categories were informed by our literature review plus additional sources. As regards these additional sources, categories on SLA and language teaching methods were informed by Mitchell and Myles (2004), VanPatten and Williams (2015), Richards and Rodgers (2001), and Larsen-Freeman and Anderson (2011); while categories on acculturation approaches were informed by Berry's (2013) socio-psychological account of intercultural relations drawing from Canadian multiculturalism policy. The resulting typology is presented below.

Additionally, in order to better contextualize current U.S. and Australia's language policy, secondary sources were consulted in order to provide a general historical background of language policies that are no longer in place and their contextual circumstances in both countries. In the case of Chile, no such contextualization was possible due to a lack of appropriate literature. An overview of the migratory situation in the country was provided instead, emphasizing information on the recent Haitian migration.

Typology for language policy document analysis

1. THEORETICAL BASES

1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods

- 1.1.1. **Behaviorism:** structural linguistics, stimulus, response, reinforcement, imitation, conditioning, contrastive analysis, audiolingualism
- 1.1.2. **Universal Grammar:** generative linguistics, language acquisition device, principles and parameters, full access/full transfer hypothesis, monitor theory, comprehensible input (i+1) hypothesis, affective filter hypothesis
- 1.1.3. **Cognitivism:** cognitive linguistics, information processing model, connectionism, emergentism, processability theory, construction grammar, schemata, declarative vs. procedural knowledge, massed vs. spaced input
- 1.1.4. **Constructivism:** systemic functional linguistics, mediation, scaffolding, socio-cultural theory, zone of proximal development, communicative competence, communicative language teaching, content-based instruction, task-based language teaching, content and language integrated learning, cooperative language learning

1.2. Conception of Bilingualism

- 1.2.1. **Deficit ideology:** minority L1 as a problem, e.g., semilingualism
- 1.2.2. **Enrichment ideology:** minority L1 as a resource, e.g., emergent bilingualism
- 1.2.3. **Neutral:** e.g., English language learner (ELL)

1.3. Others

- 1.3.1. **Language proficiency:** L1/D1, L2/D2
- 1.3.2. **Literacy:** L1/D1, L2/D2, academic
- 1.3.3. **Motivations for minority L1/D1 maintenance:** cognitive, sociocultural
- 1.3.4. **Motivations for majority L2/D2 acquisition:** cognitive, sociocultural

2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT

2.1. Student Background: demographics, intercultural awareness

- 2.1.1. **Migrant students**
- 2.1.2. **Refugee students**
- 2.1.3. **Indigenous students**
- 2.1.4. **International students**

2.2. Acculturation Approach

- 2.2.1. **Integration:** multiculturalism
- 2.2.2. **Assimilation:** melting pot
- 2.2.3. **Segregation:** separation
- 2.2.4. **Marginalization:** exclusion

2.3. Challenges / Issues / Special Needs

- 2.3.1. **Late enrolment**
- 2.3.2. **Prior studies**
- 2.3.3. **Differential assessment**
- 2.3.4. **Increased workload**

3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING

3.1. Bilingual Education Programs: EAL/D student support

- 3.1.1. **Submersion**
- 3.1.2. **ESL pull-out / Structured immersion**
- 3.1.3. **Transitional**
- 3.1.4. **Maintenance / Enrichment**

3.2. Others

- 3.2.1. **Teacher resources:** education, training, materials
- 3.2.2. **Specialized personnel:** trainers, intercultural facilitators, translators, interpreters
- 3.2.3. **Curriculum development**
- 3.2.4. **Funding**

3.2. Teacher Practices and Perceptions

Because of the lack of high-level language policies for Spanish as a second language learners, it was considered fruitful to carry out further research on low-level context. Therefore, a mixed-methods study, consisting of a survey and a number of semi-structured interviews, was carried out in municipal schools in Santiago. Its purpose was to shed light on practices and perceptions of teachers currently working with Haitian children, so as to elucidate their classroom methodologies, potential challenges faced by them, and general views on educating Haitian students.

3.2.1. Quantitative

In this section, we present the participants, instrument, and procedures followed in applying a survey on teacher practices and perceptions in Chilean municipal schools.

3.2.1.1. Participants

A total of 24 municipal schools were contacted in six different districts in Santiago. These were Estación Central, Independencia, Providencia, Quilicura, Recoleta, and Santiago (city center). These were chosen because significant Haitian migrant communities have settled in them (DEM, 2018a), and they have been or are in the process of being awarded with *Sello Migrante* because of their commitment in integrating recently arrived migrant populations (DEM, 2018b). When possible, data concerning the student composition of municipal schools in each district was gathered through their corresponding municipality's department of education.

All but 7 (29.2%) schools declined participating in this study. Primary schools were prioritized but, for practical reasons, in order to obtain a larger sample, one secondary school was also included (S5). Anonymous descriptions of the schools and teachers that agreed to participate in the study are provided below in Table 7.

On average, school samples covered 36.8% of the total number of teachers working in these schools. It was attempted to increase the representativeness of each school's sample by checking participants' gender and work experience years. However, this was only moderately successful, since no data describing the whole population was used, and so there were no clear parameters to be followed. Most numbers of female teachers doubled those of male teachers, except in the cases of S5 and S7. There were no male participants in S3. Also, work experience averaged 10 years, albeit with great variability.

It cannot be stressed enough that our sample is not, in any case, representative of all schools in any district, let alone of the city of Santiago or the country of Chile in general, and that our study is only exploratory in this regard.

Table 7: Participants: survey.

Participants described at the school and teacher levels.

		S1 ^a	S2	S3	S4	S5	S6	S7	All
SCHOOL LEVEL									
District		E. Central	E. Central	Quilicura	Quilicura	Quilicura	Recoleta	Recoleta	
Levels taught		PK–8 ^b	PK–8	PK–8	PK–8	9–12	PK–8	PK–12	
Composition									
Total enrolment	N	457	375	476	804	745	380	780	4,017
Haitian students	N (%)	202 (44.2)	12 (3.2)	169 (35.5)	98 (12.2)	168 (22.6)	29 (7.9)	60 (7.7)	738 (18.4)
TEACHER LEVEL									
Number									
Total	N	37	30	32	23	62	32	61	277
Participants	N (%)	21 (56.8)	10 (33.3)	8 (25.0)	9 (39.1)	22 (35.5)	16 (50.0)	16 (26.2)	102 (36.8)
Gender									
Female	N (%)	14 (66.7)	7 (70.0)	8 (100.0)	6 (66.7)	12 (54.5)	13 (81.3)	10 (62.5)	70 (68.6)
Male	N (%)	7 (33.3)	3 (30.0)	0 (20.0)	3 (33.3)	10 (45.5)	3 (18.7)	6 (37.5)	32 (31.4)
Work experience	Mean (SD)	10.4 (7.20)	8.0 (4.97)	10.3 (7.11)	10.1 (3.80)	8.5 (8.30)	9.4 (8.57)	13.3 (10.44)	10.0 (7.86)

^a Each school was assigned a number for anonymity's sake. S1 stands for school 1, S2 for school 2, and so on.

^b PK stands for pre-kindergarten (pre-kinder), followed by kindergarten (kinder) and then years 1-12. In the Chilean educational system, primary education comprises years 1-8 (enseñanza básica: primero a octavo básico) and secondary education years 9-12 (enseñanza media: primero a cuarto medio). Regarding secondary schools, S5 is a vocational school (técnico-profesional) and S7 a Grammar school (científico-humanista).

3.2.2.2. Instrument

A 5-part survey was designed (see appendix A) adapting items from relevant sources. Part 1 asked participants to indicate their gender and work experience years in schools, and select the district where they currently work at. Part 2 examined their classroom practices, consisting of 13 items adapted from Tabors' (2008) *Classroom Practices Questionnaire*. Part 3 assessed their tolerance towards students' use of Haitian Creole in different school contexts, consisting of 4 items adapted from Strobbe et al. (2017). Part 4 explored their perceptions of language and culture, consisting of 19 items adapted from Tabors' *Language and Culture Questionnaire* (2008), Sawyer et al. (2016), and Pulinx et al. (2015). Part 5 invited teachers to leave any additional comments they wished and their e-mail addresses. From this point onwards, all items are referred to with upper-case Q plus the number they were assigned in the survey, as seen in appendix A (e.g., item 1 is Q1, item 2 is Q2, and so on).

All survey items from parts 2, 3, and 4 were close-ended and quantified using Likert scales (Dörnyei, 2003) with response options specific to each part, all scored with 1-5 ranges (minimum value = 1; maximum value = 5). In part 2, respondents were asked to indicate the frequency of certain practices (1 = never; 2 = hardly ever; 3 = sometimes; 4 = often; 5 = always). In part 3, they were asked to indicate their degree of tolerance towards the Haitian Creole language being used in school (1 = repressing; 2 = ignoring; 3 = passively tolerating; 4 = promoting; 5 = encouraging). In part 4, they were asked to indicate the extent to which they agreed with a statement (1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = neither disagree nor agree; 4 = agree; 5 = strongly agree).

As they were translated into Spanish, survey items were adapted in order to account for participants' particular circumstances and our specific purposes, focusing on the situation of Haitian migrant students only. Dörnyei's (2003) recommendations for quality survey construction were followed. It was ensured that the survey followed an overall logical structure, the most potentially sensitive topics were left at the end, vocabulary and syntax were kept as simple as possible, and ambiguous or loaded words were avoided, striving to achieve maximum clarity in the phrasing of each item. General instructions at the beginning mentioned the purpose and relevance of the study, emphasised confidentiality, assured respondents there were no right or wrong answers, and thanked them for their participation.

Additionally, two control items were included, Q9 and Q31, asking participants to select a particular answer in order to discern whether they answered the survey in all conscience, or else eliminate their answers from the data.

3.2.2.3. Procedures

All collected surveys were entered in an Excel spreadsheet. Then, Dörnyei's (2003) recommendations for data cleaning procedures were followed in order to ensure the quality of the data before processing it. Of a total of 114 surveys collected, 12 (10.5%) were excluded because they were found to have been answered by school personnel other than teachers, such as by a school headmaster or an intercultural facilitator; because Q9 and/or Q31 were answered incorrectly; or because answers seemed too suspicious. The few times a participant gave one single clearly contradictory

answer, allegedly due to human error, the answer was eliminated in order to avoid data contamination. All missing data was simply left intact.

The following five main dependent variables were identified, assigned letters from A to E between square brackets, and used as tags throughout the survey:

[A] Home language support (L1, Haitian Creole)

[B] Majority language support (L2, Chilean Spanish)

[C] Awareness of second language acquisition

[D] Intercultural awareness

[E] Methodological resources

All survey items were assigned either one or two of these five tags. The scoring for tags in each item was defined as either normal or reverse. Reverse item Likert-scale scores were then reversed before processing any data. From this point, all reverse-scoring items are referred to with an accompanying [REV].

Descriptive statistics were obtained entering separate Excel spreadsheets for each tag into the statistical analysis software SPSS. The following measures were obtained: mode, mode frequency, mean, standard deviation (SD), Cronbach's Alpha, and Pearson correlation values. Two-tailed Pearson correlations were chosen because data was parametric and normally distributed, following the survey's linear continuous interval Likert-scales (Rasinger, 2013). Details on how reliability measures were used are provided, together with descriptive statistics results for each variable, in section 5.1.1.

3.2.2. Qualitative

In this section, we present the participants, instrument, and procedures followed in applying a number of semi-structured interviews covering the same themes as in the survey, plus more in-depth elaboration on these and additional topic.

3.2.2.1. Participants

Convenience sampling (Dörnyei, 2007) was used to select teachers for individual semi-structured interviews. Each school was asked to recommend ideally two teachers for the interviews, depending on who was available at the time and who was said to have the most experience working with Haitian students. Two semi-structured interviews were carried out in S1, S2, S3, and S7; one in S6; and none in S4 and S5 because of school teachers' availability.

Then, maximum variation sampling criteria (Dörnyei, 2007) were used to select 7 interviews for analysis out of the 9 initially carried out. The rationale behind this was both practical, due to time constraints, and sensible, in order to ensure the quality of the data. Having notoriously different participant experiences allowed data to become saturated less quickly and meant analyses would be able to elucidate a wider breadth of significant commonalities and particularities to the participants' reported experiences. Further details on the teachers that participated in the seven selected interviews are provided below in Table 8.

Table 8: Participants: semi-structured interviews.
Participants described in terms of individual teacher profile.

Code	Profession	Levels taught (number of classes)	Subject taught
S1F06 ^a	High school teacher	5-8 (4)	Mathematics
S1M20	High school teacher	5-8 (4)	Natural sciences
S2F05	High school teacher	1-8 (8)	Social sciences
S3F06	Primary school teacher	2 (1)	All subjects
S3F09	Primary school teacher	4-5 (2)	All subjects
S6F26	Primary school teacher	1 (1)	Language
S7F08	Primary school teacher	PK (1)	All subjects

^a Each teacher was assigned a code for anonymity's sake. Each teacher's code begins with the number assigned for the school where they work, followed by their gender (F for female or M for male) and the number of work experience years in schools in two digits.

3.2.2.2. Instrument

A semi-structured interview guide (see appendix B) was designed with sets of pre-prepared content questions across seven sections: background information, student-teacher relations, Spanish language, teacher training, Haitian Creole language, student-student relations, and teacher-parent relations. Questions were aimed at making teachers elaborate on their practices, experiences, opinions, perceptions, values, and feelings regarding educating Haitian migrant students in a flexible and open-ended way, without following a strict order. The use of probes (Dörnyei, 2007) was encouraged by this format in order to make interviewees elaborate richer and more in-depth answers, thereby providing details and clarifying any points that may have been unclear. The semi-structured interview guide also gave participants an explicit opportunity, at the end, to further elaborate or make additional comments on anything relevant that might have not been covered.

3.2.3.2. Procedures

All interviews were recorded simultaneously with two smartphones after participants had read, agreed with, and signed informed consent forms explaining the study's terms and emphasising anonymity (see appendix C). The 7 selected semi-structured interviews were transcribed manually with the assistance of the Audacity and foobar2000 audio softwares.

Interview transcripts were analysed using both the survey item tags and the original typology for language policy document analysis. Additionally, a brief expansion to the typology was designed with categories specifically aimed at uncovering narrower teacher practices and perceptions, as outlined below.

Interview transcripts were tagged using these themes, plus any emergent categories, and then themes were grouped together for synthesis, so that the most representative and salient examples could be identified and reported correspondingly.

Typology expansion for teacher interview analysis

4. TEACHER PRACTICES AND PERCEPTIONS

- 4.1. Relationship with Parents/Caretakers:** participation, communication, expectations, commitment to their children's learning
- 4.2. Student Behavior:** discipline, respect
- 4.3. Work Overload:** time, use of resources.

4. CHAPTER IV. LANGUAGE POLICY ANALYSIS

In this chapter, official language policies from two English-speaking countries, the United States and Australia, and Chile, a Spanish-speaking country are analyzed. A historical background for each country is provided before presenting the analyses of each of their corresponding documents separately, plus country-specific conclusions section for each. Then, general conclusions comparing and contrasting all three countries are provided in the end.

4.1. Language Policy in the United States

In this section, U.S. language policy and planning is addressed. First, a historical background is displayed. Second, three different documents are analyzed separately in the results section. These documents are the most recently promoted in terms of language policy, considering that the current U.S. administration has minimized the access to this information and thus, hindered the implementation of new regulations. Third, an overall evaluation of our results is presented in the conclusion section.

4.1.1. Results

4.1.1.1. Historical Background

Accounts made by researchers in the field of applied linguistics have often questioned the language policies of the United States. As a matter of fact, it is not the

language policies themselves but the absence of them (Valdés, 2009; Spolsky, 2010; Wright & Ricento, 2017). As Valdés (2009) argues, there has been a lack of interest to develop explicit bilingual related policies by governmental entities. Furthermore, the approaches given to programs dealing with bilingualism have been affected by monoglossic ideologies and ignorance on the subject. Historically, the United States has had an ambivalent attitude towards languages other than English. For instance, banning languages and bilingual/heritage-languages programs have been a common practice in the U.S. history. One of these measures was presented to California voters in 1998. This proposition (Proposition 227) prohibited the use of native language teaching to English language learners (ELLs), dictating the use of English immersion programs. Both Arizona and Massachusetts also accepted the inclusion of these English-only programs that include ESL and content-based instruction exclusively in English in 2000 and 2002 respectively (García et al., 2008). Despite this, there have been some changes in the public perception of bilingualism and biliteracy during the last decade (Spolsky, 2010; Valdés, 2009; Wright & Ricento, 2017). Although the shift has been progressive and nowadays more states give special recognition to bilingual speakers, public policy has not improved significantly nor has it been explicitly created to suit the needs of ELLs. Regarding adult language learners, most of the time they are not able to enroll in language programs which could facilitate them the access to services, better employments, resources, and information with the objective of their social integration into U.S. society (Duguay, 2012).

4.1.1.2. A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act

Obama's Blueprint for Reform had a series of objectives and goals in the educational field that his government aimed to improve. This reform aims for the reauthorization and improvement of the Elementary and Secondary Education Act. One of the purposes of this proposal was to upgrade the program "No Child Left Behind" (NCLB) and correct some of its weaknesses. The overall Blueprint program broadly describes educational topics.

With regards to the categories from the typology being analyzed, only some major themes could be found in this document. For instance: motivations for majority L2 acquisition, migrant students, indigenous students, integrational acculturation approach, increased workload for students, curriculum development, and lastly, funding.

Concerning bilingual education, not much of the topic is addressed in depth. For instance, the terms "English Learner" (EL) and "Bilingual" are seen scarcely. When these terms are mentioned, it is done in a superficial manner and in relation to other theme, which is funding. This is in the following excerpt:

Our proposal will continue to provide significant formula grants to help states and school districts implement high-quality language instruction educational programs to improve the education of English Learners. Grantees may provide dual-language programs, transitional bilingual education, sheltered English immersion, newcomer programs for late-entrant English Learners, or other language instruction educational programs. (p. 20)

According to the proposal, funds will continue to be provided for bilingual education and ELs, recognizing some of the programs in which ELs enroll. Another instance in which these programs are mentioned is regarding curriculum development, where states are suggested to implement a system that evaluates the program effectiveness and the achievement obtained by their students. The goal of such analysis is to see what program has the most optimal results and how this could help in the improvement of current ones.

Students are expected to receive a “complete education” to engage in the democracy of the country and to be part of the global economy. The “complete education” (p. 4) includes learning foreign languages, but no further benefits of bilingualism are mentioned. Along these lines, what it is stated with regards to migrant students is that the government will support their education, so that they transition into local schools and communities. The proposal mentions the “needs” of migrant students; however, it does not specify what these needs are. As they expect migrant students to transition into local schools, it could be argued that they consider the acquisition of English language as one of these needs, since migrant students are required higher English proficiency levels to get into local institutions. In contrast with the lack of description of the immigrant’s L1, the proposal addresses the needs of Indigenous students with more specificity. For instance:

To ensure that programs reflect the academic, language, and cultural needs of Indian students, we will continue to require the participation of the parents of Indian children in the design of programs. To support effective programs, we will expand eligibility to school districts and public charter schools under the Native Hawaiian and Alaska Native programs. (p. 22)

According to the previous excerpt, it is clear that the proposal considers and addresses the mother tongue of Indian students. Moreover, it is argued that funds will continue to support programs “that meet the needs of Indian students, including Native language immersion and Native language restoration programs, and develop tribal specific standards and assessment” (p. 22). Therefore, mother tongue maintenance, support for better language instruction and assessment for Indian students can be identified.

Integration of every student within the educational system of the U.S. can be recognized. On the proposal, it is stated that schools must support all students, giving them the appropriate instruction to meet “college- and career-ready standards” (p. 5). Moreover, it is stated that the ESEA program “must provide a wide range of resources and support to ensure that all students have the opportunity to succeed in college and in a career”, including the needs of English learners (p. 19). Besides, it is stated that:

States may carry out strategies to improve literacy instruction statewide, such as supporting districts in identifying effective instructional materials and improving teachers’ knowledge and skills in effective literacy instruction for all students, including English Learners and students with disabilities. (p. 26)

As it was stated in the previous excerpt, states ought to improve the educational conditions for all students, including English Learners (EL). With regards to curriculum development, the improvement of literacy and assessment for bilingual students is one of the demands of the proposal for the states and schools. If necessary to succeed, changes in how students are taught should be implemented. Regardless of these suggestions, the ultimate goal of the *Blueprint for Reform* is to create students that are “college- and

career-ready” (p. 25). Furthermore, it is stated that the expectations on students must be raised, since they have to meet standards that allow them to continue their education at college and be at their peer’s level. Such statement clearly supposes an increased workload. Moreover, the text remarks that “states will develop and adopt statewide English language proficiency standards for English Learners, aligned so that they reflect the academic language necessary to master the state’s content standards” (p. 8). Essentially, the Blueprint for Reform expects students to meet a fixed criterion regarding English proficiency. To obtain such results from ELs, they should receive support in various forms; for instance, states and schools “will look not just at absolute performance and proficiency, but at individual student growth and school progress over time (...) to guide local improvement and support strategies for schools” (pp. 9-10). This suggestion is mentioned several times, yet there is no specific passage mentioning the use of the English Learner student’ mother tongue for assessments.

With regards to the previous issue, the text does acknowledge that assessment for students remains to be improved so that it can reflect and measure progress of students and their teacher’s instruction. Moreover, it is stated that some states have developed standards that “do not reflect the knowledge and skills needed for success after high school (...) in many cases these assessments do not adequately measure growth” (p. 7). Also, it is said that “more work could be done to develop and scale up effective strategies for these [EL] students” (p. 41). Hence, the document recognizes the gap in bilingual assessment, and at the same time suggests the creation of new standards that measure excellence and growth, expecting students to become college-ready.

What is stated in relation to teacher resources is that the reform will continue improving the effectiveness of teachers and leaders with the support of grants. According to the program, the importance that a teacher has in the educational process of a student is crucial, for instance, it is stated that “a great teacher can make the difference between a student who achieves at high levels and a student who slips through the cracks, and a great principal can help teachers succeed as part of a strong, well-supported instructional team” (p. 13). It can be noted from the previous excerpt that the program puts special emphasis to the role of the teacher in the classroom. Also, the proposal makes it clear that this statement also applies to the teacher of English Learners, as they should be effective professionals to instruct EL. To assure that the needs of every students are met, the government will continue providing funds to develop their academic achievement. Besides, the proposal addresses assessment for English Learners, arguing that funds will be given to states and schools to develop and improve their conditions; otherwise, they could lose part of the financial aid.

4.1.1.3. Dual Language Education Programs: Current State Policies and Practices

The U.S. Department of Education document reports a series of procedures concerning dual language education programs that exist throughout the country. Data sources included reviews of studies and research summaries on dual language programs, national extant data sets, state education agency (SEA) websites for all 50 states and the District of Columbia, and information gathered from interviews with officials in six case study states: Delaware, North Carolina, Utah, Illinois, New Mexico, and Massachusetts.

The three major categories from the typology were found in this document, though some rather superficially. For instance, vague reference to theoretical bases may be associated with a constructivist approach, although this is not explicit. The following are the most important categories covered: enrichment ideology, specialized personnel, challenges/issues/special needs, curriculum development, and differential assessment. Finally, the emergent category of issues of standardized tests is found.

Regarding bilingualism, the document does not subscribe to a specific theory in order to define or describe the term. The term is only referred to as a tool for countries bilingual individuals live in, as well as a personal asset. However, it is considered that “through collaboration and daily interactions, students will form positive relationships with peers from different backgrounds and will develop an appreciation and understanding of social and cultural differences” (p. 25), may reveal a perspective closely aligned with a constructivist theory. In the same line, the term *scaffolding* is mentioned as a technique to make content more accessible to second language learners.

To promote bilingualism and biliteracy, dual language programs integrate language and academic content instruction in English and a partner language. As a result, language is taught through content. (...) Sheltered instruction incorporates a variety of techniques to make content more accessible to second language learners (...), such as visually presenting materials, checking regularly for comprehension, integrating language objectives into content lessons, and scaffolding both language and content. (...) Incorporating various explicit language development strategies (such as attention to vocabulary) into content lessons is recommended for second language learners. (p. 26)

The previous excerpt contains ideas that may relate with constructivist terms such as content-based instruction, content and language integrated learning, and scaffolding, which leads to associate the document towards a constructivist perspective.

Concerning conceptions of bilingualism, the category of enrichment ideology is found through the recognition of sociocultural and cognitive benefits, listed as mentioned below:

Developing proficiency in more than one language enhances career opportunities, promotes cross-cultural understanding, and improves communication skills (Tochon, 2009; Rumbaut, 2014). Students benefit cognitively as well; numerous studies have shown the cognitive benefits associated with bilingualism. (p. 97)

Although several benefits are listed in the previous excerpt, there is no depth on how academic learning may be enhanced through the use of two languages.

The tag regarding specialized personnel is thoroughly discussed in chapter V, where it is reported that states usually establish partnerships with other countries in order to build their supply of teachers, as stated in the following excerpts:

Utah has created a special international guest teacher license, which provides teachers from abroad with a J-1 visa to temporarily teach in Utah (for up to three years). This has been offered to recruit teachers from China, Taiwan, Spain, Mexico, France, Brazil, and soon Germany. (...) The state official from Utah indicated that although the state is not currently providing incentives, some districts may provide incentives and some individual universities may provide tuition assistance to teacher candidates working on dual language immersion endorsement. (pp. 79-80)

Professional development for practicing teachers is an important vehicle for improving their capacity. States are most likely to offer professional development to dual language teachers through workshops, conferences, or summer institutes. (p. 84)

As it is stated throughout the excerpts, it is not an exclusive requirement for teachers to be highly qualified for dual language programs, states often offer tuition assistance for candidates to improve their qualifications as educators.

Although there is open access to information such as the document itself, the analysis carried out reflects that, in reality, districts and school stakeholders make decisions by themselves rather than strictly following the guidelines some states provide. Furthermore, it is possible to find variations in the way in which dual language programs are implemented in schools. It is important to bear in mind the main models of dual language programs discussed in the text; two-way dual language programs, and one-way dual language programs. Both deal with instruction in English and a partner language. However, the former is composed by ELs who are fluent in the partner language, as well as English-speaking peers who are integrated with them; while, the latter is composed mainly by one group of students instructed in both languages. One-way dual language programs may be implemented with the purpose of serving different groups of learners:

One-way dual language programs may serve predominantly ELs (also known as developmental or maintenance bilingual programs); predominantly English-speaking students (also known as one-way/world language immersion programs); or predominantly students with a family background or cultural connection to the partner language (also known as heritage or native language programs). (p. viii)

Regarding the features of dual language programs within and across-states, there are variations as well, such as the association of terminology related with these programs, the requirements or expectations regarding particular program features, and the instructional time in English and the partner language. States establish their own English Language Proficiency (ELP) standards and assessments for selecting students and place them into dual language programs:

Many states also have implemented standards that can be used to support students' acquisition of a partner language, and several states provide guidance or recommendations on assessing student proficiency in the partner language, although few states have set explicit requirements for such assessments. (p. 71)

It is common for states to find challenges associated with instructional materials that fulfill the standards that states establish, as well as to find common theoretical ground in order to support their decisions.

Curriculum development and differential assessment were found to be intertwined in the document, as it was organized according to current policies in states. Consequently, the examples of curriculum development displayed procedures considering differential assessment that would fit EL needs, as in the following excerpt:

As of Spring 2015, most states use English language proficiency (ELP) standards developed by one of two multistate consortia: the World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) English Language Development Standards (36 states and the District of Columbia) or the English Language Proficiency Assessment for the 21st Century (ELPA21)

English Language Proficiency Standards (nine states). Seven states use their own state-developed ELP standards. As of spring 2015, 34 states and the District of Columbia use the WIDA ACCESS for ELLs® ELP assessment, three states use the English Language Development Assessment (ELDA), and the remaining 13 states use a state-specific ELP assessment. (p. 55)

As it was previously stated, the document provides insight on existent procedures carried out in different states. In this sense, the previous excerpt displays curriculum development involving differential assessment, that is to say, ELP assessment, due to the fact that this type of assessment is used for EL identification purposes.

Finally, regarding the emergent category of issues of standardized tests, it was found that states vary to a large degree on the way they set requirements for assessments. To further illustrate this idea:

Few states currently conduct program evaluations specifically for dual language education programs. In most cases, the dual language programs are folded into general evaluations of bilingual education or other programs for ELs in the state or district (CCSSO, 2008). However, as the number of dual language programs grows, attention to program evaluation in states will likely grow as well. (p. 71)

As it is reported in the document, there is no consensus on neither on requirements for assessment in a partner language for dual language programs, nor in program evaluations for them. Furthermore, there are challenges that impede dual language programs to align with some of the existent standards, as there is difficulty in finding instructional material in a partner language that meets the expectations.

4.1.1.4. English Learner Tool Kit for State and Local Education Agencies

This document was written by the National Center for English Language Acquisition (NCELA), which is an organism that provides resources and research personnel for an inclusive high-quality education for both EL and immigrant students, in cooperation with OELA. This report was developed to guide state and local education agencies (SEAs and LEAs, respectively) to comply with their legal obligations to ELs. Regarding the typology, the categories clearly addressed in this document are: neutral conception of bilingualism, language proficiency, motivations for minority L1 maintenance, motivations for L2 acquisition, student background, integration approach, prior studies, bilingual education programs, teacher resources, specialized personnel, and curriculum development. Regarding theoretical bases, vague references are given.

Concerning theoretical bases, the use of some concepts and principles may reveal a preference towards constructivist theory. Through a suggested list of principles, “Key Principles for English Learner Instruction” (ch. 4, p. 8), some ideas could be linked to the SLA theory; as teachers using materials to scaffold students in the learning process, as well as “pairing ELs with students of the same first language who are more proficient in English to discuss the meaning of those materials” (ch. 3, p. 10). Furthermore, ELs’ language and culture “are regarded as assets and are used by the teacher in bridging prior knowledge to new knowledge, and in making content meaningful and comprehensible” (ch. 4, p. 8). Tasks used by teachers should “be designed to ultimately foster student independence” (ch. 4, p. 8). Ultimately, learning is seeing as a social process, that should encourage EL students to reflect in their own thinking and learning

1. Instruction focuses on providing ELs with opportunities to engage in discipline-specific practices, which are designed to build conceptual understanding and language competence in tandem. Learning is a social process that requires teachers to intentionally design learning opportunities that integrate reading, writing, speaking, and listening with the practices of each discipline. (ch. 4, p. 8)

This report starts by emphasizing the importance of identifying the possible English Language learner students (ELLs) who may need language assistance services. This process of identification begins with a home language survey:

A questionnaire given to parents or guardians that helps schools and LEAs identify which students are potential ELs and who will require assessment of their English language proficiency (ELP) to determine whether they are eligible for language assistance services. (ch. 1, p. 1)

Additional questions should be made about the student's language exposure and background, in order to have complete information about ELs. This report clarifies that it is necessary to inform the parents or guardians that the information asked has only educational purposes, and that is not meant to verify their immigration status. Parents and guardians should also be properly informed that they can accept or decline EL services or programs once their child is identified as EL, without facing consequences.

Continuing with the process of identification, EL students must take an ELP test in order to determine if they truly are ELs. It appears that it does not exist a standard ELP test; it is the SEAs duty to decide which test they will use to assess ELs' levels of proficiency, therefore, there are several ELP test being used by schools across the

country. Furthermore, this document offers placement test checklists as a tool to provide suggestions and requirements when using a specific ELP test. These tests assess the student's speaking, listening, reading and writing competence. This report reiterates the obligation of Local education agencies (LEAs) of keeping parents or guardians informed about the process of identification, by informing them regarding the student's ELP level and educational program options. After the EL student has taken the ELP test, LEAs have the obligation to provide ELs with appropriate language assistance, known as "EL services and programs".

Acquiring English Language proficiency is mentioned throughout this document as the main objective in the process of educating ELs, along with content-based knowledge, as shown below:

Thus, both SEAs and LEAs have the dual obligations to not only provide programs that enable EL students to attain English proficiency, but also to provide support in other curricular areas that will ensure ELs have equal opportunities to participate in the curriculum. (ch. 4, p. 1)

Educators and teachers should continually monitor ELs' progress in ELP in order to make adjustments or provide additional support when needed.

Concerning motivations for minority L1 maintenance and majority L2 acquisition, these appear to be oriented towards enhancing English learners' academic performance. L1 maintenance is seen as a tool to "boost their acquisition of language and literacy in a second language" (ch. 4, p. 10), and learning English is "essential to the access to core curriculum and meeting college- and career-readiness standards" (p. iii).

The English Learner Tool Kit for State and Local Education Agencies expresses the importance of multiculturalism “in order to facilitate an effective learning environment for all students” (ch. 4, p. 2). It advocates for the integration of ELs to the school community, and it also suggests that both SEAs and LEAs understand that English learners are a heterogeneous group:

ELs typically face multiple challenges (...) as most are from culturally diverse backgrounds. Schooling experiences should reaffirm the social, cultural, and historical experiences of all students.

Teachers and students should be expected to accept, explore, and understand different perspectives and to be prepared as citizens of a multicultural and global society. (ch. 3, p. 8)

The involvement of the parents and the school community is also necessary to build tolerance and appreciation to diversity:

Building strong relationships between families and schools or LEAs occurs over a period of time, and these relationships can be established and nurtured in numerous ways. It is essential to understand the cultures of LEP families and “integrate cultural traditions of families throughout the school” (Breiseth, 2011). Schools and LEAs can also foster relationships by inviting families to volunteer in the school and encouraging families to help children integrate their cultural and linguistic traditions into school assignments and other curricular and extracurricular activities. (ch. 10, p. 2)

This document provides a self-monitoring tool that helps schools, LEAs, and SEAs to determine if ELs are being segregated from their non-EL peers. The goal of this self-monitoring form is to create an inclusive environment for ELs.

EL students with prior studies, or students with interrupted formal education (SIFE), should be placed in newcomer programs in order to help them familiarize with U.S. schools along with acquiring background knowledge; which is a prerequisite to participate actively in the classrooms. LEAs should provide special programs for them with a duration no longer than a year, so ELLs could be able to enroll in LEAs' bilingual education program. Schools should be aware that "the development of native like proficiency in English takes many years and will not be achieved by all ELLs especially if they start schooling in the US in the later grades" (ch. 4, p. 10).

This document provides suggestions for schools and teachers when facing ELs with different levels of language proficiency who could be having problems understanding content-knowledge. Language proficiency in the student's native language should be considered along with their knowledge of it, along with the use of different resources that could ensure ELs' learning:

The teacher provides bilingual dictionaries and glossaries, English dictionaries and glossaries with comprehensible definitions, non-linguistic representations of text (e.g., audio recordings and visuals), graphic organizers tailored to specific content, and realia and manipulatives. (ch. 3, p. 10)

Most importantly, schools and teachers when tracking ELs progress must be open to consider evaluating them in their L1: "Teachers also need to closely monitor student progress. Schools and LEAs must use appropriate and reliable evaluations and testing methods to measure ELs' knowledge of core subjects. This includes assessing ELs in their primary languages" (ch. 4, p. 2).

LEAs must consider different factors at the moment of choosing an appropriate bilingual educational program for the EL population:

LEAs have the flexibility to choose the EL services and programs that meet civil rights requirements and best meet the needs of their EL population. Appropriate EL services and programs enable ELs to attain both English proficiency and parity of participation in the standard instructional program within a reasonable amount of time. LEAs must offer appropriate EL services until ELs are proficient in English and can participate meaningfully in educational programs without EL support. (ch. 2, p. 1)

This document only offers information about some EL programs; “*English as a Second Language (ESL) or English Language Development; Structure English Immersion (SEI); Transitional Bilingual Education or Early-Exit Bilingual Education; and Dual Language or Two-way Immersion*” (ch. 2, p. 10). Contextual, strategic and instructional recommendations are provided to help school districts at the moment of deciding which program to implement, but only as suggestions. Ultimately, SEAs and LEAs choose according to their beliefs and values a program of their preference and the best suited for the EL population accordingly.

LEAs’ EL programs are required “to enable EL students to attain both English proficiency and parity of participation in the standard instructional program, comparable to their never-EL peers, within a reasonable period of time” (ch. 9, p. 1). As well as full access to academic, grade-level content. This effectiveness of ELs programs should be tested periodically by LEAs. Programmatic changes should be made in case of not meeting SEAs and federal compliance.

Teacher training and resources are considered crucial for the effectiveness of EL programs and to meet ELs' needs. Therefore, LEAs must hire trained professionals under the obligation of supplying ELs with appropriate resources.

Recruiting, developing, and retaining excellent educators is essential in order to ensure that EL program models successfully achieve their educational objectives. LEAs must hire an adequate number of teachers who are qualified to provide EL services, and core-content teachers who are highly qualified in their field as well as trained to support EL students. These teachers must meet state requirements and have mastered the skills necessary to effectively teach in the LEA's EL program. (ch. 3, p. 1)

This document recommends SEAs and LEAs to hire candidates with “varied backgrounds and diverse language skills in order to meet the staffing needs of their EL program” (ch. 3, p. 2). In order to help schools, LEAs, and SEAs to support the professional development of ELs' teachers, this document features a list of tools which considers adult learning and other various components that take part in ELs' teacher professional development.

Tool #1, Professional Development for Teaching English Learners, provides a frame for how PD may be structured to build on what teachers know and maximize adult learning.

Tool #2, Professional Development for General Education Teachers of ELs, provides a recommended set of components for a comprehensive PD program for general education teachers of ELs.

Tool #3, Meeting the Needs of English Learners, delves deeper into what general education teachers should know to teach ELs effectively. (ch. 3, p. 3)

Schools require professionally trained translators and interpreters to make possible the communication with parents or guardians who are not proficient in the language. The document makes sure to clarify that “students, siblings, friends, and untrained staff members are not considered qualified translators or interpreters, even if they are bilingual” (ch. 10, p. 2). Only someone trained properly can establish communication with ELs’ parents.

All interpreters and translators, including staff acting in this capacity, should be proficient in the target languages; have knowledge of specialized terms or concepts in both languages; and be trained in the role of an interpreter or translator, the ethics of interpreting and translating, and the need to maintain confidentiality. (ch. 10, p. 2)

A list of interpretation and translation resources is given as a tool in order to orient school districts and LEAs from the U.S. Department of Justice’s LEP.gov website, at the moment of hiring and using language assistance services to communicate with parents or guardians.

In terms of ELs’ curriculum development, initially LEAs “may use a curriculum that temporarily emphasizes English language acquisition over other subjects” (ch. 4, p. 1), keeping in mind that resultant academic deficit must be remedied as soon as possible. Local education agencies should provide, when adapting instruction in the core curriculum, age appropriate EL services comparable to non-EL instruction. Additionally, LEAs should consider “determining if the curriculum reflects the experiences and perspectives of a variety of cultural and linguistic groups” (ch. 4, p. 2). This document

has given special consideration to mathematic instruction for ELLs; how teachers should conduct them, use of resources, as well as employ language as an instructional tool.

ELLs are capable of participating in mathematical discussions as they learn English. Mathematics instruction for ELLs should draw on multiple resources and modes available in classrooms—such as objects, drawings, inscriptions, and gestures—as well as home languages and mathematical experiences outside of schools. Mathematics instructions for ELLs should address mathematical discourse and academic language. This instruction involves more than vocabulary lessons. Language is a resource for learning mathematics; it is only a tool for communicating, but also a tool for thinking and reasoning mathematically. (ch. 4, p. 11)

English learners require effective teacher practices to improve their academic achievement. Core content tasks, not only mathematics, should provide and maintain high cognitive demand. ELL students participating actively and regularly in the classroom, while they are learning English, it is a clear evidence of ELLs success in core content subjects.

4.1.2. Conclusions

Based on the texts we have analyzed, there is no clear inclination to SLA theories regarding bilingual education. Nevertheless, there is some minor evidence that could point to a constructivist approach; for instance, the agreement on the importance of being acquainted with the students' cultural backgrounds, and how instruction should provide an eventual independence in the English learner student. Furthermore,

scaffolding, a constructivism-related term, is mentioned throughout the text. However, key components in constructivism are not mentioned, namely, zone of proximal development, novice, expert, and community of practice, among others.

Regarding multicultural education and sociocultural context, some of the documents recognize the importance of intercultural awareness and its impact in the students' educational success. However, research has suggested that state and local education agencies (SEAs and LEAs, respectively) have not taken into consideration the influence culture has on ELs' education (García et al, 2008; Wiley & García, 2016). The analyzed documents also support the notion of L1 as a tool during content-based instruction, yet research has proven that most states districts have a policy of "English only" in their schools (García et al., 2008; Wiley & García, 2016). In addition to this, the requirements schools have to fulfill regarding ELs' progress and how they have to meet the same content standards of native English-speaking students have caused some communities to rethink the implementation of bilingual educational programs and consider implementing English-only approaches (Department of Education, 2015).

As we have argued, language policies regarding Bilingual Education in the US have been precarious. As research suggests (García et al., 2008; Ricento & Wright, 2017; U.S. Department of Education, 2015; Valdés, 2009; Wiley & García, 2016), there is a lack of cohesion between the theoretical bases in the language policies made by the government and what it is really done by schools. Although we could identify efforts to describe the best educational programs for English learners, there is no explicit way of telling if educators and schools have read and investigated about these suggestions. In

this line, research has shown evidence that States and school districts do not follow appropriately the suggestions and resources provided by the U.S. Department of Education. In fact, the report carried out by the Department of Education (2015) emphasizes that “states are largely leaving program design decisions to district and school stakeholders” (p. 43), revealing the inconsistency that exists between federal research and guiding, and local action.

Furthermore, there is a clear contradiction between education agencies beliefs, and what states and districts do. Even though SEAs and LEAs indicate that knowing who ELs are and how they are being assisted is vital to support their educational progress and success, Umansky et al. (2018), in a text that studies official documentations and their implementations in the real world by the Council of Chief State School Officers (CCSSO), state that recently arrived immigrant English learners (RAIELs) “tend to be grouped in with the larger population of EL students primarily because many states, districts, and schools do not collect or do not have access to the data needed to disaggregate RAIELs from the overall EL population” (p. 6). Both agencies share a noteworthy level of awareness, but it means little when the data that would secure a better grouping is not collected by the pertinent authorities.

4.2. Language Policy in Australia

In this section, Australian second language policy and planning is discussed. First, a historical background is presented. Second, three different documents are

analyzed separately in the results section. Third, we conclude with a global assessment of our results in the individual country conclusion section.

4.2.1. Results

4.2.1.1. Historical Background

Since world war II, Australia has been a tremendously diverse country because of big migration waves from non-English speaking countries (Oliver et al., 2017). According to Lo Bianco and Slaughter (2009), post-war migration in 1947 was accompanied by a program aiming to support English acquisition and citizenship called Adult Migrant Education Program (AMEP). Some of the people it served were refugees from Asia, Indochina, Northern, and Eastern Europe. Therefore, it had, as Lo Bianco (2016) said, an immigration-servicing character. Since these new populations were different from Australia's native population, the AMEP aimed to eliminate these differences among people, not to embrace them (Oliver et al., 2017; Lo Bianco, 2016). Additionally, people enrolled in AMEP programs in Australia could have access to Certificates in Spoken and Written English (CSWE) that assessed English proficiency (Oliver et al., 2017). Nevertheless, these certificates results displayed a generally deficient attainment of English proficiency in the migrant population. Then, the National Assessment Program in Literacy and Numeracy (NAPLAN) was created (Lo Bianco & Slaughter, 2017; Oliver et al., 2017). NAPLAN was also criticized for not considering minority learner differences and assuming that all indigenous learners were familiar with these types of tests (Lo Bianco & Slaughter, 2017).

Regarding migrant children, little attention was being paid to their linguistic needs as they were being taught in mainstream classrooms together with Australian children (Oliver. et al., 2017). No single project was created for helping school-aged children from non-English speaking countries until the Child Migrant Education Program (CMEP) was created in 1971 (Oliver. et al., 2017). The CMEP's purpose was to teach ESL in order to account for the particular nature of instruction for non-English speakers, as a distinct group with different needs that could not be attended to with mainstream classroom practices (Oliver. et al., 2017). Thus, the role of ESL teachers as specialized educational staff was recognized. However, no attention was paid to migrant children's mother tongues for the process of acquiring ESL, contrary to AMEP where their mother tongues were of use when promoting English (Oliver et al., 2017).

Australian governments have since had several attempts on language policies, stating official language planning declarations. Among them, there was the 1978 Report on post-arrival programs and services for migrants, also known as the Galbally Report. In this statement, the multicultural situation of Australia at the time was explicitly acknowledged and public support for ethnic schools was provided, along with funding for services under this multicultural principle (Lo Bianco & Slaughter, 2009). Another important fact about the Galbally report is that it did not acknowledge indigenous languages, literacy, nor foreign relations issues (Lo Bianco & Slaughter, 2009).

The most salient policy in Australia is the 1987 National Policy on Languages (NPL) by Lo Bianco, the "English speaking world's first multilingual national plan" (Lo Bianco & Slaughter, 2017: 22). The NPL addressed the linguistic needs of several

minorities, including the deaf, indigenous, and Asian migrant communities (Lo Bianco & Slaughter, 2009). As stated by Scarino (2014), it aimed to build a bilingual Australia fostering economic development, international communication, social equality, and multiculturalism.

Then, the 1992 Australian Language and Literacy Policy (ALLP) was created by the education minister, John Dawkins. It was born out the aim of promoting and funding the learning of priority languages over community ones. Eight languages were chosen out of this set of alternatives: Aboriginal languages, Arabic, Chinese, French, German, Indonesian, Italian, Japanese, Korean, Modern Greek, Russian, Spanish, Thai and Vietnamese (Lo Bianco & Slaughter, 2009). These languages were chosen out of the need for building upon national interest over minority ones (Lo Bianco & Slaughter, 2017). As Herriman (1996) points out, this project had an economically oriented set of goals rather than community-oriented ones.

In 1994, the National Asian Languages and Studies Strategy in Australian schools (NALSAS) was created under the effort of the prime minister Paul Keating, replacing ALLP (Lo Bianco & Slaughter, 2017). This program's funding came from the Department of Foreign Affairs and Trade to bilingual programs including only four languages, Mandarin, Japanese, Korean, and Indonesian, all deemed to be strategic tongues for international trade and diplomacy with key economic countries in geographical proximity (Lo Bianco & Slaughter, 2009, 2017). This project resulted in Japanese surpassing the spread of French in Australia, thus becoming the “most well-funded and extensively pursued program of curriculum change in relation to languages”

(Lo Bianco & Slaughter, 2017: 24) until it came to an end in 2002 (Lo Bianco & Slaughter, 2009).

An updated version of NALSAS was the 2008 National Asian Languages and Studies in Schools Program (NALSSP). Following Scarino (2014), it was a program designed to support the learning and teaching of the same languages from NALSAS, again with a strong economic motivation. Thus, Australia strived to maintain close relationships with these Asian countries to guarantee economic transactions.

In summary, the original intent of Lo Bianco's NPL was slowly dismantled by policies that followed, in which national economic interest came to prevail over interests in favor of cultural and linguistic minority groups.

4.2.1.2. The Shape of the Australian Curriculum: Languages

The most significant themes that were identified are first, second language acquisition. Within sociocultural context: motivations for majority L2 acquisition and motivations for minority L1 maintenance. Besides, enrichment ideology, additive bilingualism, intercultural awareness and migrants. Lastly, within language policy and planning, ESL pull-out.

To begin with, despite there not being an explicit reference to a particular second language acquisition theory, there is a general characterization of SLA from which certain principles may be observed. Specifically, they refer to how learning a second language involves other domains apart from the cognitive one; with a socio-interactionist view: "learning additional languages is understood not only as a mental

phenomenon, but also as a social, interactive, and collaborative one” (p. 13). Learning languages shapes not only cognitive processes, but also the ways in which people socialize.

In the document, sociocultural context is considered as an important aspect. More specifically, learning a second language will allow to “communicate for a variety of purposes with diverse people in diverse social and cultural contexts (...) to understand that languages are grounded in particular places (...) and social classes and groups” (p. 11). This description gives insights into the importance of language as part of people’s identity being not only a cognitive aspect but also situated in a sociocultural context.

In addition, it is possible to extract a conception of language, which is described according to a series of features that shape a conception of how L2s are learnt. Particularly, language is described as systematic and performing an interpersonal function: “it comprises complex systems of signs and rules that enable people to interpret and construct the meanings needed to communicate with each other” (p. 11). Language is also considered to be multifaceted and variable system that is sensitive to context, as “users make choices about their use of language in different domains and contexts” and “languages adapt and change across time, space, and social and cultural contact” (p. 12). Besides, language is a cognitive process since “[language] lies at the core of conceptual development and learning” (p. 12). Moreover, language is also seen as a sociocultural practice, by means of which “people construct, share, and maintain understanding and meaning as they interact” (p. 12). All these descriptions in relation to language aim to construct the perception of SLA.

Furthermore, motivations for majority L2 acquisition are presented, which might relate to the purposeful nature of language and a sociocultural perspective. For instance: “Students learn to communicate in the target language for a variety of purposes with people in diverse social and cultural contexts in ways that are personally and culturally appropriate and meaningful” (p. 22). Thus, the different backgrounds and cultural differences shape the motivations of second language learners. Users of a language will have a linguistic repertoire by using different registers, in which speakers will be allowed to be engaged and participate in different contexts of communication.

Besides, motivations for minority L1 maintenance give students opportunities to keep their identity as well, since the document acknowledges the importance of home language for every student, not only Aboriginal. The curriculum “will and develop their own language as an integral part of their linguistic and cultural repertoires, ensuring a stronger sense of identity in the context of diversity” (p. 9). In the cited quotation, the importance of a community’s identity is acknowledged and also the fact that learners are constantly engaged in a multicultural environment; in which home language maintenance is essential for the process of developing identity. In addition to this, it is possible to establish a connection with the Sociocultural context, since speakers’ motivations are shaped by diverse interactions with individuals from different backgrounds.

Furthermore, it is possible to identify an enrichment and additive bilingualism conception, since the speaker’s mother tongue contributes to the learning of an L2. And thus, provides resources that enhance the speaker’s communicative abilities: “Learning

and using the new language do not require the learner to forsake a first language. Rather, the process expands and broadens the learner's communicative repertoire, bringing additional resources from which to draw when making meaning" (p. 15).

Intercultural awareness is depicted as an additional outcome of language learning. For instance, it is said that learning a second language promotes "intercultural capability; develops understanding of, and respect for, diversity and differences, and an openness to different perspective and experiences." (p. 6). With intercultural awareness then, the speaker will be able to understand the diverse differences that exist in a specific community through the use of language. Words such as *understanding* and *respect* convey the idea that the learner will not consider his/her peer from an outsider's perspective. Moreover, if the individual is open to understand the different backgrounds and perspectives of others, they are able to value and appreciate the importance of new intercultural experiences.

The curriculum also provides a section for migrant community. The considerable amount of migrant people that are present in Australia is acknowledged, as well as their relevance in several aspects of the culture of the country: "A quarter of all Australians were born overseas. They have brought with them (...) their own languages and cultural practices. These language communities are a valued part of Australia's diverse economic, linguistic, social, cultural, and religious landscape" (p. 8). Given this description, migrant people are considered as part of the linguistic and sociocultural diversity present in Australia. Nevertheless, particular attention was missing at the moment of providing a detailed description and differentiation of migrant students

diversity. However, the Aboriginal community is presented as a separate group and most importantly, mother tongue maintenance for Aboriginal languages is considered as a fundamental basis for the curriculum. For instance, for Aboriginal languages, “programs should be implemented that do justice to the current state of each particular language and to encourage their revival and maintenance” (p. 27).

Regarding language planning and policy, the curriculum emphasizes a method of ESL as a pull-out program: “The major form of provision in languages education is through the language-as-a-subject program type, therefore this is the type that will provide the baseline for language-specific curriculum development” (p. 27). Moreover, the number of hours for achieving standards is established according to an allocation of hours as a general basis. Nevertheless, this time can be variable since schools can organize and set up the number of hours responding to their specific needs.

4.2.1.3. Elaborations of the Australian Professional Standards for Teachers: For Use When Working with Learners of English as an Additional Language or Dialect

The standards elaborated by the ACTA are divided into 3 groups: Professional Knowledge, Professional Practice, and Professional Engagement. These standards are addressed as key elements of a quality teaching system and are expected to be known by teachers progressing across four stages of career development with their corresponding criteria: Graduate, Proficient, Highly Accomplished, and Lead. The quotes used as examples below contemplate all four stages, since a comprehensible account on any of them is outside the scope of this study.

The following categories from the typology were found in this document: second language acquisition, language proficiency, motivations for majority L2 acquisition, multicultural education, integration approach, indigenous student background, differentiated assessment, curriculum development teacher resources, and specialized personnel. These labels will help to the identification of the tendencies and overall ideas that the Australian educational system possesses regarding the teaching of English as an additional language or dialect (EAL/D).

Although no explicit second language acquisition theory is stated in the document, it is still significant in terms of linguistic theory to note that it is stated that EAL/D students learn English, through English, and about English. Learning is referred to as involving challenges of “learning a new language (...) as well as the cultures of Australian schools and the wider Australian society”, “using English for social and academic purposes”, and “understanding the systems of English and how they work together in different situations to produce appropriate spoken and written texts” (p. 3). Language learning here is seen as intercultural, socially situated, and metalinguistic.

In terms of language proficiency, the document makes reference to the notion of proficiency as merely oral. For instance, they demand from teachers to “Demonstrate awareness of communication strategies that are responsive to students’ level of EAL/D proficiency and familiarity with Australian cultures”. (p. 16). Moreover, teachers’ acknowledgement of students’ communicative strategies is also presented as a requirement for the design of effective teaching practices. Alongside, the documents also elaborate on literacy stating that teachers must:

Demonstrate understanding that EAL/D literacy and numeracy development needs to be responsive to levels of literacy and numeracy in both the home language or dialect and Standard Australian English. (...) Demonstrate awareness of the diversity of literacy and numeracy levels among EAL/D learners. (...) Understand that literacy development for EAL/D learners can only occur alongside learning of EAL/D itself and how it works. (p. 17)

Therefore, literacy and numeracy must be developed according to the student's level of literacy and numeracy in both, their home language and the second language they are in the process of learning.

In terms of multicultural education, teachers are expected to “design and implement inclusive teaching practices responsive to EAL/D learner needs and principles of multilingualism, reconciliation, and anti-racism” (p. 7). Therefore, teachers must be aware not only of academic content, but also of their role in promoting an integration approach to multiculturalism, opposing discrimination while striving to achieve community harmony. Regarding specific student backgrounds, strategies involved in the teaching of aboriginal and Torres Strait Islander students are mentioned. Thus, displaying the label of indigenous students and integration, the document states how teachers must “implement effective teaching strategies that are responsive to the local community and cultural setting, linguistic background and histories” as well as the development of “teaching programs that support equitable and ongoing participation (...) by engaging in collaborative relationships with community representatives and parents/caretakers” (p. 7).

Additionally, upon this same subject, there is a focus area on the standard of professional knowledge which is the promotion of reconciliation between indigenous and non-indigenous Australians. It is through the understanding and respect of the aboriginal groups that teachers are expected to “respond appropriately to how different cultural communities within and beyond Australia perceive and relate to Aboriginal and Torres Strait Islander people, as well as their histories, cultures and languages” (p. 11). Bearing this in mind, the document takes a conciliatory stand towards aboriginal people, and takes their cultural background into consideration when it comes to the pedagogical practices that teachers should implement inside and outside the classroom.

Regarding, non-classroom practices, it is stated that teachers should “establish and maintain respectful collaborative engagement with EAL/D parents/caretakers regarding their children’s learning and wellbeing (p. 31). On account of the fact that teachers are encouraged to engage positively with student’s parents, the label related to integration is again present in the document. The promotion of an intercultural understanding and dialogue with the community is required in order to “develop respectful and reciprocal relationships that acknowledge cultural and linguistic diversity” (p. 4).

Moreover, there is mention to the specific focus area of differentiated teaching. This section aims to specify on the requirements that teachers must meet as to be aware of the specific learning needs that students across a full range and year levels. It is through the understanding and application of a scaffolding to support language learning and culture curriculum areas that teachers could recognize “the increasing complexity of

academic language across the Year Levels, and drawing on EAL/D resources” (p. 8).

Differentiated assessment is mentioned in terms of how teachers must adapt in order to consider personal differences across the EAL/D students spectrum:

Lead colleagues to review and improve their capacity to evaluate, plan, structure and sequence learning and teaching programs so that they respond to EAL/D learner characteristics. (...)

Set explicit, challenging and achievable content and language learning goals in EAL/D programs, and support colleagues to set learning goals across the curriculum that are responsive to EAL/D learner data, noting differences in EAL/D proficiency, familiarity with Australian education, and the language-and-culture demands of the Year Level curriculum. (...)

Plan lesson sequences responsive to students’ EAL/D proficiency and cultural understandings and those demanded by the curriculum, drawing on EAL/D knowledge sources. (p. 14)

Though no explicit guidelines for teachers on how to assess EAL/D students are present, it is expected from them to do so through previous knowledge of student’s personal characteristics and then, through planification of these different forms of evaluation.

Regarding teacher resources in the document, teachers are expected to “demonstrate understanding of the language-and-culture demands of assessment tasks”, while they “develop, select and use assessment strategies that take account of the language and- culture demands for EAL/D learners” (p. 23). Accordingly, they must demonstrate familiarity with learning methods and how reported feedback is provided in order to assess the learning progress while ensuring a cultural and linguistic inclusive environment for learners. This is needed to develop strategies that take into account the

language and cultural needs of students, in order to incorporate them when comprehending the assessed tasks. In the same manner, teachers are required to address students' language and knowledge needs to reach curriculum requirements recognizing how "EAL/D learning progressions should be used to inform teaching and learning (p. 11). Thus, the application of principles of cultural and linguistic inclusion in the learning process are considered together with the student background. Nevertheless, no specific tools are mentioned to be provided to teachers in any career stage.

When it comes to the notion of curriculum development, teachers are highly encouraged to engage in professional learning. They are expected to "participate in professional learning to develop EAL/D knowledge and practice targeted to personally identified professional needs" (p. 27). Consequently, the improvement of pedagogical practices regarding EAL/D students is the desired result of the qualified improvement of the teacher curriculum. These practices are supported in the same text as it makes available multiple links for resources to be used by teachers regarding the student's profile and background to further extend to state and territory of EAL/D learning and teaching resources. Thus, the text states the role of development in the teacher curriculum through further instruction upon the elaborations presented in the text:

The EAL/D Elaborations emphasise the importance of accessing EAL/D and intercultural knowledge sources – from official EAL/D education websites to colleagues and family or community representatives. Key among these are EAL/D specialists, whether teachers, leaders or consultants, and intercultural officers, such as bilingual teacher aides, Aboriginal Education Officers, and community liaison personnel. (p. 3)

Consequently, the importance of the improvement on teacher curriculum is closely related to the role of specialized personnel. EAL/D specialists are recognized as a valuable resource as they not only support the engagement of teachers in professional learning, but they also help in the identification of the goals needed to effectively support EAL/D learners. The collaborative work of teachers and specialized personnel aims “to provide and evaluate professional learning targeted to identify needs for working effectively with EAL/D students and their families” (p. 27) and on how to “address them and improve social and academic outcomes” (p. 28). On account of this, education possesses a socio-cultural nature, that looks to improve the conditions in which these students and their families integrate into society.

4.2.1.4. English As an Additional Language or Dialect: Advice for Schools

All major categories from the typology are covered in this document, plus two emergent categories: issues of standardized tests and efficacy self-assessment.

Regarding theoretical bases, the document displays an informed foundation in functionalist-constructivist theory. The concepts of collaborative learning, scaffolding, and zone of proximal development are mentioned and defined, plus the works of Michael Halliday and Lev Vygotsky are acknowledged as relevant sources for policymaking and pedagogical practice. A particularly interesting reflection on the concept of competence arises from the document pointing out that EAL/D students “may have good academic language skills, but struggle with the social registers of English” (p. 8). Nevertheless, a more cognitive account of SLA also seems to be attempted, albeit

without concepts and sources as clear as those referenced for the functionalist-constructivist perspective. The following quote is of interest in that regard and will be discussed in our conclusions: “Learning a new language happens over time in stages. Second language acquisition has some similarities to the stages children go through as they learn their first language”. (p. 10)

Moving on to a category on a conception of bilingualism, a position on the relation between bilingual children’s L1 and L2 is evidenced in the document:

EAL/D students already speak one or more languages or dialects other than English. This language knowledge is an advantage when learning a new language and provides learners with resources upon which to build the development of English language and literacy. (p. 6)

An enrichment view of bilingualism is elicited from this quote, with bilingual children’s L1 significantly contributing to their L2 development. Such view is made more explicit as it is stated that “concepts in their first language (L1) can make learning English easier because a student needs only to transfer knowledge into a new language” (p. 11). Here, the concept of *transferrable skills* is also noteworthy.

How proficiency is seen as a central concept in educating EAL/D learners merits attention. Never using the European Common Framework of Reference (CEFR), the document instead provides the *EAL/D Learning Progression* as a local instrument for measuring English proficiency in four stages: “Beginning English, Emerging English, Developing English and Consolidating English” (p. 6). From here, teachers are provided with the ESL Scales as a tool which “shows that the English language starting point for

EAL/D learners is different from that of students from English-speaking backgrounds” (p. 36). The document thus shows a particular sensibility towards non-English-speaking students’ distinct language needs. Furthermore, especial emphasis is placed on how diagnostic assessments of English proficiency integrated with curriculum content is essential for providing EAL/D students with quality education, as it is urged that:

When working with EAL/D students, teachers need an understanding of students’ level of English language proficiency to identify where explicit teaching is required, as well as the level of support needed to help them access the curriculum in the learning area. (...) Diagnostic assessment is a crucial starting point for the effective teaching of EAL/D students. (p. 34)

When it comes to literacy, the document relies heavily on Cummins’ (1991) concepts of Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP). Without much further elaboration, it stresses the amount of time a student would need to develop sufficient CALP as opposed to BICS:

His research showed that it takes up to two years for a newly arrived EAL/D student to be fluent in BICS but that it takes from five to seven years to develop CALP in a second or additional language with EAL/D support. (p. 28)

However, it is also informed by Gibbons’ (2002) mode continuum. This concept implies learners can gradually move from spoken to written language, from informal to formal use, producing increasingly academic language as they move along the mode continuum:

Research into the use of spoken language (...) describes the mode continuum, the importance of planning for oral interaction to scaffold literacy learning and the importance of explicit teaching of language structures and features to support student transition from everyday to academic language competence. (p. 28)

Concerning motivations for both minority L1/D1 maintenance and L2/D2 acquisition, these seem to be primarily cognitively-oriented. For the former, the role of an L1 in the acquisition of an L2 is reiterated, as it is claimed that “students should be encouraged to continue to develop their first language as maintenance of L1 enhances learning a second language” (p. 11) and that “maintenance of students’ home language supports learning in English” (p. 28). For the latter, English’s role as a prerequisite for accessing various forms of education is stressed:

Learning English is essential for success at school and for further education, training and employment for students who speak a language other than English as their first language (...), so that they can fully participate in schooling and independently pursue further education and training. (p. 4)

However, there’s also a sociocultural perspective as English is also seen as necessary for EAL/D students “to successfully participate in informal social interactions” (p. 6) and L1 maintenance is vaguely linked to the concept of *cultural capital*: “teachers should also understand the importance of cultural capital, of maintaining first language competency and have an understanding of second language acquisition” (p. 30).

Regarding multicultural education, the document acknowledges the presence of all four student backgrounds in multicultural education: migrant, refugee, indigenous,

and international. However, indigenous student backgrounds are definitely emphasized over all others as aboriginal and Torres Strait Islander students are given a much more personalized place in the document. In terms of intercultural awareness, it is worth noting how language and culture seem to be intrinsically linked, with a call for minority cultures and their associated linguistic varieties to be cherished and considered a fundamental part of minority students' educational process:

Aboriginal students in NSW Public schools come from a range of cultural and linguistic backgrounds. The majority of NSW Aboriginal students do not speak an Aboriginal language as their main language of everyday use however cultural and linguistic continuities do persist in the ways that Aboriginal people communicate. (...) Teachers need to be aware of the home dialects that Aboriginal students may bring to school and value these dialects as legitimate forms of communication. (p. 9)

Furthermore, the document explicitly ascribes to Australia's *Multicultural Education Policy*, which "responds to the cultural and linguistic diversity in our schools", "commits schools to providing opportunities which allow all students to achieve equitable education and social outcomes", and "outlines strategies (...) that aim to promote community harmony and counter racism and support the specific needs of students from language backgrounds other than English and their families" (pp. 4-5). Consequently, in terms of intercultural awareness, ideology, and policy, such scenario articulates an integrationist acculturation approach in which multiculturalism can be promoted, racism countered, and social equality set as a goal all through education. It is of particular interest to note how these objectives are all articulated as specific school

policies and practices. Through these, teachers' methodologies are adapted, intercultural awareness crucial, and minority families' voices are anticipated and heard:

Schools should implement policies in line with anti-racism, anti-discrimination and human rights legislation and all staff should support this by modelling and advocating non-racist and inclusive behaviour.

All teachers are expected to use culturally and linguistically inclusive strategies that support EAL/D learners to participate in classroom activities. (...) EAL/D learners should be encouraged and supported to participate in all aspects of the school community.

It is important for teachers to understand the cultural complexities of their school communities and the implications of these in the classroom. To improve the learning experience and learning outcomes of all students, teachers should increase their own socio-cultural knowledge and provide teaching and learning opportunities that are culturally inclusive, relevant and flexible. For EAL/D students and their families, this includes providing explicit information about school procedures, curriculum requirements and teacher expectations as well as providing opportunities for students and parents to share information about their own needs, expectations and concerns. (p. 11)

However inclusive policies and practices outlined in the document may be, particularly: prior schooling, increased workload, and differential assessment. It is worth noting that challenges in multicultural education are also mentioned.

Differences in prior schooling are considered as EAL/D students are said to "enter Australian schools with varying levels of prior education and knowledge of English", indicating that some "have had severely disrupted or no schooling due to war or civil disorder" (p. 6). This is in turn expected to have a significant effect on their

performance at school, as some “may take longer to achieve the language and content syllabus outcomes of their peers as they may not have the content knowledge or literacy skills in their first language on which to build new knowledge” (p. 8).

An English language barrier is ultimately said to lead to EAL/D students having to face increased workload, as “they need to learn more, and more quickly, than their English-speaking peers. EAL/D students are simultaneously learning English, learning in English and learning about English” (p. 6). However integrated language and content are, these are still two areas to learn, and EAL/D students have to “learn subject content through English and also learn about how English is used in different contexts” (p. 11).

A lack of English proficiency is further emphasized as a significant special need: “EAL/D students have the same capacity to understand curriculum content as other students; however, they require support to learn the English language needed to access curriculum content and demonstrate their understanding” (p. 30). From such connection between a lack of English proficiency and expected outcomes in education, the use of differential assessment is encouraged so that EAL/D students are more effectively evaluated in curriculum content despite the language barrier:

EAL/D students who do not meet curriculum outcomes are not necessarily ‘underperforming’, but may be achieving at levels commensurate with their phase of English language learning. (...)

Assessment strategies that rely less on language and more on content knowledge can be used to assess EAL/D students against the achievement standards in each learning area. Tasks should be carefully scrutinised to identify the language and cultural demands. (...)

To enable students to demonstrate their understanding of learning of subject content, assessment tasks may need to be adapted to cater for their level of English proficiency. (p. 34)

Examples of forms of differential assessment are then said to include visual supports, additional time, bilingual support, and access to glossaries or dictionaries.

Here, an emergent category on issues of standardized tests is worth mentioning. These are deemed particularly inappropriate for EAL/D students not only because they emphasize written language skills over other modes of communication, but also due to cultural differences:

For English language learners the language, layout and cultural content of standardized tests (NAPLAN, Best Start) may limit EAL/D learners' ability to demonstrate understanding. Assessment tasks, standardised tests and examinations generally assess students' knowledge and skills through written tests. As a result, the focus of the curriculum can shift away from oral language development - a skill that is critical to English language development for EAL/D learners. (p. 29)

Regarding language policy and planning, Australian governmental institutions provide EAL/D student support through ESL pull-out and structured immersion, provide numerous teacher resources, and specify funding sources for providing EAL/D students with quality education adapted to their needs.

Both mainstream schools and specialized centers cater EAL/D students with ESL support in various ways:

EAL/D student support is provided in primary schools, high schools, Intensive English Centres (IECs) and the Intensive English High School (IEHS). Specialist teachers deliver EAL/D education in a variety of ways to meet the diverse needs of EAL/D students at different stages of learning English. This includes intensive and post-intensive English language support for both newly arrived and continuing EAL/D students from Kindergarten to Year 12. (p. 4)

Intensive ESL pull-out is emphasized for newly arrived students: “The EAL/D New Arrivals Program (NAP) provides initial intensive English tuition for newly arrived students in primary schools, high schools and Intensive English Centres” (p. 16). After that, various forms of continuing EAL/D student support are provided in schools depending on their particular circumstances, aiming “to determine the most suitable organisational arrangements to meet the varying needs of different groups of EAL/D students in their school context” (p. 17). First, there is a “Direct EAL/D teaching mode”, which provides EAL/D students with further ESL pull-out separately from mainstream classes. Second, there is a “Collaborative EAL/D teaching mode” in which structured immersion is provided as an alternative, allocating extra teaching resources for EAL/D students in mainstream classrooms. Third, there is a “Resource EAL/D teaching mode”, in which school personnel receive training, materials, tools, and/or advice from specialized EAL/D teachers, the latter do not teach nor support children directly.

Direct EAL/D teaching modes involve the provision of English language instruction to groups of EAL/D students separately from their class or grade peers. Examples include tutorial or withdrawal teaching, elective classes and parallel classes. (...)

Collaborative EAL/D teaching modes involve EAL/D teachers and class or subject teachers sharing responsibility for planning, programming, teaching, assessment and evaluation. (...)

Resource EAL/D teaching modes involve using EAL/D teachers' expertise as a professional learning resource for individual teachers or the whole school staff. (...) The EAL/D teacher develops or adapts materials or presents professional learning for class teachers to support EAL/D students' learning. (...) Advice provided by EAL/D teachers is implemented in designing whole school programs of support for EAL/D students. (pp. 17-18)

As depicted in the document's reported case studies A, B, and C, Direct EAL/D teaching modes are usually reserved for students in the Beginning and Emerging phases, while Collaborative EAL/D teaching modes are allocated for those in the Developing and Consolidating phases in the EAL/D Learning Progression. It is also worth noting that EAL/D support is not provided exclusively as English subjects, but it may also be integrated in other content subjects: "EAL/D instruction is not provided solely within the English curriculum area, but supports language development across the curriculum" (p. 20).

In terms of teacher resources, these are provided through a variety of forms to support EAL/D pedagogy. From these, we highlight the following training courses and materials:

- the *Teaching English Language Learners* (TELL) 18-hour training course
- the *ACARA EAL/D Teacher Resource* for curricular adaptation plus an overview and further advice on educating EAL/D students,

- the *Teaching Refugees In My Classroom* (TRIMC) 10-hour training course,
- the *An Introduction to the Capability Framework; Teaching Aboriginal and Torres Strait Islander EAL/D Learners* online course (pp. 42-43).

Such forms of policy and planning for provisions of EAL/D student support and teacher resources are often provided by specialized teachers, who are further described as essential for Australian language in education policy and planning in schools:

EAL/D teachers are a valuable resource, in and across schools, as leaders and mentors for other teachers in developing understanding and strategies in EAL/D pedagogy. Experienced EAL/D specialists can guide, demonstrate and lead colleagues to better identify and cater for the needs of EAL/D learners. (p. 30)

The role of translators and interpreters as other specialized personnel in schools is also emphasized to ensure effective communication with EAL/D students' parents/caretakers. It is deemed particularly relevant that quality translation and interpretation services are made available so that students themselves do not have to assist in informal translation:

Public Schools NSW staff are encouraged to use interpreters to assist in communicating with parents or carers who do not speak or understand English well (...). Interpreting is a specialist skill that is not possessed by everyone who is bilingual. (...) It is particularly important that schools do not use students to interpret in matters relating to student welfare, counselling or attendance. (...)

Schools should ensure that an interpreter is provided for parents/carers at enrolment. This will ensure accurate information is obtained and will assist the family in the completion of the enrolment form. (...)

Documents are translated into over 40 languages. (...) Schools should endeavour to have important school documents routinely translated to facilitate effective communication. (p. 40)

Regarding funding, schools are allocated a governmental equity loading for EAL/D student support, provided that schools officially report specific needs through an annual survey and develop an explicit EAL/D student support strategy.

Under the Resource Allocation Model (RAM) schools are provided with resources as an Equity loading to support students with limited English language proficiency. (...)

The loading is based on a moderated assessment of student English language proficiency levels, described as EAL/D phases, collected annually via the EAL/D Annual Survey, (...) support for students attracting equity loadings must be identifiable in the school plan and reported upon in the Annual School Report. Schools that receive resources for English language proficiency must develop an explicit strategy to meet the English language learning needs of their EAL/D students. (p. 15)

Here, a final emergent category on school efficacy self-assessment is identified, as schools where EAL/D strategies have been implemented are urged to perform an efficacy self-assessment for their annual school report:

Principals are responsible for ensuring the development, effective operation and management of the school's EAL/D student support strategy and are accountable for the effective use of the ELP loading resources (...).

The Annual School Report should clearly indicate what initiatives were undertaken to develop the English Language Proficiency of EAL/D learners and what outcomes were achieved. (p. 24)

Such assessment involves evaluating aspects already presented, such as gathering information on students' backgrounds, encouraging inclusive practices, performing diagnostic assessments, providing differential teaching, making sure materials such as enrolment forms and school information are translated into any languages that might be necessary, and completing the annual EAL/D survey (see document's Appendix 1: Checklist for effective EAL/D student support).

4.2.2. Conclusions

Regarding theoretical bases, although there is no clear and explicit theory of SLA, Australian policy documents are informed by relevant sources that correspond to a functionalist-constructivist perspective. Nevertheless, we identified two main pitfalls in terms of relevant principles for policymaking and pedagogical practice, namely, the relationship between L1 and L2 acquisition and concepts drawn from Jim Cummins' (1991) developmental interdependence hypothesis.

First, comparing L1 and L2 acquisition without taking into account substantial differences between them may give rise to mistaken expectations of L2 knowledge and processing to be identical to those of monolingual speakers of the target language as their mother tongue, as argued by Cook (2010). Indeed, L1 and L2 acquisition take place in different stages of developmental maturity, in different social contexts, and with different purposes (Cook, 2010). Only in cases of compound bilingualism (Li, 2000; Montrul, 2013) would such comparisons be justified.

Second, Cummins' developmental interdependence hypothesis corresponds to an inadequate theoretical foundation on the cross-linguistic relationships in L1 and L2 reading development, as argued by Koda (2008). It is problematic that his construct of *common underlying proficiency*, on which the transfer of L1 reading skills into L2 literacy is founded, is neither theoretically nor empirically clarified, resulting in that subsequent studies in transfer research vary considerably in terms of research design (Koda, 2008). Koda (2008) further argues that, instead, in order to better account for L2 literacy acquisition, research should more deeply delve into "the functional relationships among metalinguistic awareness, linguistic knowledge, and comprehension sub-skills development, both within and across languages" (p. 228), and also take into account how different learners have different prior schooling and literacy backgrounds. Alternatively, other accounts of L2 literacy development could be considered in place of Cummins' concepts of BICS and CALP, such as Pauline Gibbons' (2002) mode continuum emphasizing oral language competence scaffolding, also referenced in one of the Australian language policy documents.

Regarding multicultural education, a strong sense of intercultural awareness is consistently present in all documents, plus an integration approach openly advocating for multiculturalism can also be clearly identified. However, of all possible student backgrounds, only the cultural capital of indigenous and Torres Strait Islander students is emphasized. Migrant and refugee students are scarcely mentioned, and they are generally identified as vulnerable populations without clearly accounting for the value of specific migrant and refugee minorities in Australia, despite these being numerous and

an integral part of Australia's historical background. Issues in prior schooling, differential assessment, and an increased workload for EAL/D students are also discussed in the documents in terms of special needs and challenges faced by them.

Finally, policies implementing forms of EAL/D student support are both concrete and flexible, as schools are given choices as to what strategy might work best according to their particular circumstances. In broad terms, these involve various forms of ESL pull-out providing intensive English instruction, structured immersion contributing to EAL/D students in-class learning through collaborative and differential teaching practices, and a number of resources, such as training courses and materials, provided for teachers by specialized personnel. Be that as it may, the extent to which such interventions are effective in educating EAL/D students remains to be seen, as only a brief and arguably inadequate checklist for school self-assessment is provided.

4.3. Language Policy in Chile

In this section, an overview of the migratory situation of Chile is presented first, focusing particularly on the recent Haitian migration. Then, two Chilean policy documents on the teaching of special needs students, and specifically migrant students, are analyzed. Finally, a global assessment of these documents is provided. It is important to bear in mind that there is no Chilean policy for the linguistic integration of migrant students. For the most part, our analysis in this case is based on general statements that

do not provide any substantial linguistic background nor an in-depth discussion on how to educate Spanish language learners in public schools. Throughout this section, we hope to identify potentialities and limitations that might inform future policymaking.

4.3.1. Results

4.3.1.1. Historical Background

The recent Haitian migration in Chile constitutes a new phenomenon representing a whole set of unprecedented challenges for the country, with the numbers of this new migrant population rapidly escalating in the last few years. In 2016, for the first time ever, the number of Haitian people applying for Chilean visas surpassed that of Peruvians, Colombians, Venezuelans, and Bolivians, these four being the main migrant groups in Chile, and more than quadrupled the number of Haitian migrant applications in 2015 (Silva & Ballesteros, 2017).

Table 9: People soliciting Chilean visas, 2015-2016 (Silva & Ballesteros, 2017).

	2015		2016		Total
	N	%	N	%	
Peru	28,558	26.1	29,890	18.0	58,448
Colombia	20,145	18.4	28,361	17.1	48,506
Haiti	8,419	7.7	35,277	21.3	43,696
Venezuela	9,501	8.7	30,751	18.6	40,252
Bolivia	19,485	17.8	17,459	10.5	36,944
Others	23,326	21.3	23,918	14.5	47,244
Total	109,434	100.0	165,656	100.0	275,090

Then, in 2017, the number of permanent residence permits awarded to Haitian migrants was 11,277, plus 44,269 temporary visas and 60,806 tourist visas were reported to have been awarded (DEM, 2018a).

Never before had Chile witnessed such a wave of non-Spanish-speaking migrants. This introduces a new national scenario in which the integration of this new population, as well as the making of a multicultural society, become crucial issues on a national level that cannot be fully addressed without taking language into account. Indeed, migrations involve not only the flow of people across frontiers, but also that of their histories, cultures, and languages (Silva, 2017). Therefore, research informing policy and practice for the linguistic integration of Spanish language learners in schools, in this case Haitian migrant students, is now more relevant than ever.

Haitian migrants' distribution in terms of age group and gender are presented below in Figures 1 and 2, correspondingly. Proportions are not even across neither age group nor gender. Most noticeably, a large majority is constituted by adults 15-45 years old, roughly 85%, and the number of men is more than twice that of women, roughly 70% male versus 30% female. The profile of the average Haitian migrant in Chile then corresponds to a young adult male.

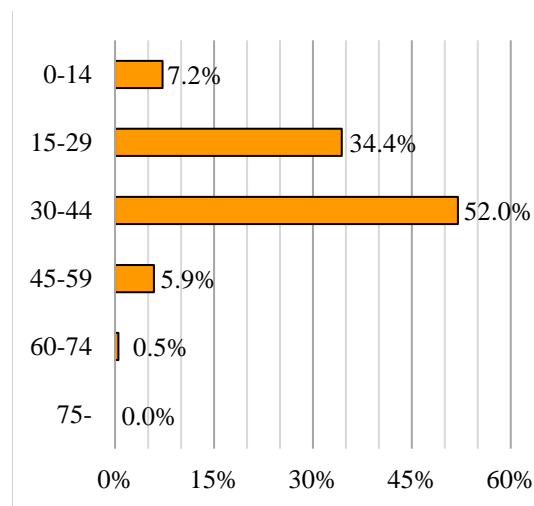


Figure 1: Age of permanent resident Haitian migrants, 2005-2017 (DEM, 2018a).

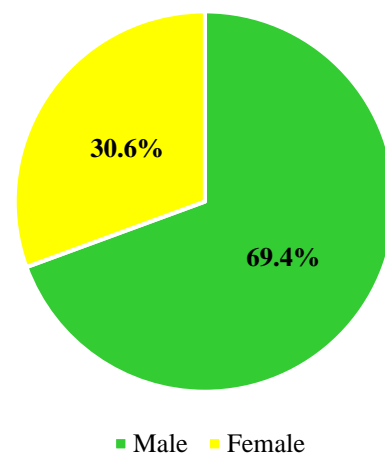


Figure 2: Gender of permanent resident Haitian migrants, 2005-2017 (DEM, 2018a).

The main locations where Haitian migrants with permanent residence permits have settled are displayed below in Figure 3. All places considered correspond to districts in the Metropolitan Region, San Bernardo being the only one belonging to the Greater Santiago conurbation but not to the capital city of Santiago. Although the Quilicura and Estación Central districts are the two most popular choices for residence, they still represent less than a 40% of the total permanent resident Haitian migrant population. Furthermore, many Haitian migrants without permanent residence permits are reported to settle in places outside the Metropolitan Region, especially in the Valparaíso, Maule, O’Higgins, Coquimbo, and Biobío regions (DEM, 2018a).

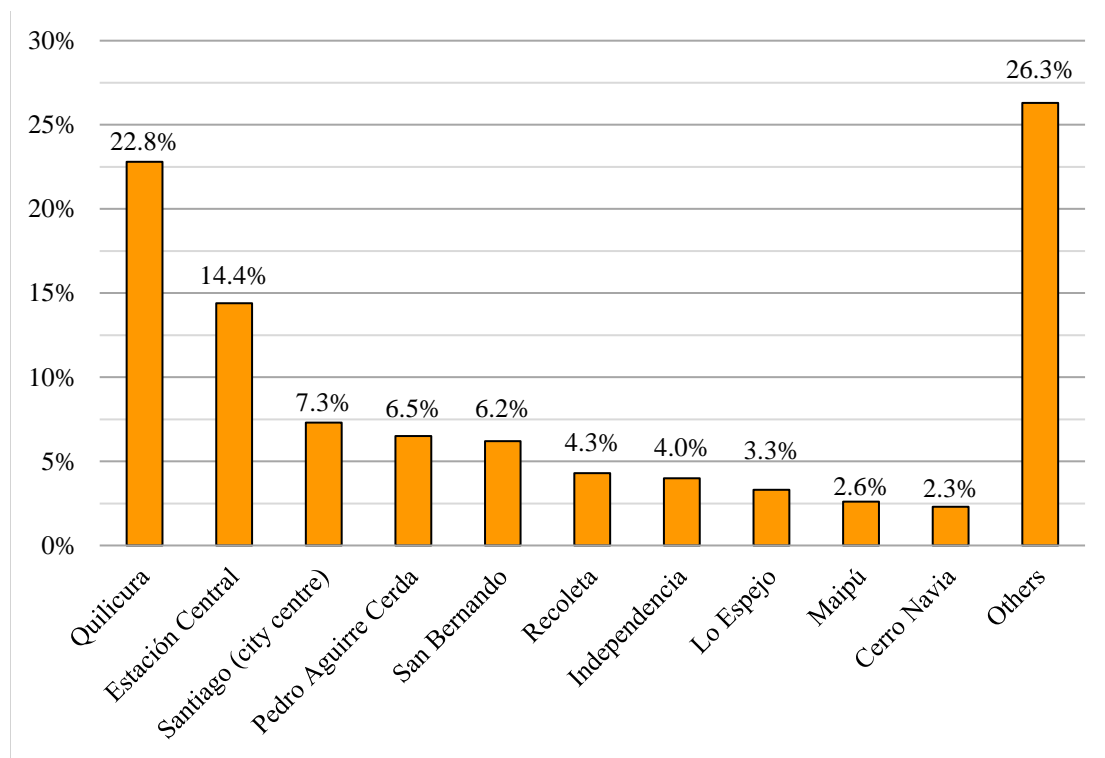


Figure 3: Location of permanent resident Haitian migrants, 2005-2017 (DEM, 2018a).

It is also worth noting that there are a number of forms of socioeconomic vulnerability and arbitrary discrimination reported in the literature on the Haitian migrant community in Chile. First, many Haitian migrants live in poor housing conditions associated with health risks (Cabieses et al., 2017), 56.5% of them found in the two bottom quintiles and 52.8% living in a state of overcrowding (Rojas & Silva, 2016). Second, administrative barriers are identified in how Haitian migrants are met with extra informal requirements and increased rejection rates by police officers at border controls (Rojas et al., 2016) and many have difficulties accessing healthcare and education services (Cabieses et al., 2017; Cabrera et al., 2017). Third, discriminatory practices are reported regarding migrants facing abusive working conditions, working long shifts for low wages while being taken advantage of by employers and co-workers (Rojas et al., 2015), plus pregnant migrant women being mistreated by healthcare staff members (Guerra & Ríos, 2017) and migrant children being bullied in schools because of their status and background (Riedemann & Stefoni, 2015). Many authors associate such issues to social divisions based on socioeconomic status, nationality, and race, plus significant barriers identified in terms of language and culture.

Rojas et al. (2015) analyze discourses regarding the Haitian migration in Chile uncovering nationalistic ideologies, prejudices, and manifestations of racism based on an idealized Chilean identity that is both associated with and reinforced by social class hierarchies and racial divisions. However, forms of racial discrimination are hardly acknowledged nor manifested explicitly as such, thus conforming to the concepts of neo-racism and subtle racism (Rojas et al., 2015). This way, Chilean people can often get

away with exploiting and looking down on migrants without being called out as being racist, regardless of the racial discriminatory rationale lurking beneath their practices. These issues are identified as challenges for anti-racist education in Chilean schools by Riedemann and Stefoni (2015), as they further elaborate how locals tend to deny or mitigate racist discourse.

4.3.1.2. Decreto N°83/2015. Diversificación de la enseñanza

In this document, vague references to possible theoretical bases and reflections on sociocultural contexts are mentioned. Afterwards, only the following categories from the typology are clearly covered: curriculum development, teacher resources, specialized personnel, and differential assessment. Additionally, the emergent category of issues of standardized tests is found again.

Regarding theoretical bases, there is no explicit second language acquisition nor general linguistic theory informing policy. No sources nor clear theories are provided nor discussed. Only one single significant mention of language as a priority in education is worth noting, as the document states that “los aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje” are fundamental for students’ learning to be built on (p. 30). This might imply only a subtle hint towards a potentiality for a functionalist linguistic perspective.

Mentions are made on certain general aspects of learning that may point to further potentialities in constructivism as a foundation for pedagogy. In particular, the concepts of contextualization, authenticity, autonomy, self-regulation, and an active role of the student are emphasized as principles for education:

Por ejemplo: promover la toma de decisiones y la autonomía, en aspectos tales como: el contexto o el contenido utilizado para la práctica de habilidades (...), variando las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser personalizadas y contextualizadas a las experiencias de vida de los estudiantes; ofrecer a los estudiantes oportunidades de participación en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje; resguardar la pertinencia y autenticidad en el diseño de experiencias de aprendizaje, cautelando que las actividades se distingan por ser socialmente relevantes (...) y que en su diseño se considere la demostración de resultados de desempeño en contextos reales (...) para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje. (pp. 22-23)

It is also of interest to note how, from the following quote, a conception of bilingualism can be ascertained to a certain extent despite there being no clear explicit mentions of second languages in the document:

Para proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades (...) es necesario que se concreten en la planificación de clases, a través de estrategias para favorecer la expresión y comunicación. Por ejemplo, las personas con discapacidad motora, o quienes presentan dificultades en la función ejecutiva, o quienes presentan barreras con el idioma, entre otras, pueden demostrar su dominio (...) de modo muy diverso. (p. 21)

Here, language barriers, presumably those of Spanish language learners, are seen as only a limitation and are noticeably compared to mobility issues. Therefore, should “quienes presentan barreras con el idioma” be taken to include students learning Spanish as an L2, the document would imply somewhat of a deficit rather than an enrichment conception of bilingualism.

Regarding sociocultural context, there are no explicit mentions made concerning migrant nor refugee student backgrounds, and only two minor instances of indigenous student backgrounds are found in the document. It is worth noting how students coming from different cultural backgrounds are listed together with special needs students with forms of sensory impairment or learning disabilities: “[L]as personas con discapacidad sensorial (ceguera o sordera) o las personas con dificultades de aprendizaje, procedentes de otras culturas, entre otras, pueden requerir modalidades distintas a las convencionales para acceder a las diversas materias” (p. 20). Here, cultural differences seem to be regarded as barriers in education similar to those experienced by deaf and blind students, ignoring how cultural diversity could potentially contribute to learning in a rich sociocultural context rather than only hinder students’ access to learning.

In spite of this, an integrationist acculturation approach still seems to be attempted in the document. In particular, concepts such as diversity, cultural differences, inclusiveness, dignity, subject of rights, social equality, tolerance, respect, and an opposition to arbitrary discrimination are embraced as principles for educational policy:

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, (...) promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales. (p. 9)

Igualdad de oportunidades. El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente

su potencial. (...) Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana. (p. 12)

[L]os alumnos y alumnas tienen derecho “en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos”. (p. 17)

Moreover, it is also worth noting how students’ family backgrounds are taken into account when it comes to diagnostic assessments, which are encouraged to consider “los antecedentes socioeconómicos, culturales y psicoafectivos del contexto familiar del estudiante, con especial atención en los apoyos, expectativas y vínculos con los diferentes miembros de la familia” (p. 35).

All these values contribute to an integrationist approach in any sociocultural context, yet the quotes above do not seem to ground such principles in a local context. No specific mentions of particular cultural minorities currently living in Chile are made, and thus none of them are seen as specific sources of cultural capital for the country. Anti-discrimination policies in place are not mentioned, plus the document fails to feature some crucial notions that would imply further insight into multicultural education issues, such as multiculturalism, intercultural awareness, and intercultural communication.

Next, the categories of curriculum development, teacher resources, specialized personnel, differential assessment, and issues of standardized tests are covered.

First, in terms of curriculum development, general classrooms accommodations are encouraged in order to provide support for students with special needs. These are defined in terms of any possible individual differences:

Las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar. (p. 24)

Neither the place of Spanish as a second language learners nor, more generally, the profile of emergent bilingual students are acknowledged in the document in this regard. These issues are only implied when listed together with signed language and Braille as mere “alternatives means of communication”. No particular languages (e.g., English or Spanish) are specified, nor are students’ backgrounds learning such languages considered, except in the case of indigenous students:

[El enriquecimiento del currículum] supone complementar el currículum con determinados aprendizajes específicos, como por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua o código de comunicación, como la lengua de señas chilena, lengua nativa de los pueblos originarios, el sistema Braille u otros sistemas alternativos de comunicación, (...) a través de la estrategia de integración de asignaturas o incorporando objetivos de aprendizaje, materiales y actividades que respondan a las necesidades de profundización de algunos estudiantes. (p. 31)

Following these guidelines for implementing such strategies, interventions for the linguistic integration of migrant students could potentially be considered as forms of student support similar to ESL pull-out and structured immersion programs.

Nevertheless, this potentiality is only an extension of the information provided above, beyond what is specified in the document, since Spanish as a second language is indeed never explicitly acknowledged.

Second, in terms of teacher resources and specialized personnel, one approach is recommended for teachers, namely, the Diseño Universal del Aprendizaje. This resource aims at promoting “prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes” (p. 17). This pedagogy is then elaborated as follows:

El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. (p. 19)

Furthermore, principles of Diseño Universal del Aprendizaje are stated in terms of providing students with “múltiples medios de presentación y representación” and “múltiples medios de ejecución y expresión” (pp. 20-21). These are conceptualized as individual differences in modes of communication, learning styles, and preferences for both comprehending and producing content while participating in classrooms:

Los estudiantes, en general, difieren en la manera en que perciben y comprenden la información que se les presenta, por lo cual no existe una

modalidad de representación que sea óptima para todos. Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. (...)

Al proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades (...), permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran (...), a través de estrategias para favorecer la expresión y comunicación. (pp. 20-21)

Furthermore, developments in curriculum design and the implementation of pedagogical strategies are said to have to be carried out “con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo” (p. 26).

Here, the role of special education teachers as specialized personnel is emphasized regarding educational decision-making for special needs students:

En este proceso de definición del tipo de adecuación curricular, el rol de docente (de asignatura) es fundamental, junto con el profesor de educación especial diferencial, en consideración a que las adecuaciones curriculares se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tiene el profesor regular del estudiante y la planificación de clase que elabora el docente. (p. 35)

Again, these strategies never explicitly consider bilingual students’ home languages nor L2 learners’ developing competence in Spanish as a second language.

Third, in terms of differential assessment, it is stressed that teachers make use of “Plan de Adecuación Curricular Individual” (p. 38) so that they are able to assess special needs students taking into account their particular profiles:

Los establecimientos educacionales que (...) implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. (p. 6)

However, no specific guidelines nor strategies for assessment are explicitly provided in the document. Needless to say, Spanish as a second language issues are still not regarded explicitly.

Finally, regarding issues of standardized tests, the document calls for special needs students' to take national school-efficacy tests arguing that policy making and students themselves would benefit from their participation:

[E]l Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación. (...) Esto permitirá obtener una visión más completa de los resultados del logro de los aprendizajes, realizar comparaciones más exactas, evitar prácticas de exclusión, y promover altas expectativas en los docentes sobre el aprendizaje de estos estudiantes y su acceso al currículum nacional, beneficiándolos además con las reformas educativas que se implementen a propósito de estas evaluaciones. (p. 18)

However, no specific guidelines for school improvement following testing are mentioned, nor are guarantees for special needs students' participation provided. It is unclear whether they would be answering the same test as all other students or a differentially adapted version, as this issue is not specifically covered in the document. Furthermore, adaptations for Spanish language learners are, once again, not considered.

4.3.1.3. Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022

In this document, the following categories from the typology are covered: student backgrounds, acculturation approach, late enrolment plus an emergent category on registration issues, prior studies, teacher resources, specialized personnel, and funding. Additionally, potentialities for the implementation of forms of Spanish language learner support are identified in similar terms to those of ESL pull-out and structured immersion programs, yet not in the form of any explicit language policy in place.

Regarding student backgrounds, the document refers to all of them as “estudiantes extranjeros”, an umbrella term covering “trabajadores migratorios, migrantes en situación irregular, solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y del tráfico ilícito de migrantes” (p. 15). The importance of student backgrounds is reflected upon following how these influence students’ construction of their sense of identity: “Comprender la afectación de los estudiantes extranjeros en cuanto a los siguientes aspectos: identidad cultural según origen y condiciones que por edad influyen, debido a que están iniciando la construcción de identidad” (p. 30).

Contexts of migration are addressed demographically. It is stated that between 2015 and 2016 foreign enrolment almost doubled: “una variación al alza de la matrícula extranjera del 99,6%, lo cual representó un punto de inflexión para las comunidades educativas” (p. 7). Also, in 2017, a total of 77,608 foreign students were reported to be studying at Chilean educational institutions, and 30,293 in Santiago (p. 78). The document remarkably notes how, despite recent increases in immigration, Chile still has comparatively small immigrant numbers and a much bigger emigrant population:

[E]s importante señalar que el porcentaje de extranjeros en Chile – que representa un 4% de la población total – es menor que el promedio mundial y está muy por debajo del porcentaje de extranjeros residentes en países de la OCDE, donde alcanzan un 10%. En contraste con esta realidad, la población total estimada de chilenos que residen en el exterior es de más de un millón de personas, por lo que se puede concluir que Chile es aún un país de emigrantes en términos concretos. (p. 5)

Even though statistics for particular nationalities are provided, these are outdated, covering up to 2015 despite there being much more recent data, such as that which is presented in the previous subsection (DEM, 2018a; Silva & Ballesteros, 2017).

From all these groups, Haitian migrants are singled out as the most notorious group based on skin color and language barriers: “La llegada de personas afrodescendientes, provenientes especialmente de Haití, visibilizó aún más el aumento de estudiantes extranjeros en el sistema educativo (...), sobre todo por las particularidades de su color de piel y la evidente barrera idiomática” (p. 10). Apart from them, the only other country of origin emphasized is that of Syrian refugee families.

Overall, migrant students’ arrival is regarded as both a challenge and an opportunity for education: “la población escolar (...) es culturalmente cada vez más diversa, lo cual constituye un desafío y una oportunidad para desarrollar capacidades de trabajo en contextos multiculturales” (p. 7). Following such value attributed to cultural diversity, the document attempts to promote an integrationist acculturation approach. Migrations are indeed remarkably recognized as part of a contingency from which all students can benefit:

Atravesamos un momento histórico de cambios culturales e institucionales, que invitan a comprender la necesidad de generar políticas de Estado que favorezcan la educación e inclusión de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite el territorio nacional, valorando con ello la diversidad cultural. (p. 3)

Moreover, advances in intercultural relations are understood as informed by “los derechos fundamentales que sustentan (...) el encuentro de saberes, de identidades, multiculturales, de ciudadanos y ciudadanas que aspiran a la construcción democrática de una sociedad más justa y solidaria” (p. 31). Then, concepts such as democracy, social equality, solidarity, intercultural communication, multiculturalism, and diversity understood in both cultural and linguistic terms are presented as fundamental elements for sociocultural integration:

La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales (...). Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. (p. 21)

Moreover, the document, also informed by the national *Ley de no discriminación*, emphasizes preventing arbitrary discrimination in society understood as a historically situated phenomenon, particularly in the forms of racism and xenophobia:

Este fortalecimiento institucional debe considerar la tensión del cómo abordar las especificidades de estudiantes extranjeros sin que se convierta en una discriminación estructural, situando la gestión a la luz de la histórica discriminación que viven los grupos de especial protección en el sistema educativo, aún más cuando estamos en un momento país en donde la mirada superficial de esta situación puede generar grietas profundas de racismo y xenofobia difíciles de revertir. (p. 32)

Nevertheless, the document also reports issues in the implementation of such values, since “las personas inmigrantes en Chile se ven desprovistas de una estructura normativa que las proteja, y la regulación vigente adolece de un enfoque de derechos humanos” (p. 13) and “un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad” (p. 14) emerges in real educational contexts. Indeed, inclusive policies have received criticism because they have been said to be more economically-oriented than socioculturally-oriented, namely, featuring “un foco utilitario de la migración para la economía nacional, dejando de lado la integración como norte” (p. 13).

Regarding enrollment, it is urged that authorities strive to “[m]ejorar la fiscalización de barreras discriminatorias en el acceso a la educación” and “[d]isponer de vacantes para estudiantes extranjeros” (p. 30) in order to reduce irregularities. Here, an emergent category on school enrollment issues is also identified. It is particularly worrying that, of all migrant students, “un tercio se encuentra en situación migratoria irregular y no cuentan con visa ni RUN nacional” (p. 7). They are then found in a more vulnerable position, as they do not have access to materials, school-feeding programs, specialised student support (e.g., Programa de Integración Escolar, PIE), official study

certificates, and registration for Prueba de Selección Universitaria, PSU. An alternative was provided by Mineduc in the form of provisional identification numbers for students, the so-called “RUN 100 millones”. However, this measure has proven to be controversial:

Lo anterior motivó la campaña “No Más RUN 100”, liderada por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), que a nivel general denunciaba la discriminación sufrida por niños en razón de su país de origen, que admitidos en el sistema escolar, estaban condicionados a la adquisición de una visa para el goce de sus derechos en igualdad de condiciones. Ello representaba una clara vulneración y los transformaba en “personas de segunda categoría”. (p. 10)

In terms of prior studies, the document mentions the existence of “un sistema de reconocimiento y convalidación de estudios (...) el cual se realiza presentando ante Mineduc la documentación requerida siempre y cuando el país de origen cuente con un convenio vigente sobre la materia con Chile” (p. 12). However, despite existing agreements, Haitian migrants are still reported to experience difficulties validating prior studies and obtained degrees (Rojas et al., 2015; Cabrera et al., 2017). Indeed, the document recognizes that “existe desconocimiento por parte de funcionarios del Mineduc acerca de la normativa y los procedimientos de convalidación y reconocimiento de estudios, lo cual genera barreras que vulneran el derecho de la población extranjera” (p. 13). It also acknowledges the need to “actualizar la normativa de los procedimientos de validación y reconocimiento de estudios” (p. 30).

Then, concerning teacher resources, specialized personnel, curriculum development, and funding, issues and significant needs are recognized in all four

categories. It is suggested that teachers receive training in order to prepare them for diverse classrooms and inclusive pedagogies in both undergraduate and professional settings: “[i]nviar a todos los profesores, no sólo a los especialistas, a prepararse para las salas de clases diversas” (p. 14) and “[i]ncorporar temáticas de inclusión y enfoque de derecho en los criterios de acreditación de las carreras de pedagogía” (p. 30). When it comes to intercultural facilitators, their position is said to be in need of a proper qualification: “[g]enerar certificación para mediador intercultural” (p. 30). Curriculum development is also acknowledged as a necessity, as there are “barreras idiomáticas para abordar el currículum, poca flexibilidad y falta de pertinencia de los contenidos” (p. 14). A demand for curricular development is thus formulated as follows: “reconsiderar la flexibilidad curricular en la escuela, permitiendo adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, trabajar en un currículum comparado y repensar el sistema de evaluaciones externas que no acoge esta diversidad” (p. 30). Funding is said to be precarious or mishandled, as there are “[r]ecursos mal administrados por las corporaciones municipales o falta de ellos” (p. 14).

Lastly, as part of the documents’ advice that stems from self-funded research, some recommendations are outlined focusing specifically on Spanish as a second language teaching. It is recommended that provisions are allocated in order to “[o]frecer educación temprana de alta calidad, adaptada al desarrollo de idioma” and “[e]ntregar instrucción en el idioma rápidamente, pues se ha probado que combinar aprendizaje de idioma y de contenido, apenas sea posible, es lo más efectivo para integrar a los niños extranjeros en los sistemas educativos” (p. 14). If it is indeed urged that schools should

“[d]isponer recursos para la enseñanza de español como segundo idioma” (p. 30), then such interventions could potentially be performed through forms of student support similar to ESL pull-out and/or structured immersion programs.

4.3.2. Conclusions

Regarding theoretical bases, there is no second language acquisition nor general linguistic theory informing policy. In only one of two documents analyzed, subtle hints are identified as potentialities for a functionalist-constructivist perspective, albeit only in the phrasing of general ideas regarding learning, for which no sources are referenced. Moreover, a deficit conception of bilingualism could be interpreted as underlying one of the documents. There are no statements informing language proficiency, literacy, motivations for minority L1 maintenance, nor motivations for majority L2 acquisition, all essential theoretical foundations for language policymaking. It cannot be stressed enough how Chilean policy lacks explicit sources that would crucially provide a much needed theoretical foundation for policy and practice.

Regarding multicultural education, cultural and linguistic diversity are recognized as values for all students to benefit from migrant students' backgrounds. Furthermore, principles of inclusiveness, social equality, intercultural communication, multiculturalism, and an opposition to arbitrary discrimination are embraced as foundations for education following contexts of migration. Nevertheless, such attempt of an integrationist acculturation approach are challenged by reported feelings of hopelessness and a lack of tools to truly promote multiculturalism in schools.

Regarding language policy and planning, there is no form of bilingual education nor concrete student support provided for Spanish as a second language learners. Therefore, it cannot but be assumed that Spanish language learners are in a situation of submersion. Although identified deficiencies in education and general policies for special needs students do provide potentialities for the implementation of forms of student support similar to those of ESL pull-out and structured immersion programs, specific measures for Spanish as a second language provision are never addressed. It has only been explicitly stated that resources should be allocated for teaching Spanish as a second language, but no procedures are outlined in order to accomplish that goal. Therefore, it can be concluded that current Chilean policies contribute to a situation of submersion and subtractive bilingualism for Spanish language learners in the educational system, and are critically deficient in the areas covered.

4.4. General Conclusions

After having analyzed language policy documents from all three countries, it is possible to compare and contrast language policies from the United States, Australia, and Chile. Below, a comparative synthesis of these countries is presented following the order of the typology: first, theoretical bases; second, sociocultural context; and third, language policy and planning.

4.4.1. Theoretical Bases

Concerning theoretical bases, in the U.S. and Chile there is no explicit reference to any second language acquisition nor general linguistic theory. However, there are potentialities in both countries towards constructivism, yet more so in the U.S. than in Chile. Only in the case of Australia, documents are clearly informed by functionalist-constructivist perspective.

Table 10: Summary of document analysis: Theoretical bases. ^a

	United States	Australia	Chile
SECOND LANGUAGE ACQUISITION			
Behaviorism			
Universal Grammar			
Cognitivism			
Constructivism	(X)	X	(X)
CONCEPTION OF BILINGUALISM			
Deficit ideology			(X)
Enrichment ideology	X	X	
Neutral			
OTHERS			
Language proficiency	X	X	
Literacy		X	
Motivations for minority L1/D1 maintenance	X	X	
Motivations for majority L2/D2 acquisition	X	X	

^a In Tables 10, 11, and 12, 'X' means the category is explicitly present in at least on the of documents analyzed for the country, while '(X)' means it is implicitly present.

Regarding bilingualism conceptions, Australia understands bilingualism following an elaborated enrichment ideology. The U.S. also aligns with an enrichment conception, albeit much less elaborated. Then, even though Chilean documents do not address the

phenomenon of child bilingualism itself, a deficit ideology conception could still be ascertained. Yet, again, only subtle hints towards mistaken theoretical conceptions are identified, since no theory is explicitly elaborated in Chilean policy. Finally, regarding language proficiency, literacy, motivations for minority L1 maintenance, and motivations for majority L2 acquisition, only Australia tackles all four. In the U.S., all are present to a certain extent, except for literacy. In the case of Chile, unfortunately, none of these are considered even though they would inform more adequate guidelines, objectives, and measures to be taken for Spanish as a second language learners.

4.4.2. Sociocultural Context

Concerning sociocultural context, only Australia elaborates on all four minority student backgrounds. In the U.S., migrant and indigenous students are considered, while refugee and international students are overlooked. In the case of Chile, all backgrounds are considered under the umbrella term ‘estudiante extranjero’, plus there is some elaboration on national migrant and indigenous groups. In all three countries an integrationist acculturation approach is attempted, yet in different ways. Australia actively promotes multiculturalism through a number of national policies. Despite the fact that American policy values multiculturalism and promotes inclusive practices, these are not as clearly and comprehensively articulated as in the case of Australia. Chilean policy, in turn, mentions intercultural relations and cultural capital but does not seem to be consistently informed by a thorough understanding of constructs such as these, which are also much more elaborated in the case of Australia.

Table 11: Summary of document analysis: Sociocultural context.

	United States	Australia	Chile
STUDENT BACKGROUND			
Migrant students	X	X	X
Refugee students		X	(X)
Indigenous students	X	X	X
International students		X	(X)
ACCULTURATION APPROACH			
Integration	X	X	(X)
Assimilation			
Segregation			
Marginalization			
CHALLENGES / ISSUES / SPECIAL NEEDS			
Late enrollment			X
Prior schooling	X	X	X
Differential assessment	X	X	
Increased workload	X	X	

Regarding late enrollment, prior schooling, differential assessment, and increased workload, no country encompasses all four challenges in multicultural education, although these would more accurately address relevant issues in education and inform possible solutions. Australian and American policies cover all but late enrollment, which is considered in Chilean policy together with prior schooling but without increased workload and differential assessment.

4.4.3. Language Policy and Planning

Finally, concerning language policy and planning, there are substantial differences in the approaches to bilingual education considered in each country.

Table 12: Summary of document analysis: Language policy and planning.

	United States	Australia	Chile
BILINGUAL EDUCATION PROGRAMS			
Submersion			X
ESL pull-out / Structured immersion	X	X	(X)
Transitional	X		
Maintenance / Enrichment	X		
OTHERS			
Teacher resources	X	X	X
Specialized personnel	X	X	X
Curriculum development	X	X	X
Funding	X	X	X

In the case of Australia, there is a comprehensive and detailed program of English as a second language learner support through forms similar to ESL pull-out and structured immersion. In the case of the U.S., documents report the existence of alternatives covering ESL pull-out, structured immersion, transitional, and maintenance programs. In the case of Chile, only a need to provide Spanish as a second language instruction is mentioned. This could be taken to be similar to an attempt for ESL pull-out. However, there are no measures outlined and so it cannot but be stated that Spanish language learners are found in a situation of submersion in Chilean schools. Regarding teacher resources, specialized personnel, curriculum development, and funding, all countries elaborate on these but to different extents. In the case of Australia, there is a comprehensive provision of resources and guidelines for teachers, specialized personnel, and curriculum development, including not only online material but also face-to-face courses, together with a clear outline of funding. In the case of the U.S., there are some resources provided for teachers, mostly online, and a need to improve funding is clearly

stated. In the case of Chile, these categories are present but hardly cater for the needs of Spanish as a second language learners, since there is no consistent acknowledgement of their needs as distinct from those of other special needs students. Teacher resources are limited to the general individual-difference approach of the Diseño Universal del Aprendizaje, specialized personnel regarding Haitian students only covers intercultural facilitators with no formal qualifications, curricular development does not delve further into language-related issues, and funding is said to be lacking.

5. CHAPTER V. TEACHERS' PRACTICES AND PERCEPTIONS

In this chapter, quantitative and qualitative findings from our exploratory study in seven municipal schools with a significant Haitian migrant population are presented.

5.1. Results

5.1.1. Quantitative

5.1.1.1. Main Survey Results

Following Dörnyei's (2003) recommendations for survey processing in L2 research, a Cronbach's Alpha value of 0.7 was set as a cut-off point for each of the five variables studied, [A] to [E], to be considered as significant results.

Table 13: Descriptive statistics: Five main variables results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), and Cronbach's Alpha (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Mode (%)	Mean	SD	Alpha
[A] Home language support	5 (37.6)	3.9	1.11	0.81 ^a
[B] Majority language support	4 (27.1)	3.0	1.14	0.61 ^b
[C] Awareness of SLA	2 (26.0)	3.0	1.10	0.58 ^c
[D] Intercultural awareness	4 (33.8)	3.8	0.92	0.67 ^d
[E] Methodological resources	4 (27.0)	3.2	1.15	0.63 ^e

^a Variable [A] finally considered items: Q22 [REV], Q32 [REV], Q34 [REV], Q36 [REV], Q37 [REV]. Cronbach's Alpha raised from 0.77 omitting: Q10, Q28, Q38, also tagged [A].

^b Variable [B] finally considered items: Q22, Q24, Q33, Q36.

^c Variable [C] finally considered items: Q21, Q24 [REV], Q33 [REV], Q35 [REV], Q38. Cronbach's Alpha raised from 0.20 omitting: Q8, Q19 [REV], Q23 [REV], Q26, Q30, also tagged [C].

^d Variable [D] finally considered items: Q1, Q4, Q5, Q7, Q12, Q13, Q25, Q27, Q29.

^e Variable [E] finally considered items: Q2, Q3, Q4, Q11, Q14.

All aggregated values below 0.7 were excluded from our analysis in order to ensure internal consistency reliability, as measured by Cronbach's Alpha. Our instrument was only able to report a sufficient Cronbach's Alpha value for variable [A], and not for the aggregated values for variables [B], [C], [D], and [E]. However, despite disregarding their corresponding aggregated values, specific survey items are still considered in the five subsequent subsections below for each variable or tag. These are presented either by themselves or grouped based on inter-item correlations that may shed light on associations possibly expressing some degree of consistency in the data. All inter-item correlation matrices, as obtained from SPSS, are attached in appendix E.

Before anything else, we anticipate that most standard deviations reported are remarkably large, approximating values close to 1.00 in a 5-point Likert-scale scoring. This could already be interpreted as representing a general lack of consensus among teachers in most of the themes consulted, possibly due to the lack of Chilean language policies providing guidelines for them to follow. If teachers are guided only by their own intuitions, preferences, and/or personal experiences, then large standard deviations are to be expected. Consequently, the results provided below can only report tendencies within a context in which there seems to be considerable variability among teachers.

5.1.1.1.1. Home Language Support

This variable was the only one featuring sufficient internal consistency reliability to be considered as a whole, with a 0.81 Cronbach's Alpha value. Descriptive statistic

results were a mode of 5 representing a 37.6% of our sample, with a 3.9 mean and a total 1.11 standard deviation. This means teachers tend to agree with Haitian Creole being important for their Haitian migrant students. However, a lot more is to be said on this aspect looking at more specific survey items.

First, the high Cronbach's Alpha value obtained for this whole variable is supported by strong positive correlations between exemplary items, Q32, Q34, and Q37.

Table 14: Descriptive statistics: Q32, Q34, and Q37 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

Item	Mode (%)	Mean	SD
Q32 A los estudiantes haitianos no se les debería permitir hablar el idioma creole en el colegio. [REV]	5 (47.5)	4.2	1.01
Q34 Por su bien, los estudiantes haitianos no deberían usar su lengua materna en el colegio. [REV]	5 (39.2)	3.9	1.13
Q37 Se debería evitar que los niños haitianos hablen el idioma creole en el colegio. [REV]	5 (45.1)	4.1	1.05
Pearson correlation value Q32-Q34 (two-tailed): 0.585**			
Pearson correlation value Q32-Q37 (two-tailed): 0.568**			
Pearson correlation value Q34-Q37 (two-tailed): 0.682**			

These significant positive correlations and descriptive results in terms of high mode and mean values imply teachers tend to strongly disagree with the use Haitian Creole being forbidden in school. Further information on the contexts in which such use is preferred is provided in section 5.1.1.2.

Second, it is of interest to compare these results with the use of Haitian Creole not in schools, but at home. In this sense, there seems to be a clear inconsistency between teachers' beliefs and practices, as can be inferred from the strong positive correlation between Q10 and Q28, noted below.

Table 15: Descriptive statistics: Q10 and Q28 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

Item	Mode (%)	Mean	SD
Q10 Incentivo a las familias de mis alumnos haitianos a que continúen usando el idioma creole en el hogar.	1 (30.4)	2.5	1.30
Q28 Se debería mantener el uso del idioma creole en el hogar de los estudiantes haitianos.	4 (46.1)	3.8	1.09
Pearson correlation value (two-tailed): 0.335**			

Comparing the significantly lower values for Q10 as opposed to those of Q28, it seems that, even if teachers believe the use of Haitian Creole at home is important, there are no practices undertaken by them in order to promote such use. This could be the result of teachers' lack of communication with Haitian students' parents/caretakers, a lack of knowledge in minority L1 maintenance, little commitment to the promotion of linguistic diversity, or other plausible accounts.

Third, one last item for variable [A] also merits attention, Q38.

Table 16: Descriptive statistics: Q38 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD) (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

Item	Mode (%)	Mean	SD
Q38 Se les debería ofrecer la oportunidad a los estudiantes haitianos de aprender a leer y escribir en creole en el colegio.	4 (27.5)	3.1	1.18

Here, there is only some degree of agreement with the possibility of Haitian students being provided with L1 literacy instruction in schools. This could be the result of teachers not being aware of the importance of L1 literacy for general achievement, simply not having thought about this issue before, or other plausible accounts.

5.1.1.1.2. Majority Language Support

In the case of this variable, a Cronbach’s Alpha value of 0.61 prevents us from reporting aggregated values. However, it is interesting to note that a strong positive correlation exists between items Q24 and Q36.

Table 17: Descriptive statistics: Q24 and Q36 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Item	Mode (%)	Mean	SD
Q24	En el hogar de los estudiantes haitianos, debería hablarse español para ayudarlos a aprender el idioma más rápidamente.	4 (45.1)	3.6	0.97
Q36	Es más importante que los niños haitianos aprendan bien el idioma español que el creole.	2 (33.3)	2.6	1.21
Pearson correlation value (two-tailed): 0.415**				

Here, an inconsistency can be inferred in terms of how teachers tend to somewhat disagree with the idea of Spanish being more relevant than Haitian Creole, while also somewhat agreeing with it being beneficial for Haitian migrant children to speak the majority language at home. The extent to which teachers’ perception is that the minority L1 should not be overshadowed by the majority L2 is thus questionable, since it is still seen as favorable to enforce Spanish in Haitian family contexts. These results could imply little awareness of the importance of home language use in family contexts as part of migrant minorities’ culture; a misconception of the relevance of the amount of input in SLA, since input in itself has only limited impact in L2 acquisition outcomes (VanPatten & Williams, 2015); or other plausible accounts.

5.1.1.1.3. Awareness of Second Language Acquisition

In the case of this variable, a Cronbach's Alpha value of 0.58 prevents us from reporting aggregated values. However, five descriptive statistics elements are relevant from the specific items included under this variable.

First, in Q8, there is a tendency of teachers reporting that they only sometimes look for information on children's process of second language acquisition.

Table 18: Descriptive statistics: Q8 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD) (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Item	Mode (%)	Mean	SD
Q8	He tenido la oportunidad de informarme sobre cómo los niños aprenden un segundo idioma.	3 (32.7)	2.9	1.22

This could imply that they do not regard it to be their own responsibility to become acquainted with these issues, or even simply that they are not interested to know more about them, or other plausible accounts.

Second, in Q21, results indicate that a significant majority agree with the importance of all educational personnel learning about second language acquisition in order to provide Haitian migrant students with quality education.

Table 19: Descriptive statistics: Q21 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD) (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Item	Mode (%)	Mean	SD
Q21	Es importante que todas las personas que trabajan con niños haitianos cuenten con conocimientos sobre cómo ellos aprenden un segundo idioma.	4 (46.5)	4.2	0.79

Third, in Q33, teachers somewhat agree with the idea that Haitian students' poor results in school are mainly a consequence of their lack of Spanish language proficiency.

Table 20: Descriptive statistics: Q33 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD) (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

Item	Mode (%)	Mean	SD
Q33 La causa principal de un bajo desempeño académico de los estudiantes haitianos es su falta de dominio del español. [REV]	2 (34.7)	2.3	1.21

This item is reverse-scored because it mitigates the complexities of second language acquisition, since there are multiple interrelated factors involved in L2 learners' underachievement, beyond the mere lack of competence in the language of instruction. These include differences in prior schooling experiences, culture shock following migration or asylum-seeking, cultural differences in perceived expectations of educational services, and a lack of differential assessment strategies implemented by teachers (Skutnabb-Kangas, 1995; García et al., 2008; Valdés, 2009). Consequently, teachers seem to ignore these key issues, and would thus benefit from learning more about these, should they be provided with any resources and/or training from educational and/or governmental institutions.

Fourth, in a strong positive correlation between Q19 and Q26, there is a slight tendency for teachers to consider Haitian migrant students' process of developing proficiency in Spanish as a second language as somewhat quick and effortless, an idea further elaborated in our qualitative findings.

Table 21: Descriptive statistics: Q19 and Q26 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Item	Mode (%)	Mean	SD
Q19	Les resulta fácil a los niños haitianos aprender español. [REV]	2 (46.1)	2.7	1.15
Q26	Les toma un largo tiempo a los niños haitianos lograr aprender bien el idioma español.	2 (35.0)	3.1	1.18
Pearson correlation value (two-tailed): 0.595**				

Here, Q19 is reverse-scored because it ignores the fact that many aspects of second language acquisition take time to develop, such as pragmatic and discourse competence, as well as academic literacy (García et al., 2008; VanPatten & Williams, 2015). Such misconception of second language acquisition then would mitigate its complexities, since it is nowhere near enough for children to simply be able to speak conversational Spanish in order for them to perform their best and succeed in education. Nevertheless, the following results provide somewhat conflicting evidence of this.

Fifth, in a positive correlation between Q23 and Q30, plus their corresponding descriptive statistics results, it is indicated that teachers generally recognize the need to provide Spanish as a second language learners with academic support.

Table 22: Descriptive statistics: Q23 and Q30 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Item	Mode (%)	Mean	SD
Q23	El mismo programa educacional funciona tanto para estudiantes haitianos como para chilenos. [REV]	4 (37.6)	3.2	1.29
Q30	Es necesaria la implementación de actividades educativas especiales para apoyar el aprendizaje de los niños haitianos en el colegio.	4 (51.0)	4.4	0.57
Pearson correlation value (two-tailed): 0.159				

5.1.1.1.4. Intercultural Awareness

In the case of this variable, a Cronbach's Alpha value of 0.67 prevents us from reporting aggregated values. However, two sets of correlations between three items are considered relevant as evidence for a discussion on intercultural awareness.

First, significantly correlated positive results for Q25, Q27, and Q29 indicate that teachers generally agree that multiculturalism and intercultural awareness are important aspects in providing education for Haitian migrant students and socioculturally integrating them. Descriptive statistics results consistently support this idea, with mean values approximating 4.5 and, remarkably, the lowest standard deviation values obtained in the whole survey, as reported here.

Table 23: Descriptive statistics: Q25, Q27, and Q29 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

Item	Mode (%)	Mean	SD
Q25 Es posible ayudar a los niños haitianos a insertarse en el contexto del colegio promoviendo el respeto por la cultura haitiana mientras se les introduce a aspectos de la cultura chilena.	4 (47.1)	4.4	0.66
Q27 Es bueno que los niños chilenos sepan sobre el idioma de sus compañeros haitianos.	4 (51.0)	4.3	0.72
Q29 Todos los niños deberían tener acceso a materiales sobre otras culturas e idiomas en el colegio.	5 (56.9)	4.6	0.54
Pearson correlation value Q25-Q27 (two-tailed): 0.236*			
Pearson correlation value Q25-Q29 (two-tailed): 0.439**			
Pearson correlation value Q27-Q29 (two-tailed): 0.313**			

Second, strongly correlated positive results for Q1 and Q13 indicate teachers both attempt to communicate with and consider Haitian migrant students' family backgrounds. However, Q7, also positively correlated with these two items, indicates that teacher responses are much more mixed when it comes to explicitly considering linguistic diversity in relation to their families.

Table 24: Descriptive statistics: Q1, Q7, and Q13 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Ítem	Mode (%)	Mean	SD
Q1	Me he informado sobre la situación de las familias de mis alumnos haitianos, incluyendo de dónde vienen y qué idiomas hablan.	5 (40.2)	4.0	1.00
Q7	Tengo el tiempo para consultar a los apoderados sobre cuáles son sus metas para el aprendizaje de idiomas (español, creole) de mis alumnos haitianos.	3 (30.7)	2.6	1.20
Q13	Hago el intento de comunicarme con las familias de mis alumnos haitianos.	4 (34.3)	3.7	1.15
Pearson correlation value Q1-Q7 (two-tailed): 0.281**				
Pearson correlation value Q1-Q13 (two-tailed): 0.505**				
Pearson correlation value Q7-Q13 (two-tailed): 0.391**				

This might imply teachers are not culturally aware enough to more consistently bear in mind Haitian families' linguistic profile as part of their school practices.

5.1.1.1.5. Methodological Resources

In the case of this variable, a Cronbach's Alpha value of 0.63 prevents us from reporting aggregated values. However, two further sets of correlations are considered relevant as evidence for a discussion on methodological resources.

First, significantly correlated positive results for Q2, Q4, and Q11 illustrate teachers' pedagogical practices in the classroom.

Table 25: Descriptive statistics: Q2, Q4, and Q11 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Item	Mode (%)	Mean	SD
Q2	Uso imágenes, objetos, gestos y/u otras formas de comunicación no verbal para que mis alumnos haitianos entiendan lo que digo en clases.	4 (45.5)	4.1	0.90
Q4	Incluyo materiales como libros, imágenes, juguetes y afiches que reflejen las culturas e idiomas de todos los estudiantes del aula.	4 (33.3)	3.2	1.06
Q11	Tengo el espacio para planificar actividades orientadas a promover el aprendizaje del idioma español de mis alumnos haitianos, por ejemplo, contando cuentos y actividades en grupo.	3 (29.7)	2.9	1.29
Pearson correlation value Q2-Q4 (two-tailed): 0.408**				
Pearson correlation value Q2-Q11 (two-tailed): 0.240*				
Pearson correlation value Q4-Q11 (two-tailed): 0.235*				

Forms of non-verbal communication seem to be prioritized, as responses consistently report teachers frequently using them. Then, culturally-sensitive materials are also reported to be employed, albeit with much less consistently. Finally, instances of teachers designing classroom activities to promote the acquisition of Spanish as a second language are less frequent. This likely also provides evidence of how teachers are limited because of their little knowledge of second language acquisition and child bilingualism; time to plan these activities; resources to do so; or work overload possibly overwhelming teachers; as well as other plausible accounts.

Second, strongly correlated positive results for Q3 and Q14 show teachers do not often resort to the use of words or phrases in Haitian Creole as pedagogical resources.

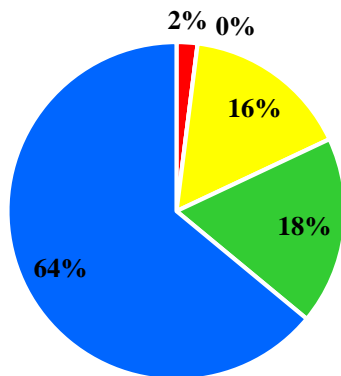
Table 26: Descriptive statistics: Q3 and Q14 results; mode (mode frequency), mean, standard deviation (SD), correlation (minimum value = 1; maximum value = 5; N = 102).

	Item	Mode (%)	Mean	SD
Q3	Los apoderados me dan ciertas frases y palabras clave en creole para comunicarme mejor con mis alumnos haitianos.	1 (36.3)	2.3	1.26
Q14	He aprendido ciertas frases y palabras clave en creole para comunicarme mejor con mis alumnos haitianos.	3 (30.7)	3.4	1.23
Pearson correlation value (two-tailed): 0.384**				

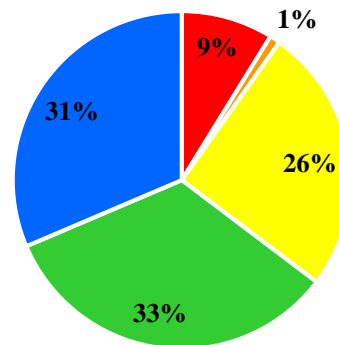
Furthermore, with a mode value of 1, descriptive statistics data confirm they hardly ever rely on parents providing them with resources from the Haitian Creole language. These may imply a lack of communication with Haitian migrant students' parents/caretakers and/or a disregard for the language in academic terms, issues further elaborated in our discussion of qualitative findings. More specific data on the use of Haitian Creole in particular school contexts is provided below, in section 5.1.1.2.

5.1.1.2. Tolerance towards Home Language Use

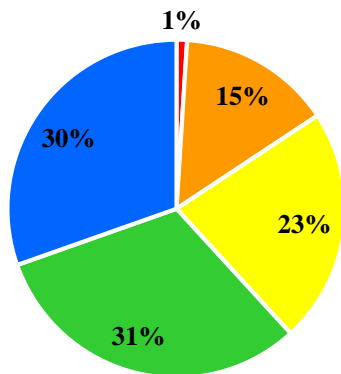
Results for Q15, Q16, Q17, and Q18 are provided in figure 4. These reveal significant differences in how teacher tolerance towards the use of Haitian Creole significantly varies across four school contexts.



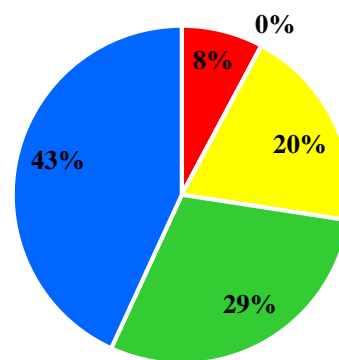
in order to explain content to another pupil



in class



on the playground



during group work

Figure 4: Descriptive statistics: Q15, Q16, Q17, and Q18 results; tolerance towards home language use, in four different school contexts (N = 102). Symbology: red = repressing; orange = ignoring; yellow = passively tolerating; green = encouraging; blue = promoting.

Teachers generally encourage the use of Haitian Creole for a student to explain content to another, a potential possibility for the use of translanguaging or functional multilingual learning. However, home language use is much less encouraged during group work, with some teachers even repressing it. Both general classroom and group work contexts then feature the most mixed results. Meanwhile, home language use on the playground is the most ignored out of the four contexts.

These quantitative findings provide a starting point to characterize teachers' general practices and perceptions. These are to be triangulated and much further elaborated with the qualitative findings presented in the next section.

5.1.2. Qualitative

In this section, the seven selected semi-structured interviews are analyzed focusing on the categories that were the most representative or salient among all participants. Apart from the typology already presented in previous sections, two emergent categories were found: perceptions of local language policy and planning, and perceived pedagogical strategies from the country of origin. Quotes from the interviews are presented and discussed for each of the considered categories. These categories in order are: teacher resources, perceptions of local language policy and planning, language proficiency, literacy, home language support, motivations for minority L1 maintenance, specialized personnel, methodological resources, majority language support, motivations for L2 acquisition, relationship with parents/caretakers, migrant student backgrounds, student behavior, work overload, intercultural awareness, and perceived pedagogical strategies from the country of origin.

To begin with, the category of teacher resources has been chosen as the first one to be analyzed as it is believed that its presence or absence could significantly influence teacher perceptions and practices in the classroom setting. The teacher resources category makes reference to any type of training or assistance that teachers might have been provided with by the Ministry of Education or any association aiding municipal

schools work with migrant students, either at a municipal or national level. As stated in chapter 4.3. neither of the two documents found provide specific information for supplying teachers with tools and strategies when it comes to educating Spanish as a second language learners. All interviewed teachers refer to this particular deficiency. For instance, when asked whether they had received any form of guidance to bridge the language barrier, one of them reported: “Hay una distancia por el tema de la barrera. Acá tampoco, a los profesores no se nos ha perfeccionado, ni se nos ha entregado como herramientas para abordar esta problemática” (S2F05). Moreover, they declared the importance of such an aid, stating that the school contexts are changing and, therefore, so should strategies:

E: ¿Cree usted que sería necesario este tipo de capacitación?

P: Sí, sí. Sin duda porque (...) aquí esta escuela ya ha cambiado completamente de lo que era cinco años atrás. Ahora ya no, pues. Es una escuela totalmente diferente y nosotros para eso tenemos que estar capacitados poh, para entregar una educación de calidad, para que sea de calidad tanto para los niños chilenos como también para los inmigrantes. (S3F06)

Then, teachers acknowledge that to receive some form of training or assistance would be of paramount importance to improve education for Spanish as a second language learners and migrants in general. The absence of relevant teacher resources may thus hinder providing quality education for these students.

Additionally, one teacher declared to be ambivalent regarding whose responsibility it is to take charge of the language barrier in their classrooms:

Entonces, de repente te llegan cinco niños que no saben hablar tu idioma, que no entienden lo que tú le dices, que tú no le entiendes nada a él, y que yo de repente me siento en el papel de que yo no tengo por qué explicarles. (...) Tengo esa sensación de que ellos tienen que prepararse para venir para acá, y no yo prepararme para recibirlos. Pero eso es algo muy personal, entonces de repente digo: “No, no, a lo mejor yo estoy mal”. “¿Qué culpa tienen ellos?”, pienso yo. (S6F26)

Given the vulnerable contexts in which these teachers work every day, plus the language barrier they have to face with Haitian children without any form of specialized assistance, teachers may have hesitating beliefs on the subject. Certainly, when no guide has been received, it seems beyond reasonable that they may not know what methods to follow, what strategies may work best, and, ultimately, what their position is regarding the situation they are involved in on a daily basis.

Closely connected with these issues, an emergent category of perceptions of local language policy and planning was found. This category covers whatever opinions teachers might have regarding the language policy in Chile. Some of them acknowledge the absence of public policy for educating migrant children and reflected on the possible consequences of this, such as:

E: El proceso de admisión, quizás, es un tema.

P: Yo encuentro que... mira, no... yo encuentro que es una falta de respeto, que a esta altura llegue un niño y no me pregunten. ¿Qué hago con ese niño, o T. [alumno] que llegó sin vocales, que lleva dos semanas? Dime tú, ¿cómo lo evaluó? ¿Lo dejo repitiendo? (S6F26)

Moreover, teachers who acknowledged the lack of language policies in Chile were also adamant on what the results of these policy gaps could be for their students and themselves:

Yo encuentro que como la solución se va dando de forma espontánea, pero nadie lo ha atajado. Nadie ha dicho: “mira, de este problema vamos hacer esto, esto y esto”. No hay como algo planificado, no hay como un programa o un plan de trabajo para abordar eso. No es como decir: “ya, ¿cómo vamos a atender las necesidades del próximo año?”. Si imagínate cada año va aumentando más. ¿Qué pasa si el año que viene se duplica la cantidad de estudiantes haitianos? El colegio no tiene un plan para atender ese problema. (S2F05)

Como no existen herramientas legales o lineamientos del Ministerio de Educación, uno actúa como por criterio propio. Y creo que eso en cierta forma igual es muy dañino porque un profesor actúa de una forma, otro profesor de otra forma. Las concepciones que nosotros tenemos son todas muy distintas. (...) Creo que tenemos que, pucha, ¿cómo decirlo? ¿Cómo existir una política pública que nos dé un lineamiento, porque en el fondo como no existe? Estamos como trabajando en base a ensayo-error. Y eso es súper dañino (...), no puede ser esa como nuestra columna vertebral en educación. Son vidas que estamos potenciando, habilidades que estamos potenciando. (S1F06)

Because of the non-existent governmental support and a lack of language policy for the linguistic integration of Spanish as a second language learners, teachers simply follow their own intuitions working by themselves. Intuitions instead of theories are being followed every day when attempting to teach Haitian students in classrooms. These

intuitions are acknowledged as insufficient and potentially detrimental for children's education, since teachers, through trial and error, evaluate what works best for them without any solid theoretical bases nor pedagogical resources. Also, intuitions while teaching are as diverse as teachers are, in turn resulting in that there is no single teaching method to address the issues of educating Spanish as a second language learners.

One last remarkable instance regarding teachers' perceptions of language policy and planning is the idea put forward by a teacher concerned about Haitian migrants not learning Spanish as a second language as fast as he would wish:

Porque por último le puedes poner, no sé poh. "De aquí a seis meses, si usted no domina el español, tiene que simplemente irse del país". (...) Se debe hacer una política país que el alumno, en seis meses, tiene que estar obligadamente ya hablando español. De otra forma, te digo, sería ilógico.
(S1M20)

This teacher proposes the country's need for a language policy for non-Spanish speakers that established a fixed-period of time to acquire the majority language, or else be obliged to leave the country. This deep-rooted belief sheds light on two different ideas. On the one hand, assuming that six months is a fair amount of time for acquiring the majority language shows little understanding of the characteristics of SLA. This situation becomes a more worrisome one when referring to a child, whose access to education, if they do not accomplish a rapid acquisition, could be jeopardized. On the other hand, an assimilationist acculturation approach could also be present here, as he sees acquiring the majority language as a means for adjusting to Chile's linguistic and sociocultural context.

Regarding language proficiency, it refers to the ability to perform in a specific language. In this line, student's proficiency in their L2 was perceived by teachers mainly by oral interactions. This perception is closely associated with the idea that Haitian students learn Spanish easily and rapidly. Accordingly, the following excerpts give an account of the aforementioned cases:

P: Ellos se adecúan súper rápido. En dos semanas ya están hablando algunas palabras, en un mes ya se pueden comunicar contigo. Pero eso es como de la necesidad de ellos, tampoco es algo que nosotros desarrollemos. (S1F06)

P: Y de un año para otro él adquirió el español. Ahora que [nombre alumno] está en cuarto y habla español perfectamente, entiende todo. (...)

E: Y cuándo él participa, ¿en qué cosas se fija de lo que va diciendo?

P: En la forma cómo pronuncia, las palabras que utiliza, si las palabras son las adecuadas para el mensaje que quiere entregar. Porque puede decir, puede ser que él diga palabras pero no se relacionan con el contexto. (S2F05)

This view of a quick Spanish acquisition only reflected on students' oral proficiency can be interpreted as a sign of a shallow understanding of what it entails to be competent in a second language. Besides, some teachers often elaborate on how it does not take long for children to learn the majority language, for instance: "Afortunadamente, como son pequeños, son esponjitas y el niño primero entendía lo que uno le decía. Comunicarse era más difícil, pero de a poco eso también lo pudo lograr" (S7F08). And, also in:

Cuando son chicos, y todos aprenden los mismo. Todos aprenden lo mismo poh. Son como una esponja los niños, todo te aprenden. Si bien es cierto los extranjeros me han costado un poquito más, especialmente los haitianos.

Pero igual han aprendido, yo estoy admirada. Todos mis niños leen, hasta el más malulo lee. (S6F26)

According to the previous excerpts, teachers perceive that Haitian students tend to develop their competence in the L2 easily. Some attribute this fact to the input they receive, others to their age. In spite of these conceptions, teachers also recognize a significant literacy problem that students present when faced to reading and writing assessments:

Tú ves las consecuencias en sexto, séptimo, octavo. Que tienen gran dificultad para escribir, gran dificultad. Y es porque también se saltó como ese proceso que parte desde ellos mismos porque la lectura no es solo decodificación (S1F06).

Les cuesta mucho, cero comprensión. No tiene nada de comprensión lectora. (...) Ellos leen una frase y les dice explícame qué dice la frase, y no tienen idea. (S1M20).

Teachers are aware of the difficulties that Haitian students have when it comes to their literacy levels, however they still accept oral proficiency as enough to consider them competent in Spanish. It can be argued that teachers can mistake their evaluation of proficiency with the degree of interaction with their peers and their participation in class.

The following extracts from the interviews can illustrate these circumstances:

E: ¿Cómo hace usted para percibirlo este aprendizaje? ¿en qué cosas se fija?

P: O sea, en cómo ellos se comunican, la participación que tienen dentro de la sala de clases. Porque a veces los primeros meses como que, claro, les daba vergüenza opinar, pero ahora no. (S3F06)

E: Cuando usted dice que nota que ellos van aprendiendo español ¿en qué cosas se fija para ir notando su avance?

P: Por ejemplo cuando entienden las instrucciones de las tareas y las logran hacer, voy como te digo solo van comunicando se van hablando eh... [nombre] habla todo ahora todo, todo y se le entiende todo y él conversa con sus compañeros como tú, como un igual. (S7F08)

This participation could be attributed to the intention of the Haitian student to integrate into the community, as it is possible that they may be imitating their peers, and not a sign of thorough language acquisition. Teachers ascribe the student oral competence to their language proficiency, as it is associated with the process of integration to the school community by means of participation and interaction with classmates. Bearing this in mind, teachers lack the notions of the processes involved in the second language acquisition of the student. This can be traced to the lack of resources they have available in order to adapt to the circumstances of a bilingual education process. There is a fragmentation regarding the student perception in their linguistic competence since teachers perceive their ability only by means of productive skills, i.e., oral and listening proficiency without taking into account reading and writing skills. Despite this fact, there is the case of a teacher who attributes the problems that their students possess in these skills to a weak support of their mother tongue:

E: Desde su punto de vista, ¿usted consideraría importante que los alumnos haitianos aprendieran a leer y escribir en creole?

P: Sí, totalmente, porque imagínate están llegando y les comenzamos a enseñar a leer en español sin ni siquiera ir en la concepción de ir de su misma identidad de cómo descubrir el mundo a través de la lectura. (S1F06)

This teacher makes reference to the skipped process of learning Creole in order to support Spanish literacy. According to her, the process of literacy is closely related to the conception of discovering the world and their culture through reading. This practice would not be supported in the Chilean classroom, as students are immediately introduced to the learning of Spanish. There is no consideration for the cultural and pedagogical implications of the support of their mother tongue when acquiring literacy in both L1 and L2. Therefore, there is no real knowledge from teachers of the notions of acquiring a second language in the case of Haitian migrant students.

Moreover, home language support is present in every interview. Home language support refers to teachers' encouragement of students' use of their home language. Most teachers agreed with the idea that Haitian students should maintain their home language (S6F26, S2F05, S3F06, S3F09, S1F06), and some even considered creole apt for academic functions. Nevertheless, some teachers believed that minority L1 use should be reserved for personal contexts rather than the classroom. For instance, one teacher acknowledges that "Igual van a mantener su idioma porque en la casa igual les hablan creole. Pero, ¿acá qué escuchan? Español. Entonces así tiene las dos, las dos partes" (S7F08). Furthermore, it is worth mentioning that home language support is remarkably suppressed by S1M20, as he considers that Creole should not be used in the classroom: "en mis clases trato de que no me hablen en creole para que se vayan acostumbrando al español" (S1M20). The use of Creole is not permitted in his classroom because he values the majority language more than Haitian students' home language. This, in turn, has a direct influence on the motivations for minority L1 maintenance.

Home language support is closely related with motivations for L1 maintenance. These motivations consist of the reasons of why L1 should be supported and/or maintained. Motivations reported by all teachers more than anything focus on a sociocultural perspective, as teachers believed Haitian students should maintain Creole as a means for not losing their culture and identity (S1M20, S2F05, S7F08, S3F09, S1F06). However, these sociocultural motivations could be deemed superficial only, since there are no deeper insights into what the words ‘culture’ and ‘identity’ mean. In addition, the fact that teachers only focused on sociocultural aspects may reflect a lack of awareness of the cognitive benefits of bilingualism and the impact of L1 competence on educational achievement. With all this in mind, it is possible to argue that, since motivations for L1 maintenance are scarce and elaborated only briefly, a foundation for home language support is particularly shallow.

In relation to specialized personnel, most schools have one or two intercultural facilitators whose main role is to help bridge communication gaps resulting from Haitian students and parents lack of proficiency in Spanish. Specialized personnel consist of people trained to be in charge of specific tasks, providing specific support and equipment. More specifically, in these schools, intercultural facilitators serve as interpreters in classroom activities and written materials, plus provide assistance in contacting and communicating with Haitian students’ parents (S1F06, S3F06, S3F09, S6F26). Nevertheless, in one interview it was stated that there were no intercultural facilitators (S2F06). One of them claimed that having access to one: “nos podría dar una tremenda ayuda porque podría ser el canal (...) para poder nosotros comunicarnos con

ellos, con algo que es tan básico poder llamar por teléfono para nosotros es una barrera” (S2F05). In addition, even though schools were provided with specialized personnel, it is still an insufficient resource. For example, there are cases where there is only one specialized person for the entire school, such as in S3F09 and S1F06: “Entonces claro, ella igual se organiza y toma algunas clases, pero no todas poh” (S1F06). Moreover, as there are not genuine motivations for L1, not all teachers agree with the presence of intercultural facilitators in their classrooms: “no es bueno, porque él va a hacer la misma clase que estoy haciendo yo pero en creole, entonces, hay uno que está sobrando” (S1M20). According to him, the use of Haitian Creole as a medium of instruction is considered inappropriate, and it could even be regarded as detrimental rather than beneficial for learning. In conclusion, although there are intercultural facilitators in many schools, they seem to be insufficient in terms of the specialized personnel needed to overcome language barriers in schools. Furthermore, and likely as a result of only shallow home language support and little elaboration on motivations for minority L1 maintenance, the relevance of using Haitian Creole in the classroom, such as through the intercultural facilitators' role, is not clearly acknowledged.

There is also the issue of methodological resources, which are understood mainly as the strategies used by teachers to communicate content in the classroom. Among the most used strategies in the classroom are non-verbal communication, such as the use of images (S2F05, S7F08, S1F06) and the use of translation in creole, such as instructions and key words (days of the week, alphabet, basic vocabulary) (S3F06, S3F09, S1F06). Furthermore, a lack of methodological resources for non-Spanish speaking migrants is

acknowledged by teachers: “Se habla mucho de la inclusión y todo pero... los libros no vienen acorde para ellos” (S1M20). Additionally, trying to find appropriate methodological resources is considered as a “desafío potente” (S1F06). Finally, the lack of support with methodological purposes, is also lacking: “Pero hacer eso por ejemplo en la sala podría ser pero si tuviésemos más apoyo, porque por ejemplo en mi caso eh...yo no tengo apoyo en sala, en qué sentido, no tengo asistente de aula” (S2F05). There are cases in which teachers do not have enough methodological resources, and they are considered deficient. Additionally, in some cases there are no methodological resources at all.

When it comes to majority language support, there is a clear tendency to endorse the use of Spanish in multiple contexts. There are instances where teachers support the majority language to the detriment of Haitian Creole support. Such is the case of S1M20, who states “[en mis clases] trato de que no me hablen en creole para que se vayan acostumbrando al español”. Another teacher expresses her intention to support students’ use of Spanish by asking parents to be more involved with their children’s learning at home: “Yo necesito que ellos le hablen en español en su casa. Yo no estoy diciendo que pierdan su lengua materna, que le hablen en creole pero que estudien en español” (S6F26). Nevertheless, teachers do not mention strategies nor methodological resources used with Haitian students to assist their acquisition of the majority language; hence, it is seen as an implied process that does not require additional intervention.

Referring to motivations for L2/D2 acquisition, most teachers agree that learning Spanish could result in a way of integrating Haitian students in Chilean society:

Yo considero que el idioma es como súper importante para ellos como involucrarse, para estar fortalecer estos procesos de inclusión. (S1F06)

Si ellos no dominan el español y hablan solamente creole se están auto aislando. ¿Por qué? Porque están insertos en un mundo donde se habla español. (S1M20)

E: ¿Y eso considera que es bueno? [referring to the teaching of Spanish through their intercultural facilitator]

P: Sí, súper bueno. Porque también los integra a ellos, los hace sentir valorados. (S7F08)

One of these teachers also expresses that, considering their circumstances, there is a recurrent need for Haitian students to learn and adapt rapidly: “yo creo que el mismo hecho de (...) [venir] de otro lugar (...) los insta también a que aprendan rápido, a que se involucren” (S1F06). However, the teacher does not acknowledge the problems that students could endure in a context where they have to include themselves promptly. Moreover, it is stated by one of the teachers that the acquisition of Spanish could benefit students, preventing them from being exploited in the workplace in the future: “el día de mañana, si no dominan el español, va[n] a ser explotados igual que sus padres” (S1M20). So, it can be argued that teachers at least are aware of one of the discriminatory practices Haitian adults are reported to face on a daily basis, reinforcing the idea that the motivations for L2/D2 acquisition are mainly of instrumental and sociocultural nature.

Another important feature of the interviews that were analyzed was the relationship that parents established with teachers. For this reason, the category of

relationship with parents/caretakers was created. Along the interviews, an issue regarding communication was clearly present. In fact, it is one of the main issues described. It was identified that there is a tendency to a lack of communication between teachers and parents, mainly as they do not attend parents' meetings. As S2F05 explains, "Exactamente, y a las reuniones vienen súper pocos, vienen muy pocos". This perception is shared among almost every teacher in the interviews. Moreover, interviewees suggest that Haitian students do not receive support from their parents in the educational process. For instance, S1M20 explained that "son muy pocos los apoderados digamos haitianos que llegan a la reunión. (...) Ellos vienen exclusivamente a matricularlos y cuando los mandan a buscar porque mandamos a alguien a la casa a buscarlos". In addition to this previous quotation, another teacher states that the commitment from parents is non-existent: "a los niños haitianos no les revisan los cuadernos, no los hacen estudiar, no los preparan para nada, y no le mandan los útiles; todo el año. He tenido, yo diría, [muy] escasa cooperación de parte de ellos" (S6F26). Most teachers believe that parents should be important agents in their students' education. However, as this does not happen, teachers feel overwhelmed by their work:

No, poh. Obviamente no es mi responsabilidad completa, y a eso se le suma también el bajo compromiso de los papás. Porque, claro, una cosa es que el papá tenga la barrera del idioma y lo otro es el compromiso. Aquí, por lo general, no estoy solamente hablando de los niños haitianos, hay muy baja participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. (S2F05)

The lack of communication between parents and teachers increases the feeling of work overload and stress for educators. The majority of the interviewees perceived that the

language barrier was the main obstacle in the communication between caretakers and teachers.

Concerning migrant students, it was interesting to notice the fact that those referred to as migrants are usually Latin American immigrants, their demographics and their countries of origin, along with appreciations on the cultural differences, as it is illustrated in the following quote:

E: ¿Alumnos migrantes en su sala?

P: Sí, muchos. (...) Casi la mitad, haitianos también. (...) Es que tengo a niños haitianos que llegaron recién de Haití y tengo niños que nacieron en Chile pero son de padres haitianos (...) Tengo como un... 10 más o menos. (...) Hay de todo. Hay venezolanos, hay haitianos, hay peruanos y chilenos. Eh, pero en específicamente niños haitianos igual es como un desafío mayor obviamente porque la barrera del idioma, que al principio es bastante, bastante difícil. (S7F08)

Regarding migrants other than Latinos, it was particularly interesting to notice one case in which there was a differentiation between American or European immigrants and Haitians. The former is regarded as “a different type of immigrant”, as it is reflected in the following quote:

E: Afuera del colegio, la realidad es otra.

P: Claro, por ejemplo, en mis sobrinos va en [colegio en otra comuna], o sea es otra realidad pa' allá arriba. (...) No tienen compañeros haitianos, por ejemplo.

E: Tienen compañeros gringos, quizás.

P: Gringos, europeos, (...) otro tipo de extranjeros. (S7F08)

Although the previous case was the only one that made this distinction between immigrants, it is still a remarkable claim which could reflect an underlying ideology concerning race.

With regards to student behavior, most teachers argue that the situation in the classroom is problematic. In fact, most interviewees stress that children do not behave according to the classroom's rules. Some examples that illustrate this situation could be the following:

P: Tenía dos que se me arrastraban por el suelo, se subían por la mesa. Y yo decía: “¡Dios mío! ¿Quiere decir que nunca tuvieron colegio?” Yo me pasaba cualquier rollo al respecto con los niños, como que venían de la selva. (S6F26)

P: (...) nosotros ahora con el tiempo hemos aprendido y los hemos identificado que no fueron al colegio, entonces claro. Por ejemplo, hay un niño que llegó y se sentaba en el suelo, se sacaba los zapatos, eso es super común. Las chiquillas se sacaban los zapatos.

E1: Al entrar.

P: No, sentadas, se sacaban los zapatos. Como que no sé si les incomoda, suben los pies. Como, claro poh, vienen de una cultura distinta donde eso tampoco fue malo en el contexto en el que ellos estaban poh. (S1F06)

When describing Haitian students, in addition to their lack of behavior in the classroom, a clear emphasis on their use of violence is expressed. This behavior is commonly attributed to the cultural difference and to prior schooling, as it is reflected in the following quotes:

P: Yo no te voy a mentir que los niños haitianos, por ejemplo, son muy inquietos. (...) Y, en general, no sé cómo será el sistema educativo de allá, o quizás no se escolarizaron antes, pero llegan te juro que muy diferentes al resto. (...) Los haitianos (...) como que son muy brutos con sus compañeros. Y les pegan, y eso cuesta mediarlo al principio. (S7F08)

Regarding relations between Haitian students and the Spanish-speaking students, teachers reported minor existence of violence and discrimination against the former. This perception is noticeable in the following quote:

P: Bueno, a pesar de que yo te decía que son como buenas las relaciones (...), no faltan los niños que discriminan, los tratan de “negro”, les ponen sobrenombres. Eso igual está presente. (...) No estoy diciendo yo (...) que sea la escuela ideal, mentira, (...) pero son menos los casos. (S2F05)

Teachers minimize the existence of violence among students by recognizing it in isolated cases. Furthermore, they do not refer to racism at all, in spite of the fact that Haitian students are referred to by the color of their skin as an insult. Besides, these discriminatory attitudes are usually related to prejudices that are transferred from their parents/caretakers' beliefs:

P: Los niños no tienen trancas, no son discriminadores, afortunadamente. Después, cuando pasan... cuando son más grandes, empiezan a... no sé. Yo creo que lo escuchan todo de la familia también.

E: ¿Como qué tipo de comentario hacen?

P: No sé poh. “Este negro que se vaya a su país”, puras cosas así feas. (...) La mayoría de las veces es producto de lo que escucha en la familia. Y ahí sí citamos apoderado. “Oiga, sabe que su hijo dijo esto. Por favor, converse con ellos”. Y ahí se les cae la cara de vergüenza. (S7F08)

As the previous excerpts illustrate, most interviewees recognize that Haitian students face discrimination. However, it is frequent that teachers downplay both the existence and degree of violence. In this sense, most teachers argue that there are isolated cases of violence and discrimination, whereas only a few reports that violence and discrimination are common among the students.

It is possible to notice across the interviews carried out, negative perceptions on the workload that the arrival of non-Spanish-speaking students means to teachers. Workload refers to the amount of work that a teacher has to carry. This could include devoting more time to certain activities, for instance: teaching, creating additional material for instruction, creating special workshops, adapting their curriculum, etc. The perception of an increased workload since the arrival of immigrant students to schools is present in every interview. Besides, one teacher mentions that some Haitian students enroll in the school at any period of the year, without any previous notification to teachers:

Y llegan poh. Y no tengo... me agregaron un papelito en el libro. (...) Y el libro tiene hasta 50 niños, puede tener. Que obviamente no debería ser. Y como se han ido retirado niños que nunca llegaron en marzo, mi lista llega hasta abajo, pero porque se han retirado mucho y han llegado nuevos. (...) Y dime tú, ¿es mi responsabilidad que aprendan?, ¿y cómo lo hago? (...)
P: Yo encuentro que... Mira, no. Yo encuentro que es una falta de respeto que a esta altura llegue un niño y no me pregunten. ¿Qué hago con ese niño, o T [alumno] que llegó sin vocales, que lleva dos semanas? Dime tú, ¿cómo lo evaluó? ¿lo dejo repitiendo? (S6F26)

Although this previous excerpt is not a perception that was shared by every interview, it is still relevant as it sheds a light on an irregular situation of school management.

Additionally, some teachers emphasize the problem that the lack of students prior schooling means for them in terms of attempting to even their level of academic knowledge and what is expected from them, as it is expressed in: “nosotros ahora con el tiempo hemos aprendido y los hemos identificado que no fueron al colegio, entonces claro” (S1F06), and also in:

Sí, porque lo que pasa, mira, te lo explico de esta forma: El alumno, el Ministerio dice que tiene once años, entonces ya, éste alumno tiene que estar en sexto. Pero nunca estuvo... seis años que no estuvo en un colegio, nunca ha estado en un colegio entonces tiene un vacío de seis años que no lo llenas de un año. (S1M20).

Then, late enrollment and possible lack of prior schooling of migrant students implicates the presence of work overload for teachers. Closely connected with the previous label, funding is present as well. As there is no money being invested in hiring specialized personnel for the pedagogical and linguistic monitoring of the students, the responsibility devolves upon the teachers: “Nosotros como profesores, con el director, con la jefa técnica hemos buscado estrategias. nos la hemos arreglado solos. Porque no hay un apoyo, o sea, los trajimos y se acabó, arréglensela ustedes” (S3F09).

Furthermore, it was frequently noted that teachers tend to provide economic aid to the students, which is beyond their working responsibilities:

P: Si les falta un material, nosotros los ayudamos. Es que es parte de la, en realidad, de la vocación nuestra que igual a veces uno comete, cometemos, esos errores. Porque los apoderados se aprovechan de repente, pero en el caso de haitianos vemos mucha carencia económica. (S7F08)

Finally, and most importantly, the scarce training and awareness of SLA is reflected in the need of extra effort from the teachers, as having non-Spanish-speaking students is a relatively new situation, teachers are not academically prepared to instruct Haitian students in the process of acquisition of the majority language. This is expressed in: “necesitamos mucha ayuda siempre los profesores. El sistema hoy en día con este cambio tan grande que tiene necesita ayuda, necesita alineamiento. Están haciendo todo muy desordenado” (S1F06). The feeling of lacking appropriate training to teach Haitian students is a shared thought among teachers.

Regarding intercultural awareness, there was a distinct inclination to reflect on the cultural differences to, subsequently, embrace the differences in order to integrate the Haitian students and recognize their culture. For instance, teachers tended to willingly learn key words in Creole for both improving communication with the Haitian students, and to provoke a sense of belonging in them “para ellos es es como gratificante como que ellos se sienten así bien porque ven que no sé la profesora o otra persona siente interés en aprender la cultura de ellos” (S3F06).

Additionally, there were instances in which the reflection on the cultural differences led teachers to make claims related to a just recognition of their culture, instead of encouragement to adopt the Chilean culture: “¿El tema de las danzas? No,

participan igual. A los niños les gusta eso, se adaptan bien. Pero yo encuentro que no es tan significativo porque finalmente están bailando algo que no los identifica” (S2F05).

Not only a conception of culture related to traditional dances or foods is expressed. Other teachers consider behavior as part of someone else’s culture as well.

This is expressed in the following quote:

P: ¿Cómo hacerlos conscientes? Porque además su cultura es distinta a la nuestra, poh. Para nosotros es como: “uy! qué son desligados los papás!” Pero para nosotros, para nuestra cultura. Para ellos no es así. Ellos sienten que cumplen con su rol de padre y madre a lo mejor sacándose la mugre trabajando... que a lo mejor esa es su concepción. (S1F06)

As it can be seen in the previous excerpt, the teacher recognizes that there is a cultural aspect which influences the educational process of Haitian students. This consideration was also shared among other interviewees.

Regarding perceived pedagogical strategies from the country of origin, which refers to how teachers believe or think that children in other countries are treated, teachers report that in Haiti or other countries parents/caretakers physically punish children, and that educators in these countries are allowed to punish them in school as well. This is illustrated in the following quotes:

P: Ellos [los haitianos] se van al otro extremo. Porque ellos todavía golpean a los niños para disciplinarlos. Acá en Chile eso ya no se da. Entonces cuando nosotros vemos situaciones de ese tipo, también nos ha pasado con algunos peruanos, en menos cantidad sí, eh... Para ellos es como normal, es como en Perú se acostumbra a castigar a los niños, a pegarle su palmada y... (S7F08)

P: Los niños haitianos también vienen con otras costumbres de, no sé, por ejemplo, en Haití se les golpea a los niños en el aula. Acá no pasa eso, entonces ellos también al ver de pronto que acá no se les golpea, son un poco más desafiantes, (...) porque están más acostumbrados al golpe, al castigo. (S3F09)

It is also reported that both parents/caretakers and children are commonly not aware of the fact that this type of punishment is illegal in Chile, generating misunderstandings with parents and intercultural facilitators:

P: Un día vimos a un niño hincado y una colega me dijo: “¿en qué momento pasó esto?” El mediador lo tenía hincado, castigado. Y nosotros nos asustamos y hablamos con él. Le dije: “¿qué pasó profesor?” (...) “Es que el papá me dijo que lo castigara no más cuando se portara mal”. “Sí”, le digo yo, “sí, está bien. Déjelo sin recreo, no lo deje jugar a la pelota. Pero aquí en Chile, lo que está haciendo está prohibido. Aquí uno ni siquiera le puede decir tonto a un niño, ni siquiera flojo. Se lo digo (...) para que a usted no lo vayan a acuchillar a la salida, amenazándolo de muerte”. Claro tienen una manera de castigar distinta (...) La mamá de M. [alumno] me decía: “tía, péguete no más, péguete”. Y así, ella, y como hablan fuerte, son así. La mamá de M. [alumno] trabaja en la feria. Él llegó hace como un mes, un mes y medio, una cosa así. “Tía, péguete no más, me avisa no más. Yo lo miro no más, tía”. ¿Y qué te está diciendo con eso? Que, si ella lo mira no más, el cabro obedece. A mí me dice que más de alguna vez le ha pegado un par de buenos charchazos. Pero es su mamá, y yo le digo “yo no le puedo pegar a los niños aquí”. (S6F26)

As it is possible to grasp, there is scarce knowledge on the pedagogical strategies from Haiti. Due to this knowledge, teachers guide their perceptions of pedagogical strategies

from Haiti based on their students' behavior, and the relations they have been able to build with parents/caretakers. Intercultural facilitators boost this perception, and in some cases, their attitude and behavior towards the students generates misunderstandings with the teachers and administration of the schools.

5.2. Conclusions

Regarding theoretical bases, all seven interviewed teachers appeared not to be acquainted with any second language acquisition theory nor any bilingualism conceptions. As regards language proficiency, teachers usually fail to acknowledge the importance of language skills other than speaking, thus disregarding the importance of listening and of the written skills in order for Spanish as a second language learners to be fully competent in the language. Teachers seem to mistakenly attribute developing proficiency in Spanish only to students' participation in class. This could be a problem because such participation may be result of Haitian migrant students simply modelling themselves after their native Spanish-speaking peers, without necessarily achieving sufficient Spanish competence. Furthermore, there is very little elaboration when it comes to issues of literacy as a whole. Consequently, teachers seem to ignore fundamental theoretical aspects that might inform more adequate practices to educate Spanish as a second language learners.

Regarding motivations for L1 maintenance and home language support, the survey reports a great deal of agreement on that Haitian migrant students should continue to use their language. As reported in the interviews, motivations for L1

maintenance mainly focus on sociocultural dimensions, rather than considering any cognitive or academic implications. Maintaining students' home language is fundamentally regarded as an aspect that supports a sense of self-identity and intracultural relations for Haitian students. However, even these considerations are shallow, without further constructs providing more insights into language and culture.

More specifically, the survey on tolerance towards home language use in schools reports that teachers generally encourage the use of Haitian Creole in order for a student to explain content to another. In contrast, when it comes to general classroom and group dynamic contexts, the survey reports that results are much more mixed. In those two contexts, some teachers crucially choose to repress the use of Haitian Creole. When it comes to the use of Haitian Creole by teachers as a pedagogical resource, teachers seem to only sometimes employ the use of Haitian Creole in teaching, and most never ask Haitian migrant students' parents/caretakers for key language to do so. Also, teachers generally agree that the use of Haitian Creole in family contexts is important, though most of them report to never actively promote it with parents. This is likely the result of the little communication channels that exist between teachers and Haitian students' parents/caretakers, yet it might also reflect a lack of commitment from the part of teachers for minority L1 maintenance.

Regarding motivations for L2 acquisition and majority language support, all interviewed teachers report that the use of Spanish is encouraged as the main means of communication in classrooms settings, possibly disregarding Haitian Creole. The reasons behind this are said to be oriented towards students' acculturation process,

despite it possibly implying a certain degree of an assimilationist perspective on how Haitian migrant students should best acculturate in Chile. If participation in a sociocultural context is said to be dependent on mastering the majority language, then multiculturalism is not emphasized. Despite teachers generally disagreeing with the idea that Spanish would be more important than Haitian Creole in migrant students' upbringing, almost half of all teachers agree that Spanish should be used in their family context. Teachers do not seem to notice that this reinforcement of the majority language might work out to be to the detriment of their home language. The extent to which they would truly support linguistic and cultural diversity thus seems to be arguable.

Additionally, most interviewed teachers expect Haitian migrant students to acquire Spanish as a second language without special support. Their classroom methodologies, as reported in the survey, mostly involve non-verbal mediums of communication, and little importance is given to the design of pedagogical strategies specifically to support the acquisition of Spanish as a second language. Therefore, the need for additional methodological resources and forms of Spanish as a second language instruction are hardly considered for providing Haitian migrant students with access to quality education.

Regarding language policy and planning, in all seven analyzed interviews, teachers identified as an issue not receiving any form of language policy guidelines, formal training, or resources that may guide classroom methodologies catering for the specific needs of Haitian migrant students. They also acknowledge the importance of governmental assistance in acquainting them with updated and relevant strategies to

implement in a changing educational context. In any case, they tend to report being unsatisfied with the lack of local language policy and planning.

When it comes to specific resources and specialized personnel, in six of the seven researched schools, there is one or two intercultural facilitators. These usually serve purposes of interpretation for teachers in communicating with both Haitian migrant students and with their parents/caretakers. Teachers who received support from intercultural facilitators tend to value this form of assistance. However, views on whether their assistance is sufficient and on whether there should be more intercultural facilitators are mixed. It may be the case that some teachers feel that they lose authority or command over the student population because of the intercultural facilitator's presence in their classroom.

More generally, concerning the practices and perceptions of teachers working with Haitian migrant students, many recognize challenges in educating this population. Interviewed teachers report issues in late enrollment, prior studies, and work overload. Many receive new students throughout the whole year without previous notice, they have to take the responsibility to teach them without having any support to level their students, and often lack the time and resources to do so. Besides, some of these new Haitian students being introduced to Chilean schools have not even received previous formal education. Teachers often have to resort to their own creativity to come up with strategies to deal with these issues, struggling to teach and establish interpersonal relationship with their students. It was also found that teachers often exceed their responsibilities by trying to find resources that would adequate to the multicultural

nature of their classrooms, rather than barely sticking to the curriculum. In the same line, some teachers reported providing economic help for some students buying class materials for them.

A remarkable emphasis made by teachers is given to Haitian student's behavior in the classroom. A majority of teachers believed that these students tend to behave more violently than the rest of the students. There is an association with their culture and with perceived pedagogical strategies from Haiti in order to sustain this argument, as they consistently report that in Haiti it is allowed for teachers to physically punish students. Due to this, teachers state that Haitian children are more accustomed to violence.

The relationships with parents/caretakers were found to be inconsistent and poor, as they usually do not attend parents' meetings. It was reported that there is usually deficient communication channels between teachers and parents/caretakers, which results in teachers not being acquainted with parents/caretakers' thoughts, concerns, and views on their children's upbringing and education.

Teachers' perceptions regarding intercultural awareness in multicultural education seem to vary considerably. Quantitatively, survey results report teachers tend to think of intercultural awareness as important for multicultural education, despite not so closely associating it with linguistic aspects. Qualitatively, while some interviewed teachers showed noticeable interest in reflecting on cultural differences concerning Haitian migrant students, others were not as enthusiastic. Besides, some educators reflect on the culture shock that Haitian students may experience and argue that it is important for them to preserve their identity rather than assimilate to Chilean culture.

It cannot be stressed enough how there does not seem to be a general consensus among teachers on most issues. This is likely the result of the lack of a Chilean language policy informing teacher practices and perceptions to ensure they follow specific guidelines when educating Spanish as a second language learners. Then, it seems to be the case that most teachers rely on their own intuitions, preferences, and/or personal experiences. Consequently, the data gathered, presented, and discussed here only provides a general overview of tendencies which, in turn, are only representative of the teacher practices and perceptions of a very limited sample.

6. CHAPTER VI. CONCLUSIONS

Public policies concerning education for second language learners of the majority language across the three countries analyzed have proved to be varied. There are policies in the United States, Australia, and Chile addressing these issues in markedly different ways. In Australia and the U.S., with their corresponding long and diverse history of migrations, the need to adapt school practices and implement forms of support according to the profile of emergent bilingual students has been recognized. In contrast, these issues constitute a new national scenario in Chile, where the Haitian migration taking place in the last decade presents never-before-seen challenges for local policy and practice. In this sense, it comes as no surprise that policies in all three countries differ substantially in the extent to which they address issues of second language acquisition, multicultural education, and the general implementation of forms of language policy and planning.

Although both the U.S. and Australia provide concrete forms of support for English as a second language learners, their language policies differ in the extent to which they incorporate theoretical bases from applied linguistics. While Australia seems to have a solid foundation in key areas informing policy, the U.S. has much less explicit bases in applied linguistic theory and research to support policymaking. In the case of Australia, issues of bilingualism, language proficiency, literacy, motivations for both L1 maintenance and L2 acquisition, a stance advocating for multiculturalism, and an extensive provision of forms of support for English as a second language learners all

inform more adequate guidelines, objectives, and measures on the subject. In the case of the U.S., policies feature much less development on these issues, even in spite of the fact that there is extensive research in the area and efforts associated with universities, such as the case of Ofelia García's work with CUNY's New York State Initiative on Emergent Bilinguals (NYSIEB, 2018). The American scenario on language policy thus illustrates the results of a lack of dialogue between policy makers and language experts, which damages students who end up underperforming at school as a result of inadequate policies in place to support them (García et al., 2008).

In the case of Chile, the scenario is much closer to that of the U.S. than Australia. There are no explicit second language acquisition nor general linguistic theoretical bases present in the documents analyzed. Moreover, Chilean policy crucially fails to address the particular profile of Spanish as a second language learners in education, providing little to no formal measures in order to support them. This lack of a much-needed language policy in Chile for educating Spanish as a second language learners, therefore, leaves municipal governments, public schools, and teachers with insufficient guidelines to follow in order to ensure Haitian migrant students' access to quality education.

This absence of specific measures taken to provide support for Spanish as a second language learners can also be attested in the seven schools researched in this project. According to our quantitative and qualitative findings, most educators face uncertainty when it comes to providing Haitian migrant students with adequate instruction. Such inconsistencies in practices likely prevent educators from consistently catering to the specific needs of the Haitian migrant student population. Indeed, it seems

to be the case that teachers' views on these issues vary substantially, as they have no other option but to follow their own intuitions, beliefs, and personal experiences when deciding on what strategies to follow. This situation undermines possibilities for Spanish as a second language learners' needs to be properly taken care of in public education.

It is particularly remarkable how, through the mixed-methods study carried out, opportunities for translanguaging and functional multilingual learning pedagogies were identified in most classroom settings. However, these opportunities are not embraced as such by most teachers, despite constituting relevant potentialities for providing Spanish as a second language learners with support. Having appropriate and adequate teacher resources would allow them to be informed of these pedagogical practices in order to take advantage of these potentialities and also orient them towards tackling any possible limitations in educating Haitian migrant students. It is in this regard that it must be argued for the need to implement language policies suggesting such measures, and crucially to inform such language policies in solid applied linguistic theory and research. Otherwise, failure to provide sufficient support for these vulnerable students, concerning both minority L1 maintenance and majority L2 acquisition, would be detrimental to their education. Such gaps in policy and practice would perpetuate an unequal condition for Spanish as a second language learners, discounting their linguistic and cultural profiles by assuming their needs as the same as those of monolingual Spanish speakers, similar to the situation present in the U.S. (García et al., 2008).

The implications we outline next could serve as a starting point for policy and practice to be updated following research-based recommendations.

6.1. Implications for Policy and Practice

From the present research, considering all the literature reviewed and also the analysis of policy documents in three countries, especially those of Australia, and our mixed-methods study in 7 schools with a significant Haitian migrant population in Santiago, the following nine recommendations for policy and practice can be made.

- a. Inform future language policy with solid theoretical bases in general linguistic theory and, specifically, second language acquisition theory. That way, policies can benefit from a foundation grounded in applied linguistic theory and research and thus be oriented towards more sound and effective measures. In turn, teacher practices can greatly benefit from observations coming from these domains in order to ensure Spanish language learners with access to quality education.

- b. Embrace the use of Haitian Creole, or any other minority language, in schools.
School and teacher practices encouraging or restrain minority languages constitute a fundamental motivational factor for migrant children to maintain and appreciate their home languages (Yilmaz, 2016). Should students be encouraged to maintain their mother tongue, they will find it easier to keep more in touch with their cultural background and sense of self-identity. Moreover, additive rather than subtractive bilingualism in any two languages should be encouraged thanks to its inherent cognitive and sociocultural benefits, promoting both educational achievement and linguistic diversity.

- c. Establish pedagogical strategies in which Haitian Creole, or any other minority language, are part of the educational process. Programs of bilingual education, such as dual-language or language maintenance programs, may prove to be too difficult or costly to implement. Nevertheless, there are other, much more feasible alternatives in the form of pedagogies such as those of translanguaging and functional multilingual learning. That way, language barriers can be turned into resources from which students' development can greatly benefit.
- d. Provide Spanish as a second language support for students who have not yet reached a consolidated level of proficiency in the language. Similarly to foreign ESL pull-out and structured immersion programs, students can be provided with Spanish L2 instruction both outside and inside the classroom. This instruction can take the form of L2 lessons for migrant students separately from their peers, as well as specialized support during regular classes using adapted materials and collaborative teaching.
- e. Refrain from diagnosing Spanish language learners with any cognitive or language-related disorder without proper assistance of qualified specialists. Factors including the expected particularities of child bilingualism, socioeconomic vulnerability, and trauma such as in the form of culture shock following migration or asylum-seeking experiences can all have a significant impact on children's communicative skills and general performance in schools. Caution is thus recommended when attending to Spanish language learners' developing proficiency and learning, since any incorrect diagnoses might only exacerbate the aforementioned issues.

- f. Ensure there are forms of differential assessment available for Spanish language learners who have not yet reached a consolidated level of proficiency in the language. These students may struggle not because of learning disabilities, but simply because they find it more difficult to understand the language of tests and perform their best compared to their peers. Access to visual aids, dictionaries or glossaries, and extra time can be offered for them to be assessed more fairly and prevent them from floundering in education.
- g. Promote intercultural awareness and communication strategies for all educational and administrative personnel, beyond simply catering for needs of translation. Breakdowns in communication can occur not only because of language barriers, but also as a result of cultural differences, since people coming from different socio-cultural backgrounds often have different customs, expectations, and worldviews. Should staff members have access to information about migrants' backgrounds and cultures, there would likely be fewer cases of misunderstanding and mistreatment.
- h. Design and put into effect inclusive policies promoting multiculturalism and opposing any form of arbitrary discrimination, such as cases of personnel denying enrolment or overlooking bullying, and urge schools to follow them. Only then will it be possible for institutions to truly advocate for migrants' sociocultural and linguistic integration, strive to reduce inequalities in their rights and opportunities, and ultimately be able to exploit the novel potential for economic, social, and cultural enrichment that migrations represent for our country.

- i. Design and implement sensible curricular adaptations for undergraduate students of national programs of pedagogy so that they are prepared to educate Spanish as a second language learners in their classrooms, and also ensure adequate training is provided for school teachers currently working with Spanish as a second language learners. The inconsistencies and shortcomings identified in the present research could be substantially reduced through these means.

Should these recommendations be promoted and implemented as policies to inform educational institutions, teachers would potentially not only rely on their own perceptions and intuitions regarding what strategies work best to educate Spanish as a second language learners, but also have relevant and more adequate guidelines at their disposal to better approach these issues.

6.2. Limitations of the Present Research

A few limitations to the mixed-methods study carried out in schools were identified in terms of both the sample studied and the methods employed.

First, the extent to which our sample of schools is representative of the districts in which they are located is arguable at best. These are definitely not representative of any population larger than the seven schools researched themselves. Furthermore, Quilicura, Estación Central, and Recoleta are all districts with relatively well-established migrant settlements and with some degree of support for migrant communities provided by their respective municipalities, all with Sello Migrante. This is likely not the case of

many other districts in Santiago, let alone of localities outside Santiago. Other districts both within and outside Santiago may differ substantially compared to the schools considered in this study, and their particularities may well be worth delving into.

Second, a particularly important limitation is found in how participants were accessed only indirectly, through school headmasters as a third party involved in the present research. Had participants been contacted by our researching team instead, then the data collected might have been less subject to bias. In the future, survey administration and interview organization could be attempted in more direct ways in order ensure to ensure there is less data contamination.

Third, the research methods employed in the present research are very limited in scope, since they are only exploratory. Inferential statistics in quantitative methods could be employed with a large enough sample, such as regressions and multivariate analyses. Moreover, other forms of qualitative research could be considered, such as focus groups, ethnographies, and classroom observation.

6.3. Suggestions for Further Research

Apart from the methodological alternatives listed above, there are multiple possibilities for further research on the linguistic integration of migrant students abroad and in Chile. Language policies from other English-speaking countries, such as Canada and the United Kingdom, may as well be worth investigating, or even those of multilingual English-speaking nations, such as India and South Africa.

There are also multiple possibilities for further research in Chile, more deeply inquiring on Spanish as a second language learners' situation and the case of migrant communities in national territory, such as the Haitian also Chinese communities.

From the semi-structured interviews carried out in the present research, it may be suggested that further research is conducted in order to uncover and examine language ideologies on Haitian Creole held by different populations, such as teachers, parents, and students themselves. This constitutes a fruitful field for research to be carried out (Woolard, 1998), something which is especially true regarding the situation of creole languages, in general, and Haitian Creole, in particular (Schieffelin & Doucet, 1998; DeGraff, 2003). Indeed, these have received considerable attention in the past in other countries, including Haiti and the United States, more specifically in New York, where the Haitian student population is the third largest migrant minority group in the public school system. It is of interest to note how these have been invisibilized, misclassified as African-Americans, and their language regarded as an inferior linguistic variety, deemed not elaborated enough to be adequate for U.S. education (Zéphir 1997, 1999). There have also been valuable insights into the status of Haitian Creole informing significant issues in Haiti, including literacy, educational policy, and how to reduce social inequalities in the case of underachieving students (Siegel, 2010; Hebblethwaite, 2012; DeGraff & Stump, 2018). These may prove to be valuable avenues of inquiry to pursue.

Furthermore, forms of qualitative research could be conducted in order to uncover and examine the perceptions Haitian parents/caretakers and Haitian children themselves have on their linguistic and sociocultural situation in Chile, a concern also

raised by our qualitative findings. The expectations and beliefs Haitian migrants may have concerning the public educational system, classroom dynamics, the responsibilities and roles taken by teachers and students, and the educational process as a whole merit further attention. It may also be worth considering not only first-generation Haitian migrants, but also those born of Haitian parents in Chile as a second generation. There might be substantial differences between first- and second-generation migrants, with possible implications in terms of identity, intercultural relations, and Haitian Creole and Spanish language proficiency attainment.

From our literature review, critical discourse analysis in these contexts could also be considered in the future in order to shed light on underlying political ideologies and power dynamics such as those found in the tensions between discourses of nationalism versus multilingualism (Cooke & Simpson, 2012), or even on issues of diversity, tolerance, racism, and ‘the migrant problem’ (Blommaert & Verschueren, 1999; Blommaert, 2005). Bourdieu’s (1991) analytical framework of cultural capital and power relations concerning the position of language in society could be used in this regard. It is our belief that such critical inquiries would provide valuable insights into both higher-level political discourse and lower-level discourses of the general public and, especially, educators.

Finally, interventions in schools could be conducted to implement and test any possible forms Spanish as a second language support. These could involve a provision of training and resources for teachers, including raising awareness of multiculturalism and multilingualism, plus how to use appropriate forms of differential assessment, feasible

bilingual teaching methodologies, such as translanguaging and functional multilingual learning, and, if possible, L1 literacy instruction for Spanish language learners. These interventions could provide valuable insights in order to guide feasible measures in policies and practices for Spanish as a second language learners' linguistic integration in public schools. Such advances in research and practice could substantially help promote guarantees for Haitian migrant students' access to quality education.

7. REFERENCES

- Australian Council of TESOL Associations (ACTA) (2015). *EAL/D Elaborations of the Australian Professional Standards for Teachers: For use when working with learners of English as an Additional Language or Dialect*. Retrieved 14th October, 2018, from:
http://tesol.org.au/files/files/530_60238_EALD_elaborations-Short_Version_Complete.pdf
- Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority (ACARA) (2014). *The Shape of the Australian Curriculum: Languages*. Retrieved 14th October, 2018, from: http://docs.acara.edu.au/resources/Languages_-_Shape_of_the_Australian_Curriculum_new.pdf
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Baldauf, R. (2004). *Language planning and policy: recent trends, future directions*. Paper presented at the American Association of Applied Linguistics conference, Portland, OR, 1st-4th May.
- Baynham, M. (2011). "Language and migration". In J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, London, UK: Routledge, pp. 413-27.
- BBC News. (2012). *Timeline: Haiti*. Retrieved 10th May, 2018, from:
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/americas/1202857.stm>

- Berry, J. (2013). Intercultural relations in plural societies: research derived from multiculturalism policy. *Acta de Investigación Psicológica de la Universidad Nacional Autónoma de México*, 3(2), 1122-35.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2013). “The impact of bilingualism on language and literacy development”. In T. Bhatia & W. Ritchie, *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, Malden, MA: Wiley-Blackwell, pp. 624-48.
- Bialystok, E., Craik, F., & Freedman M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-64.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Blommaert, J. & Verschueren, J. (1998). *Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance*. London, UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Oxford, UK: Polity Press.
- Cabrera, Y., Blanco, G., & Ramos, D. (2017). “Estudio de caso: comuna de Quilicura”. In B. Cabieses, M. Bernales, & A. McIntyre (eds.), *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencia y propuestas para políticas públicas*, Santiago, CL: Universidad del Desarrollo, pp. 471-84.
- Retrieved 10th May, 2018, from:
http://www.udd.cl/dircom/pdfs/Libro_La_migracion_internacional.pdf

- Calvo, N., García, A., Manoiloff, L., & Ibáñez, A. (2015). Bilingualism and cognitive reserve: a critical overview and a plea for methodological innovations. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 7, 249.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42(4), 557-91.
- Cook, V. (2010). "The relationship between first and second language acquisition revisited". In E. Macaro, *The Continuum Companion to Second Language Acquisition*, London, UK: Continuum, pp. 137-57.
- Cooke, M. & Simpson, J. (2012). "Discourses about linguistic diversity". In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism*, London, UK: Routledge, pp. 116-30.
- Corbett, B. (1999). *Short and Oversimplified History of Haiti*. Retrieved 15th May, 2018, from:
<http://faculty.webster.edu/corbetre/haiti/history/course/unitone/short.htm>
- Coupeau, S. (2008). *The History of Haiti*. Westport, CT: Greenwood.
- Craik, F., Bialystok, E., & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726-29.
- Cummins, J. (1991). "Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children". In E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, pp. 70-89.

- Cummins, J. (2006). "Identity texts: the imaginative construction of self through multiliteracies pedagogy". In O. García, T. Skutnabb-Kangas, & M. Torrez-Guzmán, *Imagining Multilingual Schools*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 51-68.
- DeGraff, M. (2003). Against Creole exceptionalism. *Language*, 79(2), 391-410.
- DeGraff, M. & Stump, G. (2018). Kreyòl, pedagogy, and technology for opening up quality education in Haiti: Changes in teachers' metalinguistic attitudes as first steps in a paradigm shift. *Language*, 94(2), 127-57.
- Departamento de Extranjería y Migración (DEM), Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile (2018a). *Minuta: Migración Haitiana en Chile*. Retrieved 10th May, 2018, from:
<http://www.extranjeria.gob.cl/media/2018/01/Minuta-Haiti.pdf>
- Departamento de Extranjería y Migración (DEM), Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile (2018b). *Sello Migrante: Territorios interculturales libres de discriminación*. Retrieved 10th May, 2018, from:
<https://www.achm.cl/phocadownloadpap/Sello%20Migrante.pdf>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). "Qualitative data collection". In *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*, Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 124-62.

- Duff, P. (2010). "Language socialization". In N. Hornberger & S. McKay (eds.), *Sociolinguistics and Language Education*, Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 427-52.
- Duguay, A. (2012). "The school of life": differences in U.S. and Canadian settlement policies and their effect on individual Haitian immigrants' language learning. *TESOL Quarterly*, 46(2), 306-33.
- Ellis, R. (1994). "Social factors and second language acquisition". In *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 197-242.
- Ferguson, J., Girault, C., MacLeod, M., & Lawless, R. (2018). The Haitian Revolution. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved 25th May, 2018, from: <https://www.britannica.com/place/Haiti/The-Haitian-Revolution>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century; A global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2017). "Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers". In Council of Europe, J. Beacco, H. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research / L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche*, Berlin, DE: De Gruyter Mouton, pp. 11-26.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

- García, O & Lin, A. (2017). “Extending understanding of bilingual and multilingual education”. In O. García, A. Lin, & S. May (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education*, 3rd ed., New York, NY: Springer, pp. 1-20.
- García, O., Kleifgen, J., & 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. Retrieved 3th April, 2018, from:
<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/ell-to-eb.pdf>
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, UK: Heinemann.
- Guerra, M. & Ríos, M. (2017). “Embarazo como estrategia de regularización del estatus migratorio: discursos de los trabajadores en salud en atención primaria”. In B. Cabieses, M. Bernal, & A. McIntyre (eds.), *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencia y propuestas para políticas públicas*, Santiago, CL: Universidad del Desarrollo, pp. 213-24. Retrieved 10th May, 2018, from:
http://www.udd.cl/dircom/pdfs/Libro_La_migracion_internacional.pdf
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hammer, K. (2017). “Sociocultural integration and second language proficiency following migration.” In Council of Europe, J. Beacco, H. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons*

- from Research / L'intégration linguistique des migrants adultes : les enseignements de la recherche*, Berlin, DE: De Gruyter Mouton, pp. 91-96.
- Hebblethwaite, B. (2012). French and underdevelopment, Haitian Creole and development: educational language policy problems and solutions in Haiti. *Journal of Pidgin and Creole Languages*, 27(2), 255-302.
- Henley, J. & Hilaire, E. (2011). The history of Haiti – in pictures. *The Guardian*. Retrieved 10th May, 2018, from <https://www.theguardian.com/world/gallery/2011/jan/11/haiti>
- Herriman, M. (1996). “Language policy in Australia”. In M. Herriman & B. Burnaby (eds.), *Language Policies in English-Dominant Countries: Six Case Studies*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 35-60.
- Human Rights Watch. (2016). Haiti. In *World Report 2016: Events of 2015*, New York, NY: Seven Stories Press, pp. 287-91.
- Johnson, D. & Ricento, T. (2013). Conceptual and theoretical perspectives in language planning and policy: situating the ethnography of language policy. *International Journal of the Sociology of Language*, 219, 7-21.
- Kasper, G. & Omori, M. (2010). “Language and culture”. In N. Hornberger & S. McKay (eds.), *Sociolinguistics and Language Education*, Bristol, UK: Multilingual Matters, pp. 455-91.
- Koda, K. (2012). “Development of second language reading skills: Cross-linguistic perspective”. In S. Gass & A. Mackey (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York, NY: Routledge, pp. 303-18.

- Koda, K. & Zehler, A. (2008). *Learning to Read Across Languages: Cross-Linguistic Relationships in First- and Second-Language Literacy Development*. New York, NY: Routledge.
- Kramsch, C. (2011). "Language and culture". In J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, London, UK: Routledge, pp. 305-17.
- Kroskrity, P. (2000). "Regimenting languages: language ideology perspectives". In P. Kroskrity, P. (ed.), *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*, Santa Fe, NM: School of American Research Press, pp. 1-34.
- Larsen-Freeman, F. & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*, 3rd ed. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Le Page, R. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of Identity: Creole-Based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Li, W. (2000). "Dimensions of bilingualism". In W. Li (ed.), *The Bilingualism Reader*, London, UK: Routledge, pp. 2-21.
- Lo Bianco, J. (2016). "Multicultural education in the Australian context: a historical overview". In J. Lo Bianco & A. Bal (eds.), *Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education*, New York, NY: Springer, pp. 15-33.
- Lo Bianco, J. & Slaughter, Y. (2009). *Australian Education Review: Second Languages and Australian Schooling*. Victoria, AU: Australian Council for Educational Research Press.

- Lo Bianco, J. & Slaughter, Y. (2017). "Language policy and education in Australia". In T. McCarty & S. May (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Language Policy and Political Issues in Education*, 3rd ed., New York, NY: Springer, pp. 449-61.
- Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7(2), 51-85.
- Marian, V. & Shook, A. (2012). The cognitive benefits of being bilingual. *Cerebrum*, 13.
- Martin, P. & Zürcher, G. (2008). Managing migration: the global challenge. *Population Bulletin*, 63(1). Retrieved 9th August, 2018, from: <https://www.prb.org/wp-content/uploads/2008/03/63.1migration.pdf>
- Maryns, K. (2006). *The Asylum Speaker: Language in the Belgian Asylum Procedure*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- May, S. (2017). "Bilingual education: what the research tells us". In O. García, A. Lin, & S. May (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education*, 3rd ed., New York, NY: Springer, pp. 81-100.
- Miller, T., Kim, A., & Roberts, J. (2018). Haiti. In *Index of Economic Freedom*, Washington, DC: Heritage Foundation, pp. 210-11.
- Ministerio de Educación (MINEDUC), Gobierno de Chile. (2015). *Decreto N°83/2015. Diversificación de la enseñanza*. Retrieved 3rd November, 2018, from: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Ministerio de Educación (MINEDUC), Gobierno de Chile. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022*. Retrieved 3rd November, 2018, from: <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*, 2nd ed. London, UK: Hodder Arnold.
- Montrul, S. (2013). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Mukadam, N., Sommerlad, A., & Livingston, G. (2017). The relationship of bilingualism compared to monolingualism to the risk of cognitive decline or dementia: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Alzheimer's Disease*, 58(1), 45-54.
- National Center for English Language Acquisition (NCELA), U.S. Department of Education (2017). *English Learner Tool Kit*, 2nd ed. Retrieved 17th October, 2018, from: <https://ncela.ed.gov/english-learner-tool-kit>
- New York State Initiative on Emergent Bilinguals (NYSIEB), City University of New York (CUNY). (2018). *Research*. Retrieved 7th December, 2018, from: <https://www.cuny-nysieb.org/research/>
- NSW Department of Education & Communities (2014). *English as an Additional Language or Dialect: Advice for Schools*. Retrieved 14th October, 2018, from: https://education.nsw.gov.au/policy-library/associated-documents/eald_advice.pdf

- Office of English Language Acquisition (OELA), U.S. Department of Education.
(2015). *Dual-Language Education Programs: Current State Policies and Practices*. Retrieved 17th October, 2018, from:
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oela/index.html>
- Office of Planning, Evaluation and Policy Development, U.S. Department of Education
(2010). *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*. Retrieved 10th October, 2018, from:
http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/blueprint/publication_pg6.html
- Oliver, R., Rochecouste, J., & Nguyen, B. (2017). ESL in Australia – A chequered history. *TESOL in Context*, 26(1), 7-26.
- Popkin, J. (2012). *A Concise History of the Haitian Revolution*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2015). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 542-56.
- Rasinger, S. (2013). *Quantitative Research in Linguistics: An Introduction*. London, UK: Bloomsbury.
- Ricento, T. (2002). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 196-213.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216.
- Ritchie, J. & Lewis, J. (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. London, UK: SAGE.
- Roberts, P. (1994). Integrating Creole into Caribbean classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 15(1), 47-62.
- Rogozinski, J. (2000). *A Brief History of the Caribbean: From the Arawak and Carib to the Present*. New York, NY: Penguin.
- Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 14(42), 217-45.
- Rojas, N. & Silva, C. (2016). *La migración en Chile: breve reporte y caracterización*. Observatorio Iberoamericano Sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. Retrieved 10th May, 2018, from:
http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf
- Rojas, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J., & Orrego, C. (2016). *Boletín informativo N° 1: Migración Haitiana en Chile*. Departamento de Extranjería y Migración (DEM), Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile.
Retrieved 10th May, 2018, from:
<http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>

- Romaine, S. (1999). "Bilingual language development". In K. Trott, S. Dobbinson, & P. Griffiths (eds.), *The Child Language Reader*, New York, UK: Routledge, pp. 287-303.
- Rosiers, K., Willaert, E., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2016). Interaction for transfer: flexible approaches to multilingualism and their pedagogical implications for classroom interaction in linguistically diverse mainstream classrooms. *Language and Education*, 30(3), 267-80.
- Sawyer, B., Hammer, C., Cycyk, L., López, L., Blair, C., Sandilos, L., & Komaroff, E. (2016). Preschool teachers' language and literacy practices with dual language learners. *Bilingual Research Journal*, 39(1), 35-49.
- Scarino, A. (2014). Situating the challenges in current languages education policy in Australia – unlearning monolingualism. *International Journal of Multilingualism*, 11(3), 289-306.
- Siegel, J. (2010). Bilingual literacy in creole contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(4), 383-402.
- Silva, C. (2017). "Modelos de gestión propuestos y modelos existentes en Chile para la gestión municipal: fortalezas y desafíos para el trabajo con población migrante internacional". In B. Cabieses, M. Bernales, & M. McIntyre (eds.), *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencia y propuestas para políticas públicas*, Santiago, CL: Universidad del Desarrollo, pp. 75-91. Retrieved 10th May, 2018, from: http://www.udd.cl/dircom/pdfs/Libro_La_migracion_internacional.pdf

- Silva, C. & Ballesteros, V. (2017). *Reportes Migratorios: Población Migrante en Chile*. DEM, Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Gobierno de Chile. Retrieved 10th May, 2018, from:
http://www.extranjeria.gob.cl/media/2018/01/RM_PoblaciónMigranteChile2.pdf
- Simpson, J. & Cooke, M. (2009). Movement and loss: progression in tertiary education migrant students. *Language and Education*, 24(1), 57-73.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). "Multilingualism and the education of minority children". In O. García & C. Baker (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*, Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 40-62.
- Skutnabb-Kangas, T. & McCarty, T. (2008). "Key concepts in bilingual education: ideological, historical, epistemological, and empirical foundations". In N. Hornberger & J. Cummins (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Volume 5, Bilingual Education*, 2nd ed., New York, NY: Springer, pp. 3-17.
- Slembrouck, S., Van Avermaet, P., & Van Gorp., K. (2018). "Strategies of multilingualism in education for minority children". In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (eds.), *The Multilingual Edge of Education*, London, UK: Palgrave Macmillan, pp. 9-39.
- Spolsky, B. (2010). Does the United States Need a Language Policy? *CALDigest Center for Applied Linguistics*. Retrieved 20th October, 2018, from:
<http://www.cal.org/areas-of-impact/-planning-policy/u.s.-educational-language-policy>

- Strobbe, L., Van Der Wildt, A., Van Avermaet, P., Van Gorp, K., Van den Branden, K., & Van Houtte, M. (2017). How school teams perceive and handle multilingualism: The impact of a school's pupil composition. *Teaching and Teacher Education, 64*, 93-104.
- Tabors, P. (2008). *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- Taft-Morales, M. (2017). Haiti's political and economic conditions: in brief. *Congressional Research Service*. Retrieved August 12, 2018, from <https://fas.org/sgp/crs/row/R45034.pdf>
- Teale, W. (1986). "Home background and young children's literacy development". In W. Teale & E. Sulzby (eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, NJ: Ablex, pp. 173-206.
- Tollefson, J. (2002). *Language Policies in Education: Critical Issues*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Umansky, I., Hopkins, M., Dabach, D., Porter, L., Thompson, K., & Pompa, D. (2018). Understanding and Supporting the Educational Needs of Recently Arrived Immigrant English Learner Students: Lessons for State and Local Education Agencies. *Council of Chief State School Officers*. Retrieved 18th October, 2018, from: <https://ccsso.org/resource-library/understanding-and-supporting-educational-needs-recently-arrived-immigrant-english>

- Schieffelin, B. & Doucet, R. (1998). "The *real* Haitian Creole: ideology, metalinguistics, and orthographic choice". In B. Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, New York, NY: Oxford University Press, pp. 285-316.
- Valdés, G. (2009). Bilinguals and bilingualism: language policy in an anti-immigrant age. *International Journal of the Sociology of Language*, 127(1), 25-52.
- VanPatten, B. & Williams, J. (2015). *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*, 2nd ed. London, UK: Routledge.
- Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S., & Maryns, K. (2018). "Introduction". In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Mary (eds.), *The Multilingual Edge of Education*, London, UK: Palgrave Macmillan, pp. 1-6.
- Vygotsky, L. (1962). *Language and Thought*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Weinstein, B. & Segal, A. (1984). *Haiti: Political Failures, Cultural Successes*. New York, NY: Praeger.
- Wiley, T. & García, O. (2016). Language policy and planning in language education: legacies, consequences, and possibilities. *The Modern Language Journal*, 100, 48-63.
- Woolard, K. (1998). "Introduction: language ideology as a field of inquiry". In B. Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, New York, NY: Oxford University Press, pp. 3-47.

- Wright, W. & Baker, C. (2017). "Key concepts in bilingual education". In O. García, A. Lin, & S. May (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Bilingual and Multilingual Education*, 3rd ed., New York, NY: Springer, pp. 65-79.
- Wright, W. & Ricento, T. (2017). Language policy and education in the United States. In T. McCarty (ed.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education*, 3rd ed, New York, NY: Springer, pp. 383-400.
- Yilmaz, T. (2016). The motivational factors of heritage language learning in immigrant bilingualism. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(3), 191-200.
- Yip, V. & Matthews, S. (2007). *The Bilingual Child: Early Development and Language Contact*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zéphir, F. (1997). Haitian Creole language and bilingual education in the United States: problem, right, or resource? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(3), 223-37.
- Zéphir, F. (1999). Challenges for multicultural education: sociolinguistic parallels between African American English and Haitian Creole. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20(2), 134-54.

8. APPENDICES

8.1. Appendix A. Survey

PRÁCTICAS EN EL AULA Y PERCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA A NIÑOS HAITIANOS EN COLEGIOS MUNICIPALES

Esta encuesta tiene como propósito identificar prácticas y percepciones que profesores de colegios municipales tienen sobre la enseñanza a niños haitianos en educación básica. Contar con esta información nos permitirá comprender la situación actual de estos alumnos. Sus respuestas en base a sus experiencias trabajando con niños haitianos serán útiles para promover su integración en colegios. No hay respuestas correctas o incorrectas. Su aporte a esta investigación es muy valioso.

Garantizamos el completo anonimato de la información personal que provea, así como también de las opiniones que emita a lo largo de la encuesta.

Muchas gracias por su cooperación.

PARTE 1 INFORMACIÓN PERSONAL

Sexo:	Femenino _____	Masculino _____
Años de experiencia laboral en colegios:	_____	
Comuna en donde trabaja:	Estación Central _____	
	Quilicura _____	
	Recoleta _____	
	Santiago Centro _____	

PARTE 2 PRÁCTICAS EN EL AULA

En esta encuesta, por niños o alumnos haitianos entiéndase aquellos que no tienen el idioma español como única lengua materna.

Lea cada enunciado y marque la opción que más se ajuste a sus prácticas en el aula.

		nunca	rara vez	a veces	frecuenteme	siempre
1.	Me he informado sobre la situación de las familias de mis alumnos haitianos, incluyendo de dónde vienen y qué idiomas hablan.					
2.	Uso imágenes, objetos, gestos y/u otras formas de comunicación no verbal para que mis alumnos haitianos entiendan lo que digo en clases.					
3.	Los apoderados me dan ciertas frases y palabras clave en creole para comunicarme mejor con mis alumnos haitianos.					
4.	Incluyo materiales como libros, imágenes, juguetes y afiches que reflejen las culturas e idiomas de todos los estudiantes del aula.					
5.	Promuevo oportunidades para que niños haitianos y chilenos interactúen en el aula.					
6.	Pongo atención al nivel de dominio en el idioma español de mis alumnos haitianos.					
7.	Tengo el tiempo para consultar a los apoderados sobre cuáles son sus metas para el aprendizaje de idiomas (español, creole) de mis alumnos haitianos.					
8.	He tenido la oportunidad de informarme sobre cómo los niños aprenden un segundo idioma.					
9.	En esta pregunta, marque la opción 'rara vez'.					
10.	Incentivo a las familias de mis alumnos haitianos a que continúen usando el idioma creole en el hogar.					
11.	Tengo el espacio para planificar actividades orientadas a promover el aprendizaje del idioma español de mis alumnos haitianos, por ejemplo, contando cuentos y actividades en grupo.					
12.	Tengo la oportunidad de participar en actividades relacionadas con la comunidad migrante haitiana.					
13.	Hago el intento de comunicarme con las familias de mis alumnos haitianos.					
14.	He aprendido ciertas frases y palabras clave en creole para comunicarme mejor con mis alumnos haitianos.					

PARTE 3 USO DEL IDIOMA CREOLE EN EL COLEGIO

Cada profesor tiene sus propias preferencias al enseñar. Esta sección hace referencia a lo que usted permite con respecto al uso del idioma creole por parte de niños haitianos en el colegio.

En los siguientes cuatro contextos, frente al uso del idioma creole en el colegio, yo:

		lo detengo	lo ignoro	lo permito	lo apruebo	lo incentivo
15.	Para que un alumno haitiano le explique algún contenido o actividad a otro.					
16.	Durante el tiempo de clases.					
17.	Durante el tiempo de recreo.					
18.	Durante actividades grupales.					

PARTE 4 PERCEPCIONES SOBRE LENGUAJE Y CULTURA

En esta sección, le solicitamos encarecidamente que reserve la opción neutra, ‘ni de acuerdo ni en desacuerdo’, solo para aquellos casos de completa indecisión, o para cuando ninguna otra opción realmente aplique.

Lea cada enunciado y marque la opción que más se ajuste a sus percepciones sobre la situación de los diferentes idiomas (español, creole) y culturas (chilena, haitiana) presentes en el aula.

	totalmente en desacuerdo	en desacuerdo	ni en desacuerdo ni de acuerdo	de acuerdo	totalmente de acuerdo

19.	Les resulta fácil a los niños haitianos aprender español.					
20.	El mejor programa educativo para todo alumno es uno basado completamente en las costumbres y los valores propios de la cultura chilena.					
21.	Es importante que todas las personas que trabajan con niños haitianos cuenten con conocimientos sobre cómo ellos aprenden un segundo idioma.					
22.	El idioma español debería ser el único idioma usado en el colegio.					
23.	El mismo programa educacional funciona tanto para estudiantes haitianos como para chilenos.					
24.	En el hogar de los estudiantes haitianos, debería hablarse español para ayudarlos a aprender el idioma más rápidamente.					
25.	Es posible ayudar a los niños haitianos a insertarse en el contexto del colegio promoviendo el respeto por la cultura haitiana mientras se les introduce a aspectos de la cultura chilena.					
26.	Les toma un largo tiempo a los niños haitianos lograr aprender bien el idioma español.					
27.	Es bueno que los niños chilenos sepan sobre el idioma de sus compañeros haitianos.					
28.	Se debería mantener el uso del idioma creole en el hogar de los estudiantes haitianos.					
29.	Todos los niños deberían tener acceso a materiales sobre otras culturas e idiomas en el colegio.					
30.	Es necesaria la implementación de actividades educativas especiales para apoyar el aprendizaje de los niños haitianos en el colegio.					
31.	En esta pregunta, marque la opción 'de acuerdo'.					
32.	A los estudiantes haitianos no se les debería permitir hablar el idioma creole en el colegio.					
33.	La causa principal de un bajo desempeño académico de los estudiantes haitianos es su falta de dominio del español.					
34.	Por su bien, los estudiantes haitianos no deberían usar su lengua materna en el colegio.					
35.	Mientras más tiempo pasen hablando creole los niños					

8.2. Appendix B. Semi-Structured Interview Guide

GUÍA DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA

PARTE 1 DATOS BÁSICOS

¿En qué año nació?

¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando como profesor/a?

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este colegio?

¿A cuántos cursos hace clases? / ¿En qué niveles enseña? / ¿Cuáles asignaturas enseña?

¿Más o menos, cuántos alumnos hay por curso y cuántos de ellos son haitianos?

¿A los alumnos haitianos se los agrupa o distribuye de alguna manera particular?

PARTE 2 TRATO ALUMNO-PROFESOR

¿Cómo ha sido su experiencia de pasar de trabajar solo con niños chilenos a trabajar también con niños haitianos? / ¿Cuánto tiempo lleva enseñándoles a niños haitianos?

¿Cómo ve usted su relación con sus alumnos haitianos?

¿Cómo percibe usted la posibilidad de establecer relaciones de cercanía con sus alumnos haitianos versus los chilenos?

¿Cree usted que la participación y el respeto en el aula se dan de manera diferente con sus alumnos haitianos en comparación con a sus alumnos chilenos? / ¿De qué manera?

¿De qué manera se comunica usted con sus estudiantes haitianos?

¿Cree usted que existen dificultades para comunicarse con sus alumnos haitianos?

Si la respuesta es SÍ:

¿Cuáles son? / ¿Cómo las afronta usted?

¿Cuenta usted con estrategias para lidiar con este problema? / ¿Cuáles son?

¿Cómo podría usted asegurarse de que sus alumnos haitianos entienden lo que usted dice?

Si la respuesta es NO:

¿Qué cree usted que facilita la comunicación con sus alumnos haitianos?

¿Podría usted dar ejemplos de estrategias que implemente en el aula?

PARTE 3 IDIOMA ESPAÑOL

¿Considera usted que a sus alumnos haitianos les resulta fácil aprender el idioma español?
¿Podría usted mencionar casos en los que usted haya notado que el aprendizaje del español es particularmente rápido o lento? / ¿Cómo fue ese proceso?

¿Cree usted que se les hace más fácil a los alumnos haitianos aprender español en cursos donde hay menos niños haitianos?

En caso de que uno de sus alumnos haitianos tenga dificultades con el aprendizaje del español, ¿cómo lidia usted o cree que se debería lidiar con esta situación?

¿Usted nota avances en el aprendizaje del español de sus alumnos haitianos?

Si la respuesta es SÍ:

¿Cómo hace usted para percibirlo? / ¿En qué cosas se fija?

Si la respuesta es NO:

¿Cree usted que sería importante observar el nivel de español de sus alumnos haitianos?

En AMBOS casos:

¿Cree usted que sería necesario algún tipo de acompañamiento o apoyo para el proceso de aprendizaje del español de sus alumnos haitianos?

PARTE 4 CAPACITACIÓN DOCENTE

¿Ha recibido usted algún tipo de capacitación, instrucción o apoyo para la enseñanza a niños haitianos por parte de alguien?

Si la respuesta es SÍ:

¿A nivel particular, por parte del director de la escuela, la UTP (unidad técnico-pedagógica), algún comité docente, u otros organismos del colegio?

¿Y a nivel general, por el ministerio de educación, departamento de educación municipal, u otros organismos gubernamentales?

Si la respuesta es NO:

¿Cree usted que sería necesario?

¿Qué cosas cree usted que harían falta?

PARTE 5 IDIOMA CREOLE

¿Usted escucha a los estudiantes haitianos hablar en creole en el colegio?

¿Más o menos, con qué frecuencia y en qué contextos?

¿Cómo maneja usted el uso del creole en el aula?

¿Podría usted mencionar contextos en los que hablar en creole está permitido o no lo está?

Si menciona alguna situación o estrategia explícita:

¿Cómo llega usted a tomar esa decisión?

¿Usted considera importante que los niños continúen hablando en creole?

Si la respuesta es SÍ:

¿Qué función podría cumplir el creole en el colegio?

¿Cuál sería la relevancia que tendría para los estudiantes haitianos?

Si la respuesta es NO:

¿Por qué no? / ¿Podría el creole verse como un obstáculo en el proceso educativo de sus alumnos haitianos? ¿Y en su proceso de integración social en el colegio?

En AMBOS casos:

¿Considera usted que el creole es apto para funciones académicas? ¿Por qué?

¿O para algún otro tipo de función? ¿Por qué?

Desde su punto de vista, ¿cree usted que es importante que sus alumnos haitianos aprendan a leer y escribir en creole? ¿Por qué?

¿Ha tenido la oportunidad usted de aprender algo de creole?

Si ha aprendido algo de creole:

¿Qué lo motivó? / ¿En qué circunstancias? / ¿Cómo lo hizo? / ¿Le resultó fácil o difícil?

Si NO se menciona al facilitador intercultural hasta aquí:

¿El colegio tiene un facilitador intercultural para sus alumnos haitianos?

¿Qué aporte tiene su participación en la sala de clases?

¿Este contempla el uso del idioma creole?

¿A usted le gustaría que hubiera más facilitadores interculturales? ¿Por qué?

PARTE 6 TRATO ALUMNO–ALUMNO

¿Cómo ve usted las relaciones entre compañeros?

Si la respuesta es que son BUENAS:

¿Siempre ha sido así? / ¿De qué manera cree usted que se puede potenciar una buena convivencia? / ¿Encuentra usted diferencias entre la convivencia en sus clases y en las demás del colegio? / ¿Considera usted que hoy en Chile existe racismo?

Si la respuesta es que son MALAS:

¿Ha visto usted casos de discriminación y/o racismo hacia sus alumnos haitianos?
¿Podría usted darnos algunos ejemplos de lo que ha ocurrido?
¿Cómo se resuelven o podrían resolverse este tipo de conflictos?
¿Qué cree usted que hace falta para avanzar en materia de inclusión?

En AMBOS casos:

¿Usted organiza actividades grupales durante clases? ¿Cómo funcionan estas?
¿Existen roles adoptados por ciertos alumnos en este tipo de instancias?
¿Cómo se establecen estos roles? ¿Los determina usted o los toman los alumnos?

PARTE 7 TRATO APODERADO–PROFESOR

¿Existen instancias en que haya participación por parte de los apoderados de sus alumnos haitianos, por ejemplo, en reuniones de apoderados?

Si la respuesta es SÍ:

¿De qué manera se dan estas instancias? / ¿Cómo se da el contacto con ellos?
¿Cómo es la asistencia a estas instancias de reunión de apoderados?

Si la respuesta es NO y/o se reporta baja asistencia a reunión de apoderados:

¿Existen otros medios de comunicación con los apoderados?
¿Cree usted que esto sea un problema grave? / ¿Cuál podría ser alguna posible solución?

ANTES DEL CIERRE:

¿Desearía usted añadir algo más a lo que ha dicho? ¿O algo que no hayamos preguntado?

8.3. Appendix C. Informed Consent Form

Santiago, fecha: _____

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Un grupo de alumnos de seminario de grado de último año de la carrera de Licenciatura en Lingüística y Literatura Inglesas de la Universidad de Chile le invita a participar en una investigación para su proyecto final de tesis.

El objetivo de esta carta es ayudarlo/a a tomar la decisión de participar informándole los propósitos, procedimientos, derechos, beneficios y contactos de la investigación.

Objetivo de la investigación

El propósito de esta investigación es identificar prácticas y percepciones que profesores de escuelas básicas municipales tienen sobre la enseñanza a alumnos haitianos. Para tal efecto, es fundamental entrevistar a profesores considerando aspectos sobre los métodos empleados en el aula, así como también sobre las relaciones establecidas en ella.

Procedimientos

Su participación es completamente voluntaria y consiste en dar una entrevista de 30-60 minutos, respondiendo preguntas que buscan recoger sus experiencias y percepciones personales sobre la educación de alumnos haitianos. Las entrevistas serán grabadas únicamente en audio y formarán parte del análisis de la investigación.

Confidencialidad

Su participación en esta investigación es completamente anónima. En ningún momento serán revelados sus datos personales ni su identidad como participante. Los resultados que surjan a raíz de esta investigación podrían ser usados para posibles publicaciones, congresos y otras instancias académicas o de difusión. La entrevista será utilizada exclusivamente para esta investigación y no para ningún otro propósito.

Derechos y beneficios

Su participación en esta investigación es voluntaria y no será remunerada. Usted no tiene la obligación de responder ninguna pregunta con la que no se sienta completamente cómodo/a. Asimismo, usted tiene la libertad de terminar su participación en cualquier momento, sin deber dar explicaciones ni recibir sanción alguna. Usted podrá conocer los resultados de la investigación cuando estén disponibles. Estos podrían resultar beneficiosos, ya que conocer la situación actual de los estudiantes haitianos en escuelas básicas municipales podría tener importantes implicaciones pedagógicas y sociales.

Investigador responsable y contactos

Este proyecto de tesis está dirigido por la profesora guía Rosa Bahamondes Rivera, académica del Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. En caso de tener alguna consulta, usted puede ponerse en contacto con la profesora a través de su correo electrónico, rbahamon@u.uchile.cl, o con cualquiera de los integrantes del presente seminario de grado, detallados a continuación.

Camila Díaz Deneken	camila.diaz.deneken@ug.uchile.cl
Christian Garcés Alarcón	christian.garces@ug.uchile.cl
Ayleen Guzmán López	ayleen.guzman@ug.uchile.cl
Sebastián Meza Pérez	sebastian.meza.1@ug.uchile.cl
Fabián Moreno Meza	fabian.moreno@ug.uchile.cl
Cristian Ormazábal Caroca	cristian.ormazabal@ug.uchile.cl
Jaime Verdugo Ramírez	jaime.verdugo.r@ug.uchile.cl
María Ignacia Vielma Pino	maria.vielma@ug.uchile.cl

Si usted ha leído esta carta y está dispuesto/a a participar, por favor escriba su nombre y firme abajo. Una vez firmado, se le hará entrega de una copia de este documento.

Nombre y firma participante

Nombre y firma investigador responsable

8.4. Appendix D. Analysis of Language Policy Documents

8.4.1. United States

8.4.1.1. A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act

1. THEORETICAL BASES	1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods	1.1.1. Behaviorism: [ABSENT] 1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT] 1.1.3. Cognitivism: [ABSENT] 1.1.4. Constructivism: [ABSENT]
	1.2. Conception of Bilingualism	1.2.1. Deficit ideology: [ABSENT] 1.2.2. Enrichment ideology: [ABSENT] 1.2.3. Neutral: [ABSENT]
	1.3. Others	1.3.1. Language proficiency: [ABSENT] 1.3.2. Literacy: [ABSENT] 1.3.3. Motivations for minority L1 maintenance: [ABSENT] 1.3.4. Motivations for majority L2 acquisition: Students need a well-rounded education to contribute as citizens in our democracy and to thrive in a global economy – from literacy to mathematics, science, and technology to history, civics, foreign languages, the arts, financial literacy, and other subjects. (p. 4)

2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT	2.1. Student Background	<p>2.1.1. Migrant students:</p> <p>We will also strengthen and facilitate interstate efforts to support the educational transition of migrant students into local schools and communities. (p. 21)</p> <p>2.1.2. Refugee students: [ABSENT]</p> <p>2.1.3. Indigenous students:</p> <p>To ensure that programs reflect the academic, language, and cultural needs of Indian students, we will continue to require the participation of the parents of Indian children in the design of programs. To support effective programs, we will expand eligibility to school districts and public charter schools under the Native Hawaiian and Alaska Native programs. (p. 22)</p> <p>2.1.4. International students: [ABSENT]</p>
	2.2. Acculturation Approach	<p>2.2.1. Integration:</p> <p>Schools must support all students, including by providing appropriate instruction and access to a challenging curriculum along with additional supports and attention where needed. From English Learners and students with disabilities to Native American students, homeless students, migrant students, rural students, and neglected or delinquent students, our proposal will continue to support and strengthen programs for these students and ensure that schools are helping them meet college- and career-ready standards. (p. 5)</p> <p>ESEA programs must provide a wide range of resources and support to ensure that all students have the opportunity to succeed in college and in a career. ESEA includes programs that help schools meet the special educational needs of children working to learn the English language. (p. 19)</p> <p>States may carry out strategies to improve literacy instruction statewide, such as supporting districts in identifying effective instructional materials and improving teachers' knowledge and skills in effective literacy instruction for all students, including English Learners and students with disabilities. (p. 26)</p> <p>Preparing students for success requires taking innovative, comprehensive approaches to meeting students' needs, such as rethinking the length and structure of the school day and year, so that students have the time they need to succeed and teachers have the time they need to collaborate and improve their practice. It means supporting innovative models that provide the services that students need; time for teachers to collaborate. to meet academic challenges; environments that help all students be safe, healthy, and supported in their classrooms, schools, and communities; and greater opportunities to engage families in their children's education and strengthen the role of schools as centers of communities. (p. 31)</p>

		<p>2.2.2. Assimilation: [ABSENT]</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
	<p>2.3. Challenges / Issues / Special Needs</p>	<p>2.3.1. Late enrollment: [ABSENT]</p> <p>2.3.2. Prior studies: [ABSENT]</p> <p>2.3.3. Differential assessment:</p> <p>But while all states have developed and implemented standards as required under the Elementary and Secondary Education Act (ESEA), in many cases these standards do not reflect the knowledge and skills needed for success after high school, either in further education or in a job. (...) And while states have developed assessments aligned with their standards, in many cases these assessments do not adequately measure student growth or the knowledge and skills that students need, nor do they provide timely, useful information to teachers. (p. 7)</p> <p>States, districts and schools will look not just at absolute performance and proficiency, but at individual student growth and school progress over time, and the additional data described above, to guide local improvement and support strategies for schools. (pp. 9-10)</p> <p>Improved assessments can be used to accurately measure student growth; to better measure how states, districts, schools, principals, and teachers are educating students; to help teachers adjust and focus their teaching; and to provide better information to students and their families. (p. 11)</p> <p>Schools, districts, and states must be held responsible for educating all students, including English Learners and students with disabilities, to high standards, but more work could be done to develop and scale up effective strategies for these students. Priority may be given to programs, projects, or strategies that are designed to specifically improve the performance of English Learners or students with disabilities. (p. 41)</p> <p>2.3.4. Increased workload: [ABSENT]</p>

3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING	3.1. Bilingual Education Programs	<p>3.1.1. Submersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out: [ABSENT]</p> <p>3.1.3. Transitional: [ABSENT]</p> <p>3.1.4. Maintenance: [ABSENT]</p>
	3.2. Others	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>The work that occurs at every level of our education system, the interaction between teacher and student is the primary determinant of student success. A great teacher can make the difference between a student who achieves at high levels and a student who slips through the cracks, and a great principal can help teachers succeed as part of a strong, well-supported instructional team. (p. 13)</p> <p>Our proposal will continue and improve formula grants to states and school districts to improve the effectiveness of teachers and leaders, and ensure that students in high-need schools are being taught by effective teachers in schools led by effective principals. (p. 14)</p> <p>Grantees may also provide effective professional development for all teachers of English Learners, including teachers of academic content areas, that is responsive to demonstrated needs identified by evaluations. (p. 20)</p> <p>3.2.2. Specialized personnel: [ABSENT]</p> <p>3.2.3. Curriculum development:</p> <p>States will develop and adopt statewide English language proficiency standards for English Learners, aligned so that they reflect the academic language necessary to master the state’s content standards. (p. 8)</p> <p>To ensure that formula grant assistance in these areas supports the conditions needed to foster English Learners’ success, we will require states to:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implement a system to evaluate the effectiveness of language instruction educational programs, and to provide information on the achievement of subgroups of English Learners, to drive better decisions by school districts for program improvement, and to support districts in selecting effective programs. (p. 19) <p>Grantees may provide dual-language programs, transitional bilingual education, sheltered English immersion, newcomer programs for late-entrant English Learners, or other language instruction educational programs. (p. 20)</p> <p>States may carry out strategies to improve literacy instruction statewide, such as supporting districts in identifying effective instructional materials and improving teachers’ knowledge and skills in effective literacy instruction for all students, including English Learners and students with disabilities. (p. 26)</p>

		<p>3.2.4. Funding:</p> <p>Our proposal will maintain formula grants to high-poverty school districts, while making significant changes to better support states, districts, and schools, including middle and high schools, in improving achievement for all groups of students, including low-income and minority students, English Learners, and students with disabilities. (p. 8)</p> <p>States may also use funds to develop or implement high-quality, rigorous statewide assessments in other academic or career and technical subjects, high school course assessments, English language proficiency assessments, and interim or formative assessments. (p. 11)</p> <p>The program also will support competitive grants to consortia of states, and to other entities working in partnership with states, for research on, or development and improvement of, additional high-quality assessments to be used by multiple states in such areas as science, history, or foreign languages; high school course assessments in academic and career and technical subjects; universally designed assessments; and assessments for English Learners and students with disabilities. (p. 12)</p> <p>Our proposal will continue to provide significant formula grants to help states and school districts implement high-quality language instruction educational programs to improve the education of English Learners. (...)</p> <p>Districts that are not improving the performance of English Learners will lose flexibility around the use of funds under this program, and must work with the state to implement more effective strategies. (p. 20)</p> <p>Our proposal will continue and strengthen formula grants to states, districts, and other providers to meet the educational needs of migrant students. (p. 21)</p> <p>Grantees under the Indian education program will have greater flexibility to use funds to carry out programs that meet the needs of Indian students, including Native language immersion and Native language restoration programs, and develop tribal specific standards and assessment. (p. 22)</p>
--	--	---

8.4.1.2. Dual-Language Education Programs: Current States Policies and Practices

1. THEORETICAL BASES	<p>1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods</p>	<p>1.1.1. Behaviorism: [ABSENT]</p> <p>1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT]</p> <p>1.1.3. Cognitivism: [ABSENT]</p> <p>1.1.4. Constructivism:</p> <p>The expectation is that native speakers will serve as language models and resources, and there is some evidence to suggest that native speakers provide limited and specific scaffolding for their classmates who are learning the language (for example, through word translation and explanation of grammar or word usage) (de Jong & Howard, 2009). (p. 20)</p> <p>To promote bilingualism and biliteracy, dual language programs integrate language and academic content instruction in English and a partner language. As a result, language is taught through content. In other words, most instruction does not focus explicitly on language forms; rather, content instruction is structured to simultaneously develop language skills. All students in dual language programs learn some academic content through a second language, so instruction needs to be designed to make the content comprehensible to them, and to help them expand their second language skills. Sheltered instruction incorporates a variety of techniques to make content more accessible to second language learners (Lindholm-Leary, 2007), such as visually presenting materials, checking regularly for comprehension, integrating language objectives into content lessons, and scaffolding both language and content. (See Short and Echevarria, 2015, for an extensive discussion of sheltering strategies.) Incorporating various explicit language development strategies (such as attention to vocabulary) into content lessons is recommended for second language learners (Graves, August, & Mancilla-Martinez, 2013). (p. 26)</p>
	<p>1.2. Conception of Bilingualism</p>	<p>1.2.1. Deficit ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.2. Enrichment ideology:</p> <p>There are, without doubt, many benefits—for students and society—that come from having command of more than one language, and from the interaction between cultures that language learning brings. Developing proficiency in more than one language enhances career opportunities, promotes cross-cultural understanding, and improves communication skills (Tochon, 2009; Rumbaut, 2014). Students benefit cognitively as well; numerous studies have shown the cognitive benefits associated with bilingualism (Esposito & Baker-Ward, 2013; Ball, 2010; Espinosa, 2013; Sandhofer & Uchikoshi, 2013; Barac et al., 2014). (p. 97)</p> <p>1.2.3. Neutral: [ABSENT]</p>

	<p>1.3. Others</p>	<p>1.3.1. Language proficiency:</p> <p>English Language Proficiency (ELP) assessments States adopt ELP standards and ELP assessments to measure student progress in acquiring proficiency in English. (p. xii)</p> <p>States use content and ELP assessment data to monitor whether schools with dual language programs meet the state’s performance goals under Title I and Title III. (p. xv)</p> <p>To determine a potential EL student’s level of English proficiency, districts must administer a valid and reliable English language proficiency (ELP) assessment that measures the student’s proficiency in all four language domains (listening, speaking, reading, and writing). (p. 45)</p> <p>Guidance from Connecticut on EL identification indicates that districts can use native language proficiency assessment results in conjunction with the home language survey and ELP assessment to help determine the student’s dominant language.</p> <p>The district would need to evaluate whether the student is an EL based on (1) a proficiency interview, (2) scores on standardized ELP assessments, and (3) content assessment scores and/or the student’s academic history. (p. 47)</p> <p>Title III of the ESEA requires states to implement ELP standards aligned to content standards, and to use valid and reliable ELP assessments that measure the language skills students need for English proficiency. (p. 56)</p> <p>Partner Language Assessment States may establish generic world language proficiency standards that outline the content and skills teachers should cover during world language instruction and/or define language proficiency levels that delineate students’ progress in learning world languages.</p> <p>Standards were based on the National Standards for Foreign Language Learning, as well as the ACTFL [American Council on the Teaching of Foreign Languages] proficiency guidelines, which the ACTFL developed to be used in conjunction with the national standards (ACTFL, 2012). The ACTFL proficiency guidelines describe the listening, speaking, reading, and writing skills that students possess across a range of particular language proficiency levels (e.g., Novice, Intermediate, Advanced, Superior, Distinguished) and sub-levels (e.g., Novice Low, Novice Mid, Novice High). (pp. 60-61)</p> <p>1.3.2. Literacy:</p> <p>Oral proficiency and literacy in a student’s first language, for example, can facilitate English literacy development (August & Shanahan, 2006; Moughamian, Rivera, & Francis, 2009; Wu, 2005). (p. 1)</p> <p>Oral proficiency and literacy in ELs’ first language has been shown to facilitate English literacy development (August & Shanahan, 2006). (p. 25)</p>
--	---------------------------	---

		<p>1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance:</p> <p>These students come to school already speaking a variety of home languages, most commonly Spanish, Vietnamese, Chinese, Arabic or Hmong. These languages are significant not only to our economic competitiveness but also to our nation’s security. The heritage languages our English learners bring to school are major assets to preserve and value (Duncan & Gil, 2014). (p. 2)</p> <p>Maintenance: designed to develop and maintain proficiency and literacy in the student’s home language and English. (p. 92)</p> <p>1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition: [ABSENT]</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT</p>	<p>2.1. Student Background</p>	<p>As Duncan and Gil note, there are already many students in the United States from language backgrounds other than English, and their numbers are growing. According to U.S. Department of Education statistics for 2012–13, for example, the number of students classified as English learners (ELs) is approaching five million, which represents 4.2 percent growth since 2007–08. Although a large majority of ELs come from Spanish-speaking homes, many other languages also are represented, including Vietnamese, Chinese, Arabic, Hmong, Bengali, Korean, Navajo, Nepali, Portuguese, and Somali, to mention just a few. (p. 2)</p> <p>2.1.1. Migrant students: [ABSENT]</p> <p>2.1.2. Refugee students: [ABSENT]</p> <p>2.1.3. Indigenous students:</p> <p>Heritage language programs also may seek to rejuvenate an indigenous language, in addition to promoting bilingualism and biliteracy (with English). Indigenous communities commonly call this type of program a native language program. In some cases, this type of language program is designed to respond to the potential extinction of the language and culture of indigenous people (Pacific Policy Research Center, 2010). (p. 23)</p> <p>Indigenous Language Revitalization (or Heritage): designed to support and revitalize a student’s native language and culture through oral and/or written language instruction with tribal approval. (p. 92)</p> <p>2.1.4. International students: [ABSENT]</p>
	<p>2.2. Acculturation Approach</p>	<p>2.2.1. Integration:</p> <p>The rationale behind this approach is that, through collaboration and daily interactions, students will form positive relationships with peers from different backgrounds and will develop an appreciation and understanding of social and cultural differences (Lambert & Cazabon, 1994; Lindholm, 1994; Lindholm-Leary, 2003). Students in two-way dual language programs appear to appreciate having classmates from different linguistic and cultural</p>

		<p>backgrounds, and tend to have more positive cross-cultural attitudes than peers in other programs (Block, 2011; Feinauer & Howard, 2014). (p. 25)</p> <p>To promote bilingualism and biliteracy, dual language programs integrate language and academic content instruction in English and a partner language. As a result, language is taught through content. In other words, most instruction does not focus explicitly on language forms; rather, content instruction is structured to simultaneously develop language skills. All students in dual language programs learn some academic content through a second language, so instruction needs to be designed to make the content comprehensible to them, and to help them expand their second language skills. Sheltered instruction incorporates a variety of techniques to make content more accessible to second language learners (Lindholm-Leary, 2007), such as visually presenting materials, checking regularly for comprehension, integrating language objectives into content lessons, and scaffolding both language and content. (See Short and Echevarria, 2015, for an extensive discussion of sheltering strategies.) Incorporating various explicit language development strategies (such as attention to vocabulary) into content lessons is recommended for second language learners (Graves, August, & Mancilla-Martinez, 2013). (p. 26)</p> <p>2.2.2. Assimilation:</p> <p>Research findings also have indicated that Title I and Title III requirements that schools demonstrate that ELs make adequate progress and meet the same content standards required of native English-speaking students have caused some communities to rethink implementation of dual language programs and consider implementing an English-only approach (Wright & Choi, 2006; Gandara & Rumberger, 2009; Warhol & Mayer, 2012; Lindholm-Leary, 2012; Menken & Solorza, 2012). Further illustrating this point, Lindholm-Leary (2012) found that when ELs score below the levels of their monolingual peers on standardized tests in English during the early years of dual language programs, administrators may feel pressure to add more instruction in English (which negatively affects fidelity of implementation of the program model) or eliminate dual language programs altogether. (p. 69)</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
	<p>2.3. Challenges / Issues / Special Needs</p>	<p>2.3.1. Late enrolment: [ABSENT]</p> <p>2.3.2. Prior studies: [ABSENT]</p>

2.3.3. Differential assessment:

Research findings also have indicated that Title I and Title III requirements that schools demonstrate that ELs make adequate progress and meet the same content standards required of native English-speaking students have caused some communities to rethink implementation of dual language programs and consider implementing an English-only approach (Wright & Choi, 2006; Gandara & Rumberger, 2009; Warhol & Mayer, 2012; Lindholm-Leary, 2012; Menken & Solorza, 2012). Further illustrating this point, Lindholm-Leary (2012) found that when ELs score below the levels of their monolingual peers on standardized tests in English during the early years of dual language programs, administrators may feel pressure to add more instruction in English (which negatively affects fidelity of implementation of the program model) or eliminate dual language programs altogether. To address this challenge, one recommendation is for dual language programs to use multiple assessment measures in both languages that are aligned with and include dual language programs' vision and goals and measure students' ongoing progress toward meeting bilingualism and biliteracy benchmarks. (p. 69)

Fifteen states and the District of Columbia define expectations for students' annual progress on the state ELP assessment as an increase in their overall score by a specified number of points. Twenty-nine states and the District of Columbia define their expectations for attaining proficiency in English in terms of an overall composite score on the state ELP assessment, and 15 states require specific domain scores in addition to an overall composite score. (p. 55)

EMERGENT CATEGORY: ISSUES OF STANDARDIZED TESTS

To guide instruction and evaluate student progress in developing English proficiency, all states have established ELP standards and assessments under Title III, and have continued to refine these systems to ensure that they reflect the academic language skills that students need to master state content standards in English language arts, mathematics, and other content areas. Many states also have implemented standards that can be used to support students' acquisition of a partner language, and several states provide guidance or recommendations on assessing student proficiency in the partner language, although few states have set explicit requirements for such assessments. (p. 71)

2.3.4. Increased workload:

Because dual language program teachers must often create curriculum and materials locally to address instructional objectives, and monitor student learning on an ongoing basis, professional development in curriculum writing and assessment, particularly formative assessment, is often desirable. (p. 81)

3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING	<p>3.1. Bilingual Education Programs</p>	<p>3.1.1. Submersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out / Structured immersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.3. Transitional: [ABSENT]</p> <p>3.1.4. Maintenance / Enrichment:</p> <p>Two-way dual language programs (also known as two-way immersion programs), in which ELs who are fluent in the partner language and English-speaking peers are integrated to receive instruction in both English and the partner language.</p> <p>One-way dual language programs, in which students from predominantly one language group receive instruction in both English and a partner language. One-way dual language programs may serve predominantly ELs (also known as developmental or maintenance bilingual programs); predominantly English-speaking students (also known as one-way/world language2 immersion programs); or predominantly students with a family background or cultural connection to the partner language (also known as heritage or native language programs). Dual language education promises to give students access to key 21st century skills—namely bilingualism, biliteracy, and global awareness—and because of the expected benefits for ELs, an increasing number of schools are adopting this model. (p. viii)</p> <p>The Gómez and Gómez model of dual language education is a schoolwide, 50:50 model, designed to support the academic and linguistic development of first- and second-language learners in elementary school. In this model, the majority of students are from the same language background (e.g., Spanish) but vary in their proficiency in the home language and in English, with some students being home language-dominant and others being English-dominant. Each content area is taught consistently in one language at a time. Mathematics is taught in English, science and social studies are taught in Spanish, and language arts is taught in both English and Spanish. The language for all other activities alternates daily (Gómez, Freeman, & Freeman, 2005; Lopez Estrada, Gómez, & Ruiz-Escalante, 2009). The Gómez and Gómez dual language model is being used at more than 360 schools in Texas and in schools in the state of Washington (Gómez, Freeman, & Freeman, 2005; Lopez Estrada, Gómez, & Ruiz-Escalante, 2009).</p> <p>A central component of the Gómez and Gómez model is bilingual grouping, which pairs Spanish-dominant students with English-dominant students. Learners are grouped in bilingual pairs or groups for all content-area instruction. The pairs/groups change regularly, usually on a weekly basis. This pairing also is used in bilingual learning centers and bilingual resource centers. Bilingual learning centers—employed in kindergarten and Grade 1—are interactive, subject-based learning areas with activities that support first- and second-language learners. Bilingual learning center activities align</p>
--	---	---

		<p>with the themes that classes are studying, serving as previews or extensions of the content objectives related to those themes. In bilingual resource centers, which are employed in Grades 2 to 5, students work in bilingual pairs on self-directed learning activities for a minimum of 30 minutes per day. Bilingual resource center activities are used exclusively with lessons during content-area instruction; they use cooperative learning and project-based activities (Gómez, Freeman, & Freeman, 2005). (p. 23)</p>
	<p>3.2. Others</p>	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>Teaching in dual language programs requires a unique set of skills. In addition to the credentials and core competencies needed by all teachers, dual language teachers need additional knowledge and skills. Qualifications include a high level of proficiency in the both English and the partner language, for teachers teaching in that language; an understanding of students’ cultural backgrounds and second language development; and an ability to shelter content delivered in students’ second language. (...)</p> <p>SUPPORT FOR SCHOOLS: Professional development</p> <p>Professional development for practicing teachers is an important vehicle for improving their capacity. States are most likely to offer professional development to dual language teachers through workshops, conferences, or summer institutes. Three states require dual language teachers to participate in these professional development opportunities. Some states also provide professional development and/or tools to school leaders to develop their expertise in supporting teachers who are implementing dual language programs. (p. 84)</p> <p>3.2.2. Specialized personnel:</p> <p>Four of the case study states have established partnerships with other countries to assist with building the supply of teachers. For example, the state official from Utah indicated that Utah has created a special international guest teacher license, which provides teachers from abroad with a J-1 visa to temporarily teach in Utah (for up to three years). This has been offered to recruit teachers from China, Taiwan, Spain, Mexico, France, Brazil, and soon Germany. The program also provides housing for the first week of the teacher’s stay until he or she has obtained permanent housing. Professional development on the Utah dual language immersion model and cultural training also are offered to these teachers from abroad. A search of the SEA website indicated that the Illinois State Board of Education (ISBE) has partnered with Spain’s Ministry of Education and Culture and Mexico’s Office of the Secretary of Public Education to administer an exchange visitor program. ISBE offers school districts the opportunity to recruit highly qualified teachers from Spain to teach in dual language, bilingual education, and Spanish as a world language programs. English-speaking teachers from Spain with appropriate licenses and an international visiting teacher license come to the United States to teach for a few years and then return to Spain.</p>

		<p>Three case study states indicated that they have job fairs or postings for dual language teachers. For example, the state official from Utah indicated that there are university-level job fairs throughout the state, and a review of Illinois’ website indicated that there is a statewide job fair for ESL, bilingual, and dual language teachers; aides; and administrators at the Illinois Resource Center. The state official from North Carolina reported that jobs are posted statewide on the state’s website. Three case study states are engaging in partnerships with teacher preparation programs to enhance the supply of qualified teachers. A state official from Delaware indicated that the SEA has collaborated with the University of Delaware to develop a “4 + 1” program and cohort model, in which graduates obtain both an elementary education certificate and a Spanish certificate within five years. Additionally, the state of Delaware advised La Salle University as it developed a four-year dual major program, in which graduates obtain an elementary education certificate and a Spanish certificate in four years. Three case study states also are providing financial incentives for teachers to add certification. In Illinois, for example, the state official indicated that in order to increase the number of available teachers, the SEA reimburses tuition for early childhood teachers to add on a bilingual endorsement. The state official from Utah indicated that although the state is not currently providing incentives, some districts may provide incentives and some individual universities may provide tuition assistance to teacher candidates working on dual language immersion endorsement. (pp. 79-80)</p> <p>3.2.3. Curriculum development:</p> <ul style="list-style-type: none"> •As of spring 2015, most states use English language proficiency (ELP) standards developed by one of two multistate consortia: the World-Class Instructional Design and Assessment (WIDA) English Language Development Standards (36 states and the District of Columbia) or the English Language Proficiency Assessment for the 21st Century (ELPA21) English Language Proficiency Standards (nine states). Seven states use their own state-developed ELP standards. As of spring 2015, 34 states and the District of Columbia use the WIDA ACCESS for ELLs® ELP assessment, three states use the English Language Development Assessment (ELDA), and the remaining 13 states use a state-specific ELP assessment. •Forty-two states and the District of Columbia have adopted world language proficiency standards, and at least three of these states have used these standards to set grade-level partner language proficiency expectations for students in dual language programs. •Five states require dual language programs to regularly assess students’ partner language skills; 11 states recommend particular assessments or provide assessment resources to help programs monitor students’ partner language development. •As of spring 2015, five states have posted information on their websites about statewide partner language arts standards.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> • In 2012–13, 10 states reported allowing English learners (ELs) to take at least one Title I content assessment in a language other than English for Elementary and Secondary Education Act (ESEA) accountability purposes. In spring 2015, officials from two of the six case study states mentioned challenges associated with using content assessment data for ELs tested in English in ESEA accountability or educator evaluation systems, particularly relating to concerns that the scores may underestimate student learning. (p. 55) <p>3.2.4. Funding:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Between 2013–14 and 2015–16, six states have offered funding specifically to support the development and implementation of dual language programs, and three states have offered funding for bilingual education programs that can be used to support dual language programs. • As of 2014–15, most states (46) provide additional funding to districts and schools to support ELs, which also can be used to pay for dual language programming. However, dual language programs that serve English proficient students (e.g., native English speakers and/or former ELs) may need to identify other sources of funding for costs associated with those students. •Officials from the six case study states reported challenges related to limited funding for dual language programs (four states), limited state education agency (SEA) capacity to support dual language programs (four states), insufficient local support for dual language programs (three states), and high demand for dual language programs (one state). (p. 85) <p>Our review of SEA websites in spring 2015 found information from six states—Delaware, Georgia, Indiana, Kentucky, Oregon, and Utah—that indicated that these states offer funds specifically to support the development of dual language programs. In these states, the funds tend to be administered through the world languages office (rather than a state EL/bilingual education or Title III office), and they tend to be used for one-way foreign language programs (for predominantly English speakers) and two-way dual language programs. (p. 90)</p>
--	--	---

8.4.1.3. English Learner Tool Kit for State and Local Education Agencies

1. THEORETICAL BASES	1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods	<p>1.1.1. Behaviorism: [ABSENT]</p> <p>1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT]</p> <p>1.1.3. Cognitivism: [ABSENT]</p> <p>1.1.4. Constructivism:</p> <p>Teachers scaffold the use of primary source materials by pairing ELs with students of the same first language who are more proficient in English to discuss the meaning of those materials. (ch. 3, p. 10)</p> <p>Key Principles for English Learner Instruction</p> <p>The Common Core State Standards (CCSS) in English Language Arts and Mathematics as well as the Next Generation Science Standards (NGSS) require that ELs meet rigorous, grade level academic standards. The following principles are meant to guide teachers, coaches, EL specialists, curriculum leaders, school principals, and district administrators as they work to develop CCSS-aligned instruction for ELs. These principles are applicable to any type of instruction regardless of grade, proficiency level, or program type. Finally, no single principle should be considered more important than any other. All principles should be incorporated into the planning and delivery of every lesson or unit of instruction.</p> <p>1. Instruction focuses on providing ELs with opportunities to engage in discipline-specific practices, which are designed to build conceptual understanding and language competence in tandem. Learning is a social process that requires teachers to intentionally design learning opportunities that integrate reading, writing, speaking, and listening with the practices of each discipline.</p> <p>2. Instruction leverages ELs’ home language(s), cultural assets, and prior knowledge. ELs’ home language(s) and culture(s) are regarded as assets and are used by the teacher in bridging prior knowledge to new knowledge, and in making content meaningful and comprehensible.</p> <p>3. Standards-aligned instruction for ELs is rigorous, grade-level appropriate, and provides deliberate and appropriate scaffolds. Instruction that is rigorous and standards-aligned reflects the key shifts in the CCSS and NGSS. Such shifts require that teachers provide students with opportunities to describe their reasoning, share explanations, make conjectures, justify conclusions, argue from evidence, and negotiate meaning from complex texts. Students with developing levels of English proficiency will require instruction that carefully supports their understanding and use of emerging language as they participate in these activities.</p> <p>4. Instruction moves ELs forward by taking into account their English proficiency level(s) and prior schooling experiences. ELs within a single</p>
-----------------------------	---	--

		<p>classroom can be heterogeneous in terms of home language(s) proficiency, proficiency in English, literacy levels in English and student’s home language(s), previous experiences in schools, and time in the U.S. Teachers must be attentive to these differences and design instruction accordingly.</p> <p>5. Instruction fosters ELs’ autonomy by equipping them with the strategies necessary to comprehend and use language in a variety of academic settings. ELs must learn to use a broad repertoire of strategies to construct meaning from academic talk and complex text, to participate in academic discussions, and to express themselves in writing across a variety of academic situations. Tasks must be designed to ultimately foster student independence.</p> <p>6. Diagnostic tools and formative assessment practices are employed to measure students’ content knowledge, academic language competence, and participation in disciplinary practices. These assessment practices allow teachers to monitor students’ learning so that they may adjust instruction accordingly, provide students with timely and useful feedback, and encourage students to reflect on their own thinking and learning. (ch. 4, pp. 8-9)</p>
	<p>1.2. Conception of Bilingualism</p>	<p>1.2.1. Deficit ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.2. Enrichment ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.3. Neutral: ELs, ELL</p> <p>LEAs must identify in a timely manner EL students in need of language assistance services. The home language survey (HLS) is a questionnaire given to parents or guardians that helps schools and LEAs identify which students are potential ELs and who will require assessment of their English language proficiency (ELP) to determine whether they are eligible for language assistance services. (ch. 1, p. 1)</p>
	<p>1.3. Others</p>	<p>1.3.1. Language proficiency:</p> <p>Thus, both SEAs and LEAs have the dual obligations to not only provide programs that enable EL students to attain English proficiency, but also to provide support in other curricular areas that will ensure ELs have equal opportunities to participate in the curriculum. (ch. 4, p. 1)</p> <p>EAs must monitor and regularly assess the progress of all ELs, including those who have opted out of EL programs, in both English language proficiency (ELP) and content knowledge.</p> <p>Establishing rigorous monitoring systems that include periodic benchmarks allows LEAs to monitor ELs’ progress over time, determine when students are not making appropriate progress, and provide additional support to enable ELs to reach English proficiency and gain grade- level content knowledge. (ch. 8, p. 1)</p> <p>Educators, including teachers, need tools that help them continually monitor students’ progress and adjust instructional strategies to target and support</p>

	<p>students’ needs. Regularly monitoring ELs’ progress in ELP and content knowledge allows teachers to target instruction and provide additional support services, as needed. or ELP, LEAs must assess ELs at least annually using a valid and reliable assessment that is aligned to state ELP standards. In addition, periodic formative assessments of ELP help inform instruction and support ELs’ English language development throughout the school year.</p> <p>SEAs must use valid and reliable ELP assessments that test all four language domains (listening, speaking, reading, and writing) to ensure that ELs have achieved English proficiency. The proficiency score on the ELP assessment must be set at a level that enables students to effectively participate in grade-level content instruction in English without EL services. (ch. 8, p. 2)</p> <p>Questions to Ask About English Language Development Goals</p> <p>1. Rate of English Language Development</p> <ul style="list-style-type: none"> • Are EL students acquiring English language skills in all four language domains (e.g., listening, speaking, reading, and writing) at a pace that is consistent with EL program goals or expectations and with EL students at comparable ages and initial ELP levels? • Is the rate of language development compatible with the LEA’s objectives for academic progress? • Is the language progress of intermediate and advanced ELs or ELs with disabilities stagnating If so, what supports are these ELs receiving in addition to continued ELD instruction targeted to their language needs? <p>2. English Language Proficiency</p> <ul style="list-style-type: none"> • How are EL students performing in English language skills compared to the LEA’s goals and standards? • Are EL students progressing in English language skills so they will be able to successfully manage regular coursework? • Do former EL students, who no longer receive English language development services, continue to demonstrate English language skills that enable them to successfully manage regular coursework? (ch. 9, p. 7) <p>1.3.2. Literacy: [ABSENT]</p> <p>1.3.3. Motivations for minority L1 maintenance:</p> <p>Our programs at the elementary, middle and high schools support the development of students’ native language to threshold levels of rich oral language and literacy and students have the opportunity to develop their native language through Advanced Placement levels. (ch. 2, p. 7)</p> <p>Many ELLs have first language and literacy knowledge and skills that boost their acquisition of language and literacy in a second language. (ch. 4, p. 10)</p> <p>1.3.4. Motivations for majority L2 acquisition:</p> <p>The tool kit is designed to help state and local education agencies (SEAs and LEAs) in meeting their legal obligations¹ to ELs and in providing all</p>
--	---

		<p>ELs with the support needed to attain English language proficiency while meeting college- and career-readiness standards. (p. iii)</p> <p>Meaningful access to the core curriculum (e.g. reading/ language arts, math, science, and social studies) is a key component in ensuring that ELs acquire the tools to succeed in general education classrooms within a reasonable length of time. (ch. 4, p. 1)</p> <p>Preparing all students for college, careers, and civic life begins with creating an inclusive and welcoming school climate where effective teaching and learning occur. (ch. 5, p. 1)</p>
2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT	2.1. Student Background	<p>ELs are a heterogeneous group, diverse in ethnic and language backgrounds, socioeconomic status, education levels, and levels of English language proficiency (ELP). (ch. 4, p. 2)</p> <p>2.1.1. Migrant students: [ABSENT]</p> <p>2.1.2. Refugee students: [ABSENT]</p> <p>2.1.3. Indigenous students: [ABSENT]</p> <p>2.1.4. International students: [ABSENT]</p>
	2.2. Acculturation Approach	<p>2.2.1. Integration:</p> <p>Cultural Diversity:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ELs typically face multiple challenges in the transition from home to school as most are from culturally diverse backgrounds. Schooling experiences should reaffirm the social, cultural, and historical experiences of all students. • Teachers and students should be expected to accept, explore, and understand different perspectives and to be prepared as citizens of a multicultural and global society. • Opportunities for teachers and students to interact with diverse cultures can be created in multiple ways through inclusive teaching practices, reading and multimedia materials, school traditions and rituals, assembly programs, and cafeteria food that represent all backgrounds. • Involving parents and community in a meaningful way with outreach and letters to homes, bulletin boards, and staff helps build appreciation of diversity. (ch. 3, p. 8) <p>Schools may also consider whether the school culture is inclusive of culturally and linguistically diverse (CLD) students in order to facilitate an effective learning environment for all students. (ch. 4, p. 2)</p> <p>Schools should take steps to create positive school climates that welcome diversity and that prevent and address inappropriate behaviors, such as bullying and harassment. Such positive steps include training staff, engaging families and community partners, and helping students develop social-emotional skills that include conflict resolution. or additional</p>

		<p>information on school climate from the U.S. Department of Education, see <i>Guiding Principles: A Resource Guide for Improving School Climate and Discipline</i> at http://www2.ed.gov/policy/gen/guid/school-discipline/guiding-principles.pdf/. As part of an inclusive school climate, LEAs should implement educationally sound and effective EL programs and limit the degree of segregation of ELs to what the program requires. (ch. 5, p. 1)</p> <p>This Diversity Self-Assessment tool has been reprinted with permission from the Council for Exceptional Children. It can be used by individual teachers or during administrative team meetings, professional development sessions, or district planning meetings. Educators, administrators, and other stakeholders can answer the questions below to “examine their assumptions and biases in a thoughtful and potentially productive way. This tool can be adapted from an individual to a team-building tool in order to engage in conversations on diversity.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What is my definition of diversity? 2. Do the children in my classroom and school come from diverse cultural backgrounds? 3. What are my perceptions of students from different racial or ethnic groups with language or dialects different from mine with special needs? 4. What are the sources of these perceptions (e.g., friends, relatives, television, movies)? 5. How do I respond to my students, based on these perceptions? 6. Have I experienced others’ making assumptions about me based on my membership in a specific group? How did I feel? 7. What steps do I need to take to learn about the students from diverse backgrounds in my school and classroom? 8. How often do social relationships develop among students from different racial or ethnic backgrounds in my classroom and in the school hat is the nature of these relationships? 9. In what ways do I make my instructional program responsive to the needs of the diverse groups in my classroom? 10. What kinds of information, skills, and resources do I need to acquire to effectively teach from a multicultural perspective? 11. In what ways do I collaborate with other educators, family members, and community groups to address the needs of all my students? (ch. 5, p. 4) <p>Building strong relationships between families and schools or LEAs occurs over a period of time, and these relationships can be established and nurtured in numerous ways. It is essential to understand the cultures of LEP families and “integrate cultural traditions of families throughout the school” (Breiseth, 2011). Schools and LEAs can also foster relationships by inviting families to volunteer in the school and encouraging families to help children integrate their cultural and linguistic traditions into school assignments and other curricular and extracurricular activities. (ch. 10, p. 2)</p>
--	--	--

		<p>Bridging Families’ Culture and Schools</p> <p>The Regional Education Laboratory for the Pacific (REL Pacific) developed a tool kit that focuses on practices and tools that provide an integrated approach for engaging families and the community with the schools. The tool kit consists of four parts. Below is the introduction from “Part 2: Building a Cultural Bridge,” which focuses on using the strengths of families to actively engage them in student learning.</p> <ul style="list-style-type: none"> • It is critical to identify family strengths in order to engage with families as partners in their children’s education. To identify and make use of family strengths, educators may need to shift from a deficit model—focusing on what families aren’t doing—to a strengths-based model that acknowledges that families want to help their students succeed (Moore, 2011). For example, in the Chuukese population it is not unusual for the extended family or another interested community member to come to school functions when a child’s parent is not available. Rather than seeing this as a case in which parents do not care about their child’s education, educators can see the involvement of others as a reflection of a cultural strength the community is interdependent and focused on group success. If the parent isn’t available, another member of the community steps in to support the student. Of course, educators must avoid the pitfall of thinking that all family characteristics in a culture can be generalized. Instead, they must get to know each family better. • Collaborating with families based on strengths develops strong relationships between home school and community. Educators can help families build on their strengths by asking them how they want to be involved and how the school and community can create opportunities for that involvement. When educators recognize parents’ strengths, they are more likely to reach out to parents as true partners in their children’s education (e.g., work together with them to set goals for their children’s education, help them understand how to support their children’s learning at home, acknowledge the importance of the home language). To make use of family strengths, the school and community need to offer diverse and culturally-appropriate approaches to engaging families. They need to provide opportunities for parents to be viewed as individuals, recognizing the diversity that occurs within and between cultural groups. • Partnering with communities to promote family engagement helps schools and families support student learning. Family, school, and community have “overlapping spheres of influence and if the three spheres, or areas of influence, interact and communicate with each other, it is more likely that students will receive common messages about student success (Epstein, 2010). By partnering with communities (e.g., businesses, faith-based organizations, community centers), families and schools can maximize their efforts to support student success (Epstein et al., 2002). Research shows that all students can benefit when all stakeholders work together. (ch. 10, p. 7)
--	--	---

	<p>2.2.2. Assimilation: [ABSENT]</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
<p>2.3. Challenges / Issues / Special Needs</p>	<p>2.3.1. Late enrolment: [ABSENT]</p> <p>2.3.2. Prior studies:</p> <p>ELLs with limited or interrupted schooling will need to acquire background knowledge prerequisite to educational tasks at hand. Additionally, the development of native like proficiency in English takes many years and will not be achieved by all ELLs especially if they start schooling in the US in the later grades. Teachers should recognize that it is possible to achieve the standards for reading and literature, writing & research, language development and speaking & listening without manifesting native-like control of conventions and vocabulary. (ch. 4, p. 10)</p> <p>2.3.3. Differential assessment:</p> <p>Indicators of Effective Teaching for English Learners</p> <p>ELs constitute a large and growing percentage of students in U.S. schools. For schools to educate a diverse student population effectively, all teachers of ELs must have the necessary knowledge and skills to do so. To measure and evaluate teacher competencies, many states have recently updated their teacher evaluation and support systems; however, additional attention to ELs would enhance instruction for these students. Many states have based their new teacher evaluation systems on one of three major frameworks:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Danielson, C. (2013). The framework for teaching evaluation instrument. Princeton, NJ: The Danielson Group.</i> • <i>Marzano, R. J. (2013). The Marzano teacher evaluation model.loomington, IN: Marzano Research Laboratory.</i> • <i>Pianta, R. C., Hamre., K., Mintz, S. L. (2012). Classroom assessment scoring system (CLASS): Secondary manual. Charlottesville, VA: Teachstone.</i> <p>As part of this work each of these frameworks has been reviewed. The components or elements of the evaluation systems have not been changed, but staff has provided indicators and examples to illustrate how the components and elements might be enacted in classrooms with ELs. Subsequent activities to further develop indicators and examples of effective teaching for ELs include face-to-face collaborative work with ELL SCASS members and local educational agency representatives, and field-testing of the indicators and examples in select school districts. A publication will be prepared that documents the work. (ch. 3, p. 9)</p> <p>Danielson: The Framework for Teaching Evaluation Instrument Domain 1: Planning and Preparation Component 1e: Designing Coherent Instruction</p>

	<p>Element 2: Instructional materials and resources: Aids to instruction are appropriate to the learning needs of students.</p> <p>EL Indicator: Aids to instruction for ELs include supplementary resources to help make second language content comprehensible and concurrently build the student’s second language proficiency. Aids to instruction take into consideration ELs’ levels of proficiency and knowledge in their first language.</p> <p>EL Examples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • The teacher provides bilingual dictionaries and glossaries, English dictionaries and glossaries with comprehensible definitions, non-linguistic representations of text (e.g., audio recordings and visuals), graphic organizers tailored to specific content, and realia and manipulatives. • The teacher uses parents as multicultural resources, supplements texts with guest speakers who speak the students’ first language, and provides experiences for ELs that develop background knowledge related to content they are acquiring. • When learning objectives include home language knowledge and skills, resources are available in students’ home languages. <p>Domain 3: Instruction</p> <p>Component 3e: Engaging Students in Learning</p> <p>Element 3: Instructional materials and resources: The instructional materials a teacher selects to use in the classroom can have an enormous impact on students’ experience. Though some teachers are obliged to use a school’s or district’s officially sanctioned materials, many teachers use these selectively or supplement them with others of their choosing that are better suited to engaging students in deep learning—for example, the use of primary source materials in social studies.</p> <p>EL Indicator: In addition to the mainstream anchor texts used in English instruction, teachers provide supplementary materials on similar topics appropriate for different levels of English proficiency. Teachers give ELs opportunities to read in their home language to build the background knowledge they need for reading in English.</p> <p>EL Examples:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As students study a topic (e.g., ancient Greece), the teacher selects leveled readers on the same topic at different reading levels appropriate to the students’ current level of English proficiency, to supplement the grade-level textbook. • Teachers select supplementary materials on the topic in a student’s first language, if the student is literate in that language, and provide related materials, including glossaries and bilingual dictionaries with definitions. • Teachers scaffold the use of primary source materials by pairing ELs with students of the same first language who are more proficient in English to discuss the meaning of those materials. (ch. 3, p. 10) <p>Marzano: <i>Teacher Evaluation Model</i></p> <p>Domain 1: Classroom Strategies and Behaviors</p>
--	--

		<p>1. Providing Clear Learning Goals and Scales Rubrics: The teacher provides a clearly stated learning goal accompanied by a scale or rubric that describes levels of performance relative to the learning goal.</p> <p>EL Indicator: The teacher provides English language proficiency (ELP) goals as well as content goals and presents them in ways that are comprehensible to ELs. The teacher monitors performance related to both types of goals.</p> <p>2. Tracking Student Progress: The teacher facilitates tracking of student progress on one or more learning goals using a formative approach to assessment.</p> <p>EL Indicator: The formative approach to assessment measures second language development as well as the development of content area knowledge. The teacher uses approved accommodations when formatively assessing ELs.</p> <p>EL Example: Formative assessment practices are scaffolded in ways that align with classroom instructional supports. For example, if students at emerging levels of proficiency are given sentence frames and word banks to respond to guiding questions, sentence frames and word banks can be used to formatively assess students' reading comprehension. (ch. 3, p. 11)</p> <p>Teachers also need to closely monitor student progress. Schools and LEAs must use appropriate and reliable evaluations and testing methods to measure ELs' knowledge of core subjects. This includes assessing ELs in their primary languages. (ch. 4, p. 2)</p> <p>2.3.4. Increased workload: [ABSENT]</p>
<p style="text-align: center;">3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING</p>	<p>3.1. Bilingual Education Programs</p>	<p>LEAs must provide ELs with appropriate language assistance services and programs, commonly known as "EL services and programs. LEAs must also provide special education services to ELs who have been identified as children with disabilities under the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) or as qualified students with disabilities under Section 504 of the Rehabilitation Act of 1973 (Section 504).</p> <p>LEAs have the flexibility to choose the EL services and programs that meet civil rights requirements and best meet the needs of their EL population. Appropriate EL services and programs enable ELs to attain both English proficiency and parity of participation in the standard instructional program within a reasonable amount of time. LEAs must offer appropriate EL services until ELs are proficient in English and can participate meaningfully in educational programs without EL support. This includes continuing to provide EL services to ELs at the highest levels of English proficiency until they have exited from EL services and programs. (ch. 2, p. 1)</p> <p>LEAs should apply the same standards that OCR and DOJ apply when evaluating whether their chosen EL services and programs meet civil rights requirements.</p>

	<p>These standards, established in <i>Castaeda v. Pickard</i>, include a three-pronged test: First, is the program based on an educational theory recognized as sound by some experts in the field or considered a legitimate experimental strategy Second, are the programs and practices (including resources and personnel) reasonably calculated to implement this theory effectively Third, does the program succeed in producing results indicating that students' language barriers are being overcome within a reasonable period of time.</p> <p>Some common EL programs considered educationally sound in theory under the first prong include: (1) English as a Second Language (ESL) or English Language Development (ELD) (2) Structured English Immersion (SEI) (3) Transitional Bilingual Education (TE) or Early- Exit Bilingual Education and (4) Dual Language or Two- ay Immersion. The first two programs are usually taught in English, and the latter two are taught both in English and in the EL's primary language.</p> <p>Additionally, for new arrivals and students with interrupted formal education (SIFE), LEAs may establish newcomer programs. These programs offer specialized services and classes to help these students acclimate to U.S. schools, develop foundational skills in content areas (e.g., basic literacy and math concepts), and prepare them for the program options above. Newcomer programs are short-term, typically lasting no longer than one year. (ch. 2, p. 2)</p> <p>While no school or school district has found a way to meet every student's needs and to close the gap between ELLs and native English speakers, clearly some districts are setting higher standards for all of their students and making progress toward these goals. Based on what we have learned from their experiences and approaches to reform, several broad- based recommendations can be made to help district leaders think about ELL program reform efforts in their own cities. These recommendations fall into two broad categories: context and strategy. (ch. 2, p. 8)</p> <p>Strategies and Instructional Recommendations:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Review general education and ELL programs to ensure that there is an explicit focus on building academic literacy and cultivating English language development. Focusing on academic literacy among ELLs-and all student- and providing them with specific language acquisition strategies are critical steps for ensuring the long-term academic success of students. • Ensure that all teachers of ELLs have access to high-quality professional development that provides differentiated instructional strategies, promotes the effective use of student assessment data, and develops skills for supporting second-language acquisition across the curriculum. This professional development should be made jointly available to ELL and general education teachers and evaluated for how well it is implemented and its effects on student achievement. (ch. 2, p. 9) <p>Some LEAs establish newcomer programs that are designed to help high schoolage immigrant students develop linguistic, academic, and cultural</p>
--	--

	<p>skills. LEAs operating such programs should focus on increasing their inclusion by limiting the duration of self-contained newcomer programs (generally to one year) and regularly evaluating students' ELP to allow appropriate transitions out of newcomer programs throughout the academic year. (ch. 5, p. 2)</p> <p>Successful EL programs must, at a minimum, be designed to enable EL students to attain both English proficiency and parity of participation in the standard instructional program, comparable to their never-EL peers, within a reasonable period of time. Research shows that effective academic programs for ELs eliminate achievement gaps by providing cohesive, sustained systems of support (Valentino Reardon, 2014; Baker et al., 2014; Calderón, Slavin, Sánchez, 2011). Another key element of effective EL programs is full access to academic, grade-level content. This access facilitates ELs' exiting from EL programs when they achieve English proficiency within a reasonable period of time, participating meaningfully in classes without EL services, and graduating prepared for college and careers. (ch. 9, p. 1)</p> <p>To determine the effectiveness of an LEA's EL program, an LEA must periodically evaluate its EL programs. Indeed, evaluation should be integrated into all EL program activities and focus on policies, procedures, programs, practices, resources, staffing, and student outcomes. Student achievement data is necessary to determine an EL program's effectiveness and ensure compliance with SEA and federal reporting requirements. An evaluation of an EL program should not be limited to data required for ESEA accountability purposes it should be continuous and include multiple data points on ELs. If an LEA or SEA has more than one EL program, data should be disaggregated, by program, to determine if each is effective. The data should be gathered, analyzed, and used to change or modify the EL program and services, as appropriate. Schools can also use individual student achievement data to inform decisions about appropriate instruction and interventions.</p> <p>Meaningful EL evaluations include longitudinal data that compares the performance of current ELs, former ELs, and never-ELs in the LEA's standard instructional program over time. Longitudinal data is especially important in evaluating the success of each EL program, given the ever-changing nature of the EL student population. Comprehensive longitudinal monitoring and evaluation will help LEAs and schools determine if ELs are (1) meeting college- and career-ready standards; (2) participating in, and performing comparably to their never-EL peers in, the standard instructional program; (3) accessing the same curricular and extracurricular opportunities as their never-EL peers; and (4) exiting EL programs at appropriate rates (Hill, 2012).</p> <p>If evaluations show that EL programs are not effective, the LEA must make appropriate programmatic changes. (ch. 9, p. 2)</p>
--	---

		<p>3.1.1. Submersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out / Structured immersion:</p> <p>English as a Second Language (ESL) or English Language Development (ELD): Program of techniques, methodology, and special curriculum designed to teach ELs explicitly about the English language, including the academic vocabulary needed to access content instruction, and to develop their English language proficiency in all four language domains (i.e., speaking, listening, reading, and writing). Usually provided in English with little use of the ELs’ primary language(s).</p> <p>Structured English Immersion (SEI): Program designed to impart English language skills so that the ELs can transition and succeed in an English-only mainstream classroom once proficient. Usually provided in English with little use of the ELs’ primary language(s). (ch. 2, p. 10)</p> <p>3.1.3. Transitional:</p> <p>Transitional Bilingual Education (TBE), or early-exit bilingual education: Program that maintains and develops skills in the primary language while introducing, maintaining, and developing skills in English. The primary purpose of a TE program is to facilitate the ELs’ transition to an all-English instructional program, while the students receive academic subject instruction in the primary language to the extent necessary. Students’ primary language and English. (ch. 2, p. 10)</p> <p>3.1.4. Maintenance / Enrichment:</p> <p>Dual Language or Two-Way Immersion: Bilingual program where the goal is for students to develop language proficiency in two languages by receiving instruction in English and another language in a classroom that is usually comprised of half Primary-English speakers and half primary speakers of the other language. English and another language. (ch.2, p. 10)</p>
	<p>3.2. Others</p>	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>Recruiting, developing, and retaining excellent educators is essential in order to ensure that EL program models successfully achieve their educational objectives. LEAs must hire an adequate number of teachers who are qualified to provide EL services, and core-content teachers who are highly qualified in their field as well as trained to support EL students. These teachers must meet state requirements and have mastered the skills necessary to effectively teach in the LEA’s EL program.</p> <p>SEAs must at least monitor whether teachers are adequately trained. Having EL teachers who are well prepared and effectively employing their training in the classroom will help ensure that the EL program model successfully achieves its educational objectives.</p>

	<p>LEAs must hire teachers qualified and certified to teach ELs, or support unqualified staff as they work towards obtaining the qualifications within a reasonable period of time (e.g., within two years). (ch. 3, p. 1)</p> <p>SEAs and LEAs may wish to consider diversity workforce initiatives that include recruiting candidates of varied backgrounds and diverse language skills in order to meet the staffing needs of their EL program. (ch. 3, p. 2)</p> <p>The following set of tools is intended to help schools, LEAs, and SEAs in supporting the professional learning of teachers of ELs. The first three tools offer suggestions on how adult learning can inform PD as well as the various components of effective PD for teachers of ELs. The last tool offers and expands upon examples from teacher evaluation frameworks to address specific considerations for teaching ELs:</p> <p>Tool #1, Professional Development for Teaching English Learners, provides a frame for how PD may be structured to build on what teachers know and maximize adult learning.</p> <p>Tool #2, Professional Development for General Education Teachers of ELs, provides a recommended set of components for a comprehensive PD program for general education teachers of ELs.</p> <p>Tool #3, Meeting the Needs of English Learners, delves deeper into what general education teachers should know to teach ELs effectively.</p> <p>Tool #4, Frameworks for Supporting Classroom Teaching of ELs, provides an overview of the work being done to incorporate effective instructional practices for ELs in current teacher evaluation and support systems by the American Institutes for Research’s Center on Great Teachers and Leaders and Center for English Language Learners, working alongside the Council of Chief State School Officers’ ELL State Collaborative on Assessment and Student Standards (ELL SCASS). (ch. 3, p. 3)</p> <p>Effective PD must be ongoing, interesting, and meet the needs of participating personnel. The five core principles of PD for those teaching ELs, presented here, are based on the tenets of adult learning theory, the published work of several researchers, and “the fundamental belief that all teachers bring strengths to their profession and want their students to achieve and feel successful.” SEAs and LEAs can use these principles to structure PD opportunities to facilitate successful outcomes for EL teachers and their students.</p> <p>Core Principles for Professional Development (PD):</p> <p>Principle 1: Build on a foundation of skills knowledge and expertise. Professional development must build upon the current foundation of basic skills, knowledge, and areas of expertise of the educational personnel involved. Professional development will link new knowledge and activities with what the practitioners already know and are able to do, and will extend their thinking. Those attending any professional development activity will bring with them different experiences, knowledge, and skills. The individual(s) providing the activity must determine the current level of</p>
--	--

		<p>expertise, the needs of participants, and develop appropriate materials and activities. Professional development activities that do not target a specific audience must, at a minimum, offer basic knowledge to ensure that practitioners are operating from the same foundation.</p> <p>Principle 2: Engage participants as learners. Professional development should include rich and varied opportunities that engage educational personnel as learners and offer the opportunity to apply new skills and knowledge. Professional development is effective when the materials are presented in a hands-on manner using techniques that suit various learning styles. In addition, practitioners need time to try out new methods in a safe environment before either moving to another topic or attempting the method in the classroom.</p> <p>Principle 3: Provide practice feedback and follow-up. Professional development should offer educational personnel opportunities for (1) practicing the new skills, strategies, and techniques; (2) providing feedback on performance and (3) continuing follow-up activities. A constructivist approach to staff development precludes the didactic presentation of decontextualized knowledge and skills. Principle reinforces the precept that information about skills and knowledge must be presented to educational personnel in a manner that allows them to link new information to their current knowledge and skills, and allows them to construct their own meanings. Interactive, hands-on approaches to professional development make use of sound principles of adult learning. Modeling specific skills with practice sessions also will allow practitioners actively to make meaning out of the new information. Finally, a period of classroom application followed by formal observation and feedback should be used to reinforce the development of new skills.</p> <p>Principle 4: Measure changes in teacher knowledge and skills. Successful and effective professional development should be manifested by measurable increases in participant knowledge and skills. The evaluation of a participant’s knowledge and skills is essential to the effectiveness of the professional development program. In order to evaluate the participant, an appropriate amount and variety of information about what participants do and their effect on people should be collected. Assuming that the participants are teachers, then a variety of evidence of the genuine teaching work and performance of the teacher should be collected.</p> <p>Principle 5: Measure changes in student performance. Professional development should be linked to measurable outcomes in student performance, behavior, and/or achievement. A direct link to student outcomes is necessary to determine what types of professional development activities are effective within specific contexts. The local level district involved in focused, long-term professional development activities must first identify what measurable student outcomes it wants to change. The problem for which professional development is sought may provide the type of outcome to be assessed. For example, a school district recently wished to</p>
--	--	---

	<p>link professional development more closely to student outcomes. The outcomes this district identified as important to change were the number of EL students (1) placed in pull-out English as-a-second language (ESL) programs (2) who received low grades in reading, math, and science; and (3) who dropped out of school. Principle 5 states that a link must be established as evidence that professional development contribute to significant improvement in the quality of educational programs or student achievement.</p> <p>Essential Components of Effective Professional Development for General Education Teachers of ELS.</p> <p>General education teachers need practical, research-based information, resources, and strategies to teach, evaluate, and nurture ELs. NEA recommends focusing on the following essential components of a comprehensive professional development program for general education teachers of ELs:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A process for establishing high standards for English language acquisition, English language development, and academic content in lesson planning and instruction. • A process for integrating teachers’ understanding of academic content and English-language proficiency standards with instruction in teaching methods and assessments. • Knowledge and use of effective pedagogy. • Methods for implementing instructional strategies that ensure that academic instruction in English is meaningful and comprehensible. • Exposure to a demonstration showing how to implement strategies that simultaneously integrate language acquisition, language development, and academic achievement. • Exposure to a demonstration showing why increasing academic achievement of ELs is dependent upon multiple instructional approaches or methodologies. • Providing a “strategies toolkit” for teachers, which offers ways to enhance and improve instruction for struggling students, based on assessment results. • Cultural awareness is also an important component of a professional development program. To maximize achievement opportunities for ELs, educators must understand and appreciate students’ different cultural backgrounds. <p>Essential Knowledge for Teachers of ELS</p> <p>Support Oral Language Development:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oral language proficiency allows students to participate in academic discussions, understand instruction, and build literacy skills. • Students with more developed first language skills are able better able to develop their second language skills. • Vocabulary knowledge plays an important role in oral language proficiency. ELs require direct teaching of new words along with opportunities to learn new words in context through hearing, seeing, and
--	--

		<p>saying them as well as during indirect encounters with authentic and motivating texts.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Building oral proficiency in a second language can be supported by the use of nonverbal cues, visual aids, gestures, and multisensory hands-on methods. Other strategies include establishing routines, extended talk on a single topic, providing students with immediate feedback, opportunities to converse with teachers, speaking slowly, using clear repetition, and paraphrasing supports oral communication. • Students should receive explicit instruction and preparation techniques to aid in speaking with others by teaching words and grammatical features that are used in academic settings. <p>Explicitly Teach Academic English:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Academic language is decontextualized, abstract, technical, and literary. It is difficult for native speakers and even more difficult for ELs. • Academic language is not limited to one area of language and requires skills in multiple domains, including vocabulary, syntax/grammar, and phonology. • Understanding the differences of informal language and academic language is important. Opportunities to learn and practice academic language are essential. Students must be exposed to sophisticated and varied vocabulary and grammatical structures and must avoid slang and idioms. • Opportunities and instruction on using academic language accurately in multiple contexts and texts is of critical importance for all ELs. • School-wide efforts and coordination of curriculum across content area helps teachers build on a foundation of prior knowledge. (ch. 3, pp. 4-8) <p>3.2.2. Specialized personnel:</p> <p>After the student completes the assessment, parents or guardians must receive in a timely manner information about the student’s ELP level and program options, and an opportunity to opt out of the EL program or particular EL services in the program. Translating this information into the family’s home language is critical, and if a written translation is not provided, an oral interpretation should be made available whenever needed. (ch. 1, p. 3)</p> <p>SEAs and LEAs must provide language assistance to LEP parents effectively with appropriate, competent staff or appropriate and competent outside resources. To provide these services, LEAs may canvas staff to see if they are trained and qualified to provide effective language assistance, or obtain qualified interpreters and translators. If staff is unqualified or if it would minimize the degree to which trained bilingual staff is called away from instruction and other duties to translate or interpret. Schools or LEAs may also use a language phone line to provide oral translation and interpretation services. Students, siblings, friends, and untrained staff members are not considered qualified translators or interpreters, even if they are bilingual. All interpreters and translators, including staff acting in this</p>
--	--	---

		<p>capacity, should be proficient in the target languages; have knowledge of specialized terms or concepts in both languages; and be trained in the role of an interpreter or translator, the ethics of interpreting and translating, and the need to maintain confidentiality.</p> <p>Interpretation and Translation Services</p> <ul style="list-style-type: none"> • What is the process for providing language assistance to LEP parents or guardians? • How does the LEA inform LEP parents about the availability of free language assistance services, including qualified interpreters and translators? • What is the process for acquiring qualified and trained interpreters and translators? • What is the process for determining that the LEA staff is competent and appropriate to serve as interpreters or translators? • How does the LEA ensure that interpreters and translators have knowledge of all specialized educational terms and concepts? <p>Parent Notification</p> <ul style="list-style-type: none"> • What procedures are in place for LEP parents to be informed of programs, services, and activities in a language they understand? • How does the LEA ensure that translated written communications—including information regarding progress reports, report cards, and permission slips—are provided in a language that LEP parents understand? • What is the process for providing translation or interpretation services, when needed, for parent- teacher conferences, IEP meetings, and disciplinary proceedings? (ch. 10, pp. 2-3) <p>Interpretation and Translation Resources</p> <p>The following tool is a sampling of resources for interpretation and translation resources from the U.S. Department of Justice’s LEP.gov website. Not all resources on the website are listed below. It is important to note that the interpretation and translation resources included here are not necessarily endorsed by ED, DOJ, or the Federal Interagency Working Group on LEP. A more complete list of LEP information and resources can be found at http://www.lep.gov/interp translation/transinterpret.html.</p> <p>A. Federal Resources</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Before You Hire—Ask Yourself: “What Are My Project’s Language Needs?”— TIPS (Translation and Interpretation Procurement Series) for making language service hiring decisions. (PDF) 2. TIPS on Hiring the Right Telephonic Interpretation Vendor— TIPS to finding a high-quality telephone interpretation vendor. (PDF) 3. TIPS for Working with Telephone Interpreters—TIPS for planning, placing, and troubleshooting phone calls with telephone interpreters. (PDF) 4. What Does It Mean to e a Certified Linguist? — TIPS for discovering vendor and linguist qualifications. (PDF)
--	--	--

		<p>5. Top 10 Best Practices for Multilingual Websites—Suggestions include providing prominent access on the English site and ensuring that the multilingual site and English site provide a comparable experience.</p> <p>6. Lost in Translation, Automated Translations—Good Solution or Not?</p> <p>B. The Difference Between an Interpreter and a Translator</p> <p>1. “[T]he ordinary or common meaning of ‘interpreter’ does not include those who translate writings. Instead, we find that an interpreter is normally understood as one who translates orally from one language to another.” Taniguchi v Kan Pac. Saipan, Ltd, 132 S Ct 1997, 2003-04 (May 21, 2012).</p> <p>2. <i>What is the difference between a bilingual staff person and an interpreter or translator?</i> DOJ Question 11, Commonly Asked Questions and Answers Regarding Limited English Proficient (LEP) Individuals</p> <p>C. National Interpreter and Translator Associations and Organizations</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regional and State Interpreter Associations (Word document) 2. Interpreter and Translator Training and Certificate Programs (Word document) 3. The American Association of Language Specialists 4. The American Literary Translators Association 5. The American Translators Association (ATA) 6. ATA Affiliated Chapters and Groups 7. ATA Other Interpreter and Translator Groups 8. The Association of Language Companies 9. National Association of Judiciary Interpreters Translators. (ch. 10, p. 8) <p>3.2.3. Curriculum development:</p> <p>LEAs may use a curriculum that temporarily emphasizes English language acquisition over other subjects, but any interim academic deficits in other subjects must be remedied within a reasonable length of time. LEAs may also offer EL programs that include grade-level content instruction in the student’s primary language. (...)</p> <p>When adapting instruction in the core curriculum, LEAs should provide EL services (e.g., bilingual, English as a Second Language [ESL], or other program of instruction) that are age appropriate and of equal rigor as non-EL instruction. Placing ELs in age-appropriate grade levels will provide meaningful access to programs designed to help ELs meet grade-level standards. Other factors LEAs may consider include determining if the curriculum reflects the experiences and perspectives of a variety of cultural and linguistic groups. Schools may also consider whether the school culture is inclusive of culturally and linguistically diverse (CLD) students in order to facilitate an effective learning environment for all students. (ch. 4, pp. 1-2)</p> <p>ELLs are capable of participating in mathematical discussions as they learn English. Mathematics instruction for ELLs should draw on multiple</p>
--	--	--

		<p>resources and modes available in classrooms—such as objects, drawings, inscriptions, and gestures—as well as home languages and mathematical experiences outside of schools. Mathematics instructions for ELLs should address mathematical discourse and academic language. This instruction involves more than vocabulary lessons. Language is a resource for learning mathematics; it is only a tool for communicating, but also a tool for thinking and reasoning mathematically. All languages and languages varieties (e.g., different dialects, home or everyday ways of talking, vernacular, slang) provide resources for mathematical thinking, reasoning, and communicating.</p> <p>Regular and active participation in the classroom—not only reading and listening but also discussing, explaining, writing, representing, and presenting—is critical to the success of ELLs in mathematics. Research has shown that ELLs can produce explanations, presentations, etc. and participate in classroom discussions <i>as they are learning English</i>.</p> <p>ELLs, like English-speaking students, require regular access to teaching practices that are most effective for improving student achievement. Mathematical tasks should be kept at high cognitive demand; teachers and students should attend explicitly to concepts; and students should wrestle with important mathematics. Overall, research suggests:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Language switching that can be swift, be highly automatic, and facilitate rather than inhibit solving word problems in the second language, as long as the student’s language proficiency is sufficient for understanding the text of the word problem; • Instruction should ensure that ELLs understand the text of word problems before they attempt to solve them; • Instruction should include a focus on “mathematical discourse” and “academic language” because they are important for ELLs. Although it is critical that students who are learning English have opportunities to communicate mathematically; this is not primarily a matter of learning vocabulary. Students learn to participate in mathematical reasoning, not by learning vocabulary, but by making conjectures, presenting explanations, and/or constructing arguments; and • While vocabulary instruction is important, it is not sufficient for supporting mathematical communication. Furthermore, vocabulary drill and practice are not the most effective instructional practices for learning vocabulary. Research has demonstrated that vocabulary learning occurs most successfully through instructional environments that are language-rich, actively involve students in using language, require that students both understand spoken or written words and also express that understanding orally and in writing, and require students to use words in multiple ways over extended periods of time. To develop written and oral communication skills, students need to participate in negotiating meaning for mathematical situations and in mathematical practices that require output from students (ch. 4, pp. 11-12)
--	--	---

		<p>3.2.4. Funding:</p> <p>Ensure that resources generated by and allocated for English language learners are properly and effectively expended to provide quality ELL instruction and services. Districts also should be careful to not allow the categorical nature of various funding sources to limit ELL programming or services. General education funds, federal Title I funds, categorical state funds, and other resources can be used to ensure that these students get the support and instruction they need across the board. (ch. 2, p. 9)</p>
--	--	---

8.4.2. Australia

8.4.2.1. The Shape of the Australian Curriculum: Languages

1. THEORETICAL BASES	<p>1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods</p>	<p>1.1.1. Behaviorism: [ABSENT]</p> <p>1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT]</p> <p>1.1.3. Cognitivism:</p> <p>Language is a cognitive activity. It is a uniquely human capability for processing information and experience. It lies at the core of conceptual development and learning. It is through language that meaning is interpreted and created. (p. 12)</p> <p>1.1.4. Constructivism:</p> <p>Curriculum design in languages education needs to give consideration to language, culture, and learning, and understanding the relationship between them. This relationship defines language learning as an intercultural process, focused on interpreting and creating meaning. (...)</p> <p>Language is a rich and complex human capability that makes it possible to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • communicate for a variety of purposes with diverse people in diverse social and cultural contexts • mediate action and different ways of doing things to make connections between experiences, to make things happen • represent and shape knowledge, ideas, and experiences, to think, imagine, create, interpret, make sense of the world, and learn • analyse and evaluate, to interpret, analyse, and reflect on ideas, opinions, thoughts, feelings, and experiences; to understand that languages are grounded in particular places, landscapes, and territories; times and memories; and social classes and groups • develop and shape values and attitudes • enact, develop, and understand the nature of identity and to develop self-awareness in relation to others. <p>Language is systematic. It comprises complex systems of signs and rules that enable people to interpret and construct the meanings needed to communicate with each other. These systems (phonological, syntactic, semantic, pragmatic) have to be internalised. They work alongside other conventions such as gestures, facial expressions, dress conventions, and behaviour protocols.</p> <p>Language is variable. Consciously or unconsciously, users make choices about their use of language in different domains and contexts. People use different forms of language, styles, linguistic features, and dialects for different purposes, and they ascribe values to particular words and meanings</p>
-----------------------------	--	--

		<p>and ways of using languages. People make specific choices to pass on knowledge appropriate to cultural practices and social domains.</p> <p>Language is dynamic. Languages adapt and change across time, space, and social and cultural contact. They are influenced by interaction within groups and between groups across different historical, political, social, and economic times and contexts. Languages have been significantly impacted, for example, by the media and digital communications. Technologies have changed and continue to change language and literacy practices and languages themselves. (...)</p> <p>Language is a social and cultural practice. It is the primary means by which people construct, share, and maintain understanding and meaning as they interact. It is the means through which people make sense of experience and engage in the reciprocal processes of interpreting and creating meaning. It involves thinking about the:</p> <ul style="list-style-type: none"> • relationships between languages • processes of learning languages • power of language (e.g. to include or exclude, to persuade, to argue, to entertain, to praise, to criticise) • relationship between language, culture, learning, and identity • recognition of language as a social and cultural practice that acknowledges the relationship between language and culture. Culture shapes the interpretation and making of meaning through language, just as language, in turn, shapes culture. (...) <p>Learning additional languages has traditionally been seen as a process of acquisition that occurs in the mind of the individual learner. More recently, learning additional languages is understood not only as a mental phenomenon, but also as a social, interactive, and collaborative one. (...)</p> <p>In learning to use the target language, learners learn to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • exchange meanings reciprocally through interaction with people and/or texts • ‘move between’ and come to understand the linguistic and cultural systems of the language they are learning, and at the same time referencing these to their own linguistic and cultural systems • develop metacognitive and metalinguistic awareness of what it means to interpret and to act in the world, and to be interpreted reciprocally by others. (...) <p>In addition to being a means through which people engage in social communication, language is a means through which knowledge (or content) is constructed, developed, represented, negotiated, stored, contested, discussed, communicated, taught, and learnt in interaction with other creators and users of knowledge. (pp. 11-14)</p> <p>Students come to the language learning process with various pre conceptions, assumptions, and orientations that are shaped by their existing language(s) and culture(s). Learning a language challenges these existing positions.</p>
--	--	--

		<p>For all students, learning a language (whether as a second language or as the students' home or heritage language) involves working with, and moving between, at least two languages and cultures: the new and the existing. This movement between languages and cultures is integral to language learning and use; it is what makes the experience intercultural. (p. 15)</p> <p>By stepping outside the known space of their own language and culture and entering a new communicative and cultural space, the learner is afforded opportunities for noticing, comparing, analysing, and reflecting on this experience and on themselves. Through reflecting on their own and others' communication, learners come to better understand the reciprocal roles as performer and audience in another language and culture with other speaker(s) or texts. They learn that different ideas and ways can be regarded as 'normal' to others, while being 'new' or 'foreign' to them. This experience invariably challenges and ideally extends their ways of seeing and representing the world. They learn to question their existing ideas and practices in relation to those of others. This kind of reflection is what enables movement between different systems of meaning-making and contributes to the development of metacognitive capability. (...)</p> <p>The communicating strand involves various combinations of listening, speaking, reading, and writing skills: interacting and interpreting meaning (spoken and written reception); interacting and creating meaning (spoken and written production).</p> <p>The reciprocating strand focuses on students reflecting on and interpreting self in relation to others in communication and in learning. Through reflection, students develop metacognitive and metalinguistic awareness of themselves as intercultural communicators and develop self-awareness of who they are in relation to others.</p> <p>Reciprocating involves coming to understand both the nature and processes of communication and the learner's role as intercultural language user and language learner. In reciprocating, the learner is an analyser as well as being a performer and audience in communication with others. These reciprocal processes can impact on meaning-making and identity formation. (pp. 23-26)</p> <p>Personal and social competence: Interacting effectively in an additional language involves being able to negotiate and interpret meaning in a range of social and cultural situations. Being able to communicate successfully with people of diverse linguistic backgrounds requires the ability to understand and show empathy, both qualities of social competence. Being open-minded and recognising that people view and experience the world in different ways are essential aspects of learning another language. Learning to interact in a collaborative and respectful manner is a key element of personal and social competence. (p. 33)</p>
	<p>1.2. Conception of Bilingualism</p>	<p>1.2.1. Deficit ideology: [ABSENT]</p>

		<p>1.2.2. Enrichment ideology:</p> <p>Learning languages:</p> <ul style="list-style-type: none"> • extends the ability to communicate and extends literacy repertoires • strengthens understanding of the nature of language, of culture, and of the processes of communication • develops intercultural capability; develops understanding of, and respect for, diversity and difference, and an openness to different perspectives and experiences • develops understanding of how values and culture shape world view and extends the learner’s understanding of themselves, their own heritage, values, culture, and identity. (p. 6) <p>Learning and using the new language do not require the learner to forsake a first language. Rather, the process expands and broadens the learner’s communicative repertoire, bringing additional resources from which to draw when making meaning. (...)</p> <p>Learning languages involves comparison and reflection. Through comparison, things previously taken for granted are noticed. Students are encouraged to explore and recognise their own linguistic, social, and cultural practices and identities as well as those associated with speakers of the target language. Through this process of experience, interaction, and reflection they can begin to see the complexity, variability, and sometimes the contradictions involved in using language. (p. 15)</p> <p>Through learning to communicate in the target language, learners also develop an understanding of the relationship between language and culture in intercultural exchange. In this way learners come to understand ways of perceiving experience that may be different from their own. This helps to develop respect for multiple perspectives on the social, cultural, and linguistic nature of human action and identity, and understanding the diverse, rich, and dynamic nature of the contemporary world. (p. 20)</p> <p>Learning languages fosters creative thinking, enhances critical thinking, and encourages divergent and imaginative thinking. In learning a language, students broaden their thinking as they learn to interact with people from diverse backgrounds and as they explore and reflect critically. (p. 32)</p> <p>1.2.3. Neutral: [ABSENT]</p>
	<p>1.3. Others</p>	<p>1.3.1. Language proficiency</p> <p>In many languages classrooms, there are students with varying degrees of experience of and proficiency in the target language. (...)</p> <p>Decisions about grouping learners and their language learning are complex. For the purposes of developing a curriculum that is sensitive to the varying degrees of capability in different languages and to diverse needs, learners of languages in Australia can be identified in three major groups:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • second language learners • background language learners • first language learners. <p>Second language learners are those who are introduced to learning the target language at school as an additional, new language for them. The first language used before they start school and/or the language they use at home is not the target language.</p> <p>Background language learners are those who may use the target language at home (not necessarily exclusively) and have knowledge of the target language to varying degrees (e.g. vocabulary, phonological accuracy, fluency, and readiness to use the language) and have a base for literacy development in that language.</p> <p>First language learners are users of the target language who have undertaken at least primary schooling in the target language. They have had their primary socialisation as well as initial literacy development in that language and they use the target language at home. It also relates to students learning Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages and includes learners whose primary socialisation is in the target language and who may or may not have yet developed initial literacy.</p> <p>Within each of these groups there are differences in proficiency in using the target language. It is acknowledged that the span of language experiences of background learners is particularly wide, and that learners in this group are likely to have quite diverse affiliations with the target language. Nevertheless, for pragmatic reasons, it is not feasible to identify more groupings than these. For all learners of languages in Australia, the different relationship between their learning of the target language and English must be acknowledged. In addition it must be recognised that second language learners will always be on a different learning pathway from first language learners when learning the target language. (pp. 20-21)</p> <p>1.3.2. Literacy:</p> <p>Learning languages develops overall literacy. It is in this sense ‘value added’, strengthening literacy-related capabilities that are transferable across languages (e.g. the language being learnt and the learner’s first language), across domains of use (e.g. the academic domain and the domains of home language use), and across learning areas. (...)</p> <p>Literacy development involves conscious attention and focused learning. It involves skills and knowledge that need guidance, time, and support to develop. These skills include the ability to decode and encode from sound to written systems; the mastering of grammatical, orthographic, and textual conventions; and the development of semantic, pragmatic, and critical literacy skills. (...)</p> <p>Literacy development in a second language is cognitively demanding. It involves these same elements but often without the powerful support of a surrounding oral culture and context. The strangeness of the additional</p>
--	---

		<p>language requires scaffolding. In the language classroom, analysis is prioritised alongside experience. Explicit, explanatory, and exploratory talk around language and literacy is a core element. Learners are supported to develop their own meta-awareness, to be able to think and talk about how the language works and about how they learn to use it. Similarly, for first language learners, literacy development that extends to additional domains and contexts of use requires comparative analysis that extends literacy development in their first language and English. (p. 16)</p> <p>Learning languages makes accessible to students additional literacy experiences and opportunities for the development of a broader range of literate practices. It strengthens language awareness and helps to develop a metalanguage, a language for thinking and talking about how language works. (p. 32)</p> <p>1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance</p> <p>The Australian Curriculum: Languages will give students opportunities to maintain and develop their own language as an integral part of their linguistic and cultural repertoires, ensuring a stronger sense of identity in the context of diversity. The curriculum will provide for those with background in the language (those who may use the target language at home and have knowledge of the target language to varying degrees) and for those for whom the target language is their first language. (p. 9)</p> <p>1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition</p> <p>The major rationale for learning languages is that being able to communicate proficiently gives learners essential communication skills in the target language, an intercultural capability, and an understanding of the role of language and culture in human communication. It provides the opportunity for students to engage with the linguistic and cultural diversity of humanity, to reflect on their understanding of human experience in all aspects of social life, and on their own participation and ways of being in the world.</p> <p>Learning languages broadens students' horizons to include the personal, social, and employment opportunities that an increasingly interconnected and interdependent world presents. The interdependence of countries means that people in all spheres of life have to be able to negotiate experiences and meanings across languages and cultures. It has also brought the realisation that, despite its status as a world language, a capability only in English is not sufficient, and a bilingual or plurilingual capability is the norm in most parts of the world. (p. 6)</p> <p>The interrelated aims of learning languages are to communicate in the target language understand language, culture, and learning and their relationship, and thereby develop an intercultural capability in communication understand oneself as a communicator. (...)</p>
--	--	---

		<p>Students learn to communicate in the target language for a variety of purposes with people in diverse social and cultural contexts in ways that are personally and culturally appropriate and meaningful. For second language learners, this means learning to communicate in a language in addition to their own. For first language learners, this means learning to communicate in additional domains of language use and to move between their first language (or languages) and English. For learners with some home background in the language being learnt (which may range from a receptive through to a productive capability), this means strengthening their existing use and knowledge of the target language. (p. 22)</p> <p>Learning languages fosters creative thinking, enhances critical thinking, and encourages divergent and imaginative thinking. In learning a language, students broaden their thinking as they learn to interact with people from diverse backgrounds and as they explore and reflect critically. (p. 32)</p>
2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT	<p>2.1. Student Background</p>	<p>Through experience in communicating, learners come to realise that each person brings to an interaction knowledge, understanding, and values that have developed through experience over time and articulated through their distinctive language(s) and culture(s). They realise that success in communication with others is not only determined by what they themselves do but is also affected by what members of the other different language and culture understand them to do. In this sense they engage with interpreting and understanding interaction and communication and engage actively in interpreting self (intraculturality) and others (interculturality). (p. 16)</p> <p>An increasingly varied range of students are learning languages in Australia in contemporary times. The changing pattern of migration to Australia is extending the range of languages that students bring with them to school and for which the education system seeks to provide in some way. (...)</p> <p>In this context, learners come to learning languages with diverse linguistic, cultural, and personal profiles. They come with distinctive biographies: their individual histories, their geographies, their previous experiences of and relationships with the target language, and their particular motivations, expectations, and aspirations. All of these influence how, what, when, and why they learn, and, at least to some extent, their success in learning. As unique, social, and cultural beings, students interpret the world and make sense of their experiences through their own social and cultural traditions, understanding, and values. (p. 20)</p> <p>Learner background is a major variable that shapes the structure of the curriculum and decisions about the curriculum content and achievement standards in learning languages. (p. 27)</p> <p>2.1.1. Migrant students</p> <p>Language professionals have argued for improved learning of second languages and for investment in research and in public services dealing with</p>

	<p>languages. Immigrant groups have sought support for the intergenerational maintenance of home languages as well as English as a Second Language (ESL) provision. (p. 3)</p> <p>Making languages a key learning area in the Australian Curriculum also recognises Australia’s distinctive and dynamic migration history. A quarter of all Australians were born overseas. They have brought with them, and many continue to use, their own languages and cultural practices. These language communities are a valued part of Australia’s diverse economic, linguistic, social, cultural, and religious landscape. (p. 8)</p> <p>An increasingly varied range of students are learning languages in Australia in contemporary times. The changing pattern of migration to Australia is extending the range of languages that students bring with them to school and for which the education system seeks to provide in some way. This means that, in many languages classrooms, there are students with varying degrees of experience of and proficiency in the target language. (p. 20)</p> <p>2.1.2. Refugee students: [ABSENT]</p> <p>2.1.3. Indigenous students:</p> <p>Learning Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages meets the needs and rights of young people to learn their own languages and recognises their significance in the language ecology of Australia. For Aboriginal and Torres Strait Islander students, learning their own language is crucial to their overall learning and achievements. It enables them to achieve a secure acceptance of their own identity and helps them to develop a wider recognition and understanding of their language, culture, land, and Country. This contributes to their well being. (p. 3)</p> <p>For all students, learning Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages provides a distinctive means of understanding the Country in which they live, including the relationship between land, the environment, and people. The ongoing and necessary reclamation and revitalisation of these languages also contribute to reconciliation. (p. 7)</p> <p>The Australian Curriculum: Languages recognises the unique status of Aboriginal and Torres Strait Islander languages as the languages of the first peoples of Australia. This recognition includes and values the learning of these languages, as they are the languages of this country and the cultural heritage and property of the Aboriginal and Torres Strait Islander communities of Australia. It is an acknowledged right of young Aboriginal and Torres Strait Islander Australians to learn their own languages within the framework of the Australian Curriculum (United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples 2007, adopted by General Assembly Resolution 61/295 on 13 September 2007). As the languages are unique to Australia, they are therefore part of the heritage of all Australians. The opportunity to learn Aboriginal languages and Torres Strait Islander</p>
--	---

		<p>languages is important for all students in Australian schools because they represent a core element of the culture and history of the Aboriginal and Torres Strait Islander people. Through studying these languages, students also learn about the history, culture, land, and environment of the country in which they live. (p. 9)</p> <p>Aboriginal and Torres Strait Islander communities recognise the importance of literacy to their children. They support literacy education programs that are founded on establishing literacy in their children’s first languages, that is, the Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages that their community use. Literacy in English is regarded as concomitant on first establishing students’ literacy in their first languages. Although most bilingual programs in Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages are designed to help students’ transition into learning in English, their fundamental value is in the development of bilingual literacy. Bilingual programs in Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages have been successful in maintaining the use of these languages in schools and in creating generations of Aboriginal and Torres Strait Islander students who are literate in their languages. Strengthening the bilingual literacy of boriginal and Torres Strait Islander students is essential to improving their overall academic achievement and success. (...)</p> <p>For Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages the interconnection between language, culture, identity, and Country, plays a vital role in Aboriginal and Torres Strait Islander community life. Non-Indigenous students should understand this connection as part of the reconciliation process. (...)</p> <p>The present ecology of Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages is the product of a diverse and complex set of circumstances, including colonisation by people from other language traditions. The inclusion of Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages in the curriculum has a wider purpose beyond learning particular languages. (...)</p> <p>Within the rich diversity of Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages, the learning of each particular language will differ, depending on the view of its community, as owners or custodians of the language, about who is permitted to learn it and teach it, in what kinds of programs, and under what conditions. Ownership of those languages must be recognised and respected. To this end, schools must follow protocols and consult their Aboriginal and Torres Strait Islander communities and, in particular the Elders, in negotiation and decision-making about the teaching and learning of Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages. (pp. 17-18)</p> <p>For Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages, programs should be implemented that do justice to the current state of each particular language and to encourage their revival and maintenance. (p. 27)</p> <p>2.1.4. International students</p>
--	--	---

		<p>Decisions about the languages for which curriculum will be developed and the staging of this development will involve consideration of coverage of the maximum number of students. Australian Government priorities for language learning, notably the current priority on four Asian languages. Languages most widely spoken by particular communities in Australia community support, particularly from ethnic and community schools. Languages of global importance. Immigration and international students. Economic significance. (p. 35)</p>
	<p>2.2. Acculturation Approach</p>	<p>2.2.1. Integration</p> <p>Aboriginal and Torres Strait Islander groups have advocated for language recognition, for the rights of land claims based on language continuity, for the documentation of languages, for language revival initiatives for languages at risk of extinction, and for the value of bilingual programs. Diplomatic, business, and trade circles have recognised the importance of a capability in languages and multilingualism in economics, diplomacy, trade, cultural exchange, and national security. (p. 3)</p> <p>Making languages a key learning area in the Australian Curriculum also recognises Australia’s distinctive and dynamic migration history. A quarter of all Australians were born overseas. They have brought with them, and many continue to use, their own languages and cultural practices. These language communities are a valued part of Australia’s diverse economic, linguistic, social, cultural, and religious landscape. Importantly, Australia’s geographical position and geopolitical history have required and continue to require serious engagement with the languages and cultures of the Asian region. (p. 8)</p> <p>As the languages are unique to Australia, they are therefore part of the heritage of all Australians. The opportunity to learn Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages is important for all students in Australian schools because they represent a core element of the culture and history of the Aboriginal and Torres Strait Islander people. Through studying these languages, students also learn about the history, culture, land, and environment of the country in which they live. (p. 9)</p> <p>Schools generally place Australian dance, visual art, environmental studies, music, and general cultural studies in other areas of the curriculum such as Indigenous Studies, Studies of Society, Arts, Music, and Environmental Studies. These studies naturally support Aboriginal language and Torres Strait Islander languages programs, integrating Aboriginal and Torres Strait Islander ways of learning, using visual and audio support in communicating. (p. 18)</p> <p>For all learners of languages in Australia, the different relationship between their learning of the target language and English must be acknowledged. (p. 21)</p>

3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING		<p>2.2.2. Assimilation: [ABSENT]</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
	2.3. Challenges / Issues / Special Needs	<p>2.3.1. Late enrolment: [ABSENT]</p> <p>2.3.2. Prior studies: [ABSENT]</p> <p>2.3.3. Differential assessment: [ABSENT]</p> <p>2.3.4. Increased workload: [ABSENT]</p>
	3.1. Bilingual Education Programs	<p>Learning languages may occur through different types of programs: language-as-a-subject programs, content-based programs, and various types of bilingual programs. At the time of developing the Australian Curriculum: Languages, the major form of provision in languages education is through the language-as-a-subject program type, therefore this is the program type that will provide the baseline for language-specific curriculum development. (p. 27)</p> <p>3.1.1. Submersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out / Structured immersion</p> <p>Another major variable that shapes the curriculum content and achievement standards in learning languages is time on task (hours of study). The Australian Curriculum: Languages is being developed on the assumption that all students will learn languages across the Foundation to Year 8 span, and that the curriculum will provide for continuing learning through to the senior secondary years. It will describe learning content and achievement standards based on an indicative number of hours of study for primary, junior to middle, and senior secondary phases of schooling. (...)</p> <p>These indicative hours represent an assumption about time on task made only for the purposes of curriculum development. The provision of indicative hours is not designed to establish time allocations for teaching and learning in schools. Schools and school authorities will make policy decisions regarding time when implementing the curriculum. (...)</p> <p>Curriculum writers will use the following indicative allocation of hours as the basis of the development of curriculum content and achievement standards: 350 hours of learning undertaken across Foundation to Year 6 (the equivalent of 5% of the total teaching time per year), 160 hours of learning undertaken across Years 7 and 8 (the equivalent of 8% of the total teaching</p>

		<p>time per year), a further 160 hours of learning undertaken across Years 9 and 10 (the equivalent of 8% of the total teaching time per year), a further 200 to 240 hours of learning (undertaken across Years 11 and 12). (...)</p> <p>These allocations also assume language-as-subject programs. Schools and jurisdictions will allocate a larger number of hours in implementing content-based and bilingual programs. Decisions about the continued study of languages into Years 9 and 10 will be taken by school authorities, the school, or the student. (p. 28)</p> <p>3.1.3. Transitional: [ABSENT]</p> <p>3.1.4. Maintenance / Enrichment:</p> <p>Immigrant groups have sought support for the intergenerational maintenance of home languages as well as English as a Second Language (ESL) provision. Aboriginal and Torres Strait Islander groups have advocated for language recognition, for the rights of land claims based on language continuity, for the documentation of languages, for language revival initiatives for languages at risk of extinction, and for the value of bilingual programs. (p. 3)</p> <p>The Australian Curriculum: Languages will give students opportunities to maintain and develop their own language as an integral part of their linguistic and cultural repertoires, ensuring a stronger sense of identity in the context of diversity. The curriculum will provide for those with background in the language (those who may use the target language at home and have knowledge of the target language to varying degrees) and for those for whom the target language is their first language. (p. 9)</p> <p>For Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages, programs should be implemented that do justice to the current state of each particular language and to encourage their revival and maintenance. There is a range of program types for the teaching of these languages in schools. Building on the Australian Indigenous Languages Framework (SSABSA, 1996), these include: second language learning, first language maintenance and development, language revival (including language revitalisation, language renewal, and language reclamation), languages ecology (learning about the target language, learning about the languages in the region, and learning about Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages). (pp. 27-28)</p>
	<p>3.2. Others</p>	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>Experience to date shows that for languages programs to work well, certain conditions are necessary: recognition by the school and the wider community of the value of languages appropriately qualified teachers who are supported by ongoing professional learning that is linked to current and best research.</p>

	<p>Appropriately sequenced curriculum and assessment guidance and support. Adequate teaching and learning resources. Appropriate time allocation: language learning requires significant time, regularity, and continuity. (p. 5)</p> <p>3.2.2. Specialized personnel: [ABSENT]</p> <p>3.2.3. Curriculum development</p> <p>Learning in the Australian Curriculum: Languages is organised through three strands that are realised interactively in curriculum design. The three strands are: Communicating: using language for communicative purposes in interpreting, creating, and exchanging meaning. Understanding: analysing language and culture as a resource for interpreting and creating meaning. Reciprocating: reflecting upon and interpreting self in relation to others in communication as language users and language learners (self-awareness as user and learner). In developing the curriculum, these three strands should not be seen as discrete, but rather as different facets of using and learning language and reflecting upon these processes. The relative contribution of each strand will differ for different languages, for different pathways, and for different stages of learning. (pp. 23-24)</p> <p>In developing the Australian Curriculum: Languages, pathways for second language learners, background language learners, and first language learners will be developed as appropriate to cater for the particular groups learning each specific language. That is, only pathways for groups that are relevant to the particular language will be developed. (p. 27)</p> <p>The curriculum content will be organised by strands and in sequences linked to the achievement standards. (p. 29)</p> <p>For reasons of manageability of the language-specific curriculum development process, the Australian Curriculum: Languages will be staged. For each language, development will address the student pathways that are necessary for learning that particular language in the Australian context. (p. 35)</p> <p>3.2.4. Funding: [ABSENT]</p>
--	--

8.4.2.2. Elaborations of the Australian Professional Standards for Teachers: For Use When Working with Learners of English as an Additional Language or Dialect

1. THEORETICAL BASES	1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods	<p>Deliver targeted EAL/D learning and teaching programs, drawing on recognized theories of language learning and teaching, and support colleagues to address EAL/D learners’ identified content and language needs within curriculum areas. (p. 10)</p> <p>Demonstrate basic understanding of research into how learners concurrently (a) learn EAL/D, (b) learn subject area content through EAL/D, and (c) learn about EAL/D. (p. 6)</p> <p>1.1.1. Behaviorism: [ABSENT]</p> <p>1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT]</p> <p>1.1.3. Cognitivism: [ABSENT]</p> <p>1.1.4. Constructivism:</p> <p>Learning English refers to the challenge of learning a new language or dialect, namely Standard Australian English, as well as the cultures of Australian schools and the wider Australian society. (b) Learning through English refers to the challenge of using English for social and academic purposes whilst still learning it. (c) Learning about English involves understanding the systems of English and how they work together in different situations to produce appropriate spoken and written texts. (p. 3)</p> <p>Scaffold student learning of the language-and-culture demands of curriculum areas, recognizing the increasing complexity of academic language across the Year Levels, and drawing on EAL/D resources. Identify resources that address the knowledge needs of EAL/D learners, recognising the importance of scaffolding learning when using resources, and drawing on EAL/D knowledge sources to identify language-and-culture demands of resources. (p. 8)</p> <p>Select resources that address the knowledge needs of EAL/D learners, scaffold learning when using resources, and draw on EAL/D knowledge sources to identify the language-and culture demands of resources so that EAL/D learners may readily access the curriculum. (p. 15)</p>
	1.2. Conception of Bilingualism	<p>1.2.1. Deficit ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.2. Enrichment ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.3. Neutral: EAL/D students</p>

	<p>1.3. Others</p>	<p>1.3.1. Language proficiency:</p> <p>Demonstrate understanding that EAL/D learners are in the process of developing proficiency for both social and academic purposes and that their social and intellectual development may not be accurately represented through EAL/D. Use teaching strategies that recognize students' EAL/D proficiency and their social and academic needs at their Year Level. (p. 6)</p> <p>Demonstrate awareness of communication strategies that are responsive to students' level of EAL/D proficiency and familiarity with Australian cultures (...) Initiate professional learning programs on communication strategies that are responsive to students' level of EAL/D proficiency and familiarity with Australian cultures (...)</p> <p>Use communication strategies that are responsive to students' level of EAL/D proficiency and familiarity with Australian cultures (p. 16)</p> <p>Demonstrate understanding that responses to assessment tasks provide information about both content learning and EAL/D proficiency, and can be used to evaluate learning and modify teaching practices. (p. 24)</p> <p>1.3.2. Literacy:</p> <p>Demonstrate understanding that EAL/D literacy and numeracy development needs to be responsive to levels of literacy and numeracy in both the home language or dialect and Standard Australian English.</p> <p>Demonstrate awareness of the diversity of literacy and numeracy levels among EAL/D learners. (...)</p> <p>Understand that literacy development for EAL/D learners can only occur alongside learning of EAL/D itself and how it works. (...)</p> <p>Access EAL/D resources on the literacy continua to support EAL/D learners to move from spoken to written text, every day to technical, known to new, and concrete to abstract. Seek advice from EAL/D specialists and intercultural officers to inform literacy and numeracy teaching practice. (p. 17)</p> <p>1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance: [ABSENT]</p> <p>1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition:</p> <p>Recognize the social and academic purposes for which learners need EAL/D at different ages. (p. 6)</p>
--	---------------------------	--

2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT	2.1. Student Background	<p>2.1.1. Migrant students: [ABSENT]</p> <p>2.1.2. Refugee students: [ABSENT]</p> <p>2.1.3. Indigenous students:</p> <p>Design and implement effective teaching strategies that are responsive to the local community and cultural setting, linguistic background and histories of Aboriginal and Torres Strait Islander students. (...)</p> <p>Develop teaching programs that support equitable and ongoing participation of Aboriginal and Torres Strait Islander students by engaging in collaborative relationships with community representatives and parents/carers. (...)</p> <p>Demonstrate broad knowledge and understanding of the impact of culture, cultural identity and linguistic background on the education of students from Aboriginal and Torres Strait Islander backgrounds. (...)</p> <p>Develop teaching programs that support equitable and ongoing participation of Aboriginal and Torres Strait Islander students by engaging in collaborative relationships with community representatives and parents/carers. (p. 7)</p> <p>Respond appropriately to how different cultural communities within and beyond Australia perceive and relate to Aboriginal and Torres Strait Islander people, as well as their histories, cultures and languages. (...)</p> <p>Lead initiatives to assist colleagues to respond appropriately to how different cultural communities within and beyond Australia perceive and relate to Aboriginal and Torres Strait Islander people, as well as their histories, cultures and languages. (p. 11)</p> <p>2.1.4. International students: [ABSENT]</p>
	2.2. Acculturation Approach	<p>2.2.1. Integration:</p> <p>Know, have empathy for and be responsive to the diverse linguistic, cultural and sociohistorical characteristics of EAL/D learners. Understand the nature of EAL/D learning and its relationship to culture, wellbeing and access to the Australian curriculum. (...)</p> <p>Create and maintain learning environments that are both culturally and linguistically inclusive of EAL/D learners and supportive of their learning needs. (...)</p> <p>Use intercultural understandings and skills to develop respectful and reciprocal relationships that acknowledge cultural and linguistic diversity. (p. 4)</p> <p>Develop teaching programs that support equitable and ongoing participation of Aboriginal and Torres Strait Islander students by engaging in collaborative relationships with community representatives and parents/carers. (...)</p>

		<p>Design and implement inclusive teaching practices responsive to EAL/D learner needs and principles of multilingualism, reconciliation and anti-racism, with support from EAL/D specialists and intercultural officers. (...) Evaluate and improve inclusivity of whole school strategies for EAL/D learning provision adopting principles of multilingualism, reconciliation and anti-racism, and drawing on student, expert and community knowledge. (p. 7)</p> <p>Evaluate own teaching in terms of cultural inclusivity and effectiveness for EAL/D learners, using student assessments and feedback from students, EAL/D specialists, intercultural officers, and parents/carers. (p. 16)</p> <p>Work with colleagues and intercultural officers to include EAL/D learners' families and communities as a resource for classroom activity, as well as involving them in their children's learning. (p. 17)</p> <p>Use culturally and linguistically inclusive strategies that support EAL/D learners to participate in learning environments, showing respect for languages and knowledges that EAL/D students bring. (...)</p> <p>Demonstrate and lead by example the development of productive and inclusive learning environments across the school by reviewing inclusive strategies and exploring new approaches to engage and support all students. (p. 19)</p> <p>Use strategies that support a culturally inclusive environment and promote EAL/D students' wellbeing and safety. (p. 20)</p> <p>Model high ethical standards related to cultural and linguistic inclusivity, and support colleagues to develop respect and reciprocity in intercultural relationships. (p. 30)</p> <p>2.2.2. Assimilation: [ABSENT]</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
	<p>2.3. Challenges / Issues / Special Needs</p>	<p>2.3.1. Late enrolment: [ABSENT]</p> <p>2.3.2. Prior studies: [ABSENT]</p> <p>2.3.3. Differential assessment:</p> <p>Assess, provide feedback and report on student outcomes for learning EAL/D and for learning subject area content through EAL/D. Use linguistically and culturally accessible assessment practices and a sound understanding of EAL/D learning progressions and of the language and-culture demands of set tasks. (p. 4)</p>

		<p>Demonstrate understanding that addressing EAL/D learners' language and knowledge needs supports their achievement of curriculum requirements, and that EAL/D learning progressions should be used to inform teaching and learning. (...)</p> <p>Use EAL/D curriculum resources and assessment data to plan and implement targeted EAL/D learning and teaching programs and support colleagues to take account of typical EAL/D learning progressions in their planning. (p. 10)</p> <p>Lead colleagues to review and improve their capacity to evaluate, plan, structure and sequence learning and teaching programs so that they respond to EAL/D learner characteristics. (...)</p> <p>Set explicit, challenging and achievable content and language learning goals in EAL/D programs, and support colleagues to set learning goals across the curriculum that are responsive to EAL/D learner data, noting differences in EAL/D proficiency, familiarity with Australian education, and the language-and-culture demands of the Year Level curriculum. (...)</p> <p>Plan lesson sequences responsive to students' EAL/D proficiency and cultural understandings and those demanded by the curriculum, drawing on EAL/D knowledge sources. (p. 14)</p> <p>Develop, select and use assessment strategies that take account of the language and- culture demands for EAL/D learners in comprehending and responding to subject area assessment tasks. (p. 23)</p> <p>2.3.4. Increased workload:</p> <p>Learning English refers to the challenge of learning a new language or dialect, namely Standard Australian English, as well as the cultures of Australian schools and the wider Australian society. (b) Learning through English refers to the challenge of using English for social and academic purposes whilst still learning it. (c) Learning about English involves understanding the systems of English and how they work together in different situations to produce appropriate spoken and written texts. (p. 3)</p> <p>Structure teaching programs using EAL/D specialist advice and resources for learners who concurrently (a) learn EAL/D, (b) learn subject area content through EAL/D, and (c) learn about EAL/D. (p. 6)</p>
--	--	---

3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING	3.1. Bilingual Education Programs	<p>3.1.1. Submersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out / Structured immersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.3. Transitional: [ABSENT]</p> <p>3.1.4. Maintenance / Enrichment: [ABSENT]</p>
	3.2. Others	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>Use teaching strategies that recognize students’ EAL/D proficiency and their social and academic needs at their Year Level. Recognize the social and academic purposes for which learners need EAL/D at different ages. (p. 6)</p> <p>Use Information and Communication Technology (ICT) to provide visual and auditory support for both content learning and EAL/D learning, and respond to the language-and-culture demands made by the use of ICT. (p. 12)</p> <p>Work with EAL/D specialists and intercultural officers to review and expand teachers’ repertoire of EAL/D teaching strategies to support problem solving and develop critical and creative thinking across curriculum areas (p. 15)</p> <p>Collaborate with EAL/D specialists and intercultural officers to support colleagues to analyse the language-and culture demands of tasks and to develop sensitivity to students’ EAL/D proficiency and intercultural competence. (p. 23)</p> <p>Plan for professional learning by accessing and critiquing relevant research, engage in high quality targeted opportunities to improve practice and offer quality placements for pre-service teachers where applicable. (...)</p> <p>Engage in high quality EAL/D professional learning and initiate EAL/D professional learning for colleagues that is targeted to their identified needs. (p. 27)</p> <p>Access a range of EAL/D knowledge sources for feedback to improve professional knowledge and practice in supporting EAL/D learners. (...)</p> <p>Initiate and engage in professional discussions with colleagues to evaluate and improve EAL/D professional knowledge and practice, and the educational outcomes of EAL/D learners. (...)</p> <p>Advocate for professional learning on the multiple factors that may affect EAL/D students’ learning, and on how to address them and improve social and academic outcomes. (p. 28)</p> <p>3.2.2. Specialized personnel:</p> <p>Key among these are EAL/D specialists, whether teachers, leaders or consultants, and intercultural officers, such as bilingual teacher aides, Aboriginal Education Officers, and community liaison personnel. They</p>

	<p>directly support EAL/D learners and have a highly skilled understanding of the challenges of being an EAL/D learner and how to address these from different perspectives. (p. 3)</p> <p>The EAL/D Elaborations provide support for all teachers and leaders catering for EAL/D learners, including EAL/D specialists. They are intended for:</p> <ul style="list-style-type: none"> • EAL/D specialists, responsible for offering both targeted EAL/D classroom teaching and specialized support for mainstream teachers and leaders in effectively working with EAL/D learners • Curriculum coordinators and other lead teachers, responsible for equitable curriculum access for all students and for initiating program evaluation and development and professional learning for colleagues • Pre-service teacher educators, responsible for preparing their students for teaching assignments that may include schools with very high numbers of EAL/D learners, especially in multicultural metropolitan suburbs and in remote Aboriginal communities. • Intercultural officers, responsible for assisting curriculum access for culturally and linguistically diverse students and supporting teachers in that endeavor. (p. 4) <p>The EAL/D Elaborations emphasize the importance of accessing EAL/D and intercultural knowledge sources – from official EAL/D education websites to colleagues and family or community representatives. Key among these are EAL/D specialists, whether teachers, leaders or consultants, and intercultural officers, such as bilingual teacher aides, Aboriginal Education Officers, and community liaison personnel. They directly support EAL/D learners and have a highly skilled understanding of the challenges of being an EAL/D learner and how to address these from different perspectives. (p. 4)</p> <p>Work with EAL/D specialists and intercultural officers to collect data on EAL/D learners and use it with teachers to extend their repertoire of teaching strategies that improve students’ learning and wellbeing.(p.6)</p> <p>Design and implement inclusive teaching practices responsive to EAL/D learner needs and principles of multilingualism, reconciliation and anti-racism, with support from EAL/D specialists and intercultural officers. (p. 7)</p> <p>Evaluate own teaching in terms of cultural inclusivity and effectiveness for EAL/D learners, using student assessments and feedback from students, EAL/D specialists, intercultural officers, and parents/carers. (p. 16)</p> <p>Collaborate with EAL/D specialists and intercultural officers to support colleagues to analyse the language-and culture demands of tasks and to develop sensitivity to students’ EAL/D proficiency and intercultural competence. (p. 23)</p>
--	---

		<p>3.2.3. Curriculum development:</p> <p>Demonstrate knowledge and understanding of strategies for differentiating teaching to meet the specific learning needs of students across the full range of abilities. (p. 8)</p> <p>Address the specific language and- culture demands of each curriculum area, including types of texts, grammar and vocabulary, recognizing that they become more complex over the years. (p. 10)</p> <p>Demonstrate understanding that addressing EAL/D learners’ language and knowledge needs supports their achievement of curriculum requirements, and that EAL/D learning progressions should be used to inform teaching and learning. (...)</p> <p>Use EAL/D curriculum resources and assessment data to plan and implement targeted EAL/D learning and teaching programs and support colleagues to take account of typical EAL/D learning progressions in their planning. (p. 11)</p> <p>Participate in EAL/D teacher networks and engage with external EAL/D professionals to broaden knowledge and improve practice. (p. 31)</p> <p>3.2.4. Funding: [ABSENT]</p>
--	--	---

8.4.2.3. English As an Additional Language or Dialect: Advice for Schools

1. THEORETICAL BASES	1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods	<p>1.1.1. Behaviorism: [ABSENT]</p> <p>1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT]</p> <p>1.1.3. Cognitivism:</p> <p>Learning a new language happens over time in stages. Second language acquisition has some similarities to the stages children go through as they learn their first language. It involves the acquisition of a complex communication system, composed of the interrelating linguistic elements of communicating, social usage, meanings, structures, vocabulary, word formation and sounds. The development of oral fluency begins with preproduction where learners have a receptive vocabulary but do not speak the second language. This is sometimes called a silent period. The next stage is called early production during which students usually speak in short phrases of one to two words. This is followed by speech emergence during which the student’s vocabulary increases and they are able to communicate using simple phrases and questions. Students move into intermediate fluency where they are able to express their thoughts and opinions while still making errors with more complicated structures. The final stage is advanced fluency where students have reached near native proficiency. To reach this stage may take many years of learning the language. (p. 10)</p> <p>1.1.4. Constructivism:</p> <p>EAL/D students (...) may have good academic language skills, but struggle with the social registers of English. (p. 8)</p> <p>Language is learned through meaningful use in a variety of contexts. The curriculum provides authentic contexts for the development of subject specific texts and language.</p> <p>One of the most significant theories on which EAL/D teaching is based is Michael Halliday’s <i>Theory of Language and Context</i>. This theory asserts that whenever language is used the context determines how it is used. This is relevant to the teaching in all curriculum areas. In particular this idea is reflected in the English Syllabus K-10 which requires teachers to consider audience and purpose in all communication contexts. (p. 27)</p> <p>The term ‘scaffolding’ was first used by Wood, Bruner and Ross (1976). In the context of language teaching it describes the temporary assistance and support structures that teachers provide to enable their students to complete a task or develop new understandings, so that they will eventually be able to complete similar tasks or apply new knowledge independently. As the learner develops control of the ‘new’ the teacher withdraws support, providing it again at the next stage in the learning.</p>
-----------------------------	---	---

		<p>Research by Vygotsky indicates the significance of interaction in learning. Through exploratory talk students explore and clarify concepts. Classroom talk allows students to try out a line of thought through questioning, hypothesising, clarifying and responding to others. Research by Ellis (1994), Swain (1995) and Van Lier (1996) suggests that interaction is also a significant factor in second language learning. When learners are pushed to produce extended stretches of language they have to process language more deeply, providing a greater challenge for their language skills. Students have to focus on ways to make their language more coherent, comprehensible and grammatically correct for their listeners. Students learn through rewording to clarify. Research shows the importance of linking into students' prior learning when teaching new skills and knowledge. (p. 28)</p> <p>Scaffolding is support that is designed to provide the assistance necessary to enable learners to accomplish tasks and develop understandings that they would not quite be able to manage on their own (Hammond 2001). Scaffolding can assist EAL/D students to gain content knowledge, while providing extra time and assistance to master the English language required to engage with texts or complete classroom tasks. Examples of strategies for differentiating through scaffolding can include: providing more time and input to build field knowledge, providing visual or bilingual supports, breaking tasks into smaller sections, giving explicit instruction on English language features, sequencing teaching and learning activities to provide controlled, guided and independent support, providing models to support learning, arranging opportunities for practice and feedback, ensuring language is used in context and creating opportunities for oral interaction. (p. 31)</p> <p>Collaborative learning A learning situation where two or more students work together to complete a task or solve a problem. (...)</p> <p>Scaffolding Providing support to students to learn increasingly complex concepts and skills and gradually removing this support as students acquire mastery. Scaffolding can take many forms visual, written or oral. Teachers can plan scaffolding support for students (designed-in) or can provide scaffolds at the point of need (contingent).</p> <p>Zone of Proximal Development (ZPD) The area between what a learner can do without help and what they can achieve with support; considered the optimum area for learning to occur. (p. 33)</p>
	<p>1.2. Conception of Bilingualism</p>	<p>1.2.1. Deficit ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.2. Enrichment ideology: EAL/D students already speak one or more languages or dialects other than English. This language knowledge is an advantage when learning a new</p>

	<p>language and provides learners with resources upon which to build the development of English language and literacy. (p. 6)</p> <p>Knowing about concepts in their first language (L1) can make learning English easier because a student needs only to transfer knowledge into a new language. If conceptual knowledge in L1 is not strong, or the student has had limited or interrupted schooling, learning English will be more difficult as they will need to learn about a concept as well as the English language to describe it. (p. 11)</p> <p>In Pauline Gibbons’s (1991) research into bilingualism she suggests that high levels of literacy skills in the home language greatly facilitates the learning of English. (...) Though the language itself is new, the concepts are familiar ones, and what would be developing in this situation is a new ‘label’ for prior learning. (p. 28)</p> <p>1.2.3. Neutral: EAL/D students</p>
<p>1.3. Others</p>	<p>1.3.1. Language proficiency:</p> <p>In NSW government schools, EAL/D students are identified as being in one of four phases within the <i>EAL/D Learning Progression</i>: Beginning English, Emerging English, Developing English and Consolidating English. The EAL/D Learning Progression includes broad descriptions of the characteristics of learner groups at each of the four phases of English language learning. EAL/D students of any age may be in any of the language learning phases. (p. 6)</p> <p>When working with EAL/D students, teachers need an understanding of students’ level of English language proficiency to identify where explicit teaching is required, as well as the level of support needed to help them access the curriculum in the learning area. A range of student assessment data should inform teachers’ judgments about EAL/D students’ language learning development. (...)</p> <p>Diagnostic assessment is a crucial starting point for the effective teaching of EAL/D students. It provides information about where students are in terms of their general English language learning, their mastery of the academic language demands of each learning area and their knowledge of curriculum content.</p> <p>Assessment for, of and as learning should focus on students’ skills and understandings in each of the language modes — listening, speaking, reading/viewing and writing as well as their performance in relation to curriculum outcomes. (...)</p> <p>Comprehensive assessment data can be gathered through a variety of assessment strategies including:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analysis of student writing • observations of oral interactions and/or interviews with students • reading logs

		<ul style="list-style-type: none"> • students' self-assessments • classroom learning activities • more formalised and rehearsed oral activities • discussions or describing an item related to curriculum content. (p. 34) <p>ESL Scales</p> <p>The ESL Scales were developed to show how EAL/D students' patterns of development in listening, speaking, reading and writing differ from those of students from English-speaking backgrounds. In particular, this tool shows that the English language starting point for EAL/D learners is different from that of students from English-speaking backgrounds. While Australian-born students from Englishspeaking backgrounds enter school in Kindergarten with 4-5 years exposure to English, EAL/D learners enter school at any year of schooling and this is typically their starting point in English.</p> <p>The ESL Scales describe the English language development typical of students learning English as an additional language in the school context. Assessing an EAL/D student using the ESL scales should not be seen simply as assigning a student a 'number' or level. Deciding on a student's level of Oral interaction, Reading or Writing in English requires teachers to make an 'on balance' judgment by relating their observations and records about the student's performance in a number of tasks to a number of pointers in each of the organisers. In doing this, both the Communication and Language structures and features organisers are particularly important in deciding the student's level.</p> <p>Level 1 in Oral Interaction does not equate with Level 1 Reading and Writing. While there is likely to be a correlation across strands for some EAL/D learners, others may have developed a degree of proficiency in some strands but not in others, depending on their previous experience of English.</p> <p>The ESL Scales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • provide a set of benchmarks against which EAL/D learners' achievements in English may be set • help in identifying EAL/D learners' achievements and needs to assist program and curriculum development. • provide a shared language to talk about students' English language proficiency (p. 36) <p>EAL/D Learning Progression</p> <p>The EAL/D Learning Progression describes a progression of English language learning typical of students learning English as an additional language or dialect (EAL/D). It has been developed primarily for teachers who are not EAL/D specialists.</p> <p>Teachers can use the EAL/D Learning Progression to:</p> <ul style="list-style-type: none"> • understand the broad phases of English language learning that EAL/D students are likely to experience
--	--	---

		<p>• identify where their EAL/D students are located on the progression and the nature of their speaking, listening, reading/viewing and writing skills to monitor the linguistic progression of their EAL/D students.</p> <p>By considering examples of EAL/D students' work, including their speaking and listening skills, teachers can identify linguistic elements and/or behaviours that best match those found in the EAL/D learning progression. This will indicate the level of support that will need to be provided for students to access learning area content. (pp. 37-38)</p> <p>1.3.2. Literacy:</p> <p>Jim Cummins makes a distinction between conversational and academic aspects of language proficiency. In describing the distinction between these two types of language Cummins uses the terms Basic Interpersonal Communication Skills (BICS) and Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP). His research showed that it takes up to two years for a newly arrived EAL/D student to be fluent in BICS but that it takes from five to seven years to develop CALP in a second or additional language with EAL/D support. Further research by Thomas and Collier indicated that for refugee students who have had disrupted schooling and may have limited literacy in their first language, the length of time required to master the language required of the school context may be up to 11 years. (...)</p> <p>Research into the use of spoken language in the classroom (Gibbons 2002) describes the mode continuum, the importance of planning for oral interaction to scaffold literacy learning and the importance of explicit teaching of language structures and features to support student transition from everyday to academic language competence. (p. 28)</p> <p>Mode Continuum</p> <p>A continuum of language from most 'spoken-like' to most 'written-like', from most informal to more academic. For success at school students need explicit instruction to move along the continuum to produce increasingly academic language. (p. 33)</p> <p>1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance:</p> <p>It is important for schools to gather information about the level of competency a student has in their first language (L1) as first language competence is often a strong indicator of potential in subsequent languages. (...)</p> <p>Students should be encouraged to continue to develop their first language as maintenance of L1 enhances learning a second language. (p. 11)</p> <p>Maintenance of students' home language supports learning in English (p. 28)</p>
--	--	---

		<p>Teachers should also understand the importance of cultural capital, of maintaining first language competency and have an understanding of second language acquisition. (p. 30)</p> <p>1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition:</p> <p>Learning English is essential for success at school and for further education, training and employment for students who speak a language other than English as their first language. <i>English as an Additional Language or Dialect (EAL/D)</i> student support aims to develop EAL/D students' English language competence across the curriculum, so that they can fully participate in schooling and independently pursue further education and training. (p. 4)</p> <p>EAL/D students are (...) learning English in order to successfully participate in informal social interactions as well as more formal and academic contexts. (p. 6)</p> <p>This research indicates the importance of ongoing specialist EAL/D support, beyond intensive English provision, if EAL/D students are to gain access to curriculum language and learning. (p. 10)</p>
2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT	<p>2.1. Student Background</p>	<p>Approximately 20% of all students (over 145,000 students) in NSW government schools are learning English as an additional language. More than 30% (over 240,000 students) are from a language background other than English (LBOTE). (p. 4)</p> <p>EAL/D students have a diverse range of backgrounds and English language learning needs. Some were born in Australia; others have recently arrived as permanent or temporary migrants, refugees or international students. (p. 6)</p> <p>EAL/D students:</p> <ul style="list-style-type: none"> • may live in remote, rural or metropolitan Australia • may live in advantaged or disadvantaged socioeconomic situations • may have experienced severe emotional or physical trauma that will affect their learning. (p. 7) <p>2.1.1. Migrant students:</p> <p>Newly arrived students are a diverse cohort and can include students from refugee backgrounds, students with limited literacy due to disrupted schooling or they can be migrant students with continuous schooling and advanced language and literacy skills in their first language.</p> <p>Schools should implement processes that support students' orientation to school and assist students to develop new friendships and relationships with staff. Schools should also organise an assessment of English language proficiency at, or soon after enrolment, to determine needs and the level of EAL/D support required. (p. 8)</p>

	<p>2.1.2. Refugee students:</p> <p>Students in NSW government schools are identified as refugees and humanitarian entrants if:</p> <ul style="list-style-type: none"> • they have a refugee visa subclass • they are asylum seekers who have had similar experiences to refugees, or • they arrived as part of a humanitarian or family migration program but have had refugee-like experiences. <p>In general, students from a refugee background have greater educational and support needs than most other newly arrived EAL/D students. Refugees and asylum seekers have usually escaped from war or civil unrest, have often experienced trauma and in some cases torture, may have lost family members and have often spent long periods in temporary refugee camps or urban areas outside their own country. Refugee children who have had disrupted or limited education prior to arrival in Australia, may have little prior experience of formal schooling, limited literacy skills in their first language and in addition may have complex welfare and health problems, including mental health issues as a result of their refugee experiences. (p. 8)</p> <p>2.1.3. Indigenous students:</p> <p>There are approximately 50 000 Aboriginal students in NSW government schools. Many (but not all) of these students use Aboriginal English, or some other form of non-standard English, as their main home dialect. Aboriginal English is the name given to dialects of English spoken by many Aboriginal people across Australia. It varies from other dialects of English by way of distinct linguistic features and cultural usages (...).</p> <p>The Australian Curriculum and Assessment Authority (ACARA), though the addition of the ‘D’ in EAL/D, has intentionally included students who speak a variety of Aboriginal English as their first language, and who do not yet have full proficiency in SAE, as part of the cohort which requires targeted classroom support. (...).</p> <p>It is not possible, at this stage, to say exactly how many Aboriginal people in NSW use Aboriginal English as their main home dialect but it is widely used by students and families and is a key marker of Aboriginal identity (p. 4)</p> <p>Aboriginal students in NSW Public schools come from a range of cultural and linguistic backgrounds. The majority of NSW Aboriginal students do not speak an Aboriginal language as their main language of everyday use however cultural and linguistic continuities do persist in the ways that Aboriginal people communicate and in their continued use of Aboriginal English.</p> <p>Teachers need to be aware that for many Aboriginal students, Standard Australian English is not the main home dialect of English that the students use. Teachers need to explicitly teach SAE structures to Aboriginal students</p>
--	---

		<p>who speak Aboriginal English as their main home dialect. Teachers need to be aware of the home dialects that Aboriginal students may bring to school and value these dialects as legitimate forms of communication.</p> <p>Aboriginal and Torres Strait Islander students who speak their traditional languages or a creole as their main language of everyday use need to be assessed in the same ways as students from other cultural and linguistic backgrounds. Teachers and schools need to be aware that this group of EAL/D learners is statistically small in NSW. The majority of Aboriginal EAL/D learners in NSW are second dialect learners and not second language learners.</p> <p>Teachers are advised to work closely with their local AECG to find out more about the local dialects and English vernaculars that may be spoken by students in the school and community. (p. 9)</p> <p>Learning an additional dialect of the same language is not an easy or clear cut process and many students, their families and their communities may be unaware of their status as second dialect learners. The development of Aboriginal English has been a result of complex historical and cultural factors which have impacted on Aboriginal people since European colonisation. Teachers need to be made aware that non-standard dialects such as Aboriginal English are not universally spoken by all Aboriginal people and that the naming of these dialects and vernaculars is not universally accepted either.</p> <p>A bidialectal approach to teaching emphasises the similarities and differences between two dialects. It contrasts the home dialect with the standard dialect of school learning in ways that demonstrate the need to code switch between the two dialects depending on audience, purpose and context. Bidialectal approaches value the home dialects that students bring to school without denigrating or shaming the students. (p. 10)</p> <p>The primary school is located in Western NSW and has a student population of 120; 85% of the students identify as Aboriginal. (...)</p> <p>The school is working with the local community and the local Aboriginal Education Consultative Group (AECG) to gather information about the English dialects and vernaculars that students bring to school. Many of the students identify with a local traditional language but this is not spoken by the community as an everyday language so the students are not considered to be from a language background other than English (LBOTE). The students speak Aboriginal English as their main home dialect but many are unaware that their way of speaking has a separate name. (...)</p> <p>Teachers work in stage teams to identify the language learning demands of the curriculum and plan units of work that explicitly take into account the differences between students' home dialects and the formal language of schooling. They carefully map these differences so they can teach the students when and how to code-switch between home talk and school talk. Teachers make clear the differences between spoken and written language</p>
--	--	--

		<p>and how language choices need to take into account context, audience and purpose.</p> <p>Teachers are incorporating bi-dialectal strategies to compare and contrast the similarities and differences between students' home dialects and the written language of schooling. Parents and Elders are welcomed into the school to talk about their experiences as speakers of Aboriginal English. Teachers communicate regularly with parents and the local AECG about what is happening in the school. They hold workshops with the community so that parents and community members are aware of what the school is doing in relation to teaching Aboriginal EAL/D learners.</p> <p>Teachers plan formally and informally with their Aboriginal Education Officers (AEOs) to highlight the specific Standard Australian English requirements of classroom tasks and activities. AEOs are included in planning and professional learning in relation to teaching Aboriginal EAL/D learners. The role of the AEOs is central to the success of the planning and teaching that occurs at the school. (p. 23)</p> <p>2.1.4. International students:</p> <p>International students may enrol directly into a school or may initially attend intensive English settings before continuing their studies at high schools in NSW. These students often live with relatives or in home stay accommodation and require additional support from school in relation to their educational and welfare needs. DEC International requires schools to provide an orientation program for international students.</p> <p>The International Students Program is available to students who enter Australia on a student visa (i.e. subclass 571P). International students are required to have studied English as part of their curriculum in their home country and achieved a sufficient level of English to participate in NSW government schools. International students may require ongoing support from the EAL/D specialist teacher to achieve the language and learning curriculum goals. Generally, international students do not attract New Arrivals Program teaching support. There is no obligation for the school to accept the enrolment of international students if their learning needs cannot be met within existing resources. (p. 8)</p>
	<p>2.2. Acculturation Approach</p>	<p>2.2.1. Integration:</p> <p>The Department's <i>Multicultural Education Policy</i> articulates our legislative responsibilities under the <i>Community Relations Commission and Principles of Multiculturalism Act, 2000</i> and responds to the cultural and linguistic diversity in our schools. The policy commits schools to providing opportunities which allow all students to achieve equitable education and social outcomes, including providing English language and literacy support to EAL/D students. (p. 4)</p> <p>Multicultural Education Policy</p>

		<p>1.3 Schools will ensure inclusive teaching practices which recognise and value the backgrounds and cultures of all students and promote an open and tolerant attitude towards different cultures, religions and world views.</p> <p>1.4. Students who are learning English as a second language are provided with appropriate support to develop their English language and literacy skills so that they are able to fully participate in schooling and achieve equitable educational outcomes.</p> <p>1.5. Schools will provide specific teaching and learning programs to support the particular learning needs of targeted students from culturally and linguistically diverse backgrounds. (p. 4)</p> <p>The <i>Multicultural Plan 2012-2015</i> outlines strategies to be undertaken across the Department that aim to promote community harmony and counter racism and support the specific needs of students from language backgrounds other than English and their families. The Department reports on achievements against the plan in its <i>Multicultural Policies and Services Report</i>.</p> <p>In addition to this policy and plan, a number of other policies and curriculum documents also shape the contextual framework for EAL/D education in schools: the Department’s <i>Anti-Racism Policy</i>; the Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians; and the <i>K-10 Curriculum Framework</i> and <i>Statement of Equity Principles</i> developed by the Board of Studies, Teaching and Educational Standards (BOSTES). (p. 5)</p> <p>It is the responsibility of everyone in schools to create and maintain non-racist, non-discriminatory learning environments that are both culturally and linguistically inclusive. Schools should implement policies in line with anti-racism, anti-discrimination and human rights legislation and all staff should support this by modelling and advocating non-racist and inclusive behaviour.</p> <p>All teachers are expected to use culturally and linguistically inclusive strategies that support EAL/D learners to participate in classroom activities. These strategies may include encouraging the use of first language, using scaffolds and differentiating teaching, learning and assessment. EAL/D learners should be encouraged and supported to participate in all aspects of the school community.</p> <p>It is important for teachers to understand the cultural complexities of their school communities and the implications of these in the classroom. To improve the learning experience and learning outcomes of all students, teachers should increase their own socio-cultural knowledge and provide teaching and learning opportunities that are culturally inclusive, relevant and flexible. For EAL/D students and their families, this includes providing explicit information about school procedures, curriculum requirements and teacher expectations as well as providing opportunities for students and parents to share information about their own needs, expectations and concerns. (p. 11)</p>
--	--	--

		<p>Students achieve better outcomes when schools, families and the community work together and when there are positive home-school cultural connections. The Department’s Multicultural Education Policy requires schools to promote positive community relations with parents and community members from diverse cultural and linguistic backgrounds and encourage their participation in school life.</p> <p>Strategies to support the engagement of parents may include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ensuring interpreters and translations are used for effective communication • providing professional learning for teachers and other staff in intercultural understanding and crosscultural communication. • ensuring that consultative mechanisms and decision making processes are representative of the cultural diversity of the school • utilising specialist resources (p. 40) <p>School signage should support the needs of families from diverse language and cultural backgrounds. Schools can also provide parent information sessions focussing on particular language or cultural groups.</p> <p>Results of the school LBOTE survey should be used to identify the diversity of linguistic backgrounds of students and their families. This information should be used for school planning, to inform the recognition of relevant cultural events and to respond to international events. The concept of ‘Cultural Capital’ needs to be acknowledged and utilised. (p. 41)</p> <p>2.2.2. Assimilation: [ABSENT]</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
	<p>2.3. Challenges / Issues / Special Needs</p>	<p>2.3.1. Late enrolment: [ABSENT]</p> <p>2.3.2. Prior studies:</p> <p>EAL/D students enter Australian schools with varying levels of prior education and knowledge of English. (...) Some have had the same amount of formal schooling in their home country as their class peers while others have had severely disrupted or no schooling due to war or civil disorder. Some have literacy skills in their first language, while others do not. (p. 6)</p> <p>Students with disrupted education need additional EAL/D and literacy support and may take longer to achieve the language and content syllabus outcomes of their peers as they may not have the content knowledge or literacy skills in their first language on which to build new knowledge. (p. 8)</p> <p>The time taken to move from one phase of EAL/D learning to the next will vary depending on a number of factors including the student’s previous educational experience, literacy skills in the first language and previous</p>

		<p>learning of English. In general, students who have had uninterrupted schooling prior to coming to Australia will progress through the phases more quickly than those who have had limited or disrupted prior schooling. (p. 10)</p> <p>2.3.3. Differential assessment:</p> <p>Differentiated assessments using strategies appropriate to EAL/D students' level of language learning will identify their current knowledge of curriculum content and language. (...)</p> <p>EAL/D students who do not meet curriculum outcomes are not necessarily 'underperforming', but may be achieving at levels commensurate with their phase of English language learning. (...)</p> <p>Assessment strategies that rely less on language and more on content knowledge can be used to assess EAL/D students against the achievement standards in each learning area. Tasks should be carefully scrutinised to identify the language and cultural demands. To ensure EAL/D students are able to demonstrate their knowledge, adjustments to assessment texts or processes may need to be made.</p> <p>To enable students to demonstrate their understanding of learning of subject content, assessment tasks may need to be adapted to cater for their level of English proficiency. (...)</p> <p>Differentiated formal assessment may include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • visual supports • access to glossaries or dictionaries • bilingual support • additional time (p. 34) <p>EMERGENT CATEGORY: ISSUES OF STANDARIZED TESTS</p> <p>For English language learners the language, layout and cultural content of standardized tests (NAPLAN, Best Start) may limit EAL/D learners' ability to demonstrate understanding. Assessment tasks, standardised tests and examinations generally assess students' knowledge and skills through written tests. As a result, the focus of the curriculum can shift away from oral language development - a skill that is critical to English language development for EAL/D learners. (p. 29)</p> <p>2.3.4. Increased workload:</p> <p>Students learning English as an additional language face many challenges. In many ways they need to learn more, and more quickly, than their English speaking peers. EAL/D students are simultaneously learning English, learning in English and learning about English. (p. 6)</p>
--	--	---

		<p>Learning English in an English speaking country is very different from learning a foreign language. An English language learner, in addition to learning English, needs to learn subject content through English and also learn about how English is used in different contexts. (p. 11)</p> <p>EAL/D students have the same capacity to understand curriculum content as other students; however they require support to learn the English language needed to access curriculum content and demonstrate their understanding. To support EAL/D learners, teachers need to identify the language demands of learning tasks while still maintaining the integrity of syllabus content. (p. 30)</p>
3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING	<p>3.1. Bilingual Education Programs</p>	<p>3.1.1. Submersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out / Structured immersion:</p> <p><i>EAL/D</i> student support is provided in primary schools, high schools, Intensive English Centres (IECs) and the Intensive English High School (IEHS). Specialist teachers deliver EAL/D education in a variety of ways to meet the diverse needs of EAL/D students at different stages of learning English. This includes intensive and post-intensive English language support for both newly arrived and continuing EAL/D students from Kindergarten to Year 12. (p. 4)</p> <p>Principals of schools with an existing EAL/D program who enrol eligible newly arrived students may apply for <i>EAL/D New Arrivals Program</i> support to supplement their existing program. The EAL/D New Arrivals Program (NAP) provides initial intensive English tuition for newly arrived students in primary schools, high schools and Intensive English Centres. The program assists newly arrived EAL/D students to develop their English language skills so that they are able to participate in learning with their peers in mainstream classes. (...)</p> <p>To be eligible for EAL/D New Arrivals Program support, students must meet all of the following criteria.</p> <p>Students must:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Have enrolled in their first school in Australia with 6 months of arrival (or 18 months for Kindergarten) • Require initial intensive English language support (i.e. are at the Beginning or Emerging phases of English language proficiency) • are an Australian citizen, permanent resident or approved temporary resident visa holder (...) <p>Newly arrived high school aged students in metropolitan Sydney and Wollongong enrol in one of 14 Intensive English Centres (IECs) or the Intensive English High School (IEHS) to undertake an intensive English and high school preparation course before transferring to high school. Metropolitan high schools should refer newly arrived students whose first language is not English to the local IEC or IEHS for initial English language assessment. Primary schools should also refer newly arrived Year 6 students</p>

	<p>whose first language is not English to the local IEC or IEHS for initial language assessment. Short term on-arrival teacher support will not be provided where students can access an Intensive English Centre/ Intensive English High school.</p> <p>The IECs/IEHS provide English language, orientation, settlement and welfare programs to prepare students for study in a NSW high school. To be eligible for placement in an IEC/IEHS, students must:</p> <ul style="list-style-type: none"> • speak a language other than English as their first language and require intensive EAL instruction to enable them to participate in secondary education • be newly arrived in Australia and applying for IEC/IEHS placement within 6 months of arrival • be an Australian citizen, a permanent resident, an approved provisional visa holder or an approved temporary visa holder • have the intention to continue their education in a government high school after completion of the IEC/IEHS course. <p>Where there is no Intensive English Centre, newly arrived high school aged students in rural and regional areas enrol directly into high school and receive intensive EAL/D support at school. Schools may apply for short term EAL/D teacher support for eligible newly arrived students. (p. 16)</p> <p>The organisation of support for EAL/D students varies from school to school depending on the number of EAL/D students, their current levels of English, the year and class placements of those students and the number and availability of EAL/D teachers and other staff with EAL/D teaching expertise.</p> <p>In order to ensure effective EAL/D student support, a school needs to determine the most suitable organisational arrangements to meet the varying needs of different groups of EAL/D students in their school context.</p> <p>Three broad modes of delivery for EAL/D teaching provide options which schools can combine to provide the most appropriate organisational arrangements. These are Direct, Collaborative and Resource EAL/D teaching modes. (...)</p> <p>Direct EAL/D teaching modes involve the provision of English language instruction to groups of EAL/D students separately from their class or grade peers. Examples include tutorial or withdrawal teaching, elective classes and parallel classes. (...)</p> <p>Collaborative EAL/D teaching modes involve EAL/D teachers and class or subject teachers sharing responsibility for planning, programming, teaching, assessment and evaluation. Examples include joint or team teaching programs and group teaching programs. (...)</p> <p>Resource EAL/D teaching modes involve using EAL/D teachers' expertise as a professional learning resource for individual teachers or the whole school staff. (...) The EAL/D teacher develops or adapts materials or presents professional learning for class teachers to support EAL/D students' learning. (...) Advice provided by EAL/D teachers is implemented in</p>
--	--

	<p>designing whole school programs of support for EAL/D students. (pp. 17-18)</p> <p>The implementation of EAL/D student support is influenced by the number of EAL/D students, their level of English language proficiency, the allocation of specialist EAL/D resources and timetable constraints. (p. 19)</p> <p>The priority of EAL/D programs at the school is to support newly arrived EAL/D students at the Beginning and Emerging Phases. English language support for students in Developing and Consolidating phases is provided through collaborative teaching and by classroom teachers who have received professional learning in effective EAL/D pedagogy.</p> <p>EAL/D program organisation</p> <p>Direct EAL/D teaching involving the provision of EAL/D instruction to groups of EAL/D students occurs across Stages 1, 2 and 3. Beginning/ Emerging students are withdrawn for targeted EAL/D support each day. (Early Stage 1 receive 45 minutes, Stage 1 receive 2 hours, Stages 2 and 3 - one hour). The focus of teaching programs is the development of talking and listening, reading and writing skills linked to curriculum content and text types. (...)</p> <p>Collaborative Teaching occurs within Early Stage 1, Stage 1 and Stage 2 classrooms, with EAL/D teachers supporting targeted students. Flexible funding is used to provide time for the EAL/D and classroom teachers to meet for planning and evaluation.</p> <p>EAL/D students are grouped within classes in Years 2, 3 and 4, to enable EAL/D teachers to work effectively with the maximum number of students needing support.</p> <p>EAL/D instruction is not provided solely within the English curriculum area, but supports language development across the curriculum. (p. 20)</p> <p>The EAL/D staff work closely with the Learning and Support teachers, supervised by a Deputy Principal. The EAL/D program gives priority to Emerging learners and operates parallel English classes from years 8 to 10. It also provides English language support across the curriculum through team teaching. The Stage 6 English (ESL) course is taught by an EAL/D teacher in years 11 and 12.</p> <p>EAL/D program organisation</p> <p>Parallel English classes are run in years 8 to 10. The students in these classes follow the mainstream English program, however the content is highly structured and language based with differentiated assessment. The EAL/D teacher is the classroom teacher, who modifies the mainstream English program to suit student needs, teaches the program and reports on student achievement in English language and curriculum outcomes. The EAL/D teacher is responsible for program development and teaching of the Preliminary and HSC English (ESL) electives.</p> <p>Support in other curriculum areas is negotiated after consultation and discussion with subject teachers through a referral system and is prioritised</p>
--	--

		<p>by need and timetabling opportunities, focusing on one faculty at a time to maximize the effectiveness of the EAL/D specialist. One EAL/D teacher concentrates on teaching the parallel English classes and programming, teaching and assessing students enrolled in the Stage 6 English (ESL) course, while the second ESL teacher caters for the needs of EAL/D students in other curriculum areas. (p. 21)</p> <p>The EAL/D teachers are supervised by an EAL/D leader within the school. EAL/D student support is delivered through a model of collaborative planning and team teaching.</p> <p>EAL/D program organisation</p> <p>One of the EAL/D teachers appointed at the school is recognised as an EAL/D leader. Collaborative planning is well established. Most class teachers have completed the Teaching English Language Learners (TELL) course and developed strategies to cater for EAL/D learners in their classroom. Many teachers know how to use the ESL Scales and understand how and why EAL/D teachers use them even though they may not have used the document themselves. The ESL Steps are used to varying degrees by class teachers for programming.</p> <p>The school uses the last week of every term for planning. EAL/D teachers have specific planning sessions with class teachers they will be working with in the new term. In this time overview planning for the term is completed; including identification of student English language needs, backward mapping from assessment and learning tasks to plan effective sequences of lessons, identify language demands within texts to be studied and plan appropriate assessment for learning opportunities. Some time is also set aside for the sharing of EAL/D resources, so that all teachers can access them and for use in their class programs where appropriate.</p> <p>On-going planning is done from week to week or in smaller blocks, when the class teacher and the EAL/D teacher have a clear idea of the English language focus of each lesson. Shared responsibility for the preparation and delivery is discussed. (p. 22)</p> <p>3.1.3. Transitional: [ABSENT]</p> <p>3.1.4. Maintenance / Enrichment: [ABSENT]</p>
	<p>3.2. Others</p>	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>EAL/D pedagogy encompasses teaching strategies informed by theories and principles that teachers can use to cater for the specific learning needs of EAL/D students in their classrooms. (...)</p> <p>This model of pedagogy is used as the basis of EAL/D professional learning for NSW teachers including Teaching English Language Learners (TELL) and Teaching Refugees in My Classroom (TRIMC).</p> <p>Teachers should begin by identifying their students' level of English language proficiency and becoming familiar with their students' cultural understandings. By making learning intentions and success criteria explicit,</p>

	<p>teachers can build shared knowledge using a range of strategies including scaffolding, frontloading, ensuring message abundancy and recognising the importance of oral language. (...)</p> <p>EAL/D teachers are a valuable resource, in and across schools, as leaders and mentors for other teachers in developing understanding and strategies in EAL/D pedagogy. Experienced EAL/D specialists can guide, demonstrate and lead colleagues to better identify and cater for the needs of EAL/D learners. (p. 30)</p> <p>The <i>Teaching English Language Learners</i> (TELL) course is suitable for all teachers and gives teachers an understanding of the needs of students from culturally and linguistically diverse backgrounds. The course presents and stresses the importance of oral language and helps teachers to understand the importance of cultural capital; maintaining first language competency and second language acquisition.</p> <p>The course is delivered as 6 two hour modules and helps teachers to identify the language and cultural demands in their subject areas. (p. 33)</p> <p>ACARA EAL/D Teacher Resource</p> <p><i>The ACARA EAL/D Teacher Resource</i> supports teachers when developing teaching and learning programs for EAL/D students. The resource includes several publications: <i>EAL/D Overview and Advice</i>, <i>Annotated Content Descriptions for the English, Mathematics, Science and History syllabuses</i>, <i>EAL/D Learning Progression</i> and <i>Student Illustrations of the EAL/D Learning Progression</i>.</p> <p>The <i>EAL/D Overview and Advice</i> provides teachers with information about EAL/D students and their English language needs. In the resource there is information about student diversity, characteristics of EAL/D learners and approaches to effective teaching and assessment. (p. 37)</p> <p>SUPPORT FOR SCHOOLS: Professional learning programs</p> <p>Courses developed by the Equity team which specifically support the implementation of the <i>EAL/D Advice for Schools</i> include:</p> <p>EAL/D Orientation</p> <p>The EAL/D orientation course is offered to support teachers newly appointed to EAL/D positions. The course assists teachers to identify EAL/D learners, organise effective EAL/D support, become familiar with EAL/D pedagogy and tools, and gain awareness about their roles and responsibilities in schools.</p> <p>EAL/D New Arrivals Program</p> <p>Each year a range of courses are offered to support teachers of newly arrived students. The courses are presented through a variety of platforms including by video conference and Adobe Connect.</p> <p>TELL (Teaching English Language Learners)</p> <p>The Teaching English Language Learners (TELL) course is suitable for all teachers and gives teachers an understanding of the needs of students from culturally and linguistically diverse backgrounds. The course is delivered,</p>
--	---

		<p>by a trained facilitator, as 6 two hour modules and helps teachers to identify the language and cultural demands in their subject areas.</p> <p>Teaching Refugees In My Classroom (TRIMC) This professional learning course has been developed to support classroom teachers, K-12, develop their understanding of the educational needs of refugee students in order to provide effective teaching strategies. The course consists of 5 modules, each of 2 hours duration.</p> <p>Promoting Positive Behaviour and Learning <i>Promoting Positive Behaviour and Learning: Assisting Refugee Students at School</i> is a resource and professional learning developed by Refugee Resettlement Project Officers and Assistant Principals, to support schools in promoting effective teaching and learning for refugee students through proactive support during the resettlement period in schools</p> <p>Certificate in Spoken and Written English (CSWE) training All teachers of Certificate in Spoken and Written English in intensive English sites must complete a two day training course, including one day training with the Adult Migrant English Service (AMES) and one day for school-based planning and programming. These courses are conducted once a year in collaboration with AMES. (...)</p> <p>Courses run by Aboriginal Education and Community Engagement include: Effective EAL/D Pedagogies for Aboriginal students This one day professional learning course is currently offered to selected schools with high Aboriginal enrolments. The course raises awareness about Aboriginal EAL/D learners in the NSW context and provides teachers with bidialectal teaching strategies.</p> <p>An Introduction to the Capability Framework; Teaching Aboriginal and Torres Strait Islander EAL/D Learners This Adobe Connect session outlines the new Capability Framework and how teachers can use it to increase their skills, knowledge and capacity to teach Aboriginal and Torres Strait Islander EAL/D learners. Teachers can access the course on My PL@Edu. (pp. 42-43)</p> <p>3.2.2. Specialized personnel: Public Schools NSW staff are encouraged to use interpreters to assist in communicating with parents or carers who do not speak or understand English well or who are deaf or have a hearing or speech impairment. It is important to use an appropriately qualified interpreter whenever possible. Interpreting is a specialist skill that is not possessed by everyone who is bilingual. In general, it is not appropriate to use students or relatives to interpret. It is particularly important that schools do not use students to interpret in matters relating to student welfare, counselling or attendance. (...) Schools should ensure that an interpreter is provided for parents/carers at enrolment. This will ensure accurate information is obtained and will assist the family in the completion of the enrolment form. Parents, carers and community members can also request an interpreter be available at a</p>
--	--	---

		<p>meeting or interview. In addition, parents and carers may contact the school using the Telephone Interpreter Service.</p> <p>Many translated departmental documents are available through the DEC Intranet. (...) Documents are translated into over 40 languages. Translated documents should be made available for front line staff to distribute or refer to when communicating to parents. Schools should endeavour to have important school documents routinely translated to facilitate effective communication. (p. 40)</p> <p>3.2.3. Curriculum development:</p> <p>ACARA Annotated Content Descriptions (English, mathematics, science, history)</p> <p>As part of the <i>EAL/D Teacher Resource</i>, ACARA has produced annotated content descriptions to support teachers implementing the Australian Curriculum in English, Mathematics, Science and History. The annotations describe the linguistic and cultural considerations implied by syllabus content descriptions. The annotations have been developed to advise teachers about areas of the curriculum that EAL/D students may find challenging, help teachers to understand students' cultural and linguistic diversity and provide examples of teaching strategies supportive of EAL/D students.</p> <p>These documents help teachers identify the English language demands of different subject areas and to provide advice about effective teaching strategies.</p> <p>IEP Curriculum Framework</p> <p>The Intensive English language programs in IECs and the IEHS are based on the Intensive English Programs (IEP) Curriculum Framework. This curriculum framework addresses both English and curriculum content of the NSW school curriculum. Content is adapted for second language learners to provide students with an orientation to the curriculum at high school. As the students' level of English language proficiency increases the teaching concentrates more on concepts, vocabulary and skills required in preparation for study at high school. (...)</p> <p>ESL Curriculum Framework K-6</p> <p><i>The ESL STEPS: ESL Curriculum Framework K-6</i> is a planning and programming tool for teachers of EAL/D students. It demonstrates how EAL/D students with varying levels of English language proficiency can be supported to achieve curriculum outcomes at their appropriate stage of learning.</p> <p>The framework is designed for use across all K-6 stages and within any KLA. It is organised in a series of 'steps' which show the progressive development of English language skills, linked to both the ESL Scales and K-6 syllabus stages. (p. 38)</p>
--	--	---

		<p>3.2.4. Funding:</p> <p>Under the Resource Allocation Model (RAM) schools are provided with resources as an Equity loading to support students with limited English language proficiency. This is one of four equity loadings. The loading for English Language Proficiency is a resource allocation to support the additional learning needs of students developing English language proficiency and is informed by each school’s reported level of EAL/D need. The loading is based on a moderated assessment of student English language proficiency levels, described as EAL/D phases, collected annually via the EAL/D Annual Survey. Schools may support EAL/D students through a combination of initiatives funded from a range of sources; however support for students attracting equity loadings must be identifiable in the school plan and reported upon in the Annual School Report. Schools that receive resources for English language proficiency must develop an explicit strategy to meet the English language learning needs of their EAL/D students. (...) Aboriginal students and Torres Strait Islander students enrolling in school who speak a traditional Aboriginal language as their main language of everyday use (eg Pitjantjatjara, Arrernte) or a creole (eg Kriol, Torres Strait Creole) and require intensive English language support are eligible to receive resources under the English language proficiency loading or EAL New Arrivals Program targeted funding.</p> <p>To ensure the learning needs of Aboriginal and Torres Strait Islander students who speak a dialect of English such as Aboriginal English, as their first dialect are catered for, school resources should be utilised to provide support as required. (...)</p> <p>In addition to funds allocated to schools through the ELP equity loading, schools with newly arrived and refugee students may also attract additional resources to provide targeted support. (...)</p> <p>Schools can apply for additional teaching support for eligible newly arrived students at any time. In metropolitan schools, newly arrived students in Year 6 and above should be referred to their local Intensive English Centre/High School. (p. 15)</p> <p>There is an allocation of 4.6 EAL/D positions, 0.5 New Arrivals Supplementation and flexible funding of \$15,000. (...) Flexible funding is used to employ a bilingual SLSO for several hours each week. (...) Flexible funding is used to provide time for the EAL/D and classroom teachers to meet for planning and evaluation. (p. 20)</p> <p>The current EAL/D teacher allocation is 2.8 with flexible funding of \$12,000. In addition the school receives a resource allocation to support targeted refugee students at the school. (...) Flexible funding is used to provide meeting time for collaborative planning between the EAL/D teacher and the subject teachers.</p> <p>Funds provided to support refugee students, in combination with flexible funding, are used to provide additional EAL/D targeted support for refugee</p>
--	--	--

		<p>students including the development of individual learning plans which address English language, literacy and welfare needs. (...)</p> <p>Flexible funding is used to support professional learning for all teachers about EAL/D pedagogy and to provide release time for subject teachers to work with the EAL/D teachers to develop differentiated units of work. (p. 21)</p> <p>The EAL/D teacher allocation is 1.8 with flexible funding of \$6000. (...)</p> <p>One of the EAL/D teachers appointed at the school is recognised as an EAL/D leader. Flexible funding is used to provide time for this teacher to coordinate an EAL/D student support strategy across the school. (p. 22)</p> <p>While there is no formal EAL/D staffing allocation the school has been able to use its Aboriginal student equity loading to employ a part time teacher to support Aboriginal EAL/D learners. (p. 23)</p> <p>EMERGENT CATEGORY: EFFICACY SELF-EVALUATION</p> <p>Principals are responsible for ensuring the development, effective operation and management of the school's EAL/D student support strategy and are accountable for the effective use of the ELP loading resources to support students to develop English language proficiency.</p> <p>The Annual School Report should clearly indicate what initiatives were undertaken to develop the English Language Proficiency of EAL/D learners and what outcomes were achieved. To support schools to develop, implement and monitor effective EAL/D strategies a number of tools have been developed.</p> <p><i>A Checklist for Effective EAL/D Student Support</i> has been developed as part of the English Language Proficiency loading accountability. (...)</p> <p>The EAL/D School Evaluation Framework is tool that can be used for whole school reflection and planning. Across six categories, schools can use the framework to establish current level of performance from 1-5. Using the framework as a guide, schools can determine projects, focus areas or targets to move along the levels in each category. (p. 24)</p>
--	--	--

8.4.3. Chile

8.4.3.1. Decreto N°83/2015. Diversificación de la enseñanza

1. THEORETICAL BASES	1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods	<p>1.1.1. Behaviorism: [ABSENT]</p> <p>1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT]</p> <p>1.1.3. Cognitivism: [ABSENT]</p> <p>1.1.4. Constructivism: [ABSENT]</p> <p>Al planificar, los profesores deben asegurarse que todos los estudiantes participen en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío. Por ejemplo: promover la toma de decisiones y la autonomía, en aspectos tales como: el contexto o el contenido utilizado para la práctica de habilidades; los instrumentos utilizados para la recogida de información o la producción, la secuencia y tiempo para la realización de las tareas, variando las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser personalizadas y contextualizadas a las experiencias de vida de los estudiantes; ofrecer a los estudiantes oportunidades de participación en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje; resguardar la pertinencia y autenticidad en el diseño de experiencias de aprendizaje, cautelando que las actividades se distingan por ser socialmente relevantes, pertinentes a la edad y capacidades, apropiadas para los diferentes grupos raciales, culturales, étnicos, género, etc. y que en su diseño se considere la demostración de resultados de desempeño en contextos reales por parte del o los estudiantes.</p> <p>Estas diferentes alternativas de participación serán útiles para todos los estudiantes, favoreciendo además la autonomía, para lo cual se deberán considerar estrategias para captar la atención y el interés, de apoyo al esfuerzo y la persistencia y para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje. (pp. 22-23)</p> <p>Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos. Consiste en seleccionar y dar prioridad a determinados objetivos de aprendizaje, que se consideran básicos imprescindibles para su desarrollo y la adquisición de aprendizajes posteriores. (...) Algunos de los contenidos que se deben priorizar por considerarse fundamentales son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, como comunicación oral o gestual, lectura y escritura. (p. 30)
-----------------------------	---	---

2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT	1.2. Conception of Bilingualism	<p>1.2.1. Deficit ideology:</p> <p>Para proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, es necesario que se concreten en la planificación de clases, a través de estrategias para favorecer la expresión y comunicación. Por ejemplo, las personas con discapacidad motora, o quienes presentan dificultades en la función ejecutiva, o quienes presentan barreras con el idioma, entre otras, pueden demostrar su dominio en las diferentes tareas de modo muy diverso. Algunos pueden expresarse bien en la escritura, pero no en el discurso oral, y viceversa. (p. 21)</p> <p>1.2.2. Enrichment ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.3. Neutral: [ABSENT]</p>
	1.3. Others	<p>1.3.1. Language proficiency: [ABSENT]</p> <p>1.3.2. Literacy: [ABSENT]</p> <p>1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance: [ABSENT]</p> <p>1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition: [ABSENT]</p>
	2.1. Student Background	<p>“las personas con discapacidad sensorial (ceguera o sordera) o las personas con dificultades de aprendizaje, procedentes de otras culturas, entre otras, pueden requerir modalidades distintas a las convencionales para acceder a las diversas materias (uso de lengua de señas chilena, textos en Braille, proponer actividades con apoyo de materiales que consideren contenidos culturales de los pueblos originarios, uso de textos hablados, aumentar la imagen y el texto, el sonido, aumentar el contraste entre el fondo y el texto, contraste de color para resaltar determinada información, etc.)” (p. 20)</p> <p>2.1.1. Migrant students: [ABSENT]</p> <p>2.1.2. Refugee students: [ABSENT]</p> <p>2.1.3. Indigenous students:</p> <p>proponer actividades con apoyo de materiales que consideren contenidos culturales de los pueblos originarios (p. 20)</p> <p>complementar el currículum con determinados aprendizajes específicos, como por ejemplo, (...) lengua nativa de los pueblos originarios (p. 31)</p> <p>2.1.4. International students: [ABSENT]</p>
	2.2. Acculturation Approach	<p>2.2.1. Integration:</p> <p>Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar. (p. 9)</p>

		<p>Los principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares son los siguientes:</p> <p>a) Igualdad de oportunidades. El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana. (...)</p> <p>c) Inclusión educativa y valoración de la diversidad. El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar. (pp. 12-13)</p> <p>Los Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular se sustentan en la Ley General de Educación N° 20.370/2009, que en su artículo 3 establece que “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley”.</p> <p>Esta misma ley en su artículo 10 a) señala que los alumnos y alumnas tienen derecho “en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos.” (p. 17)</p> <p>...cautelando que las actividades se distingan por ser socialmente relevantes, pertinentes a la edad y capacidades, apropiadas para los diferentes grupos raciales, culturales, étnicos, género, etc. y que en su diseño se considere la demostración de resultados de desempeño en contextos reales por parte del o los estudiantes. (p. 22)</p> <p>La evaluación diagnóstica individual considera los siguientes ámbitos: (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto familiar: considera los antecedentes socioeconómicos, culturales y psicoafectivos del contexto familiar del estudiante, con especial atención en los apoyos, expectativas y vínculos con los diferentes miembros de la familia. (pp. 34-35) <p>2.2.2. Assimilation: [ABSENT]</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
--	--	---

	<p>2.3. Challenges / Issues / Special Needs</p>	<p>2.3.1. Late enrolment: [ABSENT]</p> <p>2.3.2. Prior studies: [ABSENT]</p> <p>2.3.3. Differential assessment:</p> <p>ARTÍCULO 4º.- Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Una vez finalizado este proceso de evaluación, el establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente. (p. 6)</p> <p>Desde la perspectiva de los principios que guían la toma de decisiones de adecuación curricular, la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales se determinará en función de lo establecido en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI), procedimiento que debe estar señalado en el Reglamento de Evaluación del establecimiento para educación básica y según las bases curriculares para educación parvularia.</p> <p>La promoción de los estudiantes se determinará en función de los logros obtenidos con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos en el Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI). (p. 38)</p> <p>EMERGENT CATEGORY: ISSUES OF STANDARIZED TESTS</p> <p>Así también, esta misma ley, en su artículo 36, señala que “el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación”. De esta forma, la adecuación curricular favorece que los estudiantes con necesidades educativas especiales participen también en los procesos de evaluación de la calidad de la educación. Esto permitirá obtener una visión más completa de los resultados del logro de los aprendizajes, realizar comparaciones más exactas, evitar prácticas de exclusión, y promover altas expectativas en los docentes sobre el aprendizaje de estos estudiantes y su acceso al currículum nacional, beneficiándolos además con las reformas educativas que se implementen a propósito de estas evaluaciones. (p. 18)</p> <p>2.3.4. Increased workload: [ABSENT]</p>
--	--	--

3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING	3.1. Bilingual Education Programs	<p>3.1.1. Submersion: [PRESENT BY DEFAULT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out / Structured immersion: [ABSENT]</p> <p>3.1.3. Transitional: [ABSENT]</p> <p>3.1.4. Maintenance / Enrichment: [ABSENT]</p>
	3.2. Others	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>En el ámbito educativo, el Diseño Universal se expresa como Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes. (p. 17)</p> <p>El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.</p> <p>Los principios que orientan el Diseño Universal de Aprendizaje son los siguientes:</p> <p>a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.</p> <p>Los estudiantes, en general, difieren en la manera en que perciben y comprenden la información que se les presenta, por lo cual no existe una modalidad de representación que sea óptima para todos.</p> <p>Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. Por lo anterior, la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes. (...)</p> <p>b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.</p> <p>El docente considera todas las formas de comunicación y expresión. Se refiere al modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de su aprendizaje.</p> <p>Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben, por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo o deseable para todos. Al proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran.</p> <p>Para proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y de las diferentes tareas, es necesario que se concreten en la planificación de clases, a través de estrategias para favorecer la expresión y comunicación. (...)</p> <p>c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.</p> <p>El docente ofrece distintos niveles de desafíos y de apoyos, tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas</p>

	<p>para: activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información.</p> <p>Alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella. Al planificar, los profesores deben asegurarse que todos los estudiantes participen en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío. (pp. 19-22)</p> <p>Las adecuaciones curriculares que se establezcan para un estudiante se deben organizar en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), el cual tiene como finalidad orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas. El proceso implicado en este plan se define a partir de la planificación que el docente elabora para el grupo curso y su información debe registrarse en un documento que permita el seguimiento y evaluación del proceso de implementación de éstas, así como de los resultados de aprendizaje logrados por el estudiante durante el tiempo definido para su aplicación. (p. 25)</p> <p>3.2.2. Specialized personnel:</p> <p>El proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento: docentes, docentes especialistas y profesionales de apoyo. (p. 26)</p> <p>En este proceso de definición del tipo de adecuación curricular, el rol de docente (de asignatura) es fundamental, junto con el profesor de educación especial diferencial, en consideración a que las adecuaciones curriculares se definen teniendo presente la evaluación diagnóstica individual, el conocimiento que tiene el profesor regular del estudiante y la planificación de clase que elabora el docente para el grupo curso (p. 35)</p> <p>3.2.3. Curriculum development:</p> <p>Las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar. (p. 24)</p> <p>Enriquecimiento del currículum.</p> <p>Esta modalidad de adecuación curricular corresponde a la incorporación de objetivos no previstos en las Bases Curriculares y que se consideran de primera importancia para el desempeño académico y social del estudiante, dadas sus características y necesidades. Supone complementar el currículum con determinados aprendizajes específicos, como por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua o código de comunicación, como la</p>
--	---

		<p>lengua de señas chilena, lengua nativa de los pueblos originarios, el sistema Braille u otros sistemas alternativos de comunicación, o profundizar en algún aspecto del currículo correspondiente al nivel, a través de la estrategia de integración de asignaturas o incorporando objetivos de aprendizaje, materiales y actividades que respondan a las necesidades de profundización de algunos estudiantes. (p. 31)</p> <p>El Plan de Adecuación Curricular Individual del estudiante se constituye en un documento oficial ante el Ministerio de Educación y debe acompañar al estudiante durante su trayectoria escolar siempre que lo requiera, aportando información relevante para la toma de decisiones de los distintos profesionales (docentes y no docentes y familia), respecto de los eventuales ajustes al Plan, tomando en consideración los procesos de evaluación de aprendizaje y el desarrollo evolutivo del estudiante. (p. 37)</p> <p>3.2.4. Funding: [ABSENT]</p>
--	--	---

8.4.3.2. Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022

1. THEORETICAL BASES	1.1. Second Language Acquisition / Language Teaching Methods	<p>1.1.1. Behaviorism: [ABSENT]</p> <p>1.1.2. Universal Grammar: [ABSENT]</p> <p>1.1.3. Cognitivism: [ABSENT]</p> <p>1.1.4. Constructivism: [ABSENT]</p>
	1.2. Conception of Bilingualism	<p>1.2.1. Deficit ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.2. Enrichment ideology: [ABSENT]</p> <p>1.2.3. Neutral: [ABSENT]</p>
	1.3. Others	<p>1.3.1. Language proficiency: [ABSENT]</p> <p>1.3.2. Literacy: [ABSENT]</p> <p>1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance: [ABSENT]</p> <p>1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition: [ABSENT]</p>
2. MULTICULTURAL EDUCATION / SOCIOCULTURAL CONTEXT	2.1. Student Background	<p>Entre los años 2015 y 2016 se refleja una variación al alza de la matrícula extranjera del 99,6%, lo cual representó un punto de inflexión para las comunidades educativas que requirieron con mayor urgencia del Mineduc herramientas para su gestión con foco en inclusión y mejora continua. (p. 7)</p> <p>Se privilegia el uso del término “extranjero”, acogiendo la visión de Naciones Unidas para referirse a personas y estudiantes que no poseen nacionalidad chilena, independiente de su status migratorio. El término “migrante” no cuenta con una definición universalmente aceptada, con lo cual se arriesga la exclusión de trabajadores migratorios, migrantes en situación irregular, solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, víctimas de trata de personas y del tráfico ilícito de migrantes. (p. 15)</p> <p>Comprender la afectación de los estudiantes extranjeros en cuanto a los siguientes aspectos: identidad cultural según origen y condiciones que por edad influyen, debido a que están iniciando la construcción de identidad. (p. 30)</p> <p>2.1.1. Migrant students:</p> <p>El Estado de Chile ha definido dentro de sus tareas inmediatas modernizar el sistema que regula la movilidad humana, en un contexto de consolidada apertura global y de alza sostenida de la tasa de inmigración. La tendencia es clara: el año 2001, 27 mil personas recibieron permiso para residir temporalmente en Chile, mientras que en 2016 la cifra alcanzó los 136 mil; 5 veces más. Y si nos detenemos en la cifra de permanencia definitiva (PD), que devela intenciones y proyectos de vida a mediano y largo plazo, encontramos que entre los años 2005 y 2016 se otorgaron 324 mil de estos</p>

	<p>permisos, con una tendencia de crecimiento relativamente estable, que bordea el 9% anual. (p. 4)</p> <p>En la actualidad, y en un mundo globalizado fruto de innumerables avances tecnológicos y científicos, informarse y trasladarse de un lugar a otro es cada vez más fácil. Las motivaciones de ese traslado pueden ser distintas, y van desde una decisión planificada hasta una acción forzada por condiciones políticas, sociales, naturales o de otra índole. Por tanto, emprender un proyecto de vida en el extranjero se presenta como un derecho humano de los ciudadanos del mundo.</p> <p>En nuestro país, es una realidad que durante los últimos 25 años se ha experimentado un aumento del fenómeno migratorio. Según el censo realizado el año 2017, 700 mil personas, declararon haber nacido en el extranjero y encontrarse residiendo habitualmente en Chile. Sin embargo, es importante señalar que el porcentaje de extranjeros en Chile – que representa un 4% de la población total – es menor que el promedio mundial y está muy por debajo del porcentaje de extranjeros residentes en países de la OCDE, donde alcanzan un 10%. En contraste con esta realidad, la población total estimada de chilenos que residen en el exterior es de más de un millón de personas, por lo que se puede concluir que Chile es aún un país de emigrantes en términos concretos. (p. 5)</p> <p>La migración que ha llegado a nuestro territorio tiene distintas nacionalidades, y aunque no es un fenómeno reciente, se ha hecho más visible por la llegada de personas afro-descendientes, que en ningún caso son la mayoría. (p. 6)</p> <p>La llegada de personas afro-descendientes, provenientes especialmente de Haití, visibilizó aún más el aumento de estudiantes extranjeros en el sistema educativo que se dio entre el año 2015 y 2016, sobre todo por las particularidades de su color de piel y la evidente barrera idiomática. (p. 10)</p> <p>2.1.2. Refugee students:</p> <p>Implementar el Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios en el ámbito de Educación.</p> <p>Responsable: Coordinación de Inclusión y Diversidad (DEG) (...)</p> <p>Familias pertenecientes al Programa de Reasentamiento para Refugiados Sirios coordinado por el Ministerio del Interior.</p> <p>Beneficiarios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los niños y niñas en edad escolar se insertan en comunidades educativas. 2. Todas las comunidades educativas reciben capacitación para la inclusión de los estudiantes sirios. 3. Todos los jóvenes y adultos que requieran nivelación de estudios reciben orientación Mineduc. <p>Meta: 2018- 2019</p>
--	---

	<p>Actas de reunión; Plan de Desarrollo de Competencias para las comunidades educativas; listas de asistencia (p. 39)</p> <p>2.1.3. Indigenous students: [ABSENT]</p> <p>2.1.4. International students: [ABSENT]</p>
<p>2.2. Acculturation Approach</p>	<p>2.2.1. Integration:</p> <p>El presente documento consolida el camino recorrido por el Ministerio de Educación para la construcción de la “Política Nacional de Estudiantes Extranjeros”, que tiene como objetivo garantizar el derecho a educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile. (...)</p> <p>Atravesamos un momento histórico de cambios culturales e institucionales, que invitan a comprender la necesidad de generar políticas de Estado que favorezcan la educación e inclusión de cada niña, niño, adolescente, joven y adulto que habite el territorio nacional, valorando con ello la diversidad cultural. (p. 3)</p> <p>En este contexto, el Ministerio de Educación se ha propuesto impulsar un proceso de transformación en el sistema educativo, que garantice a todos los niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas que habitan en territorio nacional acceder a una educación de calidad, en igualdad de oportunidades, independiente de su país de origen, condición migratoria, nivel socioeconómico o cualquier otra particularidad. Resulta urgente asumir el desafío de una realidad país que ha llegado para quedarse y que repercute en la formación de los ciudadanos que aspiramos sean los protagonistas de una sociedad más justa, democrática y solidaria. No obstante, las tensiones propias del diseño de una política pública de esta envergadura y la gran cantidad de urgencias retrasaron más de lo esperado su consolidación. (...)</p> <p>Al igual que la movilidad humana, el compromiso de mejorar la calidad de los aprendizajes debe ser asumido atendiendo – hoy más que nunca – a los flujos migratorios y los cambios sociales que ellos generan, considerando acomodos razonables que garanticen su pertinencia y eficiencia frente a las necesidades de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general. (p. 4)</p> <p>La tendencia de los datos se ha constituido en una realidad: la población escolar de jardines infantiles, escuelas y liceos es culturalmente cada vez más diversa, lo cual constituye un desafío y una oportunidad para desarrollar capacidades de trabajo en contextos multiculturales, y avanzar hacia la construcción y el fortalecimiento de relaciones de interculturalidad en las comunidades educativas. (p. 7)</p> <p>En 2005, Mineduc da un importante paso hacia la inclusión de los estudiantes extranjeros, ordenando a las autoridades y establecimientos</p>

		<p>educacionales “otorgar todas las facilidades para que los alumnos extranjeros puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar”. Se estipuló que los estudiantes extranjeros matriculados de manera provisoria serían considerados alumnos regulares para todos los efectos académicos, curriculares y legales. Y se promovieron principios de integración y tolerancia, incentivando a los establecimientos a crear reglamentos de convivencia que fomentaran el respeto y las buenas prácticas, y amonestaran a quienes incurrieran en actos discriminatorios. (p. 12)</p> <p>En junio de 2013, el gobierno del Presidente Sebastián Piñera presentó un proyecto de ley que actualizaba la legislación en materia de migración y extranjería, que rige desde 1975. Desde la sociedad civil fue criticada esta propuesta, por considerar que tenía un “foco utilitario de la migración para la economía nacional, dejando de lado la integración como norte”. (...) Las personas inmigrantes en Chile se ven desprovistas de una estructura normativa que las proteja, y la regulación vigente adolece de un enfoque de derechos humanos. (p. 13)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El concepto de Interculturalidad suele estar asociado al trabajo desarrollado con pueblos originarios. (...) ➤ Emerge un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad (estudiantes prioritarios, con necesidades educativas especiales, diversidad sexual, migrantes, pertenecientes a pueblos originarios, entre otros). ➤ No se explicita en los proyectos educativos institucionales (PEI) ni en los planes de mejoramiento. (p. 14) <p><i>Ley de no Discriminación</i></p> <p>La Ley de no discriminación N°20.609 del 2012, instaura un mecanismo judicial que permite restablecer eficazmente el imperio del derecho toda vez que se cometa un acto de discriminación arbitraria. Lo que se explicita en su artículo N°2 como sigue:</p> <p>“Definición de discriminación arbitraria. Para los efectos de esta Ley, se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuadas por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la república o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad”. (p. 19)</p>
--	--	--

		<p><i>Enfoque Inclusivo</i> Este enfoque contempla desarrollar el trabajo educativo reconociendo, valorando y acogiendo la diversidad de cada miembro de la comunidad. Se aspira a que cada espacio de encuentro, dentro o fuera del aula, promueva el diálogo y la expresión de intereses, habilidades, valores, saberes, características personales y socioculturales, sin jerarquías, estereotipos, ni discriminaciones.</p> <p><i>Enfoque Intercultural</i> La interculturalidad es un horizonte social ético-político en construcción, que enfatiza relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en el diálogo desde la alteridad, facilitando una comprensión sistémica e histórica del presente de las personas, grupos y pueblos diversos que interactúan permanentemente en los distintos espacios territoriales. La interculturalidad favorece la creación de nuevas formas de convivencia ciudadana entre todos, sin distinción de nacionalidad u origen. Para ello, el diálogo simétrico es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual. (p. 21)</p> <p><i>Fortalecimiento de la Gestión Educativa</i> Esta área debería ser el corazón del trabajo que se lleva a cabo desde la CEE, puesto que es en el aula donde se llevan a cabo los procesos de transformación vitales para avanzar hacia una escuela intercultural en donde se promueva la inclusión y relaciones simétricas entre todos. (p. 27)</p> <p>Promover la interculturalidad como parte permanente y establecida en el currículum de cada establecimiento, que favorezca la inclusión en las diversas etapas desde la acogida. (...)</p> <p>Orientaciones para la comunidad educativa acompañadas con talleres, para prevenir el racismo y la xenofobia, entre otros. (p. 30)</p> <p>El Ministerio de Educación debe asumir un mayor protagonismo en la articulación intersectorial, esto considerando la experiencia acumulada, la fiabilidad de la información que posee el sistema educativo a lo largo de la trayectoria dentro y fuera del aula, de cada uno de sus estudiantes, así como los avances que se han desarrollado en cuanto al enfoque inclusivo e intercultural, bajo el gran paraguas de los principios de los derechos fundamentales que sustentan en términos pedagógicos un lugar especialmente diseñado para el encuentro de saberes, de identidades, multiculturales, de ciudadanos y ciudadanas que aspiran a la construcción democrática de una sociedad más justa y solidaria. (p. 31)</p> <p>Este fortalecimiento institucional debe considerar la tensión del cómo abordar las especificidades de estudiantes extranjeros sin que se convierta en una discriminación estructural, situando la gestión a la luz de la histórica discriminación que viven los grupos de especial protección en el sistema educativo, aún más cuando estamos en un momento país en donde la mirada</p>
--	--	---

		<p>superficial de esta situación puede generar grietas profundas de racismo y xenofobia difíciles de revertir.</p> <p>Algunos estudiantes extranjeros también pertenecen a pueblos originarios, poseen discapacidad, están dentro de la red Sename, y así, un sinnúmero de condiciones a las que se les suma su condición de “migrante”, avanzar en el ejercicio de derecho para este grupo en particular debe ir a la par de cada uno de los grupos pertenecientes a alguna de las situaciones mencionadas, pues si no su avance no es sustentable y pudieran ser más los efectos indeseados en el corto plazo que los avances que se puedan generar en el largo plazo. (p. 32)</p> <p>Promover una convivencia escolar que valore la diversidad e integre colaborativamente a estudiantes extranjeros y sus familias. (p. 42)</p> <p>2.2.2. Assimilation: [ABSENT]</p> <p>2.2.3. Segregation: [ABSENT]</p> <p>2.2.4. Marginalization: [ABSENT]</p>
	<p>2.3. Challenges / Issues / Special Needs</p>	<p>2.3.1. Late enrolment:</p> <p>Evitar concentrar estudiantes migrantes en las mismas y desaventajadas escuelas. Los países que distribuyen a los estudiantes migrantes a lo largo de escuelas y salas de clases logran mejores resultados para esos estudiantes. (p. 14)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar la fiscalización de barreras discriminatorias en el acceso a la educación. ➤ Disponer de vacantes para estudiantes extranjeros. (p. 30) <p>EMERGENT CATEGORY: SCHOOL ENROLLMENT ISSUES</p> <p>de la totalidad un tercio se encuentra en situación migratoria irregular y no cuentan con visa ni RUN nacional. Por tanto, se constituyen en un grupo de especial atención, considerando que hoy no están accediendo al conjunto de beneficios educativos en igualdad de condiciones frente al estudiantado nacional. (p. 7)</p> <p>En este contexto, Mineduc generó una herramienta tecnológica que permitía a un establecimiento educacional matricular a un estudiante sin RUN, por medio de la asignación de un número “100 millones” o “RUN provisorio” (como lo denominaron los usuarios), con el fin de garantizar su acceso al sistema. Esta solución, si bien disminuía las barreras de acceso, tenía una serie de falencias, entre las que destaca la multiplicidad de números asignados a un mismo estudiante a partir del cambio de colegio, lo cual dificultaba el seguimiento a su trayectoria educativa e imposibilitaba la certificación de estudios.</p> <p>En términos administrativos, este número le permitía a los establecimientos educacionales recibir los aportes que el Estado entrega por concepto de</p>

	<p>subvención escolar, mas no así recibir los aportes provenientes de la Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) y, en general, cualquiera que dependiera de la calificación asignada por el Ministerio de Desarrollo Social a través del Registro Social de Hogares (RSH), toda vez que se encuentran relacionados a un RUN.</p> <p>Lo anterior motivó la campaña “No Más RUN 100”, liderada por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), que a nivel general denunciaba la discriminación sufrida por niños en razón de su país de origen, que admitidos en el sistema escolar, estaban condicionados a la adquisición de una visa para el goce de sus derechos en igualdad de condiciones. Ello representaba una clara vulneración y los transformaba en “personas de segunda categoría”.</p> <p>Los beneficios a los cuales no podía acceder este grupo de estudiantes eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Apoyo escolar, útiles y becas de alimentación, entregados por Junaeb. ➤ Computador portátil en 7° básico (Programa "Me Conecto para Aprender"). ➤ Programas de apoyo pedagógico, tales como PACE, PIE y SEP. ➤ Reconocimiento de trayectoria escolar (SIGE) y certificación de estudios por parte de Mineduc. ➤ Ranking de notas y/o NEM para el ingreso a la educación superior. ➤ Inscripción para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). (p. 10) <p>En 2003, el DEM en conjunto con Mineduc inició la campaña “Por el Derecho de la Educación”, destinada a fomentar la incorporación de niños y jóvenes, hijos de extranjeros al sistema educativo. Consistió concretamente en la entrega de permisos de residencia en condición de “Estudiante Titular” a los estudiantes que se encontraran en condición migratoria irregular y que tuvieran matrícula provisoria o definitiva en un establecimiento reconocido por el Estado. Sin embargo, esto sólo aplicaba para el estudiante, y no modificaba la condición migratoria del resto del grupo familiar.</p> <p>En 2005, Mineduc da un importante paso hacia la inclusión de los estudiantes extranjeros, ordenando a las autoridades y establecimientos educacionales “otorgar todas las facilidades para que los alumnos extranjeros puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar”. Se estipuló que los estudiantes extranjeros matriculados de manera provisoria serían considerados alumnos regulares para todos los efectos académicos, curriculares y legales. (p. 12)</p> <p>Una gran cantidad de estudiantes extranjeros no cuenta con RUN nacional, lo que les impide acceder a beneficios en igualdad de condiciones respecto de los nacionales. (p. 13)</p> <p>2.3.2. Prior studies:</p> <p>En 1995 se elaboró un sistema de reconocimiento y convalidación de estudios para los niveles de educación básica y educación media</p>
--	--

		<p>Humanístico-Científica y Técnico-Profesional, el cual se realiza presentando ante Mineduc la documentación requerida, siempre y cuando el país de origen cuente con un convenio vigente sobre la materia con Chile.</p> <p>La validación tiene lugar cuando el estudiante extranjero proviene de un país con el que Chile no ha celebrado convenio o en caso de que no posea la documentación que acredite su nivel educacional. En tales casos, se requerirá la rendición de un examen u otro proceso de validación. Mientras se lleva a cabo cualquiera de estos dos procesos, la persona debe matricularse provisoriamente en el curso al que se incorporaría con matrícula definitiva una vez que se validen sus estudios. (p. 12)</p> <p>Existe desconocimiento por parte de funcionarios del Mineduc acerca de la normativa y los procedimientos de convalidación y reconocimiento de estudios, lo cual genera barreras que vulneran el derecho de la población extranjera. (p. 13)</p> <p>Actualizar la normativa de los procedimientos de validación y reconocimiento de estudios. (p. 30)</p> <p>2.3.3. Differential assessment: [ABSENT]</p> <p>2.3.4. Increased workload: [ABSENT]</p>
3. LANGUAGE POLICY AND PLANNING	3.1. Bilingual Education Programs	<p>3.1.1. Submersion: [PRESENT BY DEFAULT]</p> <p>3.1.2. ESL pull-out / Structured immersion:</p> <p>A la fecha del diagnóstico, existían investigaciones enfocadas en estudiantes extranjeros, financiadas por Mineduc a través de los Fondos de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Algunas recomendaciones para el sistema y las comunidades educativas, extraídas de estos trabajos son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Entregar instrucción en el idioma rápidamente, pues se ha probado que combinar aprendizaje de idioma y de contenido, apenas sea posible, es lo más efectivo para integrar a los niños extranjeros en los sistemas educativos. ➤ Ofrecer educación temprana de alta calidad, adaptada al desarrollo de idioma. (p. 14) <p>Disponer recursos para la enseñanza de español como segundo idioma, apoyo financiero y formación didáctica. (p. 30)</p> <p>3.1.3. Transitional: [ABSENT]</p> <p>3.1.4. Maintenance: [ABSENT]</p>
	3.2. Others	<p>3.2.1. Teacher resources:</p> <p>Invitar a todos los profesores, no sólo a los especialistas, a prepararse para las salas de clases diversas. (p. 14)</p>

		<p>Incorporar temáticas de inclusión y enfoque de derecho en los criterios de acreditación de las carreras de pedagogía. (p. 30)</p> <p>Entregar orientaciones técnico-pedagógicas que permitan avanzar hacia una formación integral, que aborde las necesidades de este grupo de especial protección, a lo largo de la trayectoria educativa. (pp. 42-43)</p> <p>3.2.2. Specialized personnel:</p> <p>Generar certificación para mediador intercultural. (p. 30)</p> <p>Acciones 2018: Gestionar formación para facilitadores lingüísticos en el marco de becas laborales de Sence.</p> <p>Responsables: DEG</p> <p>En articulación con: Municipios de PAC – Quilicura y Estación Central – Sence Metropolitano.</p> <p>Beneficiarios: 25 facilitadores lingüísticos que hoy ejercen este rol en escuelas</p> <p>Meta: 75% de certificación</p> <p>Plazos: Primer semestre 2018</p> <p>Verificación: Certificación y registro (p. 45)</p> <p>3.2.3. Curriculum development:</p> <p>Existen barreras idiomáticas para abordar el currículum, poca flexibilidad y falta de pertinencia de los contenidos. (p. 14)</p> <p>Reconsiderar la flexibilidad curricular en la escuela, permitiendo adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, trabajar en un currículum comparado y repensar el sistema de evaluaciones externas que no acoge esta diversidad. (p. 30)</p> <p>3.2.4. Funding:</p> <p>Recursos mal administrados por las corporaciones municipales o falta de ellos. (p. 14)</p> <p>Disponer recursos para la enseñanza de español como segundo idioma, apoyo financiero y formación didáctica. (p. 30)</p>
--	--	--

8.5. Appendix E. Inter-Item Correlation Matrices

[A] Home language support

	Q10	Q22	Q28	Q32	Q34	Q36	Q37
Q22	0.126						
Q28	0.335**	0.317**					
Q32	0.003	0.186	0.151				
Q34	0.068	0.464**	0.355**	0.585**			
Q36	0.199*	0.290**	0.284**	0.293**	0.535**		
Q37	0.126	0.503**	0.379**	0.568**	0.682**	0.526**	
Q38	0.218*	0.253*	0.333**	0.083	0.216*	0.372**	0.233*

[B] Majority language support

	Q22	Q24	Q33
Q24	0.237*		
Q33	0.231*	0.257**	
Q36	0.290**	0.415**	0.310**

[C] Awareness of second language acquisition

	Q8	Q19	Q21	Q23	Q24	Q26	Q30	Q33	Q35
Q19	-0.020								
Q21	0.044	0.100							
Q23	-0.002	-0.058	0.105						
Q24	-0.044	-0.209*	0.164	0.164					
Q26	0.026	0.595**	-0.082	-0.112	-0.372**				
Q30	0.181	0.028	0.288**	0.163	0.034	0.026			
Q33	0.036	-0.409**	0.123	-0.082	0.257**	-0.461**	-0.093		
Q35	-0.150	-0.136	0.137	0.096	0.231*	-0.244*	0.104	0.281**	
Q38	0.102	-0.139	0.307**	0.082	0.286**	-0.167	0.107	0.159	0.237*

[D] Intercultural awareness

	Q1	Q4	Q5	Q7	Q12	Q13	Q25	Q27
Q4	0.226*							
Q5	0.212*	0.136						
Q7	0.281**	0.143	0.181					
Q12	0.249*	0.144	0.082	0.331**				
Q13	0.505**	0.183	0.255**	0.391**	0.366**			
Q25	0.128	-0.073	0.236*	0.028	0.047	0.080		
Q27	0.068	0.214*	0.166	0.045	0.072	0.209*	0.236*	
Q29	0.070	0.115	0.178	0.070	0.288**	0.197*	0.439**	0.313**

[E] Methodological awareness

	Q2	Q3	Q4	Q11
Q3	0.208*			
Q4	0.408**	0.245*		
Q11	0.240*	0.197*	0.235*	
Q14	0.314**	0.384**	0.309**	0.222*

8.6. Appendix F. Analysis of Interview Transcripts

8.6.1. S1F06

E1: Primero nos interesa hacer algunas preguntas de datos básicos. ¿En qué año nació usted?

P: Mil novecientos ochenta y ocho.

E1: ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando como profesor?

P: Seis.

E1: ¿Y en este colegio?

P: Seis

E1: Seis años

P: Egresé, y llegué acá.

E1: Perfecto. ¿A cuántos cursos les hace clases?

P: A cuatro.

E1: ¿Y en qué niveles?

P: Desde quinto a octavo.

E1: ¿Y cuáles asignaturas?

P: Matemáticas.

E1: Más o menos, ¿Cuántos alumnos tiene por curso?

P: En promedio treinta, treinta y dos

E2: Ya

P: En promedio.

E1: Y de ellos, ¿Cuántos son haitianos?

P: Mmm... Cincuenta, sesenta por ciento.

E1: Más o menos la mitad. Nos interesa primero hacer algunas preguntas sobre cómo usted ve la relación entre usted como profesora y sus alumnos haitianos. En particular, comparándolos un poco con los chilenos. Cómo ha sido la experiencia de pasar de trabajar, me imagino hace seis años, con la mayoría chilena

P: Claro.

E1: ¿Ahora con más haitianos?

P: Siento que en un principio no fuimos conscientes de lo que estábamos viendo. Era como el entusiasmo de cierta forma de que llegaran los niños haitianos, algo pintoresco, novedoso. Creo que fue así. Porque en un principio eran dos niños a nivel colegio, diez niños que fue como una máxima. Y de pronto, en el año 2014, llegaron aproximadamente no sé yo creo que cincuenta alumnos. Y así creció de manera exponencial.

E1: Y de golpe

P: Claro, de golpe.

E2: A usted más que nada le tocó vivir de primera mano, porque sacando un poco la cuenta, como el boom de la migración haitiana ocurrió justo cuando usted egresó

P: Sí

E1: Más o menos, empezó a ejercer...

P: Sí, porque yo comencé a trabajar el 2012, y los primeros alumnos haitianos llegaron, por ejemplo, el 2013. Pero el 2014 fue como...

E2: Exponencial

P: Claro, fue como muy brusco el cambio. Y ahí claro, nos vimos como desafiados a cambiar todas tus estrategias. Porque en el fondo, ya no es solamente presentar el contenido, ni traer por ejemplo, un

Comentado [1]: [2.2.1.] Migrant students: Demographics of Haitian students in the school

material novedoso, que a veces como que uno se confunde con eso. Ahora es necesario responder a la veracidad de lo que es el derecho a la educación de todos los niños poh. Buscar estrategias para comunicarte con ellos, y ahora hay una barrera idiomática. No es ya solamente, por ejemplo, el interés de los niños el que estén motivados, uno que también se relaciona con ellos. Pero ahora existe una barrera idiomática. Donde cómo nos comunicamos, desarrollamos distintos medios y aparte ¿Sabes qué creo que pasa acá?. Que como no existen herramientas legales o lineamientos del ministerio de educación, uno actúa como por criterio propio, y creo que eso en cierta forma igual es muy dañino porque un profesor actúa de una forma, otro profesor de otra forma. Las concepciones que nosotros tenemos son todas muy distintas. Hay profesores, que la llegada de los estudiantes haitianos, que nos parece fantástica, que nos desafía, que nos plantea como una nueva forma de educar que también responde a la diversidad. A por ejemplo, no sé, ¿Conocen el DUA?. El diseño universal de aprendizaje que todos hablan de DUA. DUA es súper manoseado hoy en día. Pero...

E1: Todos los profesores nos han comentado del DUA de hecho...

P: Que es súper manoseado, pero con ellos yo creo que toma real relevancia. Aunque no sólo son ellos, nuestros estudiantes, que presentan diversidades porque incluso en un grupo de tres estudiantes tú encuentras diversidad. Pero ellos nos desafían a tomar nuestro verdadero rol, que no es transmitir conocimiento, sino que aprender mutuamente. Ellos y nosotros en el aula.

E1: O sea que sería un aporte para la formación del profesor también

P: Claro, claro. Totalmente, totalmente. De hecho, tú ves por ejemplo, los perfeccionamientos que nosotros tenemos en en verano y ahora ya no apuntan, por ejemplo, a fortalecer tu didáctica, sino que a fortalecer estrategias diversificadas.

E2: ¿Tienen algún programa que usted mencionaba, en verano?

P: Llevamos.

E1: ¿De la municipalidad?

P: Sí, la municipalidad. Dos años en que hemos participado en cursos de perfeccionamiento en la Universidad del Desarrollo.

E1: Ah, la UDD

P: Sí.

E2: Y estos cursos de perfeccionamiento son de carácter pedagógico en general u orientado a con los inmigrantes... ¿De qué características son?

P: No, se plantean como a nivel general pero igual surge por ejemplo la necesidad de comunal... porque esto igual es a nivel comunal. O sea, igual es una comuna que nos hemos como re articulado o re configurado en base a la migración. Entonces, las necesidades son comunes, independiente que cada colegio tiene una cultura distinta. Cuando tú vas a los cursos te das cuenta que son necesidades comunes. Todos tenemos la necesidad de comunicarnos efectivamente con nuestros estudiantes. Porque hablan creole, porque nosotros en el fondo creo que nosotros no sabemos llegar a ellos, porque ellos se adecúan súper rápido. En dos semanas ya están hablando algunas palabras, en un mes ya se pueden comunicar contigo. Pero eso es como de la necesidad de ellos, tampoco es algo que nosotros desarrollemos.

E1: En cuanto a esto de la capacitación docente, usted mencionó que tenía estos cursos de la Universidad del Desarrollo

P: Sí

E1: ¿Cuáles han sido los cursos en los que específicamente usted ha tenido, en las que ha participado?

P: El primero apuntado como a la metodología de evaluación y el desarrollo universal del aprendizaje que es el DUA, en matemáticas.

E1: Perfecto. ¿Evaluación diferencial podría ser?

Comentado [2]: [4.3] Work overload: Description of teachers' extra amount of work due to new multicultural context.

Comentado [3]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Teacher highlights the lack of Governmental participation in schools.

Comentado [4]: [3.2.1.] Teacher Resources: Description of teachers' tools as outside school capacitation.

Comentado [5]: [D] Intercultural Awareness: Participant realizes the importance of cultural background and teacher's role.

Comentado [6]: [3.2.1.] Teacher Resources: Description of teacher training and its benefits

Comentado [7]: [3.2.1.] Teacher Resources: Participant explains teachers' training.

Comentado [8]: [2.2.1.1] Integration: Necessity of organizing communities to integrate migrants

Comentado [9]: [1.3.4.] Motivations for majority L2 acquisition: Necessity of developing communicative skills.

Comentado [10]: [1.3.1.] Language proficiency: Description of Haitians' Spanish proficiency

[3.1.1] Submersion: Description of Haitians' L2 acquisition as fast and ascribed to the need for adaptation.

Comentado [11]: [3.2.1.] Teacher Resources: Description of teacher's training and programs.

P: Lo que pasa que ahora como construir efectivamente instrumentos de evaluación. Que es como

E2: Depende de

P: Claro, como la formalidad, el protocolo. Pero en el fondo igual como te decía, la necesidad del profesorado te insta a que tengas que buscar como evaluación diferenciada, que no solo en la prueba, también podís evaluar el proceso que también puede evaluar no sé, un producto no sé, construido por los niños. No sólo una respuesta en una evaluación escrita.

E1: Claro. ¿Usted cree que sería necesario más capacitación para los profesores que trabajan con población migrante?

P: Sí, pero creo que más que llenarnos de capacitaciones creo que tenemos que, pucha cómo decirlo, como existir una política pública que nos de un lineamiento porque en el fondo como no existe, estamos como trabajando en base a ensayo-error. Y eso es súper dañino, o sea pasa, en la vida misma pero no puede ser esa como nuestra columna vertebral en educación. Son vidas que estamos potenciando, habilidades que estamos potenciando. O sea, no podemos crear trabajar en base al ensayo-error.

E1: Claro, o sea, sería bueno que se capacitara pero que fuera algo sistemático, estructurado.

P: Claro, estructurado. Sí, sí.

E1: Perfecto. Si es es que esto se hiciera, qué cree usted que sería bueno que se incluya, las cosas que harían falta en el fondo.

P: Creo que... Mira, la otra vez estuve participando como en una investigación que tenía como que ver con el idioma de los estudiantes. Cómo era la inclusión de los estudiantes en el aula. Cómo nosotros articulábamos, por ejemplo, los puestos de trabajo, las dinámicas de trabajo. Bueno todo en base a la inclusión. Y nos comentaban que bueno, aparte hicieron una observación en el colegio donde nosotros tenemos una mediadora de creole. Pero la conclusión que llegamos que no era efectivo todo lo que nosotros realizábamos. Que realizábamos mucho, pero era poco efectivo. Entonces lo comparábamos con estudios que se hacían en Europa. No recuerdo cuál es el país, pero hay un país, donde no sé, llegaban como muchos estudiantes inmigrantes, pero de más de diez nacionalidades distintas. Era en la frontera, no me acuerdo, me acuerdo que hacía mucho énfasis la frontera, pero no me acuerdo por qué. Y decían que ellos a partir como de la experiencia, descubrieron que no necesitaban como mediadores del idioma. O sea, cómo digo, intérpretes. Ellos trabajaban el contenido mismo o el desarrollo de las habilidades, y ahí los estudiantes iban tomando como, iban adquiriendo el idioma. Como una necesidad. Porque también, claro, como se nos planteaba a nosotros esa meta de cómo ir trabajando, el contenido y a lo mejor no solo que la R.E [Nombre mediadora] que es nuestra mediadora, trabajara el idioma, si no que se involucrara en nuestras clases e ir enseñando el contenido y ahí los niños como solos, por necesidad van a ir desarrollando el lenguaje.

E2: Usted mencionaba que, por esta misma necesidad de los niños, quizás a la semana usted que ya...

P: Aprenden súper rápido. Vocablo a la semana. Yo creo que al mes ya podemos comunicarnos un poco.

E2: Para usted sería ya para el niño, es mucho más fácil aprender un idioma de pequeño que...

P: No sé si tiene como que ver con la edad, pero la necesidad de ellos es tan grande creo.

E1: Como la motivación que ellos deben tener

P: Claro

E1: Que de repente ellos se sientan como restándose...

P: Yo pienso que tiene que ver como con la necesidad. Porque igual los papás se demoran un poco más en hablar. Porque de hecho cuando vienen los apoderados siempre tenemos como a los niños ayudándonos a comunicarnos.

Comentado [12]: [2.3.3.] Differential assessment: Challenges when evaluating students and how the participant assesses migrant students.

Comentado [13]: [EC2] Perceptions of Language policy and planning: Participant describes the lack of proper language policies.

Comentado [14]: [2.2.1.1] Integration Strategies to integrate migrant students.

[3.2.1.] Teacher Resources
Teacher tools for classrooms, dynamics of work and group organization.

Comentado [15]: [3.2.2.] Specialized personnel
Mentioning of class mediators, intercultural facilitators.

Comentado [16]: [3.1.1] Submersion
L2 development in migrant students without the support of intercultural facilitators.

Comentado [17]: [3.2.2.] Specialized personnel
Role of mediators in the classroom

Comentado [18]: [1.3.4.] Motivations for majority L2 acquisition
L2 acquisition for communicative purposes.

[3.1.1] Submersion
Students develop their L2 by immersing in the classroom.

Comentado [19]: [1.1.3.] Cognitivism
Notions of SLA theories, as Haitians learn Spanish rapidly.

Comentado [20]: [1.3.4.] Motivations for majority L2 acquisition
Necessity of acquiring an L2 to communicate for adaptation.

[3.1.1] Submersion
Migrants develop an L2 by immersing in the community.

Comentado [21]: [1.3.4.] Motivations for majority L2/D2 acquisition
Necessity for acquiring an L2 in order to adapt to the local context.

Comentado [22]: [2.3.4.] Increased workload
Students are used as translators in parents meetings.

E1: O sea que usted, considera que en realidad no es que sea tan fácil quizás para ellos aprender el español, pero sí es una necesidad.

P: Claro, no creo que sea tan fácil. Pero sí, su necesidad es tan grande, que se ven desafiados a hacer como mayor esfuerzo, no sé.

E1: ¿Y usted ha notado casos en los que algunos aprendan más español que otros, que sea más rápido, más lento?

P: Sí, sí. Sí hay estudiantes por ejemplo que les ha sido muy difícil. O su vida, no sé. O ellos han de necesitan más tiempo para darse... Y ahí también se incluye como el idioma. Aparte no sé si siempre será así, pero yo considero que el idioma es como súper importante para ellos como involucrarse, para estar fortalecer estos procesos de inclusión.

E1: A un nivel cultural también.

P: Claro, claro

E1: ¿Cómo ve usted este proceso de que ellos van aprendiendo el español de a poco?

P: Pucha siento que casi suena... Es muy de ellos, muy personal, siento que ellos lo desarrollan. Sería mentira si yo te dijera como nosotros en la sala los ayudamos, mentira. De verdad que es como súper... Por eso lo encuentro súper valorable y potente, porque es algo como que desarrollan ellos. O sea, yo creo ellos van captando lo que nosotros vamos transmitiendo en la sala... Que además los estudiantes haitianos igual... Nosotros obviamente no les vamos a prohibir que hablen en creole. Y es lógico, es una cosa de lógica. Si tú llegas a un lugar y te encuentras con tus compatriotas no vas a hablar en otro idioma. Si yo creo que es una cosa de lógica también. Pero entre ellos se van potenciando, entre ellos se van ayudando. Un ejemplo las niñas siempre hablan de los niños, por ejemplo "la M. [Nombre estudiante]" ... porque no tienen diferenciación en el artículo. Siempre hablan como *la*.

E1: El género del artículo

P: Claro. Entonces, ellos se corrigen entre ellos, "no, es hombre, tienes que decirle..." Entonces como que es un proceso súper de ellos.

E1: ¿Usted cree que sería necesario algún tipo de acompañamiento o de apoyo para que ellos aprendan el español? Fuera de la sala de clases quizás

P: En sí, sí, yo creo que sí. Obviamente que es positivo, sí. Que hubiese un acompañamiento.

E1: Si usted tuviera cursos en los que hay más haitianos o menos haitianos, en cuanto a la proporción con los chilenos, ¿Considera, creería usted que en los cursos con más haitianos aprenden menos español por el hecho de que hablan con más entre ellos, en creole?

P: Mmm mira no... Tenemos un curso...

E2: O se le facilitaría quizás estando con más...

P: Claro. Siendo un grupo heterogéneo, no hablando si negativo positivo, sino que claro poh, un grupo más heterogéneo yo creo que sería para ellos mucho más fácil porque como te decía, ellos se sienten más cómodos hablando en creole. A nosotros nos pasa, tenemos un curso... Que hay más estudiantes haitianos que chilenos, y sí poh, ha sido el proceso más lento en los niños.

E1: O sea que es más lento cuando hay más haitianos, en el fondo.

P: Claro. Claro porque ahí la necesidad no es tanta. Se pueden comunicar con sus compañeros. Si necesitan alguna tarea también el compañero le traduce.

E1: En el caso de que alguno... algún niño tenga una dificultad muy particular con el español, ¿Qué se hace en ese caso, usted lo ha notado?

P: No ha pasado. Lo que del curso que te digo aquí hay un estudiante que pucha es muy esforzado, muy esforzado, muy esforzado. Pero ha tenido mayor dificultad que el resto. En aprender el idioma, en adaptarse. Igual se recurre como a los distintos... A las distintas redes que tenemos en el colegio por ejemplo el proyecto de integración. Aún cuando ellos legalmente no pueden pertenecer al proyecto de

Comentado [23]: [1.3.4.] Motivations for majority L2/D2 acquisition
Communicative needs motivate L2 acquisition.

Comentado [24]: [1.3.1.] Language proficiency
Different degrees of language proficiency in migrant students.

Comentado [25]: [1.3.4.] Motivations for majority L2 acquisition
Recognition of L2 acquisition as communicative tool.

[2.2.1.] Integration
Language as an integrating tool for migrant.

Comentado [26]: [3.1.1] Submersion:
Submersion helps migrants to develop a language.

Comentado [27]: [1.2.2.] Enrichment ideology:
Participant admits the benefits of speaking creole for the students

[4.2] Student behavior:
Description of migrant students' behavior.

Comentado [28]: [2.3.4.] Increased workload:
Migrant student increased workload

[3.1.2.] ESL pull-out / Structured immersion:
Structured immersion to improve L2 proficiency

Comentado [29]: [1.3.1.] Language proficiency:
Different levels of L2 acquisition in migrant students.

Comentado [30]: [2.3.4.] Increased workload:
Migrant students' additional tasks as translator.

integración, porque les piden tener más de dos años, entonces aún cuando no existe como... No está en la legalidad, sí se trabaja con ellos poh.

E1: Aunque sea de manera informal.

P: De manera informal, sí

E2: Y en el caso particular de su aula de clases, con el niño particular, ¿Cómo...

P: Es complejo, pero nosotros recurrimos como a nuestros estudiantes, a trabajar con ellos. A aquellos que a lo mejor presentan menos dificultad para alguna actividad que, por ejemplo, la que sea que estemos enfrentando se recurre a ellos y ellos nos ayudan tanto a nosotros.

E1: O sea que ustedes identifican al niño con el problema y ven cómo su redes de apoyo puede ser con los compañeros

P: Claro, sí. De hecho, creo que es la más importante, la principal. A la que nosotros siempre recurrimos que son los mismos niños.

E1: Claro, porque en el fondo no tienen alguien de afuera que venga a enseñarles español entonces entre ellos... Se pueden apoyar

P: Claro, aparte tenemos una mediadora, pero es una para todo el colegio. Entonces tenemos muchos estudiantes, muchos. Entonces claro, ella igual se organiza y toma... Algunas clases, pero no todas poh. Entonces ahí también por eso siempre usamos los niños, muy importantes los pares ahí.

E1: ¿A usted le ha tocado tener una mediadora en su sala de clases?

P: Sí

E1: ¿Y cuál es su aporte en la sala de clases? Si nos puede contar

P: Por ejemplo, traducir instrucciones de una actividad, contención también, porque claro es lógico si los chiquillos no entienden lo que estás hablando, lo más probable es que se aburran y no trabajen, es súper lógico. Además mucho de nuestros niños, nosotros ahora con el tiempo hemos aprendido y los hemos identificado que no fueron al colegio. Entonces claro, por ejemplo, hay un niño que llegó y se sentaba en el suelo, se sacaba los zapatos, eso es súper común. Las chiquillas se sacaban los zapatos.

E1: Al entrar

P: No, sentadas, se sacaban los zapatos. Como que no sé si les incomoda, suben los pies, como claro poh, vienen de una cultura distinta donde eso tampoco fue malo en el contexto en el que ellos estaban poh. Entonces, claro, ayuda como a contener, a traducir instrucciones, bueno también lo que ella entiende el contenido en la medida que puede también ayuda a realizar como...

E1: O sea que no solamente traducir una instrucción o un contenido, sino que también explicarle como diferencias culturales

P: Claro

E1: Lo que usted menciona, el tema de los zapatos...

P: Claro, sí, sí

E1: Ella también participa en eso

P: Sí, eso es como potente en ella poh, ella se ha dedicado como a eso. Como, no quiero decirlo, pero como a normar, no sé si es la palabra adecuada, pero como a normar a los chiquillos.

E1: Como aspectos conductuales que en el fondo...

P: Claro

E1: Para adaptarse y usted [Ininteligible]

E2: Que si bien no son... negativos, si no que son diferentes.

P: Claro, eso sí, sí.

E1: Si usted viera la posibilidad de que usted tuviera a su disposición más facilitadores interculturales, mediadores, ¿Usted cree que sería bueno?

Comentado [31]: [2.2.1.] Integration: Integration projects for migrant students.

[3.1.1.] ESL pull-out / Structured immersion: Projects to help L2 acquisition and proficiency.

Comentado [32]: [2.3.4.] Increased workload: Teachers resort to students to help other students that have difficulties with activities.

Comentado [33]: [2.3.4.] Increased workload: Haitian students are used as translators for other classmates.

Comentado [34]: [2.3.4.] Increased workload: Haitian students are used as translators for other classmates.

[3.2.2.] Specialized personnel: There is only one multicultural facilitator of the whole school.

Comentado [35]: [2.3.4.] Increased workload: The teacher recognizes that she uses students in order to enhance the communication and translation in class.

Comentado [36]: [3.2.2.] Specialized personnel: The intercultural facilitator translates instructions and content in class.

Comentado [37]: [2.3.2.] Prior Schooling: Lack of prior schooling.

Comentado [38]: [4.2] Student behavior: Haitian students used to take off their shoes or to sit in the floor in class.

Comentado [39]: [2.1.1.] Migrant students: Behavior of Haitians in class related to their background in Haiti.

Comentado [40]: [3.2.2.] Specialized personnel: The intercultural facilitator translates instructions in class.

Comentado [41]: [3.2.2.] Specialized personnel: Intercultural facilitator regulates the school norms of conduct among Haitian students.

Comentado [42]: [D] Intercultural awareness: The teacher recognizes the behavioral difference between Chileans and Haitians and attributes them to be different and not negative.

P: Eh, siempre creí que era bueno, pero como participe en esta investigación, como que mi idea estaba... Ya no está tan validada. Porque como te decía poh, ellos nos decían que si nosotros logramos hacer acciones que motivaran a los chiquillos, que les hiciéramos que los hiciéramos sentir parte, nosotros igual desafiando poh, eso igual requiere mucho trabajo, es muy complejo. Por ejemplo, fortalecer el aprendizaje por medios, no sé, por medios visuales, no sé, por medios kinestésicos, pero es un desafío potente. Si lográramos hacer eso también podríamos ayudarlos a que ellos adquieran el idioma... Nuestro idioma. Pero de todas maneras también pienso que es positivo que hubiesen...

E1: O sea que en el fondo sería como lo... El rol de ellos es dual, ¿No?, pero lo ideal sería que no hubiera necesidad, de los facilitadores.

P: Claro, hubiese sido la idea poh. Pero eso es como a nivel general en la educación, como mientras nosotros menos estemos presentes, más efecto... Debería ser más efectivo poh. Si ellos son más autónomos. Pero sí, igual creo que sería importante contar con unos mediadores. Sí.

E1: Perfecto. Volviendo al tema de las relaciones con sus alumnos, ¿Usted percibe... Diferencias cómo se relaciona con sus alumnos haitianos y sus alumnos chilenos?

P: No.

E1: ¿No?

P: No. No aparte que los estudiantes haitianos como te decían, son potentes los chiquillos. Tienen como muchas habilidades. Yo creo que el mismo hecho de que, de la necesidad que sientes al venirse de otro lugar, dejar su familia, los insta también a que aprendan rápido, a que se involucren, se integren rápido. Sí como una característica cultural, sí los niños son muy agresivos en un comienzo. Sí, y entre ellos por ejemplo se golpean mucho. Entonces a lo mejor hay ahí hay una diferencia, pero es también porque la necesidad lo demanda poh, de llamar la atención a eso. Pero no, son para mí igual, son todos iguales, son todos iguales.

E1: ¿O sea que usted interpreta esto de la agresividad como un... Como un “no, no recibo la atención que yo tendría en otros espacios”?

P: No, no. Siento que es como una característica cultural, como que ellos consideran que no es malo. De hecho, nosotros pensaban en algunos momentos que estaban peleando, estaban jugando, se pegan súper fuerte. Nosotros como no, no tienen que pelear. “Pero si no estamos peleando”. Y las niñas con los niños. Los niños les pegan combos a las niñas. Las niñas le pegan patadas a los niños. Pero entonces a lo mejor en eso se podría interpretar que hay una diferencia porque uno está constantemente diciéndole que no se deben pegar, pero no. Para mí son todos iguales en realidad.

E1: Perfecto, en cuanto a la cercanía entonces ¿No hay diferencias marcadas?

P: No, no, no.

E1: Y ¿En la participación en el aula, o el respeto quizás como usted lo ve?

P: No yo siento que no es tema para nosotros. En verdad en un principio fue difícil, pucha nosotros igual estamos como en un contexto vulnerable, entonces los niños no visualizaban esto como algo positivo. Y sí, lo visualizaban como algo positivo, eran súper poco tolerantes, los niños chilenos. Y claro poh, descalificativos todo el tiempo. Y lo primero que aprendieron todos a decir garabatos en creole. Entonces se insultaban todo el tiempo en creole, los chilenos, lo primero que aprendieron poh. Pero fue como el proceso de yo siento que fue muy rápido o a lo mejor donde llegaron muchos haitianos de pronto no vivimos como algo tedioso, y hoy en día no es tema, de verdad que no es tema. Tú entras a una sala de clases y si un estudiante haitiano quiere opinar, nadie le dice nada, súper validadas sus opiniones también. Siento que hoy en día no es tema.

E1: O sea, que no nota una diferencia tan marcada en ese sentido.

P: No, para nada. Hoy en día no, nada. Nada, de verdad que nada.

Comentado [43]: [2.2.1.] Integration:
The challenge to make Haitian students feel they are part of the school community.

[2.3.4.] Increased workload:
The encouragement for motivation and adaptation of Haitian students represent a copious amount of work for the teacher.

Comentado [44]: [3.2.1.] Teacher resources:
Use of visual and kinesthesia tools to enhance the learning process

[E] Methodological resources:
Use of visual and kinesthesia tools to enhance the learning process

Comentado [45]: [1.3.4.] Motivations for majority L2 acquisition
There is the need for them to acquire “our language” to the teacher, better adaptation.

Comentado [46]: [3.1.1.] Submersion:
There is no real need for intercultural facilitators as students should be more autonomous.

[3.2.2.] Specialized personnel:
The role of intercultural facilitators according to the teacher.

Comentado [47]: [1.3.4.] Motivations for majority L2/D2 acquisition:
Haitian students have a strong necessity to adapt faster to their new context in Chile.

Comentado [48]: [2.1.1.] Migrant students:
Aggressive behaviour attributed by the teacher as a background characteristic of Haitians.

[D] Intercultural awareness:
The teacher attributes that their aggressive behavior in their culture is not something negative.

Comentado [49]: [4.2.] Student behavior:
Aggressive behaviour among Haitian students.

[D] Intercultural awareness:
The teacher attributes that their aggressive behavior in their culture is not something negative.

Comentado [50]: [2.2.1.] Integration:
Increasing tendency to integrate Haitians to the school by other Chilean students.

[4.2.] Student behavior:
Firstly, tense relationship between Haitians and Chilean students that turned into a positive one with time

E1: Qué bonito.

P: Sí, yo siento que sí, es potente igual...Porque además son los niños entonces tú piensas que oh vamos a tener que... No, mentira, yo creo que ellos nos enseñan a nosotros. Porque de hecho yo creo que en el profesorado de repente se pueden ver cosas como que hay tensiones, resistencia, pero es por las concepciones que ellos tienen, las teorías implícitas que traen, que te da a entender porque les cuesta desprenderse. O que no se entiende que nosotros no podemos estar por sobre la ley, que todos los niños se deben educar. Siento que cuesta como de repente que el profesorado...Pero los niños, no, nada. De verdad que siento que es una relación súper fluida.

E1: O sea que, quizás, si el problema más que nada con la integración sería de sus colegas que los mismos niños, considera usted. O del sistema, no sé.

P: Sí, yo creo que es más del sistema. Porque igual esto que digo, los profesores como son, pueden ser como casos muy puntuales. Pero sí, yo creo que el sistema, del sistema. Aparte que los niños de verdad actúan con tanta naturalidad, para ellos no hay barreras. O sea, yo siento que nosotros los adultos somos los que ponemos como ese tipo de barrera, de obstáculo, ellos no.

E1: Claro. Pero a pesar de eso igual mencionaba la barrera idiomática

P: Claro, claro. Sí, eso sí.

E1: Esta... cuando usted nota una dificultad, ¿Cómo la describiría en el aula, con respecto a la comunicación?

P: Pucha cuando hay una dificultad en cuanto a la comunicación tú te das cuenta de inmediato porque el niño no trabaja... Se... Los chiquillos son como muy inquietos, entonces se paran de sus puestos, que tampoco es malo, pero cuando ya tú ves que es constante y que es muy prologado en el tiempo te das cuenta que algo está pasando. No se quiere involucrar en la actividad, o si hay que...No sé. Mira, muy puntual. Hay que hacer no sé, una secuencia numérica, y los niños escribían números en toda la hoja, en toda la hoja. La llenaban con números y pensaban que esa era la tarea. Hay como incoherencias entre la instrucción y lo que ellos hacen. Ahí tú te das cuenta de inmediato que hay una dificultad para...

E2: Entonces como eso, en particular, general. ¿Cómo se comunica usted con los alumnos haitianos?

P: Mira, a mí a lo mejor en la teoría es un poco más fácil porque yo puedo, trato como que me observen mucho, y hacer ejemplos del procedimiento. Y yo siento que ellos igual entienden. Eh pero en lenguaje sí hay que leer un texto y... Los textos son siempre... Siempre en lenguaje igual se trató como de traducir al creole pero... Algunas veces los chiquillos tampoco entendían. Entonces no...

E1: La calidad de la traducción quizás.

P: Sí. O la calidad de la traducción.

E1: Pero en matemáticas lo que hace en el fondo es mostrar.

P: Claro, sí.

E1: Como con lo visual

P: De a partir de la observación, sí.

E1: ¿Algún otro mecanismo que tenga aparte de mostrar las actividades?

P: Mira, no sé, un ejemplo. El sexto año es como un curso que tiene muchos niños haitianos, entonces ahí te ves súper desafiada, súper desafiada todo el tiempo. De hecho, fue como un curso que en algún momento para nosotros fue como súper complicado, en disciplina, que no lográbamos motivarlos. Pero igual siento que hay un compromiso como por parte de la comunidad de desafiarnos y de que es cansador, pero hay que hacerlo. Y ellos tienen un aspecto súper positivo, que se organizan muy rápido, son muy buenos para bailar. Entonces empezamos a realizar actividades a través del baile. No sé, un ejemplo, la clasificación de ángulos que también como herramienta lo vimos en face, clasificación de ángulos por

Comentado [51]: [2.2.1.] Integration:
Children as the prime motor of integration of Haitians.

[4.2.] Student behavior:
Positive relationship between Chilean and Haitian students.

Comentado [52]: [2.2.1.] Integration:
The teacher identifies that between children there is no barriers, when it comes to socialization.

[4.2.] Student behavior:
The teacher identifies that between children there is no barriers, when it comes to socialization.

Comentado [53]: [1.3.1.] Language proficiency:
The teacher attributes the lack of participation to a problem in the understanding of Spanish.

[4.2.] Student behavior:
Lack of participation of Haitian students.

Comentado [54]: [2.3.2.] Prior schooling:
Due to student behavior, the teacher is aware of the lack of Haitians prior schooling.

Comentado [55]: [1.3.2.] Literacy:
There was an attempt to translate texts to Creole, nonetheless students at times failed to understand it.

Comentado [56]: [4.3.] Work overload:
The teacher recognizes that she has trouble when dealing with Haitian majority courses.

medios del baile, entonces nosotros le indicábamos el tipo de ángulo, y ellos bailaban haciendo el ángulo. Eh... No sé, un ángulo obtuso

E1: ...como algo más kinestésico

P: Claro, claro. Sí. También desarrollamos. Me acuerdo que el primer semestre desarrollamos como circuitos de aprendizaje, todos los profesores, todas las asignaturas. Igual fue complejo y caótico en algún momento, porque fuimos todos los profesores, a evaluar un contenido. Entonces, hacían un circuito, primero corrían, luego saltaban. Y la profesora de inglés daba instrucciones como en inglés, como con carteles. Eh, nosotros a medida que iban pasando como la... Como las estaciones iban resolviendo ejercicios relacionados con mi asignatura, después como al final, corrí comunicaban a la profesora de ciencias naturales qué habían desarrollado, por qué era positivo. Nosotros consideramos que fue súper potente la actividad, fue un poco caótica, sí, porque eran muchos... Sí, y además estaba lloviendo. Justo.

E1: Pero tratan de como involucrarlos más como en lo físico entonces.

P: Claro, pero es también porque yo siento que es una característica no de todos. No puedo hablar de la generalidad, son personas. Pero, sí algo es como un patrón común que tienen. Que son muy buenos para el deporte, son muy buenos para bailar, y así el curso también se motiva por.

E1: O sea una adaptación posible es como desarrollar esa área. Para los niños...

P: Claro, claro, claro. Y aparte el resto del curso también se involucra porque también a los niños les gusta mucho, salir del aula, como romper el esquema diario que...

E1: Claro, ambos se benefician entonces.

P: Claro, claro. Y aparte de eso también es la idea.

E1: Perfecto. Me interesa hacerle algunas preguntas, específicamente sobre el idioma creole.

P: Ya.

E1: Usted los escucha hablar en creole, me imagino

P: Sí

E1: ¿En qué contexto y más o menos con qué frecuencia lo hacen?

P: Constantemente, los niños... Las conversaciones informales. Por ejemplo, cuando ellos están haciendo un trabajo igual conversan, eso es como muy normal y conversaciones informales en el recreo, con los apoderados, en reunión. Es constante, constante.

E1: Y dentro de la sala de clases también.

P: Sí, sí. Sí ellos se comunican siempre en creole.

E2: Usted lo permite, permite que los...

P: Ah claro. Sí, sí lo permito.

E1: No tiene como un manejo estricto del uso del creole

P: Igual yo les explico a ellos que yo no sé creole, que yo no entiendo creole. Entonces cuando nos comunicamos, por ejemplo, para hacer una actividad grupal tenemos que hablar en español porque es el idioma que todos manejamos. Pero que yo y muchos de sus compañeros no hablamos creole entonces ellos nos tienen que facilitar a nosotros, trato como de plantearlo de esa forma. Porque tampoco les planteo que es malo hablar creole. O sea, porque tampoco no lo considero. Entonces por ningún motivo creo que es malo hablar creole.

E1: O sea que no hay una prohibición, pero sí al darse la interacción se prefiere el español, en el fondo.

P: Claro. Pero se los planteo como que nosotros no sabemos entonces ellos nos tienen que facilitar nosotros... Eh... La comunicación.

E2: Cooperación en...

E1: Claro como sí [Ininteligible]

Comentado [57]: [3.2.1.] Teacher resources: Kinesthetic activities in order to support the learning of Haitian students.

[E] Methodological resources: Kinesthetic activities in order to support the learning of Haitian students.

Comentado [58]: [1.2.2.] Enrichment ideology: The teacher identifies and allows the use of Creole between students when working in groups.

[A] Home language support: The teacher allows the use of Creole in class.

Comentado [59]: [1.3.1.] Language proficiency: The teacher identifies the communication between students in Creole.

Comentado [60]: [1.2.2.] Enrichment ideology: The teacher allows the use of Creole between students in the classroom.

[A] Home language support: The teacher allows the use of Creole between students in the classroom.

Comentado [61]: [B] Majority language support: There is crucial need to facilitate the communication in the classroom.

Comentado [62]: [1.3.4.] Motivations for majority L2 acquisition: There is crucial need to facilitate the communication in the classroom.

Comentado [63]: [1.2.2.] Enrichment ideology: The teacher does not consider Creole to be harmful as it is used in class.

Comentado [64]: [1.3.4.] Motivations for majority L2/D2 acquisition: There is crucial need to facilitate the communication in the classroom.

[B] Majority language support: Enhance of the learning and use of Spanish in the classroom.

P: Claro, no haciendo como haciendo sentir que ellos... Como que nosotros pucha no podemos, entonces ustedes nos pueden ayudar para que ellos no sientan que hablar creole tampoco es malo.

E1: Claro uno lo dice como de una forma más positiva.

P: Claro.

E1: ¿Usted considera importante que los niños continúen hablando creole, en sus vidas?

P: Sí, yo creo que es parte como de su cultura, de sus raíces, de su origen. Entonces creo que obviamente es importante que ellos... No lo anulen.

E1: ¿Y qué rol podría cumplir el creole entonces en el colegio?

P: Qué función podría cumplir el creole... Yo creo que... Que cuando nosotros nos posicionamos, por ejemplo, como una escuela multicultural esto también es parte de la escuela multicultural que en espacios donde no sólo se hablemos, si no que también se hable creole. Y a lo mejor nosotros también aprender de ello y claramente nos enriquecemos. Si nosotros creemos que no tenemos que aprender cosas de ellos, estamos súper equivocados y dejamos de ser un colegio multi... Que nosotros nos hemos tratado de posicionar como un colegio multicultural, y yo creo que estas cosas nos juegan en contra poh, creer que no hay que hablar creole, que ellos se tienen que adaptar a nosotros, o sea... Todos nos tenemos que adaptar a todos los espacios. Si en la sala no podemos conversar en algún momento, es todos poh, no es que ellos se tengan que adaptar a nosotros. Y en esta como mezcla o como fusión de cultura todos tenemos que ceder... Entonces creo que el creole sí se debe... Se debe ser, no debe haber una prohibición en cuanto a ellos, no debe haber una prohibición en cuanto a ellos y el rol que cumple es como la comunicación entre los estudiantes, pero nosotros también aprender de ellos poh.

E1: O sea que la relevancia sería un tema súper enfocado en lo cultural.

P: Claro y tiene que ver con la identidad también poh. Tiene que ver netamente con la identidad. Cómo fortalecer el auto concepto de los estudiantes, si vamos a eliminar como su identidad, sus orígenes...

E2: Y al fin y al cabo concientizar esta nueva realidad a la que Chile se vio enfrentado.

P: Claro, claro. Es una nueva configuración de la sociedad también poh. No nos podemos cegar a que está mal a que solo en el colegio. No, no es así

E1: Claro. ¿Usted ha tenido la oportunidad de aprender un poquito de creole?

P: Uh, pero nada, la nada misma. Sí.

E1: Palabras sueltas quizás.

P: Pero con los niños, sí. Los números... Pucha no está aquí... Mira allá. Se trató como de instalar en todas las salas de clases hay como el muro de las palabras. Y que por semana se pone una palabra. Se pone la palabra en español, un sinónimo y después la palabra en creole con su sinónimo en creole. Entonces ahí uno igual aprender.

E1: Genial, como una red de palabras entonces.

P: Claro, pero se intenta que sean palabras que sean por ejemplo objetivo, meta. Y uno aparte de inmediato cuando llegan las palabras tú le preguntas a tu estudiantes ¿Cómo se pronuncia?

E1: Claro.

E2: Qué interesante que ocupen estos recursos en el aula para poder...

P: Igual creo que debemos potenciar el uso de eso. Porque muchas veces queda como la palabra ahí en la semana. Pero aún así igual siento que es positivo poh, que los chiquillos ya vean como las palabras en creole y en español, que es parte de los idiomas que nosotros tenemos. Igual por ejemplo podría ser no sé, mapudungun. Pero lo vemos como por el uso tal vez que se usa más el español y el creole.

E2: Más práctico.

P: Claro.

E1: Cuándo ustedes incluyen estas palabras entonces sí ustedes buscan una traducción, pero después igual la confirman con los mismos estudiantes.

Comentado [65]: [1.3.4.] Motivations for majority L2/D2 acquisition:
The same way that teacher and Chilean students try to learn Creole, Haitian students should learn Spanish as way of cooperation in the communication.

[B] Majority language support:
Encouragement to Haitian students in order to learn Spanish and enhance communication.

Comentado [66]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance:
Creole as a part of the culture and identity of Haitian students.

Comentado [67]: [2.2.1] Integration:
Integration of Haitians through language, learning experience.

Comentado [68]: [2.2.1] Integration:
Integration process as a learning experience between cultures.

[D] Intercultural awareness:
Teacher mentions the position of the school as a multicultural institution, and its role to raise awareness to the integration of cultures.

Comentado [69]: [1.2.2] Enrichment ideology:
Against the restriction of the uses of Creole in classes, supports the communication between students.

Comentado [70]: [1.2.2] Enrichment ideology
Against the restriction of the uses of Creole in classes, supports the communication between students.

Comentado [71]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance:
Maintenance of Creole due to its relation to culture and identity.

Comentado [72]: [2.2.1] Integration:
Recognition of new social context in Chile, and the need for the raise of awareness.

Comentado [73]: [1.2.2] Enrichment ideology:
Use of Creole and Spanish words in the classroom wall each week.

Comentado [74]: [3.2.1.] Teacher resources
Reference to the use of Creole and Spanish words in the classroom wall

Comentado [75]: [1.2.2] Enrichment ideology:
Teacher promoting the use of Creole in the classroom.

[A] Home language support:

P: Sí.

E1: Perfecto.

P: Igual trabajamos con un profesor...

E1: Ah el facilitador. El mediador.

P: Sí, pero no es de nuestro colegio. Él trabaja en otro colegio. Él no ha ayudado como mucho. Porque además él ha hecho como trabajos como de mayor impacto igual poh, en otros colegios...No sé, para algunas organizaciones. Entonces también tenemos la seguridad en que él nos ayudó un buen trabajo, y lo confirmamos con los niños.

E1: Y él es un profesor haitiano.

P: Sí. Es un profesor haitiano.

E1: ¿Clases de qué hace, en qué parte?.

P: Él trabaja en la D.C [Nombre de escuela] que antes funcionaba aquí en la noche, pero ahora se cambiaron y trabajan en el Hogar de Cristo. Sí, y aparte ha trabajado con otras escuelas de aquí de la municipalidad como la U.L.A [Nombre de escuela] también es una escuela que nos lleva mil pasos adelante nosotros. Han realizado un trabajo mucho más... Efectivo.

E1: ¿Y él hace clases de español?

P: No sé si son clases de español, pero ayuda por ejemplo a los niños a entender como el contenido, tiene un rol mediador.

E1: Perfecto. ¿Usted consideraría entonces que el creole sería apto para funciones de la educación, académicas, dentro del colegio?.

P: No como un solo idioma. Pero sí, sí creo que debe estar presente.

E1: Complementando quizás.

P: Claro, complementando, sí.

E1: Perfecto. ¿Y algún otro tipo de función?

P: No sé, como la comunicación, no sé. Como...No sé, como la...No sé... Como la no... Pucha la comunicación eh...

E2: Quizás la manera de integrarse entre los mismos alumnos

P: Claro. La manera... Como un canal de integración también...Sí poh.

E1: Son varias dimensiones

P: Claro, sí. Siento que es como súper general.

E1: Perfecto. Desde su punto de vista ¿Usted consideraría importante que los alumnos haitianos aprendieran a leer y escribir en creole?

P: Totalmente. Sí, totalmente. Porque imagínate están llegando y les comenzamos a enseñar a leer en español sin ni siquiera ir en la concepción de ir de su misma identidad de cómo descubrir el mundo a través de la lectura. Entonces, sí, yo creo que sí, que es lo primero, y de hecho tú ves las consecuencias en sexto, séptimo, octavo. Que tienen gran dificultad para escribir, gran dificultad...Y es porque también se saltó como ese proceso que parte desde ellos mismos. Porque la lectura no es solo decodificación, yo lo siento así poh. Cómo la necesidad de descubrir un nuevo mundo, ¿Entonces qué necesidad van a tener si ni siquiera te entienden el idioma y lo hacen decodificar?

E1: Claro quizás sería más fácil que lo aprendieran a leer y escribir en su idioma primero y después en español

P: Claro. Claro por ejemplo cuando les enseñan leer y escribir en español se transforma solo en decodificación poh, y ¿Qué sentido tiene si quiera para niños chilenos?.

E1: Claro en el fondo quizás pueden leerlo pero en el fondo no entienden la pregunta

P: Claro. Claro poh. Claro, ¿Qué magia va a tener eso?.

Comentado [76]: [3.2.2.] Specialized personnel: The school possesses an intercultural facilitator, but his availability is limited as he works in other school.

Comentado [77]: [3.2.2.] Specialized personnel: Intercultural facilitator working outside the school as well.

Comentado [78]: [3.2.2.] Specialized personnel: Intercultural facilitator helps children to understand class content.

Comentado [79]: [1.2.2.] Enrichment ideology: Use of Creole in academic context for students.

[A] Home language support: Use of Creole in academic context for students.

Comentado [80]: [2.2.1.] Integration: Haitian student integration to the school community.

Comentado [81]: [1.1.4.] Constructivism: Consideration of the identity and cultural aspect involved in the acquisition of a second language.

[1.3.2.] Literacy: Importance of Creole literacy for the student.

[C] Awareness on second language acquisition: Consideration of the identity and cultural aspect involved in the acquisition of a second language.

Comentado [82]: [1.3.2.] Literacy: Poor performance of literacy of Haitian students in higher courses.

[1.3.1.] Language proficiency: Poor performance of literacy of Haitian students in higher courses.

Comentado [83]: [1.1.4.] Constructivism: Scaffolding as a way to support the acquisition of Spanish literacy.

[1.3.2.] Literacy: Scaffolding as a way to support the acquisition of Spanish literacy.

E1: Genial, perfecto. Me interesa hacerle algunas preguntas en relación al tema de los docentes em... Sobre los apoderados. ¿Usted no tiene jefatura, o sí?

P: Sí.

E1: Sí tiene jefatura

P: Quinto.

E1: Quinto básico. ¿Existen instancias de participación de apoderados? Reuniones...

P: Sí, reuniones... Pero talleres así súper puntuales, por ejemplo, no sé, SENDA. "SEDA Previene" convocó a talleres, igual la asistencia fue súper...

E1: Baja.

P: Baja, llegó un apoderado de todo el colegio y fue día sábado. Se buscó como un horario en que ellos pudiesen venir. Nosotros igual vinimos algunos profesores, y muy baja la asistencia. El equipo de convivencia también ha realizado jornadas que convocan como a padres extranjeros.

E1: ¿Cómo se dan estas instancias?

P: Eh... Como reuniones.

E1: Ustedes les manda... Los llaman...

P: Ah, claro.

E1: Comunicación...

P: Llevan comunicaciones en creole, y llegan a su casa y a partir de eso ellos comunican como con las comunicaciones escritas en creole.

E1: Ah, perfecto. Y el mediador entonces la escribe y las envía

P: Sí.

E1: Perfecto

P: Sí.

E2: Pero a pesar de eso hay una...

P: Sí...

E2: Se ven limitados por, quizás, la participación

P: Sí.

E2: Y quizás también el lenguaje de los apoderados, ¿Cómo se tratan de comunicar con ellos, es cómo complicado?

E1: Claro, cómo se llevan, cómo se da esto

P: Claro ahí se recurre como a R.F [Nombre mediador]. Pero igual hay apoderados que sí hablan español. Ellos desarrollan como esto de traducir al otro de manera inherente. Yo lo veo, por ejemplo, en reunión cuando llegan apoderados que no entienden siempre se sientan al lado de apoderados que identifican que son haitianos.

E1: Ellos se ayudan entre ellos

P: Sí, sí.

E1: Perfecto

P: Sí.

E1: ¿El tema de la baja asistencia usted consideraría que es un problema grave?

P: Por parte de los apoderados, sí, grave.

E1: Para los niños...

P: Sí.

E1: Para el colegio...

P: Sí. Sí porque existe un vacío poh. Si estamos los profesores, están los niños, pero también falta la parte importante que es la familia. Entonces sí, es súper grave. Igual se entiende que... Por ejemplo para ellos,

Comentado [84]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers
Lack of involvement of Haitian parents on their children education.

Comentado [85]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers
Communication with parents through notes carried by the students.

Comentado [86]: [3.2.2.] Specialized personnel:
Intercultural facilitator assumes the role of communicating with parents, translation.

[4.1.] Relationship with parents/caretakers:
The intercultural facilitator mediates communication between teacher and parents.

Comentado [87]: [3.2.2.] Specialized personnel:
Intercultural facilitator assumes at times the role of communicating with parents.

[4.1.] Relationship with parents/caretakers:
Haitian parents gather around others that are Haitian as well in parents meetings.

Comentado [88]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers:
Lack of involvement of Haitian parents is considered critical by the teacher.

faltar al trabajo un día es súper complejo poh, súper complejo. Entonces igual nosotros tratamos de comprenderlo, pero también asumimos que es grave que no estén presentes.

E1: Perfecto. ¿Cuál podría ser alguna posible solución para involucrarlos más, cree usted?

P: Uy complejo, porque hemos variado los horarios incluso y aun así, no, es imposible. Incluso hemos adaptado, ya si tiene que venir tú apoderado que venga antes de irse al trabajo, y nosotros esperarlo acá antes del horario de ingreso. Pero también ha sido difícil. Yo creo que una forma de involucralos también pasa como por una, no sé si... Yo creo educarlos también. Como hacerlos conscientes, porque además su cultura es distinta a la nuestra poh. Para nosotros es como "uy que son desligados los papás", pero para nosotros, para nuestra cultura. pero para ellos no es así. Ellos sienten que cumplen con su rol, de padre y madre, a lo mejor sacándose la mugre trabajando, que a lo mejor esa es su concepción.

E1: Y si tenemos concepciones tan diferentes de cómo es el rol del padre en el fondo en Haití, en Chile, eso se debería concientizar quizás...

P: Claro, sí, yo creo que sí.

E1: Porque no van... No es bueno ignorar la diferencia en el fondo.

P: No, no, para nada, yo creo que sí. Y creo que igual se hace porque, por ejemplo, cuando los profesores llaman a los apoderados, y cuesta un mundo hasta que llegan se les dice que es súper importante que ellos estén al lado de sus estudiantes, que no pueden estar solos, que eso se evidencia, por ejemplo, los materiales. Aparte que ellos, igual no tienen otra concepción en la medida que por ejemplo, "pero él tiene que preocuparse de su mochila poh, o tía soluciónelo usted porque no puedo venir". Y eso lo dicen, es súper explícito.

E1: Perfecto. Lo que nos viene quedando más que nada es preguntas sobre... Así como le preguntamos sobre las relaciones entre usted como profesora y sus alumnos, también queremos saber un poquito sobre cómo se da la convivencia entre los compañeros mismos.

P: Ah, ya.

E1: En el aula de clases. ¿Cómo ve usted las relaciones entre chilenos y haitianos, o entre estos grupos?

P: Yo siento que de ellos no hay diferencia entre chilenos y haitianos, si tienen problemas como que tuviesen un problema entre niños

E1: Casos particulares, no como...

E2: Algo independiente de...

P: Claro, independiente de la... Sí. En un principio fue súper complejo, sí se insultaban mucho, se trataban muy mal. Pero evolucionó muy rápido, como les decía delante, siento que evolucionó tan rápido que fue como porque el impacto fue...Fue grande también poh, entonces como que se nos reconfiguró todo a todos.

E1: Pero la convivencia, en sí, termina siendo buena

P: Yo creo que regular, pero no pasa por la nacionalidad de los chiquillos. Pasa como por por sus problemas de niños, muchos de ellos tienen también carencias emocionales. Igual estamos en un sector con alta vulnerabilidad, entonces muchos llegan molestos a veces de sus casas. Pero no, no creo que pase por un tema de nacionalidad.

E1: Perfecto. O sea que en realidad no es como que usted note discriminación

P: Sí se da en algunos casos poh. Puntual.

E1: Puntuales

P: Sí, pero no creo que sea como el distintivo de la dinámica en las aulas.

E1: Claro como que si un compañero lo hace no es porque la dinámica completa sea así

P: Claro, claro

Comentado [89]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers:
Lack of involvement of Haitian parents.

Comentado [90]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers:
Lack of involvement of Haitian parents on their children education.

Comentado [91]: [D] Intercultural awareness:
Recognition of cultural differences regarding parent's behavior.

Comentado [92]: [4.1.] Relationship with parents/caretaker:
Lack of involvement of Haitian parents on their children education.

[D] Intercultural awareness:
The teacher attributes the lack of parental involvement to a cultural aspect.

Comentado [93]: [2.2.1.] Integration:
No real differences between Chilean and Haitian children.

[4.2.] Student behavior:
No racial problems between students, just problems attributed to their age.

Comentado [94]: [2.2.1.] Integration:
Initial tense relationship of students that improved significantly to the point of inclusion.

[4.2.] Student behavior:
Initial tense relationship of students that improved significantly to the point of inclusion.

Comentado [95]: [4.2.] Student behavior:
Regular level of coexistence between students, not due to nationalities, but to vulnerable context.

[D] Intercultural awareness:
Student behavior not conferred to their nationalities, but vulnerable social context.

Comentado [96]: [4.2.] Student behavior:
Some cases of discrimination between students.

E1: ¿Y algún ejemplo nos podría dar?, ¿De algún caso?

P: No sé, cuando se tiran gritan, por ejemplo, “negro”, cuando se ponen calificativos. Pero por eso te digo, es como que así también que es muy negativo claramente cuando le dicen al compañero gordo. Que uno trata como de “oy pero no debes hacer esto”, como de decirle, pero no creo que se deba como a la nacionalidad. Como dentro de su equivocación cuando tienen rabias su forma errónea de actuar, insultarse o decir algún descalificativo.

E1: O sea que en el color de piel ven más que nada una excusa. No es como que sea algo más profundo que eso.

P: Sí, yo creo que sí, sí.

E1: Perfecto. Y en estos casos particulares de que se haga este tipo de comentario despectivo, ¿Cómo cree usted que se podrían resolver estos conflictos?

P: Bueno a través de la concientización, hacer que ellos reflexionen entender que el compañero no se siente bien que le digan eso, y que tratar de siempre, yo creo, tratar de ponerlos en su lugar. Como imagínate cómo se siente tu compañero que está, no sé. O cuando, bueno yo creo que ya no se da, pero antes era como “ah negro ándate a tu país”, entonces como “imagínense ustedes”, vienen...Dejaron a toda su familia, como tratar de que ellos empaticen con los compañeros.

E1: Claro, en el fondo como que los chilenos se pongan un poquito en los zapatos de los haitianos

P: Claro, porque yo creo que eso es como súper efectivo. De manera inmediata ya es como que hacen click, y ese proceso de concientización es mucho más efectivo. Que decirle como no lo hagas porque él se siente mal, no. Siento que cuando tú los llevas a ponerse en el lugar, es mucho más efectivo.

E1: Perfecto. ¿Cree usted que le falta algo más para avanzar en manera de inclusión?

P: ¿Qué nos falta?

E1: ¿En materia de inclusión?

P: [Todo (risas). De verdad, mucho, mucho. Sí, sí, mucho. Yo el otro día conversaba con las niñas de acá del PIE, que sentía que todo el tiempo hacíamos capacitaciones súper filosóficas, teóricas y no llegamos a nada. Entonces yo decía, necesitamos herramientas como concretas. De responder en verdad a los chiquillos, porque claro hacemos tremendos análisis. Pero quedan en eso poh, en los análisis, en el papel.

E1: [Ininteligible]... herramienta puntual

P: No, Yo siento que nos falta mucho, mucho. Hablamos de integración, de inclusión, De...Incluso sé que no es el tema de ustedes, pero de equidad de género y los seguimos formando niños, niñas. Los seguimos, no sé, permitiendo que las niñas trabajen sólo ellas, o no potenciamos por ejemplo en que ellos se saluden afectuosamente. Entonces como que siento que... Tenemos todas las ideas. Pero nuestros patrones siguen respondiendo a la segregación.

E1: Claro, no basta con preocuparse, también hay que saber

P: Claro poh, claro. Por ejemplo, no sé poh, así como a un nivel mucho más profundo, hablamos de inclusión, pero aún tenemos un equipo de integración que da diagnósticos, a ciertos niños, que evalúa solamente a ciertos niños. Entonces también...

E1: ¿Evaluaciones de qué tipo?

P: Por ejemplo, el de...No me acuerdo, que no me los sé, pero por ejemplo, trastornos específicos del lenguaje...

E1: ¿En niños haitianos?

P: En niños haitianos después de los dos años. No, pero me refiero a nivel general, por eso te digo como en inclusión nos falta mucho todavía, mucho. Porque claro hacemos análisis, les exponemos nuestras necesidades, pero seguimos respondiendo al patrón como antiguo.

Comentado [97]: [4.2.] Student behavior: Orientation of students with that make negative racial comments.

[D] Intercultural awareness: Intention to raise awareness of situation of Haitian students to their peers.

Comentado [98]: [4.2.] Student behavior: Orientation of students with that make negative racial comments.

[D] Intercultural awareness: Intention to raise awareness of situation of Haitian students to their peers.

Comentado [99]: [4.2.] Student behavior: Orientation of students with that make negative racial comments.

[D] Intercultural awareness: Intention to raise awareness of situation of Haitian students to their peers.

Comentado [100]: [2.2.1.] Integration: Teacher mentions the social need for a more integrative approach to Haitians.

Comentado [101]: [2.3.3.] Differential assessment: Evaluation of certain students by an integration team.

[3.2.2.] Specialized personnel: Mention of an specialized integration team in the school.

Comentado [102]: [2.3.3.] Differential assessment: Diagnostic regarding language disorders, but no specific mention of Haitians.

Comentado [103]: [2.2.1.] Integration: The teacher recognizes a lack of inclusion of Haitians to the school community.

E1: Disculpe la acotación, pero me interesa mucho. ¿El tema del trastorno específico del lenguaje lo han diagnosticado en niños haitianos entonces?

P: No, no. No, te hablo a nivel general, no porque no podemos poh, sí... Ahí tenemos como... Un... Límite legal también poh.

E1: Perfecto. Dentro de su aula de clases, ¿usted realiza actividades grupales?

P: Sí.

E1: Se dan mezcladas haitianos con chilenos entonces

P: No. O sea, pero es que yo creo que es por una cosa de afinidad, igual hay grupos de haitianos con chilenos, pero también siempre te encuentras como con un grupo de haitianos.

E2: Pero eso es porque se forman ellos, entre ellos se juntan...

P: Claro porque ellos...Sí. Por ejemplo, cuando tú los intenciona y creo que está tan en la cabeza de los profes que uno trata de hacer como tres haitianos, chilenos. Tres...No sé.

E1: O sea está la intención.

P: Claro, siempre está la intencionalidad de los profesores de hacer eso, pero cuando tú les permites que hagan grupos libres, sí, siempre te vas a encontrar con un grupo a lo mejor de puros haitianos. Pero es por una cosa de afinidad también poh.

E1: Y ustedes los dejan en ese caso.

P: Sí. Cuando uno en la instrucción o el indicador, o les indica a ellos es libre, claro poh. Está la opción de ellos de elegir.

E2: Y en casos como esos, ellos se ven libres de hablar en creole para realizar la actividad.

P: Sí, o sea yo, por lo menos para mí no es tema eso. Si están entendiendo lo que están haciendo y están construyendo aprendizaje, por mí no hay problema.

E1: Sea creole, sea español, aprenden igual

P: Claro.

E1: Perfecto. ¿Y usted consideraría que esta actividad funciona bien entonces?

P: Sí, sí.

E1: ¿Usted nota como algún tipo de rol que los estudiantes toman dentro de estas actividades grupales?

P: Sí, sí. Todo el tiempo. Por ejemplo, eso cuando estaba hablando de los grupos haitianos, siempre hay un líder, siempre hay un mediador, alguien que se ocupa de explicar.

E1: O sea que hay algunos que hacen como un poco el rol de traductor, quizás

P: Sí. Sí.

E1: Y otros que son más líderes.

P: Sí.

E1: ¿Y esto se establece por ellos mismos, estos roles?

P: Siento que son como de manera innata. A menos que tu trabajo se plantee como de elegir roles. Ahí ya es distinto. Pero cuando esto es como un trabajo espontáneo, se da como de manera innata. Eso siento.

E1: O sea que en el fondo, es por sus propias afinidades de ellos

P: Claro por las afinidades que ellos tienen, por las habilidades que ellos tienen, sus fortalezas... Sí.

E1: Perfecto. Las personas que son más líderes en los grupos por lo general, ¿son los que hablan más español, los que le va mejor...Podría como describir un poquito?

P: Mmm...

E2: O si no, ¿cómo un patrón común entre los que toman más decisiones en los grupos?

P: Es relativo porque igual tienen una personalidad súper fuerte. Entonces...Pero sí, yo creo que son como los que entienden mejor la instrucción tal vez, los que dominan mejor el contenido que son como... Ellos mismos se mencionan como guía. Entonces yo creo que pasa como por eso...Por eso. Pero igual a ver, por

Comentado [104]: [2.3.3.] Differential assessment: Previous diagnosis of language disorders, but not necessarily on Haitian students.

Comentado [105]: [4.2.] Student behavior: Work groups conformed by Haitian and Chileans, but also only Haitians.

Comentado [106]: [4.2.] Student behavior: Mention of work groups of only Haitian students.

Comentado [107]: [1.2.2.] Enrichment ideology: The teacher considers Creole as a tool for students to construct knowledge.

[B] Home language support: Teacher allows the use of Creole in class.

Comentado [108]: [4.2.] Student behavior: Leader role in work group of students.

Comentado [109]: [2.3.4.] Increased workload: Students that translate for others.

Comentado [110]: [4.2.] Student behavior: Spontaneous and natural way for students to form groups.

ejemplo, estoy pensando como en cuando se arma esto. Hay una niña por ejemplo en séptimo que le cuesta mucho, mucho, mucho. Le ha costado mucho integrarse. Ella habla español.

E1: Socialmente.

P: Sí, ella habla español. Tiene mucha dificultad de aprendizaje, mucha. Y tiene muchos vacíos también. Pero ella siempre se posiciona como líder, como la directriz, como de lo que hay que hacer. Entonces no sé si pasa como solamente por... Bueno a lo mejor igual es la excepción. Pero sí, cómo los que hablan español.

E1: Son muchos factores en el fondo quizás.

P: Sí.

E1: Cosas sociales...

P: Sí, porque ejemplo los niños chilenos es más fácil identificar de quienes son cómo las más aventajados, los que tienen mejores notas. Siempre ellos toman como el rol. Hablo cuando se arman grupos libres. Porque cuando el profesor los dirige también puede ser distinto. Pero los chiquillos haitianos... Pero los chiquillos haitianos, sí, es como el que habla español, como que el más aventajado, en lo que estén realizando, el que demuestra cómo más competencia tal vez...

E1: Cuando usted habla de que los alumnos haitianos, hay algunos que usted usted va anotando el avance del español. ¿En qué cosas se fija para notar esos avances?.

P: Cuando ellos preguntan. Siento que el mayor indicio es cuando te hacen preguntas. Porque antes de eso son como súper sumiso, aceptan todo, escribe todo entonces como que a uno le cuesta como...

E1: Un rol más activo entonces.

P: Sí, toman un rol mucho más activo.

E1: Perfecto. O sea que mientras más español hablan más se involucran con la clase

P: Sí, sí. Y yo siento que claro poh, empiezan a hacer preguntas, cuestionan, o te piden que les expliques.

E1: Perfecto. ¿Algún otro criterio en que usted se fije?

P: Mmm... Tal vez que... No, no sé si es determinante eso porque... Las actividades a veces creo que igual la pueden hacer sin necesidad de... Aprender español. Pero te lo digo en matemáticas, tal vez en lenguaje es mucho más complejo.

E1: Ah claro, pero es su experiencia en el fondo.

P: Sí.

E1: Perfecto. Ya, estamos listos creo. ¿Hay algo que quiera agregar?

P: Que agradezco. Se los agradezco todo lo que sea ayuda para nosotros... Necesitamos mucha ayuda siempre los profesores. El sistema hoy en día con este cambio tan grande que tiene necesita ayuda, necesita alineamiento. Están haciendo todo muy desordenado.

E1: Faltan políticas públicas, faltan herramientas, falta mucho

P: Sí, cada uno actúa como le parece, lo que no le parece no siempre es positivo porque se antepone sus intereses por la misma ley, y eso no debe ser en los colegios públicos.

E2: Por eso estamos acá, y también queríamos ayudarlos no solo con lo que podamos encontrar en nuestra investigación, sino que también a través del taller que...

P: Súper.

E1: Sí, todo esto después nosotros lo reportamos y vemos qué hacemos con esto para entregar algo, así que gracias

P: Muchas gracias a ustedes

E2: A usted.

Comentado [111]: [1.3.1.] Language proficiency: Students take the role of leaders in group work when they are more proficient in the L2.

[4.2.] Student behavior: Students take the role of leaders in group work when they are more proficient in the L2.

Comentado [112]: [1.3.1.] Language proficiency: Leader role of Haitian student that is most proficient in Spanish.

[4.2.] Student behavior: Organization of student groups.

Comentado [113]: [1.3.1.] Language proficiency: Perception of language proficiently through oral competence.

[4.2.] Student behavior: Student participation in class.

Comentado [114]: [4.2.] Student behavior: Active role of students.

Comentado [115]: [1.3.1.] Language proficiency: Perception of language proficiently through oral competence.

[4.2.] Student behavior: Student participation in class.

Comentado [116]: [4.3.] Work overload: Teacher almost in desperate circumstances, they need any help possible.

[EC2] Perceptions of language policy and planning: Disorderly perception on public policy.

Comentado [117]: [EC2] Perceptions of Language policy and planning: Teachers act according their own perspectives due to lack of public policy.

8.6.2. S1M20

E1: La primera parte son datos básicos sobre usted. Eh ¿En que año nació?

P: Año mil nueve sesenta

E1: ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando como profesor?

P: Quince... veinticinco

E1: Y ¿En éste colegio cuánto tiempo?

P: Tres

E1: ¿A cuántos cursos hace clases?

P: De quinto a octavo. Todo el segundo ciclo.

E2: Ah, perfecto.

E1: Y qué niños...o sea... ¿Cuáles asignaturas?

P: Ciencias naturales

E1: Aproximadamente ¿Cuántos alumnos tiene en cada curso?

P: Treinta y siete, más menos.

E1: Y de esos treinta y siete ¿Cuántos serían haitianos más o menos?

P: Mi curso que son treinta y siete tengo... casi veinte cinco alumnos haitianos.

E1: Tiene jefatura también

P: Sí

E1: Perfecto... ehm... son un curso por nivel ¿cierto?

P: Sí [Ininteligible 00:59]. Segundo ciclo

E1: Perfecto, ya. Nos interesa hacerle algunas preguntas sobre cómo ve usted las relaciones entre profesor y alumno con sus niños migrantes. Eh ¿Cómo ha sido su experiencia de pasar de trabajar solamente con niños chilenos en sus años previos de experiencia a trabajar también con niños haitianos?

P: ¿Cómo ha sido la experiencia? Bonita, enriquecedora... eh... problemática. Barrera idiomática dicta mucho de poder entregar contenido bueno hacia los alumnos puesto que no dominan el español. Entonces eh... si les digo por ejemplo un robot, no conocen un robot. Cosas así entonces, tan fácil como “ven siéntate”. El... “haz la tarea”. Puesto que los migrantes haitianos son de Haití, la gran mayoría no... nunca han tenido escolaridad, nunca fueron a un colegio. En Haití los colegios son pagados, y son muy pocos los que llegan a los colegios. Y, para que ellos funcionen en Haití eh... son agredidos. Los docentes en Haití golpean, entonces acá al comienzo es un trato más diferente hacia ellos no hacen nada. Eso ha sido bien problemático. El que no logren rendir lo que debieran rendir por los años.

E2: Entonces es tanto un problema idiomático tanto como un problema cultural también

P: Sí, porque lo que pasa, mira, te lo explico de esta forma: El alumno, el ministerio dice que tiene once años, entonces ya, éste alumno tiene que estar en sexto. Pero nunca estuvo... seis años que no estuvo en un colegio, nunca ha estado en un colegio entonces tiene un vacío de seis años que no lo llenas de un año. Entonces el rendimiento siempre va a ser muy malo.

E1: Claro, no se puede compensar seis años de escolaridad con uno.

P: Es que no tienen, no tienen... la base [Ininteligible 2:44]. No se pöh, les enseñan a multiplicar pero no saben, que es una secuencia numérica, que es una suma reiterada. Ese tipo de cosas no lo pueden entender porque no tienen la base. Al no tener base es muy difícil que ellos se adapten y...y no se les exige tampoco. No tenemos como exigirle al alumno que...que te hable español. O sea no hay ninguna

Comentado [1]: [1.2.1] Deficit Ideology.
Conceptualization of the minority L1 as a problem

Comentado [2]: [2.3.2] Prior Schooling.
There is no prior schooling for Haitian children

Comentado [3]: [2.3.2] Prior schooling.
There is no prior schooling for Haitian children

Comentado [4]: [Perceived pedagogical strategies from the country of origin]
Emergent category
Teacher believe aggressiveness to be necessary to learn in Haiti

Comentado [5]: [2.3.2] Prior schooling.
There is no prior schooling for Haitian children

herramienta que diga “no, usted tiene que hablar español y no puede hablar creole” por ejemplo. Y yo lo he hecho a nivel de curso, en mis clases trato de que no me hablen en creole para que se vayan acostumbrando al español. Pero así y todo son.. su lengua materna entonces no la van a cambiar.

E1: Claro. O sea que usted escucha a los haitianos hablar en creole

P: Todo el día. Ellos todo el día hablan creole, en la sala de clases y en todas partes.

E1: O sea que es en muy alta frecuencia y en todo contexto.

P: Sí, lo que más ya estoy entendiendo son los garabatos

(Risas). No es que son muy garabateros

E2: ¿Sí?

P: Sí, Y a los profesores los suben y los bajan, les sacan la madre todos los días.

E1: Ah, pero ¿garabatos en español?

P: No, en creole.

E1: En creole

E2: En creole

E1: Usted los garabatos los reconoce.

P: Sí, es que me los han dicho tantas veces ya que... (risas)

E2: Ya se los sabe de memoria

P: ¡Claro!, un [Ininteligible 3:48] en mano, no sé.. (risas)

E1: Claro. Cuándo usted dice que usted intenta que no hablen tanto creole en la sala de clases ¿Cómo usted maneja el uso del creole?

P: Es que no...no se los permito.

E1: Ah ya.

P: Entonces si me van a hablar, me hablan en...en español.

E1: Y si le hablan en creole, no hay comunicación.

P: No hay comunicación. Aparte que...sería casi imposible porque no les entiendo. Es un dialecto muy complicado. Es una mezcla de tres idiomas.

E2: Y al final tanto como para apoyarlo a usted como para apoyarlos a ellos para que puedan integrarse...

P: Claro. Yo he conversado mucho con apoderados y se los insisto. O sea, “mamá por favor, háblele en español” pero la mamá tampoco habla español.

E2: Complicado entonces.

E1: O sea que, quizás sería mejor que en el contexto de la casa ellos hablaran en español también

P: Debería ser, porque... cuando uno llega un país, tú te acostumbras al idioma, si no, estás dando la hora.

Pero acá, como te decía en adelante, pasa el caso contrario: Yo no domino el español, tengo todo gratis. Esa es la premisa para ellos...eh...en salud, en alimentación, locomoción. No entiendo, ya pasa gratis todo. Entonces se dieron cuenta que acá es, la panacea. O sea, llego a Chile y aquí tengo todo.

E1: Cuando usted dice que no está permitido el creole en la sala, es tanto en dinámicas de grupo...

P: No. Por lo menos en mi clase, no en las clases.

E1: En su clase, sí.

P: En mi clase yo tengo esa...lo mismo con los celulares no los permito, me los dejan todo encima de la mesa,

E1: Perfecto

P: Lo que no les permito. Si el alumno no me lo entrega a mí, el alumno... se lo suspende, se lo requisa, se lo entrego al apoderado.

E1: Y en el contexto del recreo ¿Usted lo escucha, el creole?

P: Sí, todo el recreo. Y la sala de clases, todos entran a la sala de clases hablándome en creole.

Comentado [6]: [A] Home language support
[B] Majority language support
[E] Availability of methodological resources
Express lack of resources for home language suppression and majority language learning support

Comentado [7]: [A] Home language support
[B] Majority language support.
Home language suppression and majority language support

Comentado [8]: [4.2] Students behavior
Haitian children’s lack of respect towards teachers

Comentado [9]: [A] Home language support
[B] Majority language support
Home language suppression and majority language support

Comentado [10]: [Haitian creole language ideology]
Emergent category. Haitian creole is a dialect

Comentado [11]: [1.3.4] Motivations for majority L2 acquisition
Majority L2 acquisition as a tool for integration in the foreign country

Comentado [12]: [A] Home language support
Home language suppression, not only at school but also at home.

Comentado [13]: [1.3.4] Motivations for majority L2 acquisition
Haitians people should acquire the majority language to become part of the foreign country and not live by charity.

E1: Y eso... ¿Lo maneja de alguna manera o...?

P: Eh... no, no se puede porque no puedes, de partida suprimirlo ni... ni sancionarle por hablar su lengua materna

E1. Claro

P: Pero si converso hartito con ellos, tengo harta cercanía con los chicos haitianos, diciéndoles y haciéndoles ver que el día de mañana si no dominan el español va a ser el explotados igual que sus padres. Porque realmente te digo, es una pena... que los chilenos seamos tan sin vergüenzas y nos aprovechemos de gente sin cultura. Porque aquí hay un aprovechamiento atroz, pagan ciento cincuenta mil pesos al mes. Y por eso el hacinamiento porque ellos arriendan, pero arriendan entre treinta, cuarenta, cincuenta familias.

E1: Claro

P: Y así les sale barato. Diez mil pesos la familia y viven todos amontonados

E1: O sea que el español le parecería como una defensa que ellos podrían tener. El dominarlo.

P: Y al no dominar el español, tener una... se da una suerte de agresividad. Ellos están siempre a la ofensiva más que la defensiva. Ellos están ofendiendo al mundo porque, como no entienden tratan de... de imponerse en base al miedo, al temor. Se han juntado en base a clanes. Le digo la calle es peli grosísima cuando hay grupos de haitianos y hay que tener cuidado.

E1: Podría ser quizás como una especie de ghetto.

P: ¡Sí!, no ellos son puros ghettos.

E2: Perfecto

P: O sea, de hecho tenemos el edificio que se está construyendo aquí en Estación Central que, para evitar esto que entra tanta gente, cada habitante tiene que tener una tarjeta [Ininteligible 6:50]

E2: Claro

P: Y si es que no tiene tarjeta no pueden entrar. Sí, porque arrienda uno y al otro día siguiente tenis quince o veinte, entonces... es complicado. Complicada la barrera idiomática, se jugo en una forma inadecuada, pienso, a nivel país. Les permitieron el ingreso a gente que no dominaba el español y no exigirles que lo dominen. Porque por último le puedes poner, no se poh "de aquí a seis meses si usted no domina el español tiene que simplemente... irse del país".

E1: Aham

P: Pero... si yo soy empresario, mejor que no hablen.

E1: Claro (risas). Independiente del contexto de sus sala de clases, en general usted ¿Considera importante que los niños continúen hablando el creole? O sea, se podría mantener los dos idiomas, aprender el español pero mantener el creole.

P: Sí, sí no, sí es que no deben perder su cultura, si eso es indudable. Pero tienen que saber en que momento se ocupa, porque de repente se... están... no se poh van pasando... no se poh una persona chilena y hay haitianos que empiezan a hablar en creole, y no saben si lo ofenden. Porque ellos no hablan, ellos gritan. El dialecto de ellos es fonético, entonces fuerzan mucho y parece que estuvieran peliando. Entonces de repente tu no sabes si te están ofendiéndote. No deben perderla pero tiene que saber donde se ocupa

E1: Cuándo usted dice que el dialecto es fonético, se refiere a que es muy diferente al español, en el fondo.

P: Es que es...

E1: La manera que tienen de comunicarse

P: ¡Sí!, de todas maneras. Es que... hay muchas palabra que ellos, no la tienen. Igual que el mapuche, el usted no existe, existe el tú. Entonces, es muy corto su alfabeto y es... ni siquiera es escrito. El creole no es un idioma escrito, se ha ido traspasando de boca en boca.

E1: Cuándo usted dice que hay palabra que no las tienen, esto podría aplicar por ejemplo a... terminología para las clases.

Comentado [14]: [1.3.4] Motivations for majority L2 acquisition
Haitian people should acquire the majority language to avoid exploitation from members of the foreign country.

Comentado [15]: [Haitian culture ideologies]
Emergent category

Comentado [16]: [1.3.4] Motivations for L2 acquisition
Haitian people need to acquire the majority language so as not to feel threatened by member of the foreign country. This are some of the consequences of not speaking the majority language

Comentado [17]: [Perceptions of local LPP] Emergent category
The country needs a language policy for non-Spanish speakers that establishes a fixed period of time to acquire the majority language

Comentado [18]: [A] Home language support
[1.3.3] Motivations for L1 maintenance
Haitian children should continue speaking their home languages to maintain their culture.

Comentado [19]: [A] Home language support
There is no prohibition, yet, the foreign country established whether it is appropriate to use the home language or not.

Comentado [20]: [B] Majority language support
Haitians need to acquire the majority language to avoid making Chileans uncomfortable

Comentado [21]: [Haitian creole ideologies]
Emergent category. Haitian creole is a phonetic dialect.

Comentado [22]: [Haitian creole ideologies]
Haitian creole lacks the wide vocabulary range of other languages, plus, it is not a written language.

P: Sí, de todas maneras. Muy muy importantísimo. Por eso es necesario que, los alumnos se alfabeticen y aprendan así la pelea constante que incluya gente especializada, mentira. Todos podemos alfabetizar. Yo les he enseñado a leer a mis hijos, las vocales [Ininteligible 8:50] el leer el silabario, y podemos alfabetizar.

E1:

Aham.

P: Ya, cuando queremos hacerlo lo podemos hacer, entonces no es necesario tener especialistas para alfabetizar haitianos. Si debe hacer una política país que el alumno en seis meses, tiene que estar, obligadamente ya hablando español. De otra forma te digo, sería ilógico en estos colegios como nosotros acá, se nos aplique un SIMCE. Y no sabían ni que, no entendían palabras que en su idioma no existen y estaban ahí entonces...

E1: Claro

E2: Porque al final el proceso educativo se ve obviamente dificultado

P: Es que, el ministerio no tiene políticas educativas para migrantes. Es muy diferente el migrante, venezolano, colombiano que ellos dominan el español. O el mismo peruano, boliviano. Pero cuando llegan de una lengua extraña no dominan el español es casi imposible que se integren. Nosotros, la gran mayoría de tasa de repitencia o déficit de aprendizaje es exclusivamente haitianos

E1: Claro

P: Porque no tienen conocimiento, no dominan.

E1: Más que los migrantes

P: Es que son los migrantes haitianos, que ya son chilenos. Si en el fondo, yo traté de unir esto con mis salas de clases diciendo que todos somos migrantes. Yo soy migrante, ustedes también son migrantes. Porque mis antepasados llegaron de afuera, ya ellos también llegaron de afuera pero ya son chilenos, tienen la nacionalidad chilena entonces llegamos los haitianos. Migrantes somos todos

E1: Usted consideraría que el creole entonces, no sería apto para funciones académicas, escolares, en la educación acá en Chile.

P: No. No, porque los profesores no, no podemos hacer clases en creole. [Ininteligible] Hacemos las clases según los planes y programas, que también el ministerio los tiene bien atrasados y es en base a cosas que es inexistentes en su... en su mundo. Su mundo es diferente

E1: Claro

P: Y no los contempla entonces no... no los está integrando. Estos programas están hechos solamente para chilenos

E1: Y ¿usted piensa que la lengua creole podría tener algún otro tipo de función?

P: Es que, acá en Chile es difícil que tenga función. ¿Por qué?, por qué tendríamos que manejarnos nosotros en creole para poder entender. Lo que nos pasa cuando en el consultorio encontramos un letrado en mapudungun: no entendemos nada porque nunca nos enseñaron eso. Nosotros hablamos español o inglés y... pare de contar, si al final lengua extraña, no la entendemos ehm... es complicado. Complicado enseñarle a niños haitianos.

E1: Me imagino

P: No así a los dominicanos, que son... son vecinitos ellos

E1: De la misma isla

P: De la misma isla pero ellos tienen otro sistema y hablan español.

E1: Acá ustedes tiene dominicanos, peruanos, bolivianos, colombianos

P: Sí, pero lo que más tenemos son haitianos

E1: Perfecto

P: Más que colombianos, tenemos dos o tres colombianos... ahora nos llegó un venezolano. Yo creo que ahora con lo que pasó en Brasil, van a empezar a llegar brasileños (risas)

Comentado [23]: [1.3.2] Literacy
Haitian children's literacy is of paramount importance.

Comentado [24]: [1.3.2] Literacy
Recall for everyone's aptitude to literate children

Comentado [25]: [Perceptions of local LPP] Emergent category.
The country needs a language policy for non-Spanish speakers that establishes a fixed period of time to acquire the majority language

Comentado [26]: [Perception of local LPP]
Lack of differential assessments for Haitian creole speaking children.

Comentado [27]: [Perceptions of local LPP]
Emergent category
The lack of language policy in Chile is acknowledged

Comentado [28]: [A] Home language support
Haitian creole do not have a space for academic activities in the country
[1.2.2] Enrichment Ideology
Home language is not perceived as a resource

Comentado [29]: [Perceptions of local LPP]
Teacher acknowledges lack of specialized material

Comentado [30]: [A] Home language support
Haitian creole does not have a space for regular nor academic activities in the country
[1.2.2] Enrichment Ideology
Home language is not perceived as a resource

E1: Acá tendríamos otro idioma: portugués

P: Claro, pero por lo menos es más entendible, ¿Te fijas tú?

E1: Mm... más cercano.

P: Claro, nosotros escuchando a una persona hablando en portugués le podemos entender. Pero el creole...

E2: Es imposible

P: No... Es un idioma muy complicado

E1: Si usted en su sala tuviera tanto brasileros como haitianos, el portugués ¿Lo consideraría en su sala de clases?

P: ¡Sí! Sí, te todas maneras. Si aquí todos los que están dentro de la sala son mis alumnos independiente... de repente, le digo, es complicado, porque yo sufro porque mis alumnos no aprenden. No aprenden porque están insertos en un sistema que no los toma en cuenta.

E1: Claro

P: Se habla mucho de la inclusión y todo pero... los libros no vienen acorde para ellos, ni las políticas país están acorde para migrantes no... que no hablen español. Y eso dificulta el aprendizaje de ellos, entonces lo estamos, inconscientemente, los estamos segregando y aislando del sistema.

E1: Claro. Desde su punto de vista, ¿Usted cree que sería positivo si fuera posible que los niños haitianos aprendieran a leer y escribir en creole, aparte de español?

P: Ellos saben

E1: Ah, ya saben.

P: Ellos saben pero el... el... a ver. El creole no es escrito. Nosotros en una primera experiencia que tradujimos la prueba en segundo básico hace como dos años atrás a creole, y los niños no entendían nada, no es una, idioma escrito.

E1: Y ¿Cómo la tradujeron?

P: A creole, en internet hay un montón de aplicaciones, en, en los celulares puedes bajar la aplicación a diferentes idiomas y no es igual, no es... a ver ¿Cómo te lo digo?, se pronuncia de una forma y se escribe de una forma diferente. Entonces, la traducción ellos no han podido entenderla. Aparte que, insisto, nunca han estado en un colegio, solamente es de oído, su mamá le habla en creole, su abuelo habla en creole no... al verlo no tienen idea.

E1: Pero a pesar de que hay un problema ahí con cómo se escribe esta lengua, ellos saben manejar un alfabeto

P: Sí, sí dominan... hablan perfecto el creole. (risas)

E2: Al final por un tema más de que el carácter oral que tiene el creole, por eso mismo la, sus funciones académicas sean mucho más limitadas

P: Exactamente, o sea, sería como poner un profesor que hable español en una sala donde todos hablan inglés.

E1: Exactamente

P: Hablar en su idioma y de repente ¿Qué están diciendo?

E1: A nosotros, según tenemos entendido, hay facilitadores interculturales en esta escuela

P: Sí

E1: ¿Usted los ha tenido en su sala de clases, o ha interactuado o ellos?

P: Es que no alcanzan, tenemos a uno para el colegio. Y se ocupan más que nada cuando hay un problema que citan al apoderado, y las mamás no hablan español, necesitan a alguien que los traduzca. Pero... Y tengo conocimiento de que hay colegios también que tiene haitianos y tiene más de uno, o sea que es para profesores, o sea que acompañan la clase ¿Qué se yo? Ese tipo de cosas, pero acá no lo tenemos.

E1: Usted nunca ha tenido la experiencia de tener un facilitador dentro de su aula

Comentado [31]: [E] Availability of methodological resources
Lack of methodological resources of non-Spanish speaking migrants are acknowledged

Comentado [32]: [Perceptions of local LPP] Emergent category
The lack of language policy in Chile is acknowledged

Comentado [33]: [Haitian creole ideologies]
Haitian creole is not a written language, therefore, they can associate letters to meaning.

Comentado [34]: [A] Home language support
Haitian creole does not have a space for academic activities in the country given its oral-only characteristic

Comentado [35]: [3.2.3] Specialized personnel
There are intercultural facilitators yet, an insufficient number.

P: No. Tenía pero llegaba a ayudarlo... solo explicarle al niño en creole.

E1: Por separado

P: Por separado. Pero no que me traduzca mi clase... en forma no se poh, lenguaje de señas que sirve para todos. No lo hacen, no existe por lo menos aquí... ¿Cómo te digo?, contratación para... para tener un profesor haitiano que nos ayude, o nos vaya traduciendo en la clase. Y también no es bueno, porque él va a hacer la misma clase que estoy haciendo yo pero en creole, entonces, hay uno que está sobrando. O es el profesor y yo hago lengua de señas para los españoles. Si aquí lo que pasa es que hay que normar esto. Lo que yo planteo en mi tesis que para mi el haitiano se matricula, pero el apoderado tiene que dejar firmado que el alumno se queda de tres y media a cinco y media en alfabetización. Y no jugando a la pelota en estadios de fútbol, y que sea obligatorio. Si no lo cumplen, llévenselo. Sería una forma

E1: Usted entonces, si estuviera la posibilidad de tener más facilitadores en este colegio, usted ¿estaría de acuerdo, o en contra?

P: No.

E1: Mejor que no entonces

P: No porque van a ser clases en creole, y yo no necesito creole, necesito español. O sea, si lo va a explicar en español sería como lo mismo.

E2: Porque al final en vez de ser un aporte, estaría limitando la clase.

P: Más todavía, y sería un distractor más para los chilenos.

E1: Usted, entonces, menciona que la barrera del idioma súper importante

P: Es la más importante que tenemos, por lo menos aquí en el colegio.

E1: Cuando usted tiene problemas comunicativos, usted ¿Cómo los afronta? ¿Tiene algún estrategia que usted use? El tema de las señas, por ejemplo, que usted mencionaba.

P: Eh no, mira, afortunadamente, trato de ser, en mi vocabulario, lo más suave posible y calmado para que ellos lo puedan ir entendiendo y muchas veces alumnos ya más aventajados y lo traducen. Y no es la idea porque lo traducen a creole

E1: Entre los compañeros traducen. O sea, que los que dominan más español le traducen a los que quizás saben menos.

P: Claro pero, se lo dicen en creole. Y no es bueno, porque no se va a acostumbrar a escuchar el español.

E1: O sea, es usted preferiría que esto no pasara.

P: Claro.

E1: Y cuando sucede en la clase usted los detiene...

P: No no no... en el beneficio de la misma clase, primero que se lo expliquen, ¿Ya? Pero a mí todos me tienen que hablar en español. Sí o sí, y los hago leer en español, y les cuesta mucho, cero comprensión. No tiene nada de comprensión lectora. Ellos leen en carro, escriben en carro. Ellos leen una frase y les dice explícame qué dice la frase, y no tienen idea.

E1: Claro porque la alfabetización no es solamente saber pronunciar lo que se lee si no que entender el texto.

P: Exactamente. Esa, esa es la parte más conflictiva de, de la parte educativa, ¿Ya? Que el alumno tal vez de repente te pueden entender, de ahí a hacer un ejercicio mental, ¿Qué es lo que me preguntaron, y qué puedo responder?. En mi curso, en sexto, tienen seis años de no escolaridad, seis años de un vacío de conocimiento que justamente es lo que les permite hilvanar, cierto, una respuesta coherente a algo.

E1: Usted cuándo está haciendo clases y nota que quizás sus alumnos no están entendiendo mucho, ¿Tiene alguna estrategia con la que usted pueda ver si es que ellos entendieron?

P: Si ocupo mucho la parte visual.

E1: La parte visual.

P: Ocupo Power, videos

Comentado [36]: [3.2.2] Specialized personnel
There are intercultural facilitators yet, an insufficient number.

Comentado [37]: [3.2.2] Specialized personnel
The role of the intercultural facilitator is inadequate for the classroom needs of Haitian students.

Comentado [38]: [Perceptions of LPP]
Emergent category.
Ideas for a local LPP

Comentado [39]: [3.2.2] Specialized personnel
There is no need of Intercultural facilitators for they are more of a distractor than a help

Comentado [40]: [E] Availability of methodological resources
Different methodological resources are used for non-Spanish speaking children

Comentado [41]: [2.3.4] Increased workload
Children's task goes beyond their learning working as a translator.

Comentado [42]: [A] Home language support
[B] Majority language support
Haitian creole translations are detrimental for reducing majority language familiarization.

Comentado [43]: [B] Majority language support
Teacher requires communication through majority language.

Comentado [44]: [1.3.2] Literacy
Recall for Haitian children poor literacy skills

Comentado [45]: [2.3.2] Prior schooling
Lack or prior schooling as detrimental for the development of critical thinking

Comentado [46]: [E] Availability of methodological resources
Teacher makes use of different methodological resources for non-Spanish speaking children

E1: Entonces con eso usted va entendiendo, y viendo, captando más

P: Claro, ellos al ser más visuales, tener más imágenes pueden ir asociando las cosas. No siempre, igual de repente para ellos no ven la realidad como es. Yo hace muy poco tiempo hice un ejercicio les dije: chiquillos voy a poner un video cortito, pero quiero que tengan la mentalidad abierta para ver el video, donde sale un pequeño río lleno de basura quemándose y los mismos haitianos me decían: profe pero eso es África. Esperemos, vean bien. De repente uno me dijo profe eso está cerca de mi casa en Haití. Siguieron viendo, terminó el video y arriba decía República Dominicana, Puerto príncipe. Les dije ese es su Haití. Después les puse tres fotos que tomé afuera del colegio con la basura amontonada y le dije: esto que pasa en Chile es culpa de ustedes. Están convirtiendo Chile en un segundo Haití. Y ¿Es justo eso, se lo merecen ustedes que se vinieron de allá por lo mismo?- No profe- Son ustedes los que tienen que decirle a sus papás que cambien. Para que vean la realidad. Y en éste país, donde no tenemos lo que tienen ellos, la mugre, tierra, camino de tierra tenemos lo que es pavimento, luz, tenemos agua, pero eso no lo asocia con pobreza, lo asocian con que no importa. Les digo he visto aquí la gente que sale de la casa con una bolsa de basura, la da vuelta en la calle y se lleva la bolsa (risas)

E2: Entonces al final un poco para concientizar en esta realidad que ellos están completamente ajenos.

P: Es que eso para ellos lo ven normal. Ver la basura en la calle es lo más normal del mundo para ellos. ¿Ya? Entonces tienen que, de alguna u otra forma hay que mostrarles que la realidad no es esa, que ellos son los encargados ¿Ya?... los niños son los que puedan cambiar hasta el mundo.

E1 : O sea que usted piensa que quizás hay problema por un choque entre culturas, sería bueno partir con los niños en el fondo, que ellos se vayan concientizando.

P: En el fondo es como, una forma de hacer el mundo mejor es cambiando a los niños. Los adultos no tienen caso

E1: Esa fue como su intención cuando usted diseñó este ejercicio

P: (risas) Es que yo soy medio loco.

E1: Y ¿los niños chilenos opinaban?

P: Sí

E1: Y ¿Qué decían?

P: Obviamente. Salir a la calle y ver la mugre, no les gusta.

E1: O sea que estaban de acuerdo

P: ¡Sí!

E1: Y los niños haitianos también

P: Hay una frase que dice que hay que dejar un mejor mundo para los niños, y es todo lo contrario, hay que preparar niños buenos para que cambien el mundo. Ellos son los únicos que tienen la, el poder de cambiar las cosas. Los adultos ya no, ya están insertos en esto. Ellos pueden ir cambiando cosas: políticas, políticas país y todo, pero si no se instruyen, yo siempre lo digo es el gran miedo. [Ininteligible 20:24]. En un trabajo que tuve hace muchos años atrás les pedimos trabajar en un colegio donde el "Coca Cola", la marca Coca Cola, llevaba a todos los cargadores de los camiones a estudiar en la nocturna. Y sacaron el cuarto medio, listo. Les daban un bono en plata, les compraba útiles, salían de cuarto medio y los despedían. Les decían, usted ya no puede trabajar conmigo porque tiene cuarto medio búsquese un trabajo mejor. Era una forma de ellos de potenciar esto pero a un haitiano ¿que le queda? Salir a barrer plazas de nuevo. Y ahí somos el país más callado en cuanto a qué discriminamos. Y así yo se los pongo de ejemplo. No hay ninguna haitiana de promotora, en toda situación, ¿Y las que nacieron en Chile? Mentira. No contratan una haitiana para que vaya a hacer una promoción en el centro. Tienen colombianas, venezolanas, y pare de contar, las únicas dos. La argentina de repente. Pero haitianas ninguna, toda haciendo aseo, barriendo las plazas. Y eso es ser discriminador.

Comentado [47]: [Racism]
Emergent category.
Members of the foreign culture as racist and discriminatory

E1: Sí, es importante tener esa sensibilidad.

P: Es que yo soy medio loco, [Ininteligible 21:32]. Aparte los estudios me han demostrado cosas muy diferentes.

E1: Independiente del tema del idioma, usted cuando está interactuando con sus alumnos ¿Ve alguna diferencia entre la interacción entre los niños chilenos en comparación con los niños haitianos?

P: Sí.

E1: ¿De qué tipo?

P: Violencia, sin, violencia. Están acostumbrados a que... a ver, yo el otro día hice un ejercicio en la sala, les pedí una hojita de papel y les puse ¿Cómo aprendes y cómo te gustaría que te enseñaran? Y ellos me decían que había que retarlos o pegarles.

E1: ¿Los niños haitianos decían que...?

P: Sí, es su cultura.

E1: O sea que ellos esperan violencia

P: Sí. Ellos esperan el grito, la amenaza, el pegarles. Y no está en su... “usted siéntese, tome asiento, quédese en silencio”. Y ahí hay mucho término que yo se los puedo decir en creole pero en chileno significan otra cosa. Yo le puedo decir que se calle y le digo [palabra en creole]. [Palabra en creole] en creole es cállate, y [palabra en creole] es silencio pero eso ya es general. Pero en Chile *pela* es prostituta. Entonces pongo en riesgo a los chilenos que van a encontrar que le dije *pela*, después oye el profe te dijo [palabra en creole]. Entonces tenemos ese problema de la barrera idiomática. Hay palabras que nosotros ocupamos que son... tienen un significado para ellos y otro para los chilenos.

E1: Claro. Cuándo usted dice está palabra o sea que usted ha tenido la posibilidad igual de aprender algunas palabras en creole

P: Sí, sí. Yo estuve un tiempo eh... ponía la fecha en creole.

E1: Ah perfecto. En la pizarra

P: Sí. Yo ponía la fecha en creole. Y ya sé, por ejemplo siéntate, cállate, escribe.

E1: O sea que la motivación era más que nada para dar órdenes.

P: Sí. Más que nada para dar órdenes al alumno: [palabra en creole] para que se pusiera a escribir o escribe directamente cuando me quedan mirando. [palabra en creole] que se sentaran, [palabras en creole]

E2: En casos cómo ese es cómo cuando trata de comunicarse usted con sus alumnos haitianos para asegurarse que ellos entendieron

P: Correcto, como cincuenta veces y siempre me dicen lo mismo: “¿Qué dijo?”. No sí, terrible sí es verdad. Tú le explicas treinta, cuarenta veces y después: “¿Entendiste? - Sí (modo burlesco)”

E1: Y estás palabras que usted aprendió en creole, ¿Cómo las aprendió?

P: Las busque en... en internet

E1: Ah ya, perfecto.

P: Y se las fui preguntando a unas alumnas que están más adelantadas. Les dije “Chiquillas como se dice ‘siéntate’, ‘cállate’?” Y ellas me fueron diciendo. De repente se escribe de una forma y se pronuncia de otra.

E1: O sea que usted busca en internet y después confirma con los mismos haitianos.

P: Sí.

E2: ¿Alguna palabra en específico que usted buscara?

P: Siéntate, cállate, escribe. Que son las cosas que más ocupo en la clase.

E1: Vendría siendo lo más útil.

P: Claro. Porque la explicación siempre van a ir en español.

E1: Cuándo usted busca estas palabras o intenta escribirlas ¿Le resulta fácil o difícil?

P: Ya están asumidas. (risas). Como el español para mí, esas palabras

Comentado [48]: [Perceived pedagogical strategies from the country of origin]
Emergent category
Teacher believe aggressiveness to be necessary to learn in Haiti

Comentado [49]: [A] Home language support Speaking Haitian creole could be detrimental for Chilean students and for the harmony in classrooms.

Comentado [50]: [D] Intercultural awareness Teacher learned some Haitian creole words to communicate effectively with Haitian creole speaking students.

E1: No es mayor dificultad entonces

P: Sí, sí sí. [Palabras en creole]

E1: Perfecto. En base a este tema de la violencia que usted menciona ¿usted piensa que quizá relaciones de cercanía son más difíciles con sus alumnos haitianos? ¿Puede ser?

P: Mira yo, la relación, por lo menos que yo he visto conmigo y otro colega, mientras más cercano seas hacia el haitiano más te respeta. O sea se están de a poco acostumbrando porque esté es un proceso que... van a pasar generaciones. En la cual si tú le tocas el pelo a un haitiano va a andar todos los días abrazado a ti, porque en su mundo no existe el cariño. En su cultura el padre es golpeador, abusivo. Abusivo no tanto en lo físico como en lo sexual.

E1: O sea usted igual los ve más cercanos.

P: Sí. Mientras más cercano seas con tus alumnos te van a respetar el doble. Y yo acá en el colegio soy uno de los más pesados, de los... el más pesado e idiota, exijo pero montones pero me quieren. [Ininteligible 25:10]. Yo cuando ellos cometen un error yo se los digo y si no lo han hecho yo entiendo esa parte, porque tienen sus derechos también.

E1: Claro

P: Y sí me ha costado incluso, indisponerme con colegas, que también están... ganan plata gracias a que están con niños haitianos

E1: ¿Usted consideraría que el respeto y la participación son diferentes entre haitianos y chilenos?

P: Sí

E1: ¿De qué manera?

P: A ver... el chileno, poco o nada te respeta en este ambiente, este ambiente donde son más pobres, menos cultura, pero el haitiano... si tú lo tratas bien te va a respetar siempre. Aunque tú los retes, él tiene la capacidad de darse cuenta cuando el reto que tú les das es por el bien. O sea, si él logra eso, a pesar de que cuesta un montón, si el chico haitiano se da cuenta de que cuándo tú eres más cercano a ellos, y te empiezan a respetar y a entenderte mientras más cercano seas a ellos. No tanto la parte de cariño si no que el preguntarles cómo están. Porque vienen de un mundo terrible. Yo tuve la oportunidad de ser... de estar a cargo del censo y es atroz

E1: Usted visitó casas de niños

P: Pienso que ningún niño tuviera que vivir así.

E1: Esto ¿Cuándo fue? El año...

P: El último censo que pasó, donde el censo fracasó, se equivocaron..

E1: Sí

P: También tuvimos una colega que entró a las nueve a una casa, eran las 5 y todavía no salía. Pensamos que le había pasado algo. La fuimos a ver, y había ciento cincuenta familias viviendo donde mismo. Estaba vuelta loca, llenaba llenaba y llenaba papeles.

E1:

Fuerte.

P: Como un baño para ciento cincuenta personas. Yo digo son muy sucios, pero no por gusto, no es por gusto. Es porque no tiene

E1: Claro.

P: No tienen baño decente eh... mamás que no se preocupan en absoluto de sus hijos. Yo tengo un alumno en sexto que es casi papá de su hermano chico. Y la mamá la última vez que vino para acá dijo "bueno hablen para que se lo lleve el SENAME". O sea no hay un apego de amor.

E1: ¿La mamá dijo eso?

P: Sí. "Que se lo lleve el SENAME"

E1: Con respecto a los apoderados ¿Hay instancias de participación con su jefatura, por ejemplo, en que usted interactúe con los apoderados?

Comentado [51]: [4.1.] Commitment to their children's learning
Lack of parent's commitment to their children's learning

P: Sí, en las reuniones, en actividades que hemos hecho de repente a nivel colegio: ferias... cómo se llama esto... de la multiculturalidad.

E1: En ferias y reuniones

P: Sí. No es el cien por ciento, porque son muy pocos los apoderados digamos haitianos que llegan a, a la reunión.

E1: O sea que se dan las instancias pero la participación no es mucha.

P: No es mucha porque ellos no se acercan al colegio. Ellos vienen exclusivamente a matricularlos y cuando los mandan a buscar porque mandamos a alguien a la casa a buscarlos.

E1: O sea que estas instancias se dan porque ustedes invitan y también mandan a buscar cuando es necesario.

P: Sí, no por participación propia. Si hay alguna actividad que hacer, se ofrecen pero nunca llegan. Hay que estar casi encima ahí, casi obligándolos a que participen y ahí logran participar.

E1: Y este contacto ¿Cómo se da? Usted los llama...

P: Sí, el profesor o inspectoría, mandamos a la visitadora social a la casa, a buscarlos y ahí logramos tenerlos acá pero cuesta.

E2: Nos había comentado también que acá toma... juega un papel importante el facilitador que tiene la... la escuela

P: Sí, sí sí claro. Cuando tenemos que hablar con ellos sí. Y los adultos no hablan, bueno, entre paréntesis hablan pero no pueden hablar español, o sea el idioma nórdico, porque salen descubiertos que ya entienden. Y al no entender, tienen todo gratis. Ese es el... el gran problema en Chile es ese. Que ellos tienen todo gratis. Los consultorios aquí que tenemos al lado te dijo... es exclusivamente haitiano... todo.. y ahora se les va a dar el bono.

E1: Claro. En una reunión de apoderados usted decía que ¿Eran más o menos 27 alumnos haitianos que usted tenía en su jefatura?

P: Claro

E1: De esas veintisiete familias ¿Cuántas llegan a la reunión?

P: Cuatro-cinco.

E1: Ah, súper pocas.

P: De los treinta y siete apoderados que debieran estar yo tengo máximo, he tenido diez y ocho o diez y nueve

E1: Y siempre son más chilenos que haitianos

P: Son más, son más chilenos que haitianos.

E2: Está entonces el problema que no vienen y después el tema de si entienden o no

P: Y tampoco entienden, o sea, vienen a hacer presencia y de repente eh... "¿Cómo se llama tu hijo?" y no saben ni siquiera... Aquí hemos tenido problemas de que los viene a buscar "¿Y en qué curso va tu hijo?- no sé"

E2: Entonces al final es cómo su hubieran cero en la reunión.

P: Exactamente.

E1: ¿Cómo usted cree...? O sea ¿Usted considera esto un problema grave?

P: Sí de todas maneras, o sea, cero comunicación con el apoderado entonces no hay apoyo del hogar. La educación es cincuenta y cincuenta. Si no se apoya en el hogar, estamos fritos, pero... no hay apoyo del hogar.

E1: ¿Cuál podría ser alguna solución, con este tema de los apoderados?

P: Desde mi punto de vista, debiera ser obligatorio.

E1: La asistencia

Comentado [52]: [4.1.2] Communication
There are instances in which teachers and caretakers can communicate.

Comentado [53]: [4.1.1] Participation
[4.1.4] Commitment to their children's learning
Lack of parent's commitment with their children's learning
Lack of parents/caretaker's participations in school activities

Comentado [54]: [3.2.2] Specialized personnel
Intercultural facilitators work as translators between parent/caretakers and teachers.

Comentado [55]: [4.1.1] Participation
Lack of parents'/caretaker's participations in school activities

Comentado [56]: [4.1.4] Commitment to their children's learning
Lack of parent's commitment with their children's learning

P: Sí. Se matricula pero su obligación es venir esta vez, todas estas veces de corrido. Si sale a trabajar usted tiene que saber que esta fecha usted tiene que estar acá. Porque funcionan en base a eso, se les obliga a hacer las cosas. Pero si tú les dices... “no es que trabajo- y ¿A qué hora llega?- a las diez de la noche” mentira. Le hemos mandado a dejar alumnos y están en pijama todavía. La mujer no trabaja el hombre trabaja, de los que trabajan. La mujer pasa todo el día en la casa.

E1: Nos interesa ahora hacerle algunas preguntas sobre el idioma español. Usted ¿Considera que a sus alumnos les resulta fácil aprender español?

P: ¿A los chilenos?

E1: A los haitianos

P: No.

E1: Y usted ¿Cómo lo nota? ¿Ha habido casos en los que hayan aprendido súper lento...?

P: Es que no hay aprendizaje. No hay ningún aprendizaje significativo dentro del aula, donde se habla solamente español. Sí hay apoyo, han venido chicos de otras universidades y van a ser un apoyo en la parte español a los haitianos. Se ha visto pero muy poco, más que nada el... el avance que tienen es en base a sus pares. Los que ya más, dominan más el español ayudan a los demás. Pero no hay un avance significativo en la barrera idiomática.

E2: Usted nos comenta que hay compañeros que... que ya tiene un nivel más avanzado del español y que cumplen esta función de ayudar a sus compañeros. ¿Cómo funciona eso? ¿Les traducen?...

P: Les explican. Les explican en creole, y es que eso es lo malo: se lo dicen en creole. El chico no se está acostumbrando al español. Entonces cuando yo los hago hablar en español, es una risa general en la sala porque no lo saben hablar.

E1: Ah y ¿Ellos se ríen?

P: Sí... sí. Se ríen de ellos mismos. Entonces yo les digo “¿Por qué te ríes?, léeme esto” y tampoco leen, se ponen a reír no... [Escriben mal. Para ellos es todo junto, si el cuaderno fuera de este largo escribirían toda la línea, no paran]. Es complicado. Es complicado con los migrantes, sobre todo haitianos.

E1: En su curso usted ¿tiene más o menos la misma proporción de haitianos y chilenos?

P: No, son más haitianos que chilenos.

E1: Pero si usted compara los cursos diferentes, de los diferentes niveles.

P: Yo diría que cincuenta y cincuenta en el colegio.

E1: Perfecto. Si en algunos casos hubiera más alumnos chilenos y en otros más haitianos ¿Usted cree que los haitianos en los cursos con más haitianos aprenden más o menos español?

P: Menos, menos. Menos porque mientras... bueno, en los cursos más chicos es más fácil porque los chiquititos llegan... no hay tenido digamos un vacío de seis-siete años. Pero a nosotros nos han mandando alumnos que por la edad los ponen en séptimo-octavo y nunca estuvieron en el colegio. Yo le pregunto a mis alumnos en sexto en que cursos estaban en Haití y me decían en [ininteligible 32:59]

E2: Usted consideraría a los niños más pequeños se le haría más fácil...

P: Se les hace. Sí, de todas maneras porque están empezando y hablan mucho mejor, entienden mejor

E1: O sea que el español para ellos no es tan difícil como para los más grandes

P: No, no es tan difícil dominarlo en el corto plazo digamos, cuarto-quinto básico ya dominarlo bien.

E1: O sea que usted igual nota avances con el tiempo con sus alumnos haitianos.

P: Solamente en los chicos que ingresan.

E1: En los chicos

P: Claro, los grandes difícilmente van a tener avances significativos porque tienen muchos años de un vacío. A los chicos se le enseña desde la... base la suma la resta, a hablar a leer desde lo... como si los estuvieras alfabetizando. Entonces, va a ser más fácil cuando lleguen a cuarto-quinto dominarlo mejor a

Comentado [57]: [1.3.2] Literacy
Lack of literacy in Haitian children

Comentado [58]: [2.1.1] Migrants
Acknowledgement of Haitian children as migrants.

Comentado [59]: [1.1] SLA
Conception of little maturation to be an advantage for second language learning.

Comentado [60]: [1.1] SLA
Majority language learning for non-Spanish speaking children is easy and fast.

que llegue directamente a quinto-sexto-séptimo, que no tienen nada de conocimiento, hay un vacío. Nunca, nunca fueron al colegio.

E1: Cuándo usted dice que los niños chicos van aprendiendo usted ¿En qué cosa se fija para notar que ellos están aprendiendo español?

P: Que nosotros hacemos por ejemplo en la escuela... se llama al público donde los chicos leen y los chiquillos leen bien, entonces ahí uno nota que ya aprendieron. Salieron del kínder, o del pre kínder que tenemos acá y se les enseñó. O sea, la base la tienen, entonces es más fácil desde ahí aprender. Pero los que ingresan directamente sin la escolaridad, tiene un vacío que no se va a llenar nunca.

E1: O sea si ellos leen mejor entonces, es un síntoma de que van aprendiendo el español.

P: Van a aprender más español, van a entender más... va a ser más fácil superarse. Sin perder su lengua materna porque siguen hablando creole igual.

E1: Aparte de la lectura ¿Hay algo más en lo que usted se fije?

P: Es que en todas las asignaturas, yo creo que es lo principal. En matemáticas, historia, ciencias, todo va en base a entender y comprender. Si no tienen esa parte asumida ninguna asignatura va a tirar para arriba. Es lo más importante.

E1: Ahora, quizás en el caso de los alumnos mayores que usted mencionaba que son más complicados ¿Cree que sería necesario algún tipo de acompañamiento, de apoyo para que ellos aprendan español?

P: De todas maneras. A ellos hay que alfabetizarlos no a los chicos. Los chicos se les está alfabetizados desde la sala cuna, desde el pre kínder-kínder que están haciendo el mismo proceso que tiene un chileno. Pero el que llega a cursos grandes sin haber recibido conocimientos escolares, a esos hay que alfabetizarlos sí o sí.

E1: Perfecto, eh... queríamos también hacerle algunas preguntas también sobre su formación eh... con respecto a este contexto. Usted ¿Ha recibido algún tipo de capacitación, de instrucción, de apoyo para la enseñanza de niños migrantes haitianos?

P: No, nada.

E1: Y ¿Cree que sería necesario?

P: Sí, pensando solamente en la parte psicológica. Porque nosotros, acá en Chile, cuando estudiábamos no hablaban de un Piaget que ya está obsoleto. De que el niño a cierta edad solo aprende con cosas concretas, ya está muerto porque se descubrió que no era así. Pero sí nos haría bien saber cómo entienden ellos.

E1: En la dimensión del idioma

P: Exactamente. A nosotros nos hacen mucho perfeccionamiento del DUA cosas así, pero no, no en esto. O sea, como piensa un haitiano, para poder llegar hasta ellos.

E2: Usted menciona el DUA, ¿en qué consiste eso?

P: Son diferentes estrategias de aprendizaje dentro del aula. O sea no es sólo hablarle, si no de repente como te digo yo, videos... ponerle Power Point. Son diferentes maneras de darles el conocimiento y también de evaluarlo.

E2: Y usted considera que sería mucho más valioso para poder usted entender cómo funciona el proceso de

P: Indudablemente. De todas maneras, yo no sé cómo entienden los, los chicos haitianos. No sé cuáles son los escenarios mentales que ellos traen. Aparte que también es mucho más reducido. Vienen de un ambiente donde nunca estuvieron en una escuela y los padres son analfabetos.

E1: Parte de este tema de... la psicología en el fondo de los niños ¿Cree usted que haría falta algo más? ¿Alguna herramienta que a usted le gustaría tener en su sala?

P: A mí en lo personal no. Yo pienso en tener una herramienta que me diga como son, como es su mente capaz de entender.

Comentado [61]: [1.3.1] Language proficiency
Learning to read is equal to having had acquired the majority language

Comentado [62]: [1.3.2] Literacy
Recall for the importance of literacy in little as well as more grown up Haitian children

Comentado [63]: [3.2.1] Teacher resources
Lack of resources for teacher to work with non-Spanish speaking children.

Comentado [64]: [1.1] SLA
[3.2.1] Teacher resources
Recall for the lack of resources to work with non-Spanish speaking children and the importance of such training.

Comentado [65]: [1.1] SLA
[3.2.1] Teacher resources
Recall for the lack of resources to work with non-Spanish speaking children and the importance of such training.

E1: Perfecto. Ahora lo que nos viene quedando sería hacerle algunas preguntas así como nos comenté acerca de su trato entre usted y sus alumnos. También nos interesa saber un poquito sobre como se da la relación entre compañeros en estos cursos. ¿Cómo ve usted esas relaciones?

P: Dentro de la sala de clases, a pesar de que conviven juntos están aclanados. Se juntan los chilenos con los chilenos, los haitianos con los haitianos, y siempre hay una rivalidad. Siempre hay una rivalidad porque el chileno, del hogar viene con que no acepta la raza negra, o sea, son muy racistas. A pesar que asisten todos, casi todos a la misma iglesia, todos van a la Iglesia Evangélica, pero... no los aceptan. Les dicen sucio, les dicen cochinos. Los haitianos no se juntan con los chilenos dentro de la sala... hacen su grupo.

E1: Siempre por separado, entonces...

P: Aunque tú lo separes todo, todo mezclado, entran a la sala de nuevo están todos juntos

E1: O sea que cuándo usted menciona esto de la raza, que son sucios, en el fondo usted considera que hay discriminación por parte de... de los chilenos

P: Sí... sí.

E1: ¿Nos podría dar alguna ejemplo de cosas qué usted haya visto?

P: Yo te digo, es atroz. Entran a clases a la sala de clases a las 11 de la mañana, y no son los chilenos.

E1: Pero usted ¿Escucha niños que les hacen comentarios?

P: Sí, sí. Los chilenos les hacen comentarios. Les dicen que están hediondos, bañense. Y... es que el niño no ve la realidad del mundo de los chilenos, yo sé la realidad en la que viven. Pedí, casi exigiendo que después de educación física los alumnos se bañen. Tenemos gas, tenemos agua, duchas. Que se les exija. Ya hay algunos alumnos que ya lo asumieron. Me puse pesado como hace un mes, pasaba por a lado de los alumnos "¿Te bañaste?- Sí- mentira". Entonces ahora ya ellos lo tienen asumido, me dicen profé ya estoy bañado. Si piden permiso acá y se bañan en el colegio. Ya se está acabando un poquito esa parte, es problemático. Estás casi, casi hiriéndole sus sentimientos para que ellos entiendan. Y es fome porque de repente yo veo a los niñitos chicos ahí y no es... no son responsables. O sea nadie pidió llegar a un mundo así, y menos salir de un país y llegar a otro a ser explotado, vivir hacinado...

E1: Cuándo usted nota este tipo de tensiones entre chilenos y haitianos eh... este tipo de conflictos ¿Cómo creen que se podrían resolver?

P: Bueno, yo lo resuelvo hablándoles a ambos grupos de la misma forma. Yo si encuentro un chileno que no se bañó se lo voy a decir

E1: O sea que los trata igual

P: Para mí, no es que el haitiano sea.... A pesar de que no podemos, o sea no entendemos bien que son... su pH es diferente. Su pH es muy fuerte, por el tipo de alimentación que tienen. Entonces van a ser siempre más fuertes... en cuanto a transpiración y olores.

E1: Y este tema entonces quizás sería bueno concientizar

P: Sí, yo por lo menos soy bien pesado con eso... Con los chilenos yo digo bueno si ellos están hediondos parece que por acá.... También estamos medios fuertes.

E1: Claro

P: Ahí ya se acaba la... Sí somos todos iguales, todos transpiramos, todos al medio día o después tenemos olor a trasero. No existe el ser humano que no tenga olor a trasero, eso está claro. Pero hay que lavárselo, por lo menos una vez al día. (risas)

E1: ¿Qué creería usted que hace falta para avanzar en términos de inclusión?

P: Darle herramientas a los migrantes para poder desarrollarse.

E1: A los migrantes

P: Sí. Sí porque los chilenos aquí lo tenemos todo. Si no lo tomamos es porque no queremos. Pero ellos no tiene nada, o sea vienen de un país dónde no tienen nada y tampoco les damos herramientas aquí para poder salir adelante. Eh... Los adultos salen adelante en base a negocios. De repente tú ves afuera y son

Comentado [66]: [2.2.1] Segregation
There is no point of convergence between Chileans and Haitians.

Comentado [67]: [Racism]
Emergent category.
Members of the foreign culture as racist and discriminatory

Comentado [68]: [2.2.1] Integration
Recall for the lack to tools provided to immigrants to integrate in the foreign country

unas camionetas... unas Tucson y tu tienes un Fiat 600. A lo que me refiero es que a ellos les importan el tener cosas más que el educarse. Para ellos la educación es un segundo plano. Podía tener un negocio y ganar plata... [Ininteligible 41:32] eso importa más en su cultura.

E1: O sea que no sería tanto un tema de recursos y acceso si no también un tema más cultural...

P: Claro, nosotros no conocemos su cultura. O sea, conocemos lo que nos muestra la televisión pero la televisión siempre muestra lo que les interesa. La realidad no la muestran, no muestran la pobreza, lo mismo que hay en Chile. Nunca han mostrado la pobreza que tenemos en Chile.

E1: Claro

P: Entonces, no conocemos esa cultura. Estamos recibiendo tanto haitiano y siguen llegando... debieran preocuparse por lo menos de informarnos a nosotros como es su cultura. Culturizarnos a nosotros de como son ellos cosa de poder entenderlos y llegar más fácil a ellos y enseñarles.

E1: O sea que el conocimiento para el chileno también sería positivo en ese aspecto.

P: Sí. Y de repente yo estoy haciendo clases y hablo no se poh... de electrodomésticos y ellos nunca los han tenido. ¿Qué es lo que es un electrodoméstico?

E2: Entonces, a través de entregarle estas herramientas para el haitiano surja, y poder emparejar al final la situación. Eso podría al final... verse repercutido en como el chileno trata al haitiano

P: ¡Sí!, correcto. La barrera idiomática está haciendo demasiados estragos. La superioridad blanca contra la inferioridad negra. Y no se está dando tan solo en Chile, en muchos países para lo mismo. Y no se va a acabar de la noche a la mañana.

E1: O sea usted considera que igual hay racismo, en este contexto...

P: De todas maneras. El racismo y somos muy clasistas en Chile. Ya de partida las pruebas se...que están normadas en Chile son clasistas. El SIMCE es netamente clasista no mide conocimiento, mide clases. Es imposible que me entreguen el mismo SIMCE aquí, que tengo llenos de niños haitianos, comparado con el colegio no se poh... Colegio [Ininteligible 43:08]. Son todos de cuna de oro pa' arriba. Es clasista y listo. Los de clase baja... Siguen siendo ustedes los. Y eso no es bueno porque no mide conocimiento.

E1: Usted en su sala de clases ¿hace actividades grupales?

P: Sí, los grupos se van haciendo entre ellos mismos.

E1: Usted los... los deja a ellos que los armen.

P: Sí. Ya tuve la experiencia de hacerlos yo y no, no hubo caso.

E2: Y en estos casos ¿Se mantienen los grupos formados de haitianos con haitiano, chilenos con chilenos?

P: Sí, de todas maneras. Son muy cooperadores. Yo he notado por lo menos mi curso es el curso más participativo del colegio pero en conocimiento son súper bajos.

E1: ¿Qué nivel tiene su curso?

P: Sexto básico. Pero ellos viven en base a la música, su mundo es música.

E1: ¿Los haitianos?

P: Sí, yo tengo una niña que me dijo que le gustaba que le enseñaran con música. Pero eso nunca nos dijeron a nosotros. El haitiano tiene otras preferencias.

E2: Y una noción musical mas [Ininteligible 44:08]

P: Podría, no se poh, por ejemplo el profesor de matemáticas hacer no se poh, el rap de las tablas de multiplicar. No sé cosas así.

E1: Claro

P: Y va a ser más fácil que el chileno se las aprenda. Pero no, nos dijeron aquí están los haitianos hagan lo que puedan.

E1: Ese tipo de herramientas quizás serían positivas entonces, tenerlas.

P: La primera vez que estuve... bueno, tres años en un colegio municipal, y antes hice clases en particulares.

Comentado [69]: [D] Intercultural awareness
Recall for the necessity of Haitian culture information to integrate both cultures.

Comentado [70]: [Racism]
Emergent category.
Members of the foreign culture as racist and discriminatory

Comentado [71]: [D] Intercultural awareness
Recall for the necessity of Haitian culture information to create more inclusive methodology for them

Comentado [72]: [4.3] Work overload
Reference to the work teacher had to do for themselves without aid

Es muy diferente, muy diferente. Estuve 10 años en el colegio Excelsior en nivel académico. Después me fui hasta independencia siendo inspector general de un colegio que netamente es uno de los mejores en independencia en particular. Y de repente llegue a esta realidad y dije no... falta. Falta. No sé poh en la población de la Villa Francia, los alumnos me dijeron profe y ¿Para qué voy a estudiar, si el fin de semana gana lo que usted gana al mes?. Duro para nosotros en clases. Y su mundo es ese, o sea, ellos ganan plata a destajo, cero sacrificio. Y después llegar a acá a este colegio dónde eran todos haitianos y no...

E1: Claro.

P: Pero como te digo, es bonita experiencia.

E1: En estas actividades en grupo que estábamos conversando, usted dice que son haitianos por un lado, chilenos por el otro ¿Usted nota roles que ellos vayan tomado dentro de los grupos?

P: Sí. Siempre en los grupos haitianos hay una que es jefe. Una es la que manda y los siguen todos.

E1: Y ¿Cómo se establecen estos roles? ¿Los toman ellos mismos?

P: Sí. De repente, no sé poh, en mi curso la que manda ahí el buque... es la que más domina el español porque vivió muchos años en República Dominicana. Entonces tiene otra visión. Eh... todas la siguen... si hay que hacer alguna actividad, no sé poh, un numero artístico es la primera que está ahí.

E1: O sea que la haitiana que habla más español sería como la más líder en el fondo.

P: Claro.

E1: Perfecto

P: O la más guapa. Porque ahí también existe eso. La que pega más fuerte es la que termina viva. Hay otras que son muy calladitas y tiene que estar ahí siguiendo a la... a la que lidera el asunto en cuanto a conocimientos o agresividad. **Son muy agresivos los niños haitianos, muy agresivos, para ellos todo es un golpe.** Nacieron con esa enseñanza.

E2: Pero esto usted lo nota más en los niños haitianos... en el caso de los chilenos ¿Se dan las dinámicas parecidas, diferentes?

P: No. Se dan muy diferentes porque ellos no asumen directamente los roles si no que hay que estarles diciendo: tienes que hacer esto.

E2: Son más pasivos

P: Sí. El haitiano no, el haitiano se organiza, pero hay una que siempre mueve... mueve los palillos. Que es la más agresiva o la que tiene más conocimiento. Por lo menos en mi curso.

E1: Y en estas actividades con niños haitianos ellos ¿Hablan en creole entre ellos?

P: Sí, todo el día. Tú llegas a la sala y están dentro de la misma sala se están hablando el creole.

E1: A pesar que usted les dé instrucciones específicas... igual lo hacen en creole.

P: Sí, no hay forma de prohibirle su... su lengua. Tendría que estar amenazándolos pegándole.

E1: O sea en el fondo usted lo considera pero no puede hacer más que...

P: No puedo hacer más. No podemos prohibírselo porque... no tenemos ni una herramienta para prohibirlo más que: **"no me hable en creole, háblame en español"**. Te lo dicen en Español pero al tiro, sobre la misma en Creole.

E1: O sea claro, usted insistiría, pero en el fondo no lograría cambiarlo tampoco.

P: O sea, no lo voy a cambiar porque es su lengua... de años. Tengo alumnos de... mi curso es de los once hasta los diecisiete años en sexto. Y algunos [Ininteligible 47:47]. Y hay muchos actores de cine, tengo a W.S [nombre alumno], J.W [nombre alumno].

E1: Perfecto. Creo que estamos bien ¿O no?

E2: Eh... sí. Déjame hacer una última, un último hincapié. Usted nos contaba que el creole es más bien un obstáculo en los procesos académicos del aprendizaje del alumno pero usted ¿Cómo consideraría al creole en cuanto a la integración social del alumno en el colegio? ¿Cuándo está explicando o cuándo está tratando de adaptarse a una sociedad distinta?

Comentado [73]: [4.2.1] Student behavior
Haitian students as aggressive and undisciplined

Comentado [74]: [A] Home language support
[B] Majority language support
Home language suppression and majority language support

P: Eh... Si ellos no dominan el español y hablan solamente creole se están auto aislando. ¿Por qué? Porque están insertos en un mundo dónde se habla español. Entonces no... no encaja. O no entienden y eso se dificulta. O sea hay agresividad, si no se dan a entender se ponen agresivos, si no... no entienden las cosas se ponen agresivos. Ellos son muy agresivos. [Ininteligible 48:49]. Son cosa seria o sea, los grupos haitianos los juegos de ellos son golpes, juegos de pelea, muy similar al capoeira de Brasil, ellos lo siguen practicando.

E1: Perfecto estamos listos entonces. A usted ¿Le gustaría agregar algo? ¿Quizás algo que deberíamos haber preguntado?

P: Ojalá la misma tesis se pueda cumplir, que yo sigo en la misma con mi tesis.

E1: Estamos trabajando para esto.

Comentado [75]: [1.3.4] Motivations for majority language support
Motivations linked with integration

8.6.3. S2F05

E1: Ya entonces la primera parte es de datos básicos de usted. ¿En qué año nació?

P: En mil novecientos ochenta y seis

E1: ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando como profesora?

P: Cinco años

E1: A éste colegio, ¿En qué año llegó?

P: En el 2013

E1: Me comentaba que hace clases desde primero a octavo

P: Sí

E1: ¿Cuántos cursos en total?

P: Son... Ocho

E1: Uno por nivel

P: Claro, uno por nivel

E1: Eh asignaturas que enseña

P: Historia.

E1: Perfecto. ¿Cuántos alumnos tiene por curso, y ,cuántos de ellos son haitianos?

Aproximadamente

P: Eh, aproximadamente cada curso tiene 40 estudiantes, de los cuales en promedio por cada curso, serán dos o tres... Estudiantes que son haitianos. El que tiene más haitianos, de esos cursos de los que yo hago clases es el cuarto básico. Ahí si no me equivoco son como cinco, ahí hay más niños haitianos.

E1: ¿Y alguno que no tenga ninguno?

P: Eh... El primero A y ... Creo que en segundo básico...Segundo tercero básico. Pero en casi todos hay aunque sea uno, siempre en todo los cursos hay uno.

E1: Eh... La primera sección de su experiencia eh en el fondo busca recoger cual ha sido como su experiencia entre usted y su alumnos haitianos. Eh... Usted cuando llegó a este colegio no tenía alumnos haitianos entonces

P: No.

E1: Llegaron hace poco

P: Comenzaron a llegar, claro desde el 2013 en adelante comenzaron ha... Sumarse más alumnos haitianos.

E1: ¿Y usted cómo fue viendo esta diferencia?

P: Eh en la matrícula, ahí uno se comenzó a dar cuenta del aumento.

E1: ¿Cuándo usted hace clases, usted nota alguna diferencia en la relación que usted tiene con sus alumnos, a raíz de que hay algunos que son migrantes?

P: Eh claro, es como un poco más distante por el tema de la, la barrera del idioma. Hay algunos que afortunadamente los que son más chiquititos como que han adquirido el... Adquisición del lenguaje español, súper rápido eso me llama la atención, por ejemplo, un cuarto básico llegó un niño que se llama K. [Nombre del alumno] y... Él llegó eh... Con cero español, nada.

E1: Como la mayoría me imagino

P: Y de un año para otro él adquirió el español. Ahora que K. [Nombre alumno] está en cuarto y habla español perfectamente, entiende todo.

E2: Y ya él teniendo este mayor manejo del español su participación en la clase iba siendo mucho mayor

Comentado [1]: [1.3.1.] Language proficiency: L2 competence

Comentado [2]: [1.3.1.] Language proficiency: L2 competence

P: Claro obviamente que ayuda mucho por que ahora a K. [Nombre del alumno] se le integra, él es un buen aporte, pregunta, da sugerencias. Obviamente que la barrera del idioma es un problema por que el año pasado por ejemplo cuando estábamos en taller, porque yo a los chiquititos les hago taller de reforzamiento de historia, de primero a cuarto.

E1: Extra programático

P: No no, dentro de la jornada... Del plan de estudios que tienen ellos. Y de quinto a octavo, historia las horas que corresponden, y de verdad que para mí era... Súper difícil, más encima yo estaba un ratito corto estaba, 45 minutos dura el taller, entonces casi nada podía avanzar con ellos. Muy poco.

E1: O sea que usted mencionaba que hay una especie de distancia con sus alumnos migrantes

P: Claro, hay una distancia por el tema de la barrera, acá tampoco... Eh a los profesores no se nos ha perfeccionado, ni se nos ha entregado como herramientas para abordar esta problemática. Sino que finalmente eh la solución se ha dado debido a la misma circunstancia, o sea los mismos niños cuando adquieren el idioma, son ellos los que se integran. O sea no hay un trabajo que sea al revés, que nosotros nos integremos a ellos. Ellos finalmente se terminan integrando a nosotros, que yo encuentro que es una carencia, es un problema.

E1: Claro porque es una responsabilidad que les cae a ellos

P: Claro poh, yo creo que es algo compartido. Obviamente tiene que estar presente el colegio, los profesores. Pero para ser bien sincera eh... Es tanto el trajín que tiene un profesor, sobretodo el que es profesor jefe, que faltan las instancias como para... Como se dice eh...

E2: ¿Integración?, poder ser integrar a los chicos

P: Claro, yo por ejemplo hay una... Como les decía hay un programa de integración y la profesora del PIE fue la que me ayudo a mí a contactarme con la mamá, y ella sugirió actividades adicionales pa' este niño que yo tengo en sexto. Pero igual fue una dificultad ya el hecho de contactarme con la mamá, porque conseguí un teléfono y ella tampoco hablaba el español, entonces cuando yo le dije que teníamos que reunirnos en mi horario de citación de apoderados como que tampoco me entendió. Entonces vino en otro horario y habló con la jefa de UTP, entonces ahí nos dificultó el hecho de poder comunicarnos directamente entonces fue intermediaria la jefa de UTP para que ella me entregara la información. Porque usted como saben los profes jefes tenemos horarios en sala, horarios de planificación y horario de atención de apoderados, entonces el horario que vino la señora, no era el mío.

E1: Coordinar con el apoderado entonces es muy difícil

P: O sea claro finalmente fue eso, coordinarme yo con ella fue complicado. Hasta que un día logré contactarme con ella nuevamente y parece que entendió la indicación, porque llegó el día y la hora que habíamos acordado. Pero ella tenía, si bien hablaba un poco español, igual tenía dificultades.

E1: Ustedes facilitador no tienen, en el colegio entonces

P: ¿Cómo?

E1: Facilitador intercultural

P: No, no no aquí por lo menos no, hace mucho tiempo atrás, mucho cuando yo recién llegué, había un profesor haitiano, que el era profesor de inglés. Pero... Dada la mala suerte como que se fue justo en el momento que empezaron a llegar niños haitianos.

E1: Claro, cuando más se necesitaba, probablemente

P: Claro, o hubiera sido un tremendo aporte... Para ahora el hecho de que él estuviese. Creo sigue trabajando en otros colegios de la comuna.

E1: Con la municipalidad no han conversado eso, de un facilitador

P: No.

E1: Para la escuela

Comentado [3]: [3.2.1.] Teacher resources: Lack of training

Comentado [4]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers: Struggle with communication

Comentado [5]: [3.2.2.] Specialized personnel: Lack of personnel

P: No sé la verdad es que no sé si la directora habrá... Porque finalmente ella es la que gestiona como todas esas cosas, ¿Ya?. Entonces no sé si ella alguna vez habrá tenido la intención o habrá tenido la oportunidad de solicitar eso, pero sería... Sería súper necesario, súper importante, por último, yo digo como para el canal de entrada de estos niños que están recién llegando, para ayudarlos porque como digo estos niños, afortunadamente, muchos como que se terminan adaptando, aprendiendo el idioma, pero para los que recién llegan igual es difícil.

E1: Claro, no tienen como a alguien que les de cómo una bienvenida y que los ayude en el proceso

P: Claro, claro le de inicio al proceso entonces es complicado. A mí me complica por ejemplo el caso del niño que tengo en mi curso, porque ehm... Eh... Se ve reflejado por ejemplo en sus notas, ese niño esta apunto de repetir, y sentimos que la barrera del idioma es como el factor que más está interviniendo. Y yo igual cuando me entrevisté con la mamá me dijo que, por lo que logre entender, que él aparte de la barrera del idioma él en su colegio de origen de Haití, él tenía problema de aprendizaje, él tiene problemas de aprendizaje. Entonces hay... Hay dos dificultades, un tema del idioma y lo otro son las dificultades específicas del aprendizaje. Que nosotros lo vemos acá con los que son chilenos, y es complejo poh, un niño que tiene autismo, déficit atencional eh...Funcionamiento intelectual limítrofe, entonces imagínate para él debe ser mucho más complicado, el no entendernos a nosotros y más con las dificultades.

E1: Se van sumando como las necesidades especiales, en el fondo

P: Claro, exactamente, él tiene más necesidades especiales, educativas especiales, que otros niños.

E1: Complicado me imagino. ¿Usted piensa que la participación dentro de la sala de clase o el respeto quizás son diferentes, comparando chilenos con haitianos?

P: Eh...¿Desde el profesor o desde como desde los alumnos con estos niños?

E1: No, los alumnos con el profesor o con las actividades en las clases

P: Todos en conjunto. Mira por lo menos desde los profesores tratamos de integrarlos a todos. Y siempre promover el tema del respeto, eh... De la integración, en ese aspecto yo encuentro que el colegio a pesar de que tiene tantas dificultades yo lo ve como una...Una ventaja, como que los niños acá como que tienen la facilidad como de... Integrar a los niños que son de otros países. Aquí nosotros tenemos de todo, venezolanos, colombianos, ehm... peruanos, bolivianos, haitianos, niños de República Dominicana entonces eh... En ese sentido como que no se hace diferencia, por ejemplo, cuando hay que hacer un trabajo grupal, no se les segrega no se les aparta se integran súper bien, en eso los chiquillos encuentro que es algo bonito, algo que se puede, que se tiene que destacar. Porque no todo es malo, y eso igual los ayuda.

E1: Entonces el tema de la integración es un tema importante dentro del aula

P: Sí, es importante, pero obviamente el tema la barrera del idioma eh... Dificulta. Sin embargo, hay un caso de octavo que llama mucho la atención. Hay una niña que es haitiana, ella adquirió el español y ella actúa como traductora de un compañero que es haitiano.

E1: Que habla menos él

P: Claro, pero al principio es como un poco chistosa. Ella tiene mucha personalidad ella nos dijo en un principio con estas palabras que ella no era traductora de nadie, que ella no tenía porque hacernos la pega a nosotros los profesores, así nos dijo fue bien dura porque tienen mucho carácter por lo que nos hemos dado cuenta, algunos haitianos tienen como mucho carácter. Y en verdad como que encontré que tenía en parte razón, porque también es responsabilidad de nosotros los profesores buscar ayuda o herramientas, pero también por otra parte es la solidaridad poh, o sea si estoy viendo que tengo un compatriota que esta en una situación compleja y no tiene adquirido el idioma, lo mínimo que puedo hacer es poder ayudarlo. Por eso mismo la estrategia que se utilizó es sentarlos juntos, siempre esos dos compañeros están sentados juntos. Entonces esa niña, en octavo, ayuda al compañero haitiano que tiene menos adquirido el español.

E1: ¿Y usted le hace clase a estos niños?

P: Le hago clase a estos niños en octavo.

Comentado [6]: [3.2.2.] Specialized personnel: Lack of personnel. The teacher recognizes his/her importance

Comentado [7]: [2.2.1.] Integration: Teachers try to integrate every child to the activities and promote respect between them

Comentado [8]: [2.3.4.] Increased workload: Student as translator

Comentado [9]: [2.3.4.] Increased workload: Student as translator

E1: Ha notado que ha mejorado el rendimiento o la participación

P: Sí, sí sí.

E1: Entienden más

P: Un poco mejor, yo igual D. [nombre alumno] tiene una dificultad, siempre le voy preguntando “¿me entiendes lo que te voy diciendo?”. Ahora como que ha adquirido más el lenguaje, sí.

E1: Perfecto, ¿Usted cuando se comunica con ellos, cómo lo hace?

P: Eh... Trato como de repente utilizar el lenguaje no... No verbal. Trato de utilizar...

E1: Harto gestos entonces

P: Claro, en imágenes uso mucho las TICs, mucho mucho mucho casi todas mis clases yo utilizo TICs. Eh... Videos, imágenes, audio eh... Todo lo que sea con movimiento porque acá los chiquillos se distraen rápido entonces, y es una buena forma como de adquirir el aprendizaje. Acá se utiliza un... Método que se llama “DUA”: Diseño Universal del Aprendizaje, que lo utiliza mucho el programa de PIE y se nos han hecho cursos de verano, los profesores asistimos a cursos de verano eh... Para capacitarnos, y en el verano pasado participé en uno del DUA, y ahí te enseñan distintas estrategias de cómo proporcionar la información, de entregar representar la información a los niños.

E1: Perfecto, es entonces tanto no verbales como verbales, entonces

P: Claro, exactamente es que tiene varios principios, ¿Ya?. Es un modelo que trabaja el PIE, educadora diferencial, fonoaudióloga, kinesiólogos, pero también un modelo que de lo cual del cual se tienen que apropiar los profesores también poh.

E2: En este caso este programa educacional que usted mencionaba del DUA, que era un curso de verano, esto es por parte de acá del colegio, por parte de la municipalidad

P: Por parte de la municipalidad. Lo que pasa es que la municipalidad propone ciertos cursos de verano y los profesores como que se inscriben de acuerdo a las necesidades que tenga cada uno. Yo me inscribí en el DUA, en el verano pasado.

E1: Pero cursos específicamente para alumnos migrantes no han tenido

P: No, no y de hecho eh... Se hizo una consulta ahora fue como más democrático ahora la municipalidad le preguntó a los profesores qué cursos sugerían, y lo encontré súper. Porque somos nosotros quienes sabemos estamos en terreno y sabemos lo que se necesita.

E1: Qué les hace falta

P: Claro, y lo encontré súper que nos preguntarán. Y habían... Dentro de las opciones, porque uno podía escoger, votar y había eh... Uno que hablaba sobre los inmigrantes, pero no estoy segura, no me equivoco para que le voy a mentir, pero parece que el de los inmigrantes no quedó, y a mi me llamó la atención siendo que es una necesidad que es tan importante.

E1: Era como una encuesta con alternativas entonces, ustedes marcaban

P: Claro, claro o sea te mostraba distintas alternativas de muchas temáticas convivencia escolar, habían unos cursos específicos para cada asignatura, eh género, había de inmigrantes también, y si no me equivoco el de los inmigrantes no quedó. Sí podría yo buscarle la información descargar el... Por si les sirve para su trabajo para ver si está, para ver si efectivamente quedó ese curso, y quizás igual sería interesante investigar por qué no quedó. Porque sí es una necesidad que es tan importante, por qué los profesores no votaron. Yo me acuerdo que nos hacían escoger tres alternativas, y yo escogí dentro de esas alternativas el de los inmigrantes porque es necesario.

E1: Y eso fue a nivel de municipalidad, de toda la comuna entonces

P: Claro, o sea le pregunta a todos los colegios que pertenecen a la comuna Estación Central.

E1: Y acá hay hartos inmigrantes entonces es llamativo esto

P: Y en todos los colegios, C.V [Nombre colegio] que es uno que esta cerca también, el C.C [Nombre de colegio]. No, tienen mucho porcentaje de inmigrantes, mucho mucho.

Comentado [10]: [1.3.1.] Language proficiency: L2 use

Comentado [11]: [E] Methodological resources: Use of non verbal communication. Use of different stimuli and a specific program.

Comentado [12]: [3.2.1.] Teacher resources: The teacher has acquired some training by the DUA program

E1: Perfecto, usted cuándo habla del tema de la barrera del idioma, tiene estas estrategias que cierto lo no verbal de las imágenes, los tícs, etc.

P: Claro, claro porque así como yo tener un traductor, de hecho una vez la... Cómo se llama... Educadora diferencial que trabaja conmigo, tenemos hora de planificación y me decía que podría ser una buena idea el hecho de por ejemplo entrevistar a la mamá con un traductor, porque ella eso lo había visto como ejemplo en otros colegios. Pero hacer eso por ejemplo en la sala podría ser, pero si tuviésemos más apoyo, porque por ejemplo en mi caso eh... Yo no tengo apoyo en sala, en qué sentido, no tengo asistente de aula. Acá para ciertas asignaturas y ciertos niveles hay apoyo de asistente de aula, de primero a cuarto básico, hay asistente de aula, ¿Ya?. Que por lo general son son...Estudiantes de pedagogía, ¿Ya?, y...

E1: En práctica

P: En práctica exactamente eh...Y lo otro que por ejemplo la educadora diferenciales no entran en ciencias ni en historia, no.

E2: Por qué eso

P: Es por...

E1: Solo matemáticas y lenguaje entonces

P: Exactamente, eh la justificación que nos han dado, porque yo una vez lo planteé, lo sugerí obviamente las necesidades educativas están en todas las asignaturas poh, no solamente en lenguaje y matemáticas: recursos, por un tema de recursos.

E1: Entonces por la asignatura que usted tiene, enseña solamente usted el ramo

P: Claro, yo soy...Me titulé soy profesora de historia, no de básica, soy profesora de media. Trabajé y estoy...Cómo se dice...Aceptada por la municipalidad porque tengo que pedir una habilitación para hacer trabajo en básica, y no, a nosotros los de ciencias e historia no nos dan esa opción de trabajar con educadora diferencial, lo cual lo encuentro súper mal.

E2: Las necesidades están en todos los ramos

P: Exactamente. Entonces a que quiero ir con todo esto que yo le acabo de mencionar, que si tuviéramos apoyo ya sea, de una asistente de aula o de una educadora diferencial, eh imagínate somos 40-41 niños en sala.

E1: Claro, tendrían más tiempo y más oportunidades de abordar esto

P: Exactamente, exactamente porque imagínate son así como hay niños haitianos, hay muchos niños en la sala que tienen necesidades educativas entonces tengo que atender el niño que se descompensa que es autista porque le viene descompensaciones, eh los que son asperger, los que son déficit atencional, eh el que es haitiano y no entiende el idioma. Entonces yo siento que de verdad faltan recursos humanos en la sala como para que te apoyen en el tema de la barrera del idioma.

E2: Efectivamente hay una necesidad al punto que el profesor se ve sobrecogido por la situación

P: El profesor de verdad tiene que atender demasiadas cosas en sala. Más encima los niños de este tipo de colegio ustedes deben saber el contexto, son súper complicados, aquí hay niños que vienen del SENAME, hay niños que son abandonados, hay niños que viven violencia intrafamiliar, droga, alcohol, entonces imagínate. Todos los niños tienen alguna necesidad, ya sea carencia afectiva, alguna dificultad del aprendizaje, entonces yo me tengo que repartir por miles, por miles entonces más encima, no estoy diciendo que sea un problema, sino que se requieren más recursos eh...Materiales, recursos humanos para que a tí te apoyen en el tema de la barrera del idioma, porque yo estoy sola, yo en la sala estoy sola es como que me tiran a los leones así, ya usted hágase cargo de toda la diversidad que tiene dentro de la sala.

E1: O sea que no tiene el tiempo de buscar traducciones al creole, cero me imagino

P: No, las horas de planificación son mínimas, son muy pocas entonces yo quizás en ese momento en esa instancia podría buscar, quizás, apoyo adicional eh...Traductores o que se yo para adecuarlos a las pruebas a mis alumnos o las guías los trabajos, pero de verdad que escasea el tiempo. Y el personal que

Comentado [13]: [E] Methodological resources: Teacher lacks support in the classroom

Comentado [14]: [3.2.4.] Funding: Lack of resources

Comentado [15]: [3.2.1.] Teacher resources: Some subjects receive extra support in the classroom, others do not

Comentado [16]: [3.2.2.] Specialized personnel: The teacher recognizes a lack of support in the classroom. Besides the need for specialized personnel is stressed

Comentado [17]: [4.3.] Work overload: Time used to teach

Comentado [18]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Identifies policies issue

Comentado [19]: [4.3.] Work overload: Time and use of resources

Comentado [20]: [4.3.] Work overload: Time and use of resources

existe, para que estamos con cosas si hay que ser sinceros, no esta capacitado. Aquí nadie de los que estamos presentes en este colegio nadie esta capacitado en el tema del idioma... Que hablan los alumnos inmigrantes.

E1: Y por eso estamos acá nosotros

P: Exactamente, no de verdad

E1: La idea es solucionar un poco este problema

P: No de verdad que sería chiquillos, una tremenda ayuda porque de verdad nos complica demasiado, demasiado, demasiado. Imagínate este niño que es de sexto de mi jefatura, tiene puros rojos

E1: Y no es su culpa

P: No poh, obviamente no es mi responsabilidad completa, y a eso se le suma también el bajo compromiso de los papás. Porque claro una cosa es que el papá tenga la barrera del idioma y el otro es el compromiso, aquí por lo general no estoy solamente hablando de los niños haitianos, hay muy baja participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

E1: Con los niños haitianos

P: También, con los dos. Entonces esa es otra barrera más. Aquí prácticamente, y yo creo que no es la única realidad en este colegio en muchos colegios, los colegios pasan a ser guardería. A los niños se les deja, algunos vienen por lo que ya la experiencia que tengo vienen más que nada a recibir como la comida. Es muy triste decirlo así pero algunos vienen por el desayuno, por el almuerzo.

E2: Impactante también, pero son realidades que al final hay Chile y mucha gente hace la vista gorda

P: Exactamente.

E1: Y le agradecemos mucho la honestidad porque en el fondo son cosas que uno se imagina...

P: Son detalles pero que yo encuentro que son importantes, y a lo mejor no todos se lo van a decir porque tratan de tapar el dedo con un sol. Pero de verdad que los colegios en Chile pasan a ser, sobretudo en los municipales, a ser guarderías. Acá a los niños se les deja, algunos se vienen solitos chiquititos, pasan todo el día. De repente supongamos las clases terminan a las 4:20 son las 5 y tanto, y hay niños que están dando vuelta acá todavía.

E2: Usted nos decía ya de por si la relaciones o las instancia con los apoderados son nulas por no decir que no existen, eh aparte de las reuniones de apoderado y las citaciones se limitan a eso, ¿Cierto?

P: Exactamente, y a las reuniones vienen súper pocos, vienen muy pocos. La mamá de este niño que es de mi jefatura no ha asistido a ninguna. Y ella la justificación que me dio fue que A. [Nombre del alumno] no le entrega las comunicaciones.

E1: Usted básicamente me decía que llama en algunos casos a los apoderados, para intentar coordinar

P: Sí, sí.

E1: Pero no le funciona mucho con esta apoderada en particular

P: Con esta apoderada ha sido como dificultoso porque creo que después se le perdió el celular, le pedí que me mandara con el hijo el número nunca me lo envió. De hecho ayer estuve hablando con la psicóloga, que es el equipo de convivencia escolar ahí trabaja orientador, psicóloga, asistente social eh... Están averiguando de cómo conseguirse el teléfono con la señora yendo a la casa donde vive. Porque acá en el colegio no hay ningún registro del teléfono de ella, porque como lo cambió y ella no asiste entonces está como inubicable, no sabemos cómo ubicar a esa señora.

E1: Y fuera del teléfono no saben como más contactarla

P: Claro, entonces la asistente lo que va hacer tiene programado hacer es ir a la casa, directamente donde vive este niño.

Comentado [21]: [3.2.1.] Teacher resources: Lack of training

Comentado [22]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers: Lack of participation, communication, commitment to their children's learning

Comentado [23]: [4.3.] Work overload: Time and use of resources

Comentado [24]: [4.3.] Work overload: Time and use of resources. The school is where some students spent most of their time, even after their periods ended.

Comentado [25]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers: Lack of participation and communication

E1: Esto del bajo nivel de participación de los apoderados, ¿Usted consideraría que sería un problema grave?

P: Lógico, lógico porque el proceso educativo lo formamos ambos, los profesores y los apoderados. A los apoderados se les sugiere hacer un trabajo en equipo donde ellos refuercen, apoyen, supervisen, establezcan horarios y... Muchas veces no lo hacen, entonces nosotros de pronto nos encontramos como con todo en nuestra contra porque estamos trabajando solos. A nosotros se nos exige, se nos mide a partir de pruebas estandarizadas entonces... Eh claro uno dice, pero si la mayor es responsabilidad del profesor, esto yo creo que es un trabajo en conjunto. Ustedes me creerían, yo creo que sí, que acá los chiquillos no se leen las lecturas mensuales en lenguaje típico que cuando uno va en el colegio te hacían leer tu libro mensual, los chiquillos no se leen los libros, no se los leen. Y hay una alta cantidad de notas rojas por eso, porque no se leen los libros. Y acá hay hartas formas de como proporcionarles la ayuda, hay profes que les entregan los libros en pdf, está la biblioteca, se le ofrece fotocopiarlo. Hay una desmotivación tremenda por parte del estudio.

E1: Estas lecturas también se les entregan a los niños haitianos

P: Sí.

E1: Y, ¿Cómo se da con ello?

P: En el caso de ellos no sé cómo lo harán porque, como soy profe de historia. Sería interesante igual consultar esas cosas con la profesora de lenguaje, cómo lo hace ella. Imagínate una prueba interesante saber cómo se trabaja el tema de las lecturas.

E1: Claro, el tema de los apoderados. ¿Usted piensa que podría haber un tema o una posible solución para que participen más?

P: Sí, si como tú decías... Una persona que estuviera especializada en el idioma y que estuviera constantemente en el colegio, sí nos podría dar una tremenda ayuda porque podría ser el canal o el puente para poder nosotros comunicarnos con ellos, con algo que es tan básico poder llamar por teléfono para nosotros es una barrera. Porque como te digo, cuando llamé a mi... A la mamá de mi estudiante que es de mi jefatura, me costó mucho hablar con ella, le costó mucho entender que tenía que venir un jueves a las 8:00 de la mañana, imagínate que una indicación que es tan básica, que es tan sencilla, una persona que tuviera el idioma podría traspasar esa información por un teléfono que sea de acá de el colegio, "buenos días soy tal persona, la citamos para mañana", en el idioma.

E2: Y eso hubiese facilitado todo el problema que generó el no saber el idioma

P: Todo, toda la bola de nieve que viene después, por esa cosa que es tan pequeñita.

E1: Claro. Ahora nos interesa hablar sobre el tema del idioma español. ¿Considera usted que sus alumnos haitianos se les es fácil o difícil aprender español?

P: Eh... Ninguna de las dos opciones, pero sí me llama la atención, vuelvo a repetir, el caso de un niño que a mí de verdad que me sorprendió. De un niño haitiano que llegó el año pasado nulo, nulo el no hablaba nada español.

E1: Este que estaba en primero básico

P: No, no él llegó en tercero y ahora esta en cuarto. Si lo trajéramos para acá, tú lo escucharas él habla perfectamente el español. Habla súper bien el español.

E1: Depende del niño entonces

P: Claro depende de él, pero yo si me he dado cuenta que sí aprenden... Algunos... No les es tan dificultoso aprender el idioma. Algunos no.

E1: Usted cómo ve estos procesos de que algunos aprenden más que otros

P: ¿A qué motivo se debe?

E1: Claro, o cómo lo puede ver usted con ellos mismos

Comentado [26]: [C] Awareness of second language acquisition

Comentado [27]: [4.3.] Work overload: Time and use of resources

Comentado [28]: [3.2.2.] Specialized personnel: Need of intercultural facilitators, translators, interpreters

Comentado [29]: [3.2.2.] Specialized personnel: Need of intercultural facilitators. The teacher recognizes how having specialized personnel would improve communication

Comentado [30]: [1.3.1.] Language proficiency: L2 proficiency

P: Es que debe ser también porque muchos de ellos a lo mejor también tienen necesidades educativas que uno no sabe por ahí. A lo mejor algunos tienen más capacidades, les puede ser más fácil adquirir. Si independiente de la cultura del país del que sea, todos tienen necesidades educativas entonces algunos pueden tener más capacidades, a otros les cuesta más eh... También se debe poder deber a la forma en como enseña el profesor. A lo mejor esos niños que... Adquieren más rápido el lenguaje eh... Tienen más estímulos, los profesores buscan más herramientas. Son como hipótesis que yo creo que podrían influir en que ellos adquieran más o menor o también puede ser que donde ellos vivan estén rodeados de gente que es chilena, o sea el mismo contexto en el cual viven puede permitir que ellos aprendan el lenguaje. Porque los niños solamente aprenden solamente en la escuela, aprenden en la calle y acá los niños son... En el contexto en el que están son bien de calle los niños de acá.

E1: Perfecto. En caso de que alguno tenga algún problema particular, así como especialmente con aprender el español, ¿Cómo se lidia eso, esa situación?

P: Cómo es la pregunta, no entendí.

E1: ¿Cómo se lidia con casos en que los niños tengan un problema particular aprendiendo español? Algunos que se vayan quedando atrás en el fondo, que no vayan aprendiendo

P: Es que como te digo, yo encuentro que como la solución se va dando de forma espontánea, pero nadie lo ha atajado, nadie ha dicho "mira de esta problema vamos hacer esto, esto y esto", no hay como algo planificado, no hay como un programa o un plan de trabajo para abordar eso. No es como decir "ya, cómo vamos a atender las necesidades del próximo año". Si imagínate cada año va aumentando más, qué pasa si el año que viene se duplica la cantidad de estudiantes haitianos, el colegio no tiene un plan para atender ese problema. Yo encuentro que se va dando en la práctica, en el momento, en la circunstancia, ¿Me entienden o no?. Pero nadie así como que ha dicho este va a ser el plan, eh... Por eso te digo no sé si la directora habrá hecho la gestiones, habrá pensado en esa posibilidad, no tengo idea. Yo tampoco ni siquiera le he preguntado pero si ustedes me preguntan si es necesario, sí.

E1: O sea algún tipo de acompañamiento o apoyo para que ellos aprendan mejor español, sería bueno cree usted

P: Claro, lógico falta acompañamiento.

E1: Perfecto, usted mencionaba eh... Este caso del niño que aprendió mucho español, ¿En qué se fija usted particularmente para darse cuenta de que habla mejor?

P: Porque yo los hago participar mucho en mis clases, mis clases son bien participativas. Yo más que hacer un monólogo en la clase, a mí me gustan las clases bien dialogadas. Entonces pregunto, o sea doy el contenido, pregunto, voy verificando si van adquiriendo el aprendizaje y hago participar a este niño.

E1: Y cuándo él participa, ¿En qué cosas se fija de lo que va diciendo?

P: En la forma como pronuncia, las palabras que utiliza, si las palabras son las adecuadas para el mensaje que quiere entregar. Porque puede decir, puede ser que él diga palabras, pero no se relacionan con el contexto.

E2: Con la concordancia entre lo que se pide

P: Claro, no tiene coherencia lo que me está respondiendo puede que tome una palabra de aquí otra palabra de acá, que no sean coherentes. Pero el discurso que él da, la respuesta que él da es coherente. Lo que llama la atención, bueno, tiene una facilidad para aprender los garabatos, es lo primero que aprenden, porque este niño que es de sexto eh... Nosotros decimos con los profesores que es un poco pillito porque... Para algunas cosas como que él no entiende el idioma, pero para otras cosas si las entiende, es como un poco astuto. Y los garabatos se los sabe al revés y al derecho, es verdad, nosotros decimos éste es súper pillito, cuando le conviene no más "no, no entiendo, no entiendo". No pero...

E1: O sea igual genera un poco de desconfianza quizás

Comentado [31]: [C] Awareness of second language acquisition: A tad of constructivism

Comentado [32]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Lack of planning and suggestions for teachers

Comentado [33]: [1.1.4.] Constructivism: A tad of this theory

Comentado [34]: [1.3.1.] Language proficiency: L2 proficiency

Comentado [35]: [1.3.1.] Language proficiency: L2 proficiency

P: Claro, a nosotros nos da desconfianza, cuando dudamos por las notas, por los resultados ahí como que nosotros decimos “no, en realidad él sí tiene dificultades”, pero a eso hay que sumarle el hecho que la mamá dijo que él tenía dificultades de aprendizaje.

E1: Claro, o sea que esto del español se da por un tema de cómo ellos dan sus respuestas en clases

P: Claro, por la coherencia...

E1: Por las evaluaciones y por como usted va tratando el desarrollo del lenguaje, de su habla

P: Exactamente. Sí, ahí yo me doy cuenta que ellos entienden el español, que son sus respuestas son coherentes. No sé poh, si por ejemplo, yo digo eh cómo está el día, ¿Soleado o nublado?. Si me dice otra cosa que na que ver, me habla de la comida es obvio que no esta entendiendo lo que le estoy preguntando porque me esta respondiendo una cosa que.

E2: No tiene nada que ver con lo otro

P: Claro. O sea en el fondo, que lo que yo pregunto sea coherente con lo que él responde.

E1: Perfecto. Estamos hablando del tema de la capacitación docente, usted pensaría que sería súper bueno. En particular, ¿Qué cosas cree usted que harían falta, ¿qué le gustaría recibir?

P: Qué me gustaría recibir, como lo básico del idioma...

E1: Del creole

P: Exactamente. Lo básico para poder comunicarme con ellos...

E1: Algunas frases quizás

P: Sí. Yo creo que esto es como más ambicioso, pero los programas de estudio, los textos de estudio no vienen con una mirada multicultural, no vienen con una mirada multicultural.

E1: Por ejemplo el tema de la historia, desde su área

P: Eso es un ejemplo, o sea he tratado de incorporar pero hay cosas que están pendiente. Y eso se ve no solamente con el tema de la multiculturalidad, incluso se da en el género, con temas de género. Siempre es la figura masculina, ¿Cachai?. Pero son como cosas que están pendientes, y...Me imagino que debe ser complejo porque imagínate no solamente tenemos haitianos, tendríamos que incorporar todas las culturas que existen en la escuela.

E1: Claro una perspectiva latina un poco más global

P: Claro, y las que existen en Chile igual poh, aquí hay igual un porcentaje de niños que son mapuches, de identidad cultural, entonces...Yo encuentro que...No, si esto es como... Es necesario ayuda desde todas partes de los programas de estudio, de los textos de estudio, material de apoyo, eh una persona que sea la base que nos ayude a traducir, a entender el idioma.

E1: Perfecto, o sea que usted considera que no solamente el idioma es la barrera, si no que también hay un tema con la cultura que se esta...

P: No, la barrera esta en todas partes. Porque imagínate yo que sé historia, la historia que yo enseño por el programa que entrega el MINEDUC es La Historia de Chile. Por ejemplo, en sexto veo todo lo que es Siglo XIX-Siglo XX, y lo que trato de hacer como *intencionar* y como... Eh...Comparar que es lo que pasa en otros contextos de Latinoamérica como para hacerlo más interesante para ellos, porque claro tengo alumnos que son venezolanos y dirán “y a mí que me interesa no tiene relevancia esto”. Entonces tengo una alumna que es súper crítica, y ella siempre trata como de comparar cosas con Venezuela, y siempre está opinando entonces hay como que *intencionar* la clase.

E1: Y usted aprovecha eso entonces

P: Sí, aprovecho esas instancias

E1: Que bueno

P: La geografía igual, hoy día estábamos viendo sobre los ambientes naturales. Y...Comparamos los ambientes naturales de Chile, di las características y pregunté sobre los ambientes naturales de países como Puerto Rico, porque tengo alumnos de Puerto Rico. Él niño haitiano hoy día no fue, pero ahí

Comentado [36]: [1.3.1.] Language proficiency: L2 proficiency

Comentado [37]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Teacher shows interest for Creole to create a better communication with students

Comentado [38]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Critique/suggestion [3.2.3.] Curriculum development: Books should include a multicultural perspective

Comentado [39]: [D] Intercultural awareness: Recognizes including more than Haitians into the curriculum

Comentado [40]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Suggestion [3.2.3] Curriculum development

Comentado [41]: [D] Intercultural awareness: The teacher questions the importance of Chilean-only education for migrants

también hay una barrera, porque cómo me comunico cómo le pregunto eso mismo, y eso puede enriquecer el aprendizaje de él pero la, de nuevo, la barrera del idioma.

E1: Claro, o sea que el idioma sería como lo primero y después se podría llegar a esto de la multiculturalidad

P: A todo lo demás, claro sí la barrera primero es el idioma después vienen todo lo demás. Pero los programas, yo sinceramente, los programas siento que tienen muchas deficiencias los programas de estudio. Los libros, los textos de estudio les falta la mirada multicultural. Y toman ciertos países, si es que porque, por ejemplo... Yo encuentro que sí ha habido un intento pero muy leve por cambiar eso. Porque yo la historia de hace un par de años que enseñó, hace como dos años se cambió el programa de historia y de manera global pude darme cuenta como que se trató de meter lo multicultural, pero hay varios países... Hay hartas cosas que quedan afuera.

E2: Pero cualquier otro déficit lo tiene que rellenar usted

P: Claro, es como... Claro, lo que queda pendiente velo tú.

E1: Con respecto a esto de la multiculturalidad, en el caso de usted, ¿Usted haría geografía de otros países, la historia de otros países?, a eso se refiere como en lo concreto

P: Exactamente, sí no, y aparte en otras actividades se podría ver. Lo que sí yo destaco de la escuela, que ha tenido instancias multiculturales con gastronomía. Sí, la semana pasada... La pre-básica hizo una feria gastronómica y había comida haitiana, peruana.

E1: Y los niños participaron felices todo bien

P: Sí, sí súper bien.

E1: Genial

P: El año pasado en el mal llamado Día de la Raza, que me carga ese nombre. En el día multicultural, se hicieron danzas hubo harta participación fue bien bonito. Si debo destacar algo que yo no estoy de acuerdo, este año para las fiestas patrias se votó, se votó entre los profesores si querían que se siguieran haciendo las danzas multiculturales como una forma de integrar a los extranjeros, o querían continuar con las danzas chilenas. Lamentablemente, para mí como profe de historia fue lamentable, la mayoría votó que se hicieran pura danzas chilenas.

E1: Solamente cuecas

P: No, de todo Chile.

E1: Ah ya

P: Y yo, para mí eso es como un retroceso.

E2: Se dejó de lado todo lo que se hizo el año pasado

P: Claro porque el año pasado se hacía de todos los países y fue un tremendo avance, hubo participación de muchos papás inmigrantes. Y este año igual hubieron, pero hubiera sido bonito y relevante que eso se hubiera seguido mantenido en el tiempo.

E1: Y los niños, ¿Cómo los vio usted?

P: ¿El tema de las danzas?, no participan igual. A los niños les gusta eso, se adaptan bien. Pero yo encuentro que no es tan significativo porque finalmente están bailando algo que no los identifica. Entonces eso lo quería mencionar porque, me llamó la atención que sabiendo la importancia que tiene la multiculturalidad, los propios profes votaron porque hubieran puros bailes chilenos. Un profe dijo "bueno, si la fiesta es de Chile".

E2: Usted siente que se les estaría como, de alguna manera, negando su identidad a estos alumnos de esta manera

P: Claro, claro que sí, sí. Como un poco de egoísmo.

Comentado [42]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Critique
[D] Intercultural awareness: Recognizes a change in curriculum but still acknowledges a gap

Comentado [43]: [D] Intercultural awareness: Though shallow, still significant.
Teacher recognizes that Chilean traditions do not represent Haitians/migrants

E1: Quizás también va de la mano esto de, si bien no enseña historia de su país va ser más significativo para él, si en los bailes ellos pueden hacer algo folclórico de ellos, también sería más significativo la instancia

P: Exactamente.

E1: Entonces, de repente esto de la multiculturalidad va de la mano con la integración

P: Exactamente, y yo les cuento esto como para proporcionarles información, y a mí de verdad me llama la atención que todos sabiendo y teniendo conciencia que es un tema tan relevante, yo no entiendo porque los profes votaron eso. Yo tuve que acatar lo que dijo la mayoría, pero yo sí era partidaria de que se hubiera seguido manteniendo los bailes de todos los países, porque a cada curso se le entregaba un país, ya pre-kínder y kínder va a ser Perú, eh primero y segundo va a ser, no sé poh, bailes bolivianos, y eso se cortó. Me gustaría a mí que el otro año se volviera a lo mismo porque es como retroceder, porque uno tiene que ser consciente que tiene que adecuarse como a las necesidades de la época poh. Si estamos viviendo esto, en todo Chile, nosotros igual tenemos que integrarlos a ellos no solamente ellos se tienen que integrar a nosotros, si no que de nosotros también tenemos que darles las instancias para poder eh mostrarse como cultura, no podemos ser tan egoístas.

E1: Y nos imaginamos que el contexto de esta escuela, de ahora, no es el mismo de hace diez años con respecto a esto

P: No, no no. El tema de los inmigrantes esta más fuerte ahora, si bien es cierto yo cuando llegué lo que habrían más eran peruanos y bolivianos. Pero el tema por ejemplo de colombianos, venezolanos y haitianos es de este año, el año pasado y este año, 2017-2018.

E2: Mucho más nuevo y es una realidad que...

P: Claro, eso es como nuevo.

E1: Perfecto. Ahora le queríamos hacer unas preguntas sobre el idioma creole. Usted nos contaba que efectivamente los escucha hablar creole en el colegio

P: Sí, entre ellos sí.

E1: Más o menos, ¿En qué frecuencia y en qué contextos diría usted?

P: Eh cuando se juntan entre ellos, por ejemplo hay una niña que es de séptimo y busca a una niña que es de octavo que actúa como traductora, y ellas cuando se juntan hablan en su idioma, y no integran a las otras niñas. Es como cuando quieren contarse algo personal, es lo que siento yo a lo mejor estoy equivocada. Es como lo que hacen los otros inmigrantes también poh que saben el español y cuando quieren hablar como algo personal, como que hablan en su idioma.

E1: Tener como su espacio para el idioma

P: Exactamente, como para que nadie sepa. Es lo que yo siento, a lo mejor estoy equivocada pero para ellas es más cómodo como cuando ellas se juntan, y están las otras niñas chilenas, ellas hablan en su idioma, en su lengua materna.

E2: Lo ocupan como una forma de integrarse entre ellos en esta comunidad

P: Exactamente, entre como para apoyarse, ayudarse entre ellos.

E1: Y esto usted siente que los separa un poquito del grupo de los demás niños

P: A veces sí, a veces sí, encuentro que sí los separa. Pero al menos, como yo te decía, como uno de los aspectos positivos de esta escuela, siento que todos los niños se ayudan a integrarse. Lo encuentro como algo súper valorable. La niña de séptimo con esta niña que te decía yo que busca a la otra, también se junta con ella, en los recreos andan juntas. Pero sin embargo, cuando viene esta otra niña, al verse como que hablan en su idioma.

E2: Pero sería como una instancia, quizás un poco más aislada porque por lo general, usted nos dice que el ambiente entre ellos es de integración entre los estudiantes

P: Claro, sí.

Comentado [44]: [2.2.1.] Integration

E1: Esto se da en los recreos entonces, por qué las niñas son de séptimo y octavo

P: Claro, se da más que nada en los recreos porque como te digo los cursos son poquitos. Entonces por ejemplo en octavo son dos, son dos niños haitianos. La que sabe español y el que esta aprendiendo, y ella actúa como traductora. En séptimo hay una haitiana, que es la haitiana que habla con la de octavo. Entonces no son como grupos grandes que en la sala hablen eh... En creole, en cuarto hay más. En cuarto si que hay hartos.

E1: Cuántos hay en cuarto

P: En cuarto hay como, a ver está N. [Nombre alumno], está M. [Nombre alumno]. Son como tres o cuatro, ahí son más. Pero entre ellos cuando interactúan hablan el español.

E1: Ah ya, dentro de la sala hablan en español

P: Sí, como que suelen dejar... No sé a que se deberá porque están como más absorbidos por la mayoría que son chilenos, que hablan español, pero entre ellos se hablan en español en la sala.

E1: Perfecto, o sea que el tema del creole dentro del aula, por lo menos, dentro de la clase, no es tan no esta tan presente

P: Exactamente, exactamente. Es como más que nada en el patio y en las niñas más grandes.

E1: Perfecto. ¿Usted considera que es importante que estos niños sigan hablando creole por el resto de sus vidas?

P: Sí, yo encuentro que sí.

E1: Y por qué

P: Porque como profesora de historia entiendo que el lenguaje es parte de la cultura y de la identidad de un pueblo. Es lo mismo que pasa con los mapuches, si dejai de hablar mapudungun te olvidas de quien eres. Encuentro que tienen que seguir con eso, tienen que seguir con su idioma. Sin, obviamente, sin dejar que ellos aprendan español, pueden aprender español, pero sin dejar su lengua materna no, no encuentro que deberían dejarlo.

E1: No tendría que ser excluyentes

P: No, no para nada

E2: Al final, el lenguaje y la cultura van de la mano

P: Van de la mano

E1: ¿Qué función podría cumplir el idioma creole dentro del colegio, cree usted?

P: ¿Qué función puede cumplir?, la integración, integración con estos niños.

E1: Servir para que se considere su cultura entonces

P: Exactamente.

E1: Ehm, y la relevancia para ellos, como decía, es como el tema de identidad

P: La identidad, exactamente. Saber quienes son, de dónde vienen. Porque en el fondo eso es lo que pasa con algunos, como que llegan acá y se olvidan de todo, de quienes son, por qué están acá. Como que, adquieren otra identidad. Bueno la identidad tampoco es estática, la identidad va cambiando, pero eh no, no encuentro que no se debiera olvidar.

E1: Perfecto, ¿usted ha tenido la oportunidad de aprender un poquito de creole?

P: No.

E1: ¿No?

P: No.

E1: Pero como decía, consideraría útil esto de manejar algunas frases quizás

P: Sí, sí algunas frases básicas y tener el espacio y la instancia también para hacerlo porque, como te decía hace un momento, los profesores estamos tan llenos de pega, tan llenos. Ustedes saben la realidad de los profesores chilenos, fin de semana no hay fin de semana que yo no me lleve pega para la casa, revisando pruebas, trabajos, preparando clases, eh revisando... Uy entonces yo estoy de verdad, que no es una

Comentado [45]: [2.3.4.] Increased workload: Student as translator

Comentado [46]: [4.2.] Student behavior: Use of Spanish in classroom

Comentado [47]: [A] Home language support

Comentado [48]: [D] Intercultural awareness [1.2.2.] Enrichment ideology: Minority L1 as a resource [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance: Sociocultural

Comentado [49]: [1.2.2.] Enrichment ideology: Minority L1 as a resource [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance: Sociocultural, integrating to a new space

cuestión de desinterés que uno podría decir “es que el profe no busca”, estoy tan sobrepasada con cosas, con responsabilidades, más encima soy profesora jefe que eso es una pega adicional, tienes que hacer informes de personalidad, tienes que citar a apoderados, eh...Tienes que estar pendiente que de las cuotas del curso, de verdad que no, que los profes jefes.

E1: Es muy entendible que se haya sobrepasado

P: Sí, no tenemos, ese es el tema, no tenemos la instancia quizás...Podría ser que existieran espacios para que los profes se como que se perfeccionaran en la parte multicultural, pero no los tenemos. Ni yo tengo las horas suficientes para planificar mis clases, menos tengo para eso. Yo tengo dos horas a la semana solas para yo planificar, y tengo otras horas con el PIE. Pero son instancias que uno tiene para poder preparar material, buscar información, pero no tengo, los profesores no contamos con el espacio como para perfeccionarnos y tampoco se nos proporciona desde arriba herramientas, que por último uno podría decir “ah ya, mira, hay un curso para perfeccionarse” es la instancia a la ...Como que no hay tanto interés.

E2: Al final se termina relegando toda la responsabilidad al profesor

P: Sí, tú ves como, bueno eso se ve en todas no solamente en el tema de los haitianos, es como “véalo usted, hágalo usted, usted ve como se las arregla, usted es el profesor, usted tiene que ver la estrategia”. En el fondo es eso.

E1: Como si no tuviera mil cosas más de las que preocuparse

P: Muchas, muchas.

E1: En un caso hipotético, entonces de que efectivamente esto se pudiera ver como se podría incorporar el creole en el proceso educativo, ¿Usted consideraría el idioma creole, es apto para funciones académicas dentro del colegio?

P: Eh, sí.

E1: Evaluaciones, contenidos

P: Sí poh, lógico, lógico. Debería incorporarse.

E1: Y algún otro tipo de función que usted crea que podría tener esta lengua

P: ¿Aparte del aprendizaje?, el mismo idioma nos puede enseñar a nosotros acerca de la cultura de ellos, porque de verdad que a veces los niños pareciesen ser como...Para el resto yo digo, como personas desconocidas como que totalmente diferentes o aparte de la cultura nuestra. Entonces yo siento que nos falta como conocer más de ellos y el idioma nos podría permitir eso, acercarnos más a ellos.

E1: O sea que también tendría una función de reducir esta distancia que se da

P: Exactamente.

E1: La barrera, perfecto. Desde su punto de vista, ¿Usted cree que es importante que los alumnos haitianos que vienen a esta escuela aprendan a leer y a escribir en creole?

P: Qué aprendan a leer y a escribir en creole, sí. Yo encuentro, como te decía se relaciona con lo que decía en delante, ellos no deben perder eso, no deben perderlo. Pero nos falta capacitación, nos falta que alguien esté ahí, porque nadie al menos de los que estamos acá en esta escuela nadie sabe leer ni escribir creole, nadie.

E1: Español sí, pero creole no

P: Claro.

E1: Perfecto. Ahora lo que nos viene quedando es algunas preguntas que queríamos hacer sobre la relación entre compañeros que se dan, usted ya mencionaba este caso de la niña de séptimo que se junta con la de octavo

P: Sí.

E1: Usted considera que las relaciones en general son buenas entre los compañeros de distintos...Como...Trasfondo haitiano o sea de distintas nacionalidades

Comentado [50]: [4.3.] Work overload: Time and use of resources. Teachers lack spaces to adapt and include practices or activities

Comentado [51]: [3.2.1.] Teacher resources: Lack of training

Comentado [52]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Lack of programs
[4.3.] Work overload: Time and use of resources

Comentado [53]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole)

Comentado [54]: [D] Intercultural awareness: Recognizes that one can know more about others by communicating with them

Comentado [55]: [1.3.2.] Literacy: L1 literacy
[A] Home language support (L1, Haitian Creole)
[3.2.1.] Teacher resources: Lack of training

P: Sí, pero igual han habido como conflictos entre ellos. De repente igual hay como peleas, eh una vez nos tocó vivenciar que un campeonato de fútbol en la cancha que esta al lado, y estaba esta niña de séptimo y llegaron haitianos de otros colegios y se pusieron a pelear ahí, y eran como bien violentos. Nunca entendimos acerca de que era, porque hablaban en su idioma.

Comentado [56]: [4.2.] Student behavior: Violence

E1: Era solamente entre gente haitiana

P: Solamente entre haitianos, entonces los profes lo que atinamos a hacer fue a separarlos obviamente porque se iban a agarrar a combos. Pero entremedio, o sea...A veces se dan como relaciones de conflictos entre ellos, entre los mismo haitianos. Haitianos con haitianos. Y en el cuarto básico igual, sí, entre los niños chicos igual.

Comentado [57]: [4.2.] Student behavior: Violence

E2: Lo que es curioso es que sea, quizás un poco más entre ellos mismos que quizás entre chilenos y haitianos

P: Sí bueno, es que, bueno a pesar de que yo te decía que son como buenas las relaciones, los niños los integran, no faltan los niños que discriminan, los tratan de negro, le ponen sobrenombre, eso igual esta presente, ¿Ya?. No estoy diciendo yo que no exista que se la escuela ideal, mentira. ¿Ya?, pero son menos los casos.

Comentado [58]: [4.2.] Student behavior: Lack of respect between students

E1: Ejemplos en que les pongan sobrenombres, por ejemplo, eso usted lo ve en algún curso en particular

P: Sí, sí negro tal por cual, con garabatos. En mi curso un par de alumnos, este niño que es haitiano, lo molesta y le dice sobrenombres. Pero... El resto del curso igual lo integra y no hay problema, son como casos particulares siento yo.

E: Ya perfecto

P: No se da en la generalidad, son casos bien puntuales que molestan a los niños que son de otros países. Y no solamente en los haitianos, tengo dos niñas de Puerto Rico que también son...Son negras en mi curso.

E1: O sea que esto de la discriminación quizás por, específicamente con los estudiantes negros. Serían casos aislados más que algo tan generales

P: Sí, sí. Son casos aislados porque como te digo estas niñas por lo menos que son de Puerto Rico se integran bien a las otras niñas chilenas, no tienen ningún problema, juegan son bien niñas. Ellas todavía están en la edad en que juegan, andan juntas no no hay segregación, discriminación con ellas, no. Y al niño, son como casos particulares que lo molestan.

E1: Me llamó mucho la atención esto de los niños de cuarto básico, entre, los mismos haitianos

P: Sí.

E1: Es una dinámica que cómo se da, ellos no se llevan muy bien entre ellos...

P: Es que cuarto es el curso más conflictivo del colegio. Es terrible, terrible, terrible si te digo que es terrible es un punto en que tú no puedes hacer clases, porque tú entras todos gritan, es como un zoológico [wuaaaa] esta todo desordenado, cochino, eh...No tienen normas, no tienen hábitos, todos gritan, no respetan turnos, es terrible. Y el...Hay un garabato el conche...Para arriba y para abajo, y son niños de cuarto básico. Es terrible, terrible. Yo utilizaría un concepto menos formal para referirme a ellos, pero aquí al profesor que le preguntes ese curso es...

Comentado [59]: [4.2.] Student behavior: Lack of discipline and respect

E1: Es un tema entonces

P: Es terrible, es terrible. Y los haitianos son bien conflictivos y no es una cuestión de ser, de que uno discrimine ni nada, no sí en general el curso es conflictivo.

Comentado [60]: [4.2.] Student behavior: Violence

E1: O sea que usted considera que ellos son conflictivos pero por un contexto del curso, no porque sean conflictivos ellos en específico

P: Exactamente, no no, es por un contexto del curso, del curso. Pero sí he evidenciado otras situaciones, con otros cursos donde se dan dinámicas de peleas igual. Esta misma niña que actúa como traductora en el octavo, tuvo hace poco un conflicto con otra niña donde agredieron físicamente, creo que fue el miércoles.

E1: ¿Con una chilena o con otra haitiana?

P: Con una chilena, y se iban agarrar a combos, niñas de octavo. Pero en el cuarto, como te digo, que es donde hay más haitianos es una cuestión como del contexto del curso, el curso en general es complicado. No hay normas, reglas a pesar de que uno lo refuerza, lo refuerza, lo refuerza. Es terrible ese curso. Y ahí tú vas a entrar y ver puros negritos, hay varios haitianos en ese curso. En el cuarto básico.

E1: Cuándo usted nota conflictos en los que se ven involucrados estos niños, ¿Cómo piensa que se podrían resolver?

P: Bueno, es complejo porque algunos no tienen el idioma pero los que lo tienen trato de conversar con ellos, de hacerles entender, los profesores siempre estamos recordando como las normas de la clase al inicio, es como una obligación hacerlo, el recordar el llegar a tiempo a la sala, el levantar la mano y esperar el turno, escuchar respetuosamente, eh...El respetarse a cada uno, sin decir sobrenombres. Siempre estamos reforzando el tema del respeto, como el de los valores, las normas de clase.

E1: Pero eso igual se ve condicionado al tema del idioma, como mencionó

P: Si poh, claro porque hay otros que no, como que no te...Como que quedan mirando así. Yo creo que con el lenguaje no verbal entienden que tienen que cortarla, porque si yo los separo, le hago así me entienden de que eso no corresponde.

E1: Pero de ahí a dialogarlo la situación con este alumno

P: Sí pero en el cuarto casi todos hablan ya el español.

E1: Ah ya

P: Más o menos.

E2: A un grado por lo menos para poder...

P: Que te entienden, sí. No si el caso como más complejo es el de mi curso, el de sexto el A. [Nombre alumno], él es como el caso más complejo pero...Me quedan mis dudas de repente por lo que yo les contaba que para otras cosas es hábil y...Se sabe los garabatos perfecto. Para pedir ciertas cosas no...Entonces de repente nosotros decimos “¿qué onda el A. [Nombre alumno]?”, porque se llama así A.A [Nombre completo del alumno], “¿Qué onda el A. [Nombre alumno] cachará lo que le estamos diciendo, entenderá la indicaciones, o las explicación de la clase?”. Es como de verdad estamos, así como duda, no sabemos que pasa por su cabeza.

E1: Cómo difícil de abordarlo, entonces

P: Sí, el caso más complicado del colegio es el de sexto, el de mi curso.

E2: Y quizás una posible solución, como nos comentaba usted, sería alguien que pudiera facilitar una especie traducción o vínculo con el alumno, para saber al final que esta pasando con él

P: Claro.

E1: Por qué ustedes en el fondo nunca han tenido la posibilidad de tener alguien que hable creole y se siente a conversar con él

P: No, no.

E1: ¿Nunca?

P: Nunca, nunca ha venido alguien a ayudarnos nada.

E1: Y con los padres tampoco ha resultado, por lo que nos contaba

P: No tampoco, tampoco porque por ejemplo en mi caso particular, eh...En quinto no hay, en sexto, en séptimo nunca he citado, el niño de sexto vino la mamá y ella lo que me facilitó es que hablaba un poquitito el idioma. Y el caso del cuarto, los cita el profesor jefe el profesor H. [Nombre profesor], que él

Comentado [61]: [4.2.] Student behavior: Lack of discipline and respect

Comentado [62]: [E] Methodological resources: Use of non-verbal communication

Comentado [63]: [1.3.1] Language proficiency: L2 proficiency. Teachers do not know with certainty that X student is acquiring the L2

tiene a cargo la jefatura de ese curso. Y es tan poquito lo que estoy con ellos, yo estoy por la hora de taller los martes 45 minutos no más apenas, estoy un ratito no más.

E1: ¿Qué cree usted que podría hacer falta para avanzar en materia de inclusión?

P: Qué hace falta, lo que habíamos hablado en adelante, el tema de un... De una persona que tuviera el idioma, que pudiera actuar como traductor, que pudiera citar a los apoderados, que pudiera estar presente en las reuniones, que pudiera darle las indicaciones básicas.

E1: Son todos factores que influyen

P: Claro.

E2: Y quizás, pero en el caso de cuando chicos están, usted nota como algún problema de discriminaciones entre ellos, como cuando se dicen por apodos. En esos casos como podría...

P: Ah ya, se podría abordar a través de talleres, de talleres que hicieran tomar conciencia de la importancia de la integración. Aunque yo por lo menos como profesora de historia trato siempre de cómo reforzarlo, porque eso... Bueno se debiera dar en todas las asignaturas, pero como profesora de historia tengo como que tratar de promover siempre el tema del respeto, la democracia, la pluralidad. Entonces son cosas que siempre, siempre estoy reforzando, siempre. Pero no estaría demás que quizás en la hora de orientación, porque los niños tienen hora de orientación, se pudieran hacer como talleres de integración para los niños que vienen de otros países.

E1: Perfecto. Queríamos preguntarle si usted hace actividades grupales durante sus clases

P: Sí, sí. En la mayoría de mis clases los trabajos son en grupo.

E1: Con el cuarto, con el sexto, con el octavo

P: ¿Entre cursos? O entre... Dentro.

E1: Dentro de cada uno de los cursos

P: Sí, sí, en cada uno de los cursos sí. Trato de hacer trabajos grupales.

E1: ¿Cómo funcionan estos trabajos?

P: Eh funcionan bien, pero si les cuesta ver el tema de cómo de... La asignación de roles.

E1: Eso mismo le queríamos preguntar

P: Asignación de roles. Por ejemplo todavía hay grupos, hay niños, hay alumnos que trabajan súper bien, saben perfectamente cual es la función de cada uno, si tiene que recortar, buscar la información, transcribir. Pero no falta el grupo que de repente hay otro que está tonteando, está molestando, que está mirando el techo. Entonces es difícil, pero uno tiene que tratar de promoverlo siempre, siempre, siempre.

E1: En el cuarto básico, que es donde tiene más niños haitianos, cuando usted hace los grupos eh... se juntan haitianos con haitianos, haitianos con chilenos, los distribuye

P: No, no eh... Yo por lo general dejo como que ellos escojan su grupo. Y hay de todo, hay algunos haitianos que se juntan entre ellos y hay otros que se juntan con chilenos. Se dan las dos, las dos dinámicas.

E1: Y en estos grupos donde hay haitianos, usted nota algún patrón en los roles que ellos van tomando. Son más líderes, participan menos quizás

E2: O usted le asigna, quizás, los roles

P: No, no yo trato como que darles como autonomía, autonomía que ellos se decidan sus roles. Que quién va actuar como secretario, quién va actuar como... No sé, el que va a transcribir o el que va a leer frente al curso. Como que eso nace como de manera natural entre ellos.

E2: Y usted cree que los estudiantes haitianos son, quizás, más de tomar la iniciativa en estos casos de grupo, quizás son un poco más retraídos

P: Es que eso depende de cada curso, por ejemplo el niño que tengo en sexto, él es como... Como él tiene más el problema de la barrera del lenguaje tiene una función muy pasiva, muy pasiva. De hecho él es siempre el que no trae el material, es siempre él que no tiene anotada la materia en el cuaderno. Entonces

Comentado [64]: [3.2.2.] Specialized personnel: Need of intercultural facilitators. The teacher recognizes how having specialized personnel would improve communication

Comentado [65]: [2.2.1.] Integration: The teacher tries to promote respect between students and to integrate everyone

los niños qué reclaman contra él, dicen que “a pero tía si el A. [Nombre alumno] no trajo nada” “a pero tía pero es que siempre lo mismo”. Eso en el caso particular del sexto, como que los niños reclaman como la pasividad de él. Y esa pasividad se debe... Tiene relación con lo mismo, la barrera del lenguaje.

E1: Y usted los compañeros notan también este como bajo rendimiento entre comillas

P: Sí, sí los niños se dan cuenta, y de hecho de repente me dicen “tía que no queremos trabajar con él porque el A. [Nombre alumno] nunca ayuda”. Claro le debe costar, a lo mejor tiene la intención pero no puede porque no se puede comunicar. Entonces de repente los niños como que no les gusta trabajar tanto con él.

E2: Esperan que haga lo mismo que un niño chileno

P: Claro

E2: Que se comunique

P: Esperan lo mismo de él, claro pero el A. [Nombre del alumno] de repente igual, yo le he dicho trata tú por último de recortar le paso las imágenes que por último... Le hago... Le muestro el ejemplo para que por último haga algo.

E1: Para que no se reste en el fondo

P: Claro y no algunos son muy buenos para leer, no como que... No sé, es como el A. [Nombre alumno] anda puro tonteando, de repente digo pucha el A. [Nombre alumno] no está aprendiendo nada, esa es la sensación que me da y me frustra, me da como lata obviamente porque no es un hecho del cual uno se pueda mantener ajeno poh. Yo no me puedo hacerme la tonta si estoy viendo lo que está pasando, no me puedo hacer la loca.

E1: Claro

E2: Al final el problema la barrera del lenguaje uno como que siente, quizás problemas de aprendizaje que ya tenga de por sí como, como persona

P: Sí poh, exactamente.

E1: Usted nota así como él tiene, se da poco esto de dialogar profesores con él, entre compañeros es lo mismo entonces, que no hay mucho dialogo

P: Sí, sí igual hablan con él. Si tiene más problemas como con los profesores.

E1: Ah, ya

P: Pero él se trata de integrar como mediante el juego y el ejemplo del resto. Por ejemplo mi curso tiene este problema de que juegan mucho a golpes. De hecho...

E1: ¿El sexto?

P: Sí, el sexto. Los psicólogos el lunes hicieron una intervención en la hora de orientación sobre la comunicación asertiva, ¿Ya?. Porque ellos están con el garabato para arriba para abajo, que el golpe, así se comunican mi curso. Entonces como que el A. [Nombre alumno] que es el haitiano entra en esa misma dinámica, yo creo que es como para validarse frente al resto, para que los demás le tengan buena, porque no sé poh hay algunos que se... No sé poh juegan... Mira de hecho los que andan corriendo por ahí son los de mi curso, sí es verdad eh... A pegarse en la cabeza o a empujarse, a botarse, y él por imitación hace exactamente lo mismo.

E2: O sea para integrarse, como ven que todos están haciendo lo mismo, para integrarse

P: Para sentirse como validado. Pero el tema es que yo igual le trato de explicar a él, no sé si me entenderá, que si él hace eso se arriesga a que después quede llorando, porque a pasado que se queda llorando “es que me pegó” “tú también jugaste dentro de la misma dinámica, tú también juegas con... A lo mismo con ellos”.

E1: Claro, y aunque no nazca de él como esta dinámica como un poco más violenta, igual él participa dentro de ella

Comentado [66]: [4.2.] Student behavior: Relationship between classmates

[1.3.1.] Language proficiency: L2 proficiency

Comentado [67]: [4.2.] Student behavior: Relationship between classmates

Comentado [68]: [4.2.] Student Behavior: Violence, relationship between classmates

P: Claro sí igual participa, y hay algunos que son pesaditos en mi curso, le dicen sobrenombres, pero son los menos. Pero igual él se integra y trata... Y está con el resto del curso.

E1: Perfecto. Te voy a pedir un segundo, voy a revisar que no nos quede nada, no al parecer no ¿O sí?

P: Hubiera sido bueno que hablaran con ese profé de cuarto porque él tiene muchos, él tiene muchos haitianos. Y él te podría haber respondido sobre acerca de la comunicación como lo hace con tantos apoderados haitianos, porque él tiene más. La de pre kínder o kínder, también creo, pero ahí yo no trabajo con esos cursos con los chiquititos, ahí también tienen hartos haitianos.

E1: Perfecto, igual el lunes hicieron otra entrevista, no sé a qué nivel, quizás fue el cuarto

P: Puede ser, no en cuarto sí de verdad que él... Eso como yo les... O sea de la entrevista que yo les hice es como a nivel general de los cursos en los cuales yo hago y hay como uno, dos o tres casos a lo más. Pero donde más se da, es la... En el primer ciclo, cuarto básico ahí sí que hay más, hay más haitianos.

E1: Perfecto, a parte de todas las cosas que ya hemos conversado, ¿Le gustaría agregar algo?, o quizás algo que nos haya faltado preguntar que se le ocurra

P: Uy, yo creo que ya lo he dicho todo, la necesidad de contar como con apoyo, de que exista material, de que se ofrezcan cursos.

E1: El tema de la capacitación

P: De capacitación.

E1: Que es súper importante

P: Sí, creo que eso sí lo mencione, encuentro que eso es urgente.

E1: Estamos muy de acuerdo. Eso sería todo entonces

P: Ya chiquillos.

E1: Muchísimas gracias

E2: Muchas gracias

P: De nada, espero que les haya servido.

E2: No de todas maneras

E1: Esto de verdad que nos va a servir mucho

P: Lo de ustedes es licenciatura, no pedagogía.

E2: Sí, licenciatura.

Comentado [69]: [4.2.] Student Behavior: Relationship between classmates

Comentado [70]: [EC2] Perceptions of language policy and planning: Lack of programs and specialized personnel

8.6.4. S3F06

E1: Antes que todo agradecer su participación y colaboración, todas las respuestas que nos de van hacer útiles para nuestro trabajo, y no hay respuestas erróneas. También recordarle que todos sus datos son anónimos y no van hacer revelados en ningún momento a nadie. Primero quería preguntarle, ¿En qué año nació?

P: En mil novecientos ochenta y seis.

E1: ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando en este colegio como profesor?

P: Cuatro años.

E1: Y generalmente, de manera general, ¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando como profesor?

P: Mmm 6.

E1: ¿A cuántos cursos les hace clases?

P: ¿A cuántas personas?.

E1: Cursos

P: Ah, sólo uno.

E1: ¿A qué cursos sería?

P: Segundo básico.

E1: ¿Y qué asignatura enseña?

P: Eh... Todas las asignaturas menos educación física y religión.

E1: Más o menos, ¿Cuántos alumnos tiene por curso?

P: Son 35, en total.

E1: Y, ¿Cuántos de ahí son haitianos?

P: Diez y ocho.

E1: ¿A los alumnos haitianos se les agrupa o distribuye de alguna manera particular en los cursos?

P: Eh, o sea sí poh, los trato de sentar con niños que por ejemplo sean, eh también haitianos pero que hablen ambos idiomas, o sino con niños que sean, chilenos, pero que eh... Educativamente sean como más, más elevado para que así lo puedan apoyar. Entonces le buscamos, como, eh... Un grupo donde, lo puedan apoyar, lo puedan guiar.

E1: ¿Cómo ha sido su experiencia de pasar a trabajar con niños chilenos a pasar a trabajar con niños haitianos también?

P: Eh... Este año ha sido más caótico, porque el año pasado tenía sólo 5 niños haitianos, y esté, este año ingresaron muchos, entonces eh al principio los primeros meses eh... Es terrible tanto para ellos como para mí. Porque yo no los logro entender, y ellos tampoco. Pero siempre en los cursos, hay niños que tienen que dominan ambos idiomas, entonces como que nos apoyamos en ellos, más para traducir. O a veces sí a los niños le pasa algo ellos también nos cuentan, entonces en ese sentido es como el apoyo, apoyamos en los mismos alumnos que hablan ambos idiomas.

E1: ¿Cuánto tiempo lleva enseñándole a niños haitianos?

P: Ahm, hace como tres años que comenzaron a llegar más o menos

E1: ¿Cómo ve su relación con sus alumnos haitianos?

P: Bien, sí como que de repente eh a pesar de que todavía tengo algunos niños que no hablan muy bien el español, nos podemos comunicar, ya sea, no sé por señas, o pero buscamos alguna otra forma de comunicarnos.

Comentado [1]: [4.3] Work overload. The teacher feels overwhelmed due to the explosive arriving of Haitian students.

Comentado [2]: [2.3.4.] Increased workload. Haitian students work as translators in the classroom.

E1: ¿Cómo percibe usted la posibilidad de establecer relaciones de cercanía con sus alumnos haitianos, versus con los chilenos?

P: Eh, de hecho por ejemplo, justo ayer tuve reunión de apoderado y... La presencia de los apoderados haitianos fue mucho mayor que la presencia de los apoderados chilenos. Como que ellos se integran más, y a veces pasa que en reunión, no sé, vienen mamás que no hablan español, y no me van a entender nada, pero vienen hacer presencia, porque también eso demuestra de que les interesa, el el aprendizaje de su hijo o ver cómo, cómo van avanzando. Entonces tengo más relación con apoderados haitianos, porque son más participativos también, que con apoderados chilenos.

E1: ¿Cree usted qué la participación y el respeto en el aula se dan de manera diferente, con sus alumnos haitianos que con sus alumnos chilenos?

P: No, no, el respeto, y, o sea se trata, en forma general, independiente, siempre por ejemplo, hablamos en el curso, independiente del color de piel, del idioma, el respeto tiene que ser igual para todos. De hecho, los niños tenían la costumbre de decir, no sé, el color, color piel, y eso ya lo quitamos, porque les enseñamos de que, no es sólo un color piel, hay muchos colores entonces, ya hay, o sea hay cosas y conceptos que hay que ir modificando, tanto en los niños como también en nosotros los adultos, para que así, para que así se genere como el respeto en la sala, por ejemplo, si algún compañero quiere opinar, y opina en creole, no hay problema porque siempre va haber otro compañero que lo puede traducir al español, o por ejemplo cuando organizamos disertaciones, nos tocó que dos o tres niños, realizaron su disertación, pero en creole. Y después otro compañero lo traducía, si es como validar también, el el idioma de ellos, no por que estén en un colegio en Chile, ellos se van a olvidar de su idioma, o se les va a obligar a que sólo se tienen que comunicar en español

E1: Y, ¿El respeto hacia usted, nota alguna diferencia entre sus alumnos haitianos versus sus alumnos chilenos?

P: No, no de repente como que son más, más efusivos, más por ejemplo cuando se enojan, y se les nota mucho. A veces los niños chilenos se enojan y pueden ser como más sumisos, en el caso de los niños haitianos, más por ejemplo en el caso de niños que de niñas, los niños son de carácter más fuerte, como más, no sé si más agresivos pero como más. Como que lo hacen notar más

E1: ¿De qué manera se comunica usted, usted con sus alumnos haitianos?

P: Eh... Al principio, los primeros meses cuando todavía no no dominaban el español, eh ocupaba una alumna de apoyo, y ella me me traducía

E1: Y ahora, ha cambiado esa modalidad o...

P: Sí ahora ya no, por ejemplo a veces pasa que eh niños me entienden a mí cuando yo hablo pero ellos me responden en creole, entonces ahí también, ahora ya solo la, los niños me dicen "tía dijo tal cosa", no es necesario que yo pida que me traduzcan ahora ya ellos solos me traducen

E1: ¿Cree usted qué existan dificultades particulares para comunicarse con sus alumnos haitianos?

P: O sea, al principio sí, claramente pero ahora ya no, como que ya tanto ellos, como... Los el resto de los estudiantes que hablan español y yo ya hemos aprendido como a comunicarnos, encontrar la forma de comunicarnos

E1: ¿Qué cree usted que facilita la comunicación con sus alumnos haitianos?

P: Eh... O sea facilita el, el hecho de que nos podamos entender de que ellos puedan...En el caso de las salas hacer las actividades, eh de que no se sientan frustrados porque, por ejemplo estar en la sala y no entender nada es como, "¿Qué hago aquí?". Entonces el, el que nos podamos comunicar facilita, como que ellos se sientan más, más a gusto dentro de la sala de clase, no se sientan como tan ajenos, a que no pertenecen a ese lugar.

E1: Podría dar usted ejemplos de estrategias que implementa en el aula para comunicarse

Comentado [3]: [4.1] Relationship with parents/caretakers: Participation. Parent's participation is considered active by the teacher.

Comentado [4]: [4.1.] Relationship with parents/caretakers: Commitment to their children's learning. The teacher considers that parents show interest and commitment with the children's learning, even though they do not speak the majority language.

Comentado [5]: [4.1] Relationship with parents/caretakers: Participation. Parent's participation is considered active by the teacher.

Comentado [6]: [2.1.] Student Background: Intercultural awareness. In order to generate respect, teachers acknowledge that it is needed to understand cultural differences.

Comentado [7]: [4.2] Student behavior: [4.2.1] discipline. The teacher seems to perceive Haitian students as more aggressive than Chilean students.

Comentado [8]: [2.3.4.] Increased workload. Haitian students work as translators in the classroom.

Comentado [9]: [1.1.4.] Constructivism. There is a glimpse of a constructivist view, in which interaction through communication is essential to learning.

P: Sí por ejemplo, eh... Cuando estamos en la sala para las actividades, eh siempre están los niños que no, aún no dominan el español se sientan y se apoyan con un compañero que sí, entonces yo doy la instrucción y después el otro niño, en el caso de que no haya entendido le traduce, o lo ayuda y lo apoya, eh... También en la sala por ejemplo tenemos no sé los días de la semana o algunas normas las tenemos en español y en creole, para que así.

E1: Ambos

P: Sí, o no sé frases como, frases típicas que se ocupan por ejemplo silencio o, cosas como que se ocupan diariamente están traducidas en la sala en español y en creole. Y en el caso de que ya sea muy extremo, en el colegio contamos con un facilitador lingüístico entonces cuando ya se escapa de nuestras manos lo llamamos a él y él nos ayuda.

E1: Considera usted que sus alumnos haitianos les resulta fácil aprender el idioma español

P: Sí, sí por ejemplo eh... En no se tres meses cuatro meses ya se ve avance, a diferencia por que hemos probado con niños chilenos, les cuesta mucho aprender el el creole.

E1: Podría usted mencionar casos en los que haya notado que el aprendizaje del español es particularmente rápido o lento

P: Mmm... O sea es que la mayoría de los niños que tengo como que ya, o sea se pueden comunicar fácilmente en español, o incluso como es un segundo básico ya pueden hasta leer en español, como que también lo han logrado.

E1: Y cómo fue el proceso para que aprendieran hablar

P: Por ejemplo todos los días hacer ejercicios del abecedario y letra por letra y lo hacíamos en español y en creole para que así también los otros niños que hablan el español eh... Notaran la diferencia, y ahí nos dimos cuenta que hay varias letras que, que son parecidos el sonido entonces eh... También los niños que les costaba más el español a ellos se les designó como un taller que tenían que venir en horario alterno con el facilitador lingüístico entonces ellos también reforzaban el el aprendizaje del español en conjunto con el creole.

E1: ¿Cree usted que se les hace más fácil a sus alumnos haitianos aprender el español en cursos donde hay menos niños haitianos?

P: No, no yo creo que eso no.

E1: ¿No influye?

P: No, o sea es que acá por lo menos, no son cursos tan numerosos, son como 35 a lo más pueden ser 40 pero no pasamos de eso.

E2: Pero, por ejemplo, dijo que el año pasado tenía sólo 5 alumnos haitianos

P: Ah sí.

E2: Y este año tiene muchos más en el curso.

P: Sí, sí este año tengo muchos más.

E2: Nos podría hablar como si nota alguna diferencia del cómo se desarrolla

P: Sí, por ejemplo el año pasado eran muchos menos entonces como que yo me di cuenta que ellos estaban como más cohibidos, como que no hablaban tanto su idioma. ¿Ya?, a diferencia de este año que son más que es un grupo numeroso ellos se sienten como más más en confianza entonces suele pasar muy seguido de que entre ellos mismos se comunican en creole, o por ejemplo si no entienden algo alguna instrucción que yo di en español piden ayuda a un compañero haitiano, cosa que no se daba el año pasado porque como eran menos como que se sentían no sé...

E1: Avergonzados.

P: Claro, pero como que ahora ya como que se han empoderado del curso.

E1: En caso de que alguno de sus alumnos haitianos tenga dificultades con el aprendizaje de español, ¿Cómo lidia usted o cree que se debería lidiar con esta situación?

Comentado [10]: [E] Methodological resources. Use of key words.

Comentado [11]: [3.2.2.] Specialized personnel. There is an intercultural facilitator that helps to reduce the communication gap.

Comentado [12]: [1.1.] Second Language Acquisition. SLA is only considered with oral communication. There is a shallow perception of proficiency in SLA.

Comentado [13]: [E] Methodological resources. Use of alphabet exercises as a methodological resource.

Comentado [14]: [3.1.2.] ESL pull-out. Haitian students assist to extra classes out of their regular school schedule.

Comentado [15]: [2.3.4.] Increased workload. Haitian students have more study hours than Chilean students.

Comentado [16]: [4.2.] Student behavior. At the beginning Haitian students behaved in a submissive way.

P: Ya, cuando tenemos niños eh se hace como una evaluación al principio para ver, qué nivel de español tiene y luego P. [Nombre facilitador] que es nuestro facilitador lingüístico, ellos también lo evalúa, no tan solo para ver el tema del lenguaje si no que de aprendizaje. Y ahí después esos niños eh... Vienen a un taller como un refuerzo en la mañana, porque ellos vienen a estudiar en la tarde y en la mañana vienen a refuerzo.

E1: ¿Usted nota avances en el aprendizaje del español de sus alumnos haitianos?

P: Sí, sí se nota tanto el aprendizaje del español como en el aprendizaje pedagógico, se ven avances.

E1: ¿Cómo hace usted para percibirlo este aprendizaje, en qué cosas se fija?

P: Por ejemplo, en lo del español en la, o sea en cómo ellos se comunican, eh... La participación que tienen dentro de la sala de clases porque a veces los primeros meses como que claro les daba vergüenza opinar, pero ahora no ahora como que su opinión hasta les gusta y las hacen validar igual que el resto.

E1: ¿Cree usted que sería necesario algún tipo de acompañamiento o apoyo para el proceso de aprendizaje del español de sus alumnos haitianos?

P: O sea acá contamos con ese apoyo pero no es suficiente para la cantidad de niños haitianos que... que hay este año y pensando que va a ir aumentando año tras año, entonces yo siento que el apoyo está pero es demasiado poco.

E1: Bueno, con respecto a capacitación, ¿Ha recibido usted algún tipo de capacitación, instrucción o apoyo para la enseñanza a niños haitianos por parte de alguien?

P: O sea el tema idiomático no, pero sí por ejemplo nos han mandado a seminarios sobre eh... Los migrantes sobre la forma en que ellos pueden aprender, todo eso sí lo han hemos ido, pero en sí en el idioma no.

E1: ¿Y esto sería a nivel particular?

P: No.

E1: ¿Por parte de los profesores?

P: No, el colegio lo organiza además que va directamente enfocado como al sello que tiene este colegio que es como inclusivo, entonces enfocado en eso y en la cantidad de migrantes que tenemos como que el colegio busca esto... Esto apoyos o estos talleres cosas o sea que nos sean útiles para después nosotros aplicarlos en la sala de clases.

E1: Y a nivel general, por parte del Ministerio de Educación, no han recibido nada

P: No.

E1: ¿Cree usted que sería necesario este tipo de capacitación?

P: Sí, sí sin duda porque ya, o sea ya por ejemplo aquí esta escuela ya ha cambiado completamente de lo que era cinco años atrás. Ahora, ya no, pues es una escuela totalmente diferente y nosotros para eso tenemos que estar capacitados poh, para entregar una educación de calidad. Para que sea de calidad tanto para los niños chilenos, como también para los inmigrantes.

E1: ¿Qué cosas cree usted que harían falta en material, por ejemplo, o en instrucción?

P: Yo creo que principalmente, eh el apoyo más de un facilitador lingüístico.

E1: Bueno ahora unas preguntas respecto al idioma creole, ¿Usted escucha a sus alumnos haitianos hablar creole en el colegio?

P: Sí, mucho.

E1: ¿Más o menos con que frecuencia, y en qué contextos lo ha escuchado?

P: No, no en todo momento en el patio, en la sala de clase. Como que ellos todo el momento eh hablan siguen o sea siguen hablando su idioma, y sobre todo este año como te decía como hay más niños para ellos es como más fácil se sienten como más...

E1: Cómodos

P: Sí, más cómodos. No sé, como que a veces, yo creo, que se sienten como más más en su país.

E1: ¿Cómo maneja usted el uso del creole en el aula?

Comentado [17]: [3.2.2.] Specialized personnel. Intercultural facilitators also focus on student's learning

Comentado [18]: [3.1.2.] ESL pull-out. Haitian students assist to extra classes out of their regular school schedule.

Comentado [19]: [2.3.4.] Increased workload. Haitian students have more study hours than Chilean students.

Comentado [20]: [1.3.1.] Language proficiency. Proficiency is considered according to only oral interactions in the classroom.

Comentado [21]: [E] Methodological resources. Methodological resources are present, yet they are insufficient.

Comentado [22]: [3.2.1.] Teacher resources. Teachers have assisted to seminars about migrants, however, they have not received any training when it comes to language teaching

Comentado [23]: [3.2.1.] Teacher resources. There are seminars that work as a support for teacher resources.

Comentado [24]: [3.2.1.] Teacher resources. There is a lack of teacher resources from the government's part

Comentado [25]: [3.2.1.] Teacher resources. Teacher resources such as training is of paramount importance.

Comentado [26]: [3.2.2.] Specialized personnel. Intercultural facilitators are present, however, more support is needed.

P: Eh por ejemplo, si algún niño esta hablando en creole, se le pide a otro compañero que traduzca, para que así también todos entiendan. Explicando que, tanto para las personas que no lo hablan como para los que sí lo hablan es complejo, porque en el fondo es escuchar algo que no se va a entender. Entonces cuando hablamos en español se traduce a creole, y cuando se habla en creole se traduce al español para que así todos nos podamos entender.

E2: ¿Podría mencionar algún contexto en los que hablar en creole está permitido o en el que no lo está?

P: Es que aquí no no es como que se prohíbe hablar creole o se... se o se le exige al niño sólo hablar español, porque en el fondo lo que nosotros queremos es que ellos adquieran esta segunda lengua pero sin olvidar la suya poh. No queremos como hacerlos chilenos, no, ellos van a seguir siendo haitianos pero van hablar dos idiomas. Y van haber instancias en los cuales se va hablar español, se va hablar creole. Porque a veces me pasa que, por ejemplo, ellos en la casa hablan creole todo el rato, y acá en el colegio hablan creole y español. Entonces no es tema así como prohibido hablar creole, no nunca.

E1: ¿Considera usted importante que los niños continúen hablado español, o sea, perdón creole?

P: ¿Creole? Sí, sí obvio porque es su... su lengua de origen de, entonces no

E1: Y, ¿Qué función podría cumplir el creole en el colegio?

P: O sea claramente es como una segunda cultura, es como abrir el el mundo a otras culturas y para que también los niños chilenos se den cuenta de que hay otras formas de vida, otras formas de idioma otras formas diferentes a las nuestras.

E1: Y para los alumnos haitianos, ¿Cuál sería la relevancia de usar creole?

P: ¿De usar el creole?

E1: Sí

P: Eh, ¿En la sala?

E1: En general

P: O sea, yo creo que lo principal es como que ellos se den cuenta de que no tienen que olvidar su su lenguaje de origen. No dejarlo de lado no porque me vaya a vivir a otro país me voy a olvidar de de mi idioma principal.

E1: ¿Ha tenido usted la oportunidad de aprender algo de creole?

P: Pero lo básico, y cosas que los mismos niños van enseñando.

E1: ¿Y qué la motivó a aprender?

P: Yo creo que la necesidad de comunicarme con ellos.

E: ¿En qué circunstancias, para qué circunstancias la aprendió?

P: Por ejemplo, no sé, cuando para el saludo, eh la despedida o a veces hasta para dar alguna instrucción básica es como...

E1: Necesaria

P: Sí, necesaria.

E1: ¿Le resultó fácil?

P: Algunas palabras sí, pero siempre están ellos corrigiendo, y además que, por ejemplo, yo me he dado cuenta cuando uno aprende palabras en creole o alguna instrucción, como que para ellos es es como gratificante. Como que ellos se sienten así bien porque ven que, no sé, la profesora o otra persona siente interés en aprender la cultura de ellos, entonces ellos se sienten como felices como que les gusta que uno aprenda sus palabras los motiva de cierta manera. Sí.

E1: ¿Considera usted que el creole es apto para funciones académicas?

P: Mm... Sí, sí.

E1: ¿Y para otras funciones?

P: O sea, yo creo que en general es apto para, para cualquier función.

Comentado [27]: [2.3.4.] Increased workload. Haitian students work as translators in the classroom.

Comentado [28]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole). Creole is not forbidden in the classroom

Comentado [29]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance. Motivations are present, yet they are shallow.

Comentado [30]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole). Haitians students should maintain their mother tongue.

Comentado [31]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance. Sociocultural motivations are present, however, they are shallow.

Comentado [32]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance. Sociocultural motivations: Children should not forget their home language.

Comentado [33]: [D] Intercultural awareness. The teacher learned Creole in order to interact with Haitian children

Comentado [34]: [D] Intercultural awareness. Haitian children seem to feel integrated when the teacher learns Creole

Comentado [35]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance. The teacher acknowledges creole apt for fulfilling any function

Comentado [36]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance. The teacher acknowledges creole apt for fulfilling any function

E1: Desde su punto de vista, ¿Cree usted que es importante que sus alumnos haitianos aprendan a leer y escribir en creole?

P: O sea claro. Si lo veo desde el punto de vista que ellos en sus casas se siguen comunicando en creole eh... Sí.

E1: Sí es importante

P: Sí.

E1: Usted mencionó que el colegio tenía un facilitador intercultural, ¿Verdad?

P: Sí, uno para toda, para ambas jornadas

E1: Y, ¿Qué aporte tiene su participación en la sala de clases?

P: Por ejemplo, eh él va una vez a la semana, y bueno en este caso va en la asignatura de lenguaje y él trabaja principalmente eh con los niños. O sea, se enfoca en apoyar a los niños haitianos, tanto para que entiendan las instrucciones o el tema de la redacción. Como que los apoya. Pero cuando él va, no quiere decir que agrupamos a todos los niños haitianos como que los aislamos, no. Él como que eh pasa por la sala y va observando que avances van teniendo ellos.

E1: ¿Entonces el hace el uso del idioma creole para comunicarse?

P: Sí, y también por ejemplo cuando queremos mandar alguna comunicación, él nos ayuda y nos traduce la comunicación en creole, o se comunica a veces a la salida con los apoderados.

E1: ¿Usted piensa que sería importante que hubiesen más facilitadores interculturales?

P: Sí, sí muchos más.

E1: Ahora unas preguntas en cuanto a la relación entre sus alumnos. ¿Cómo ve usted la relación entre compañeros?

P: Eh... por ejemplo, al principio como que habían roces porque como son niños los molestaban así por su color de piel. Pero, después, a medida que se va hablando, se va aclarando el tema del respeto y de aceptar las diferencias como que ya ha parado.

E1: Entonces habido una evolución

P: Sí, evolución. Pero igual siguen habiendo peleas pero ahora, no sé, pelean por la pelota o pelean por cosas que lo van hacer tanto niños chilenos como niños haitianos.

E1: ¿De qué manera cree usted que se podría potenciar una buena convivencia entre alumnos?

P: Yo creo que lo principal eh... Enseñándole a los niños a respetar, a respetar las diferencias, partiendo eso ya no, no deberían haber como mayores problemas.

E1: ¿Encuentra usted diferencias entre la convivencia en sus clases y en las demás del colegio?

P: ¿De mi sala?

E1: Eh sí

P: Por ejemplo, bueno sí, lo que se observa en la sala uno trata de como integrar a todos los niños pero después uno ve en el patio y en los juegos siempre, o juegan sólo haitianos o juegan sólo chilenos. Entonces como la integración que uno trata de armar en la sala de clases, como que en el patio se pierde un poco por que ellos de forma no se inconsciente o consiente se agrupan.

E1: Independientemente del contexto de la escuela. ¿Considera usted que hoy en Chile existe racismo?

P: Sí, y de hecho a veces escucho comentarios de apoderados que son...

E1: Racistas

P: Sí

E1: Apoderados chilenos

P: Sí, apoderados chilenos

E2: Me puede dar algún ejemplo

Comentado [37]: [1.3.3.] Motivations for minority L1/D1 maintenance. Creole should be spoken since it is used in personal settings, such as home.

Comentado [38]: [3.2.2.] Specialized personnel. There is only one cultural facilitator.

Comentado [39]: [3.2.2.] Specialized personnel. There is just one intercultural cultural facilitator for the entire school which focuses on providing support for Haitian students, in terms of writing, translation, etc.

Comentado [40]: [3.2.2.] Specialized personnel. She also focuses on communicating with parents.

Comentado [41]: [3.2.2.] Specialized personnel. The amount of intercultural facilitators is insufficient.

Comentado [42]: [2.1] Student background: Intercultural awareness. There is a shallow intercultural awareness.

P: Por ejemplo, no sé, que ellos tienden mucho a decir el negrito, o dicen “no es que aquí a los negritos se les da todo usted los tiene acostumbrados”. Entonces como que tienen, yo creo, que es mas bien por falta de información, que o sea piensan de esa forma.

E1: ¿Ha visto usted algún caso de discriminación en particular hacia algún alumno haitiano?

P: No, no.

E1: ¿Organiza usted actividades grupales durante las clases?

P: Sí.

E1: ¿Cómo funcionan estas actividades?

P: Eh nosotros trabajamos con un, que se llama grupos interactivos, entonces se... Separamos al grupo en, al curso en cuatro grupos entonces la idea es de que tengamos cuatro actividades diferentes y ellos van rotando en cada grupo, y cada grupo cuenta con un monitor. Entonces ahí se produce la interacción, porque por ejemplo si algún niño no lo entiende en español eh va haber otro compañero que sí se lo va a explicar, y pasa a ser como un tutor

E1: En ese sentido, ¿Existen roles adoptados por ciertos alumnos?

P: Sí

E1: ¿Y estos roles son, atribuidos por usted o los designan ellos mismos?

P: No no, como que después ellos solos eh... Toman ese rol de forma inconsciente. Yo creo que después se transforman como en tutores de sus compañeros, que a lo mejor no manejan tanto el español o que su aprendizaje son más bajos tanto en niños haitianos como en niños chilenos, se da lo de los tutores.

E1: Ahora algunas preguntas sobre su relación con los apoderados, ¿Existen instancias en las que haya participación por parte de los apoderados de sus alumnos haitianos, por ejemplo, en reuniones de apoderados?

P: Sí, en reuniones de apoderados, después cuando tenemos acá en el colegio se celebran las fiestas interculturales, entonces ahí este año hubieron por ejemplo apoderados haitianos que participaron en bailes, ya como que, como les dije al principio a ellos como que les gusta participar, acercarse a la escuela. Entonces cualquier actividad que uno haga eh.. Ellos como que están dados a participar.

E1: Entonces la asistencia a reunión de apoderados por ejemplo cómo...

P: Eh es mucho mejor la asistencia de los apoderados haitianos que de los apoderados chilenos, en mi curso por lo menos.

E1: Con respecto también a las relaciones que tiene con los apoderados, ¿Cómo se da el contacto con los apoderados y usted?

P: Por ejemplo, en la reunión eh... Ocupo como la misma estrategia que ocupó en la sala, doy la información y después pido ayuda de algún apoderado para que me traduzca. Entonces después él traduce la misma información que doy yo, él la traduce en creole y para que así todos entiendan y siempre por ejemplo si doy alguna información siempre preguntando “¿alguien me entendió?” o “¿alguien no entiende español?”, entonces antes de comenzar pregunto, por que si se da el caso de que hayan apoderado que no habla en español claro ahí me acerco a un a otro apoderado y pido su ayuda para que me traduzca.

E2: Claro, como usted mencionaba al principio que hay algunos apoderados que no saben español pero participan de todas maneras

P: Sí, claro pasa por que también me he dado cuenta de que, o sea es como un impresión mía, que eh... Dentro de la familia se da mucho que el papá es quien domina ambos idiomas, la mamá no sólo habla creole o, por ejemplo, no sé, si tenemos alguna salida el papá es quien puede firmar la autorización, la mamá no. La mamá sólo va como a las reunión a recibir esta información y después llega a la casa y el papá es como quien decide. En ese sentido son como súper machistas.

E1: Buenos antes de terminar no sé si le gustaría añadir algo que, algo más, algo que no le hayamos preguntado quizás

Comentado [43]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Participation. Parents seem to be actively participating.

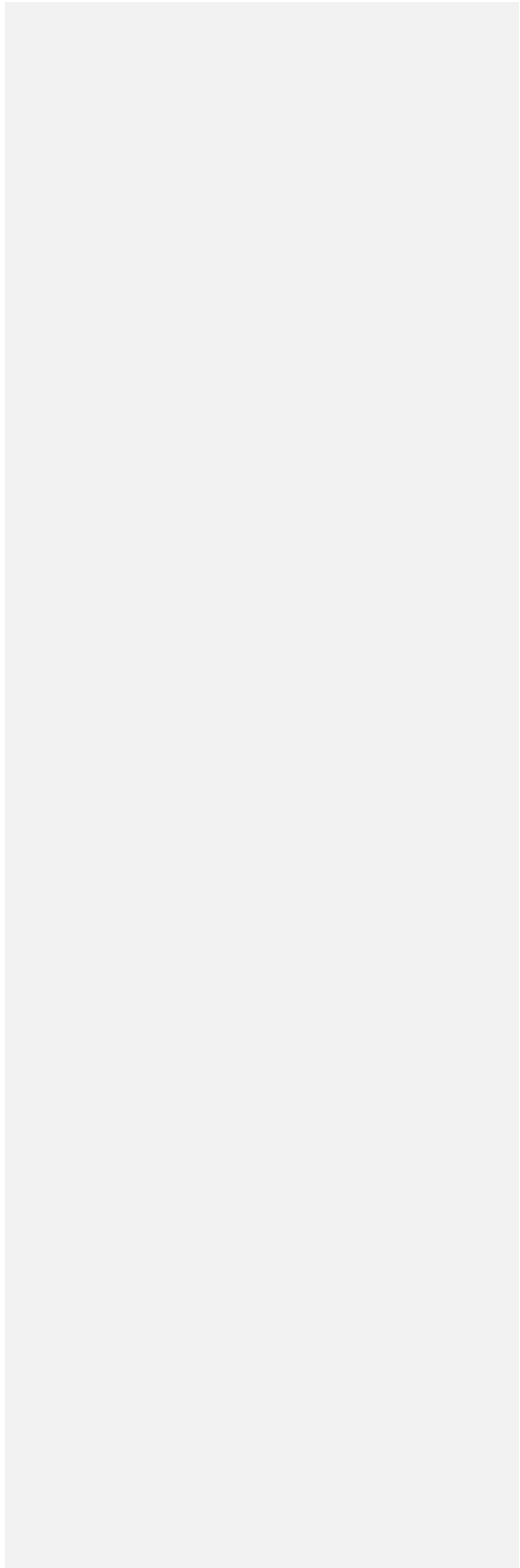
Comentado [44]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Participation. Haitian parent's participation is better than Chilean parents.

Comentado [45]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Communication. The teacher makes use of Haitian parents in order to communicate.

P: No, me preguntaron todo

E1: Muchas gracias

P: Gracias a ustedes



8.6.5. S3F09

E1: Primero que todo agradecer, su participación en la entrevista. Eh... Recordarle, como ya leyó, que todo va a ser anónimo. Y que todos los datos que usted nos entregue van a servir para nuestro trabajo. Eh vamos a comenzar con unos datos básicos. Eh, ¿En qué año nació?

P: Mil nueve ochenta y ocho.

E1: ¿Cuántos años de experiencia tiene en el colegio que está trabajando?

P: ¿En este colegio?

E1: Eh no, en general, perdón

P: Nueve.

E1: ¿Y en este colegio?

P: Seis.

E1: ¿A cuántos cursos les hace clases?

P: A dos.

E1: ¿Y en qué nivel enseña?

P: Cuarto y quinto.

E1: ¿Qué asignaturas enseña?

P: Uni docencia, y ciencias naturales en quinto.

E1: ¿Más o menos, cuántos alumnos hay por curso?

P: Ehm...De treinta hacia arriba.

E1: ¿Y cuántos de ellos son haitianos?

P: De mi curso...son treinta y dos en total, y hay doce haitianos...doce.

E1: Doce haitianos

P: Sí

E1: Doce. ¿A los alumnos haitianos se les agrupa, distribuye de alguna manera particular en el curso?

P: Sí. Heterogénea. Se mezcla con niños chilenos. Grupalmente.

E1: Bien, ahora le vamos a hacer otras preguntas de su trato alumno profesor. ¿Cómo ha sido su experiencia de pasar a trabajar solo con niños chilenos a trabajar con niños haitianos?

P: Eh...Difícil. En...Pero enriquecedora también. Eh la verdad es que lo niños haitianos aportan mucho. Y uno se da cuenta también de que a pesar de venir de un país vulnerable, hay niños que tienen muchas capacidades.

E1: ¿Cuánto tiempo lleva enseñándole a los niños haitianos?

P: ¿Aproximadamente cuatro?

E1: Cuatro años

P: Mm...

E1: ¿Cómo ve usted su relación con sus alumnos haitianos?

P: Bien, súper bien. Súper buena.

E1: ¿Cómo percibe la posibilidad de establecer relaciones de cercanía con sus alumnos haitianos versus con los chilenos? Sí es similar...

P: Es la misma.

E1: Es la misma.

P: Sí.

E1: ¿Cree usted que el respeto y la participación en el aula, se dan de manera diferente con sus alumnos haitianos que con sus alumnos chilenos?

Comentado [1]: [2.1] Student Background. The teacher is aware of the economic background of Haiti.

P: Eh...Entre ellos sí. Pero hacia al profesor y de profesora hacia niño. Pero entre ellos sí, hay algunos conflictos, algunas faltas de respeto. Los niños haitianos también vienen con otras costumbres de no sé...Por ejemplo en Haití se les golpea a los niños en el aula. Acá no pasa eso, entonces ellos también al ver de pronto que que acá no se les golpea, son un poco más desafiantes.

E1: Claro

P: Porque están más acostumbrados al golpe. Al castigo.

E1: Eh, pero en ese sentido de respeto hacia usted eh es el mismo

P: Sí, cuesta un poco más.

E1: Claro

P: Pero, con el tiempo se van creando lazos, y hay más respeto.

E1: ¿De qué manera se comunica usted con sus alumnos haitianos?

P: Mira, en un comienzo cuando no dominan el español eh...mm... coloco de intermediario a los que sí dominan muy bien el español y se puedan comunicar con ellos y conmigo. También hemos hecho tarjetas de vocabulario para ellos, para que las estudien, se las lleven a la casa, con vocabulario básico.

E1: Ya

P: Teníamos también hasta mitad de año un...una especie de diccionario en creole y en español en la sala.

Eh y esas son las formas de comunicarnos. Ahora con los niños que saben el español no hay problema.

E1: En ese caso estas medidas son solo para su curso o...

P: Es que yo no sé de las medidas tomadas por los otros profesores. Pero sí he visto en otras salas el tema del...del del diccionario, más que nada dependiendo de la necesidad de cada curso.

E1: Claro.

P: Y también los niños están sentados de manera heterogénea en todos los cursos. Eso es algo que se implantó en la escuela.

E1: ¿Cree usted que existan dificultades particulares para comunicarse con sus alumnos haitianos?

P: Sí, a veces sí. A veces de pronto por ejemplo con el tema de...de las guías, específicamente comprensión lectora. Eh...Cuesta mucho ayudarlos en ese sentido.

E1: Y en ese sentido, ¿Cómo hace usted para ayudarlos, o apoyarlos?

P: Lo siento como te digo, con un compañero haitiano que tenga más dominio del idioma y hacen la guía de a dos.

E1: Ah ya, muy bien. ¿Cuenta usted con estrategias para lidiar con este problema además de esta....?

P: Sólo las guías, con algo más formal.

E1: Ya. Eh, ¿Cómo se asegura usted, o podría asegurarse de que sus alumnos haitianos la entiendan?

P: A través del producto que ellos me entregan poh.

E1: Claro.

P: A través de la participación en clases también.

E1: ¿Considera usted que a sus alumnos haitianos les resulta fácil aprender el idioma español?

P: Es regular, o sea hay alumnos que aprenden más rápido, otros que, por ejemplo llega un niño acá desde marzo y todavía nada. Prácticamente nada.

E1: ¿Podría usted mencionar algún caso en el que haya notado que el aprendizaje del español sea particularmente rápido o lento?

P: ¿El nombre de algún niño o....?.

E1: Si gusta...o la situación.

P: Es que sí poh, hay niños que por ejemplo llevan dos meses y avanzan sumamente rápido. Aprenden pero muy rápido el idioma. Y manejan términos y significados. Por ejemplo, no sé, tengo una niña que es muy brillante, y ella en las pruebas o en las guías de lenguaje particularmente cuando hay un texto, me pregunta

Comentado [2]: [EC1] Perceived pedagogical strategies from the country of origin. The teacher believes that physical violence in the classroom is common.

Comentado [3]: [4.2] Student behavior: 4.2.2. Respect. Haitian students seem to be more defiant towards the teacher.

Comentado [4]: [EC1] Perceived pedagogical strategies from the country of origin. The teacher believes that physical violence in the classroom is common

Comentado [5]: [4.2] Student behavior: 4.2.2. Respect. With the pass of time Haitian students began respect the teacher

Comentado [6]: [2.3.4.] Increased workload. Students work as translators in the classroom.

Comentado [7]: [E] Methodological resources. Vocabulary cards are used in the classroom.

Comentado [8]: [E] Methodological resources. A dictionary Creole-Spanish was used in the classroom

Comentado [9]: [1.3.2.] Literacy. Reading comprehension seems to be a problem in terms of communication.

Comentado [10]: [2.3.4.] Increased workload. Haitian students who speak Spanish need to work with students that do not speak the language.

Comentado [11]: [1.3.1.] Language proficiency. Proficiency is acknowledged in terms of oral communication and interaction.

Comentado [12]: [1.1.] Second Language Acquisition. SLA perceptions are shallow, since there is no any broad knowledge on why some students learn faster than others.

por ejemplo “¿tía qué significa tal palabra?”, y ella saca por contexto después el significado...Uno le explica, “mira significa esto-‘Ah entonces quiere decir tal cosa la frase’”. Y eso es como especial porque no me ha tocado ver muchos...

E1: Claro, un caso particular...

P: Sí.

E1: En el caso de que alguno de sus alumnos haitianos tenga dificultades para el aprendizaje del español, ¿Cómo lidia usted o cree usted que se debería lidiar con esta situación?

P: Yo creo que deberían haber estrategias externas. Otras personas que puedan mediar. Porque para nosotros se hace complejo.

E2: Claro, más trabajo

P: Sí...

E1: ¿Usted nota más en el aprendizaje español del alumno haitianos? ¿Cómo hace usted para percibir este aprendizaje?

P: Eh, a través de la comunicación constante con ellos. El diálogo, eh...La participación que tienen ellos en clases como te digo. O sea mientras más dominan el español, más quieren hablar.

E1: Claro. ¿Cree usted que sería necesario algún tipo de acompañamiento o apoyo para el proceso de aprendizaje?

P: Sí. Totalmente, sí.

E1: Eh, bueno, refiriéndonos un poco al tema de la capacitación como usted dijo. ¿Ha recibido usted algún tipo de capacitación, instrucción o apoyo para la enseñanza de niños haitianos?

P: Solamente el facilitador lingüístico que no puede estar en todas las salas. Pero nada más.

E1: ¿Cree usted que sería necesario que una...

P: Totalmente...totalmente

E1: Respecto al tema de qué cosas podrían ser falta para la enseñanza, ¿Qué cree usted que podría ser falta?

P: Eh, varias cosas. Primero, material pedagógico para la enseñanza. Creo que es sumamente importante. Eh...y una persona que esté acompañando constantemente en el aula. Porque hace un traspaso de cultura, un intercambio importante ahí.

E1: En ese sentido usted mencionó que tenían un facilitador intercultural...

P: Pero es para toda la escuela.

E1: Uno, para toda la escuela. Voy a volver a ese tema...

P: Y él maneja más el vocabulario, pero no estrategias pedagógicas.

E1: Bueno, con respecto al tema del creole, eh, ¿Escucha usted a los alumnos haitianos hablar creole en el colegio?

P: Sí.

E1: ¿Más o menos en qué contextos, con qué frecuencia?

P: Siempre, todo el rato.

E2: Dentro y fuera del aula.

P: Dentro y fuera del aula.

E1: ¿Cómo maneja usted el uso de creole en el aula?

P: Lo restrinjo un poco. Porque tiene que ver con un tema de respeto que no todos conocemos el creole y que ellos también deben adecuarse al idioma español porque es la forma de aprender.

E1: Claro

P: Más que nada de manera dialógica. Dialogando con ellos.

E1: ¿Podría usted mencionar algún contexto en el que hablar creole está permitido?

Comentado [13]: [1.3.1.] Language proficiency. Proficiency is acknowledged in terms of oral communication and interaction.

Comentado [14]: [3.2.1.] Teacher resources. There is a lack of teacher resources.

Comentado [15]: [1.3.1.] Language proficiency. Proficiency is acknowledged in terms of oral communication and interaction.

Comentado [16]: [3.2.1.] Teacher resources. The teacher acknowledges that more resources are needed.

Comentado [17]: [3.2.2.] Specialized personnel. Intercultural facilitator is present, yet it cannot respond to the complete needs of the classrooms.

Comentado [18]: [3.2.1.] Teacher resources. There is a lack of teacher resources, and the intercultural facilitator is not enough.

Comentado [19]: [3.2.1.] Teacher resources. There is a lack of teacher resources

Comentado [20]: [3.2.2.] Specialized personnel. The teacher acknowledges that another intercultural facilitator is needed.

Comentado [21]: [3.2.2.] Specialized personnel. Intercultural facilitator is present, yet it cannot respond to the complete needs of the classrooms.

Comentado [22]: [1.3.4.] Motivations for majority L2/D2 acquisition. According to teacher, Spanish should be used in class since is the language used for learning.

P: Dentro de la sala de clases está permitido eh... Cuando un niño le traduce a otro, por ejemplo, una explicación para cierta actividad. O yo le estoy, no sé, diciendo algo importante en la sala y el niño que entiende el creole le explica al otro. Eso es como la validación del idioma potente, creo yo.

E1: Sí. ¿Y otro contexto donde no le está permitido, en la sala de clases?

P: Groserías en creole. Cuando por ejemplo un compañero chileno pelea con un haitiano, y el haitiano le grita cosas en creole. ¿Me entiendes?. Como agresiones, no. No están permitidas.

E2: Pero la decisión que usted toma para no permitir es para...

P: Cuando es, eh en el fondo una agresión verbal. Ahí ya no está permitido.

E1: ¿Considera usted importante que los alumnos haitianos continúen hablando creole?

P: Sí, claro. O si no es una lengua que se va a perder.

E1: ¿Qué función podría cumplir el creole en el colegio?

P: Cultura.

E1: ¿Cuál sería la relevancia que tendría para los estudiantes haitianos seguir usando su lengua?

P: La validación. Claramente la validación.

E1: ¿Ha tenido usted la oportunidad de aprender algo de creole?

P: Poquito, muy poquito.

E1: ¿Qué la motivó a aprender...?

P: El conocer a los chiquillos. El nutrirme un poco de su cultura y lo más importante ayudarlos a ellos a tener herramientas pedagógicas. Los aprendizajes. Poder transmitirlo, poder conversarlo. Con los apoderados también, que se resulta mucho más difícil que los niños

E1: Claro, entonces en ese sentido sería para...Dentro y fuera de clases. Para comunicarse con los padres también. ¿Cómo hizo para aprender creole? O lo poquito que sabe.

P: Ellos me van diciendo. Qué significa cada cosa.

E1: ¿Le resultó fácil?

P: No. De repente igual se olvidan cosas...

E1: Claro. ¿Considera usted que el creole es apto para funciones académicas?

P: Sí.

E1: ¿Y para otro tipo de función?

P: También

E1: Desde su punto de vista, ¿Cree usted que es importante que sus alumnos haitianos aprendan a leer y a escribir en creole?

P: ¿Los haitianos?

E1: Sí

P: Sí. O sea, yo diría que no sólo el creole. Mientras más idiomas aprendan, mucho mejor para todos.

E1: Usted mencionó que el colegio tenía un facilitador intercultural

P: Sí

E1: ¿Qué aporte cree usted que tiene la participación de él en la sala de clases?

P: En la sala de clases creo que es relevante. Súper relevante. Yo creo que ahí se le pone un punto más al aprendizaje del creole poh, al aprendizaje de niños haitianos que además, hay niños que tienen muchas dificultades así como en español, pero a mí se me hace más fácil por ejemplo un niño que tiene algún problema cognitivo o déficit atencional, o hiperactividad. Explicarle en español las instrucciones no se me hace tan fácil como [Ininteligible 11:40]. Entonces el facilitador lingüístico atendería realmente a la diversidad que hay en la sala. No solamente por idioma y color. Si no que por temas cognitivos también.

E2: Como un camino.

P: Claro.

Comentado [23]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole). Home language is permitted for translation purposes.

Comentado [24]: [2.3.4.] Increased workload. Students work as translators in the classroom.

Comentado [25]: [4.2] Student behavior: 4.2.1 Discipline. Vulgar words are not permitted in the classroom, which is present in disputes between Haitian and Chilean students.

Comentado [26]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole). Haitian students should maintain their home language.

Comentado [27]: [1.3.3] Motivations for minority L1/D1 maintenance. There is a shallow insight on the motivations for L1 maintenance.

Comentado [28]: [D] Intercultural awareness. The teacher's motivation for learning Creole was for learn about their culture and to find new pedagogical strategies.

Comentado [29]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole). Creole can be used for academical purposes.

Comentado [30]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole). Creole can be used for other purposes, beside academicals.

Comentado [31]: [A] Home language support (L1, Haitian Creole). Haitian student should maintain their home language.

Comentado [32]: [3.2.2.] Specialized personnel. The school possess an intercultural facilitator.

Comentado [33]: [3.2.2.] Specialized personnel. The role of the intercultural facilitator is relevant in the classroom, since he/she aids to the development of Creole.

Comentado [34]: [3.2.2.] Specialized personnel. The role of intercultural facilitator is to attend cultural diversity.

E1: Este facilitador entonces usa el creole. ¿Piensa que sería importante que hubiesen más facilitadores interculturales?

P: Sí, totalmente. Totalmente.

E1: Bueno, respecto a los alumnos en la sala de clases y fuera de esta también, ¿Cómo ve las relaciones entre compañeros?

P: Sí, es complejo. Eh...Pasa que...La discriminación está presente igual más encubierta pero esta. También pasa que se han ido como formando especies de gueto. Dentro y fuera de la sala de clases. Porque claro, los haitianos más antiguos acogen a los nuevos, los nuevos se sienten más protegidos y los haitianos antiguos de sienten más validados y más líderes. Entonces esto genera como algo negativo también en...Fue porque no se ha sabido manejar.

E1: ¿Particularmente ha visto algún caso de discriminación hacia sus alumnos haitianos?

P: No en particular. No te podría decir que hay un seguimiento como bullying, por ejemplo, no. Pero sí por ejemplo, no sé, poh cuando hay discusiones, “negro tal por cual”, no sé. Como la típica. No hay como...

E2: Como pura discriminación

P: Sí. Pero no algo puntual, no.

E1: ¿Entonces no podría darnos ningún ejemplo?

P: No. No porque por lo menos en mi sala de clases y lo que yo he presenciado, no.

E1: Ya. ¿Cree usted que hace falta avanzar en materia de inclusión?

P: Totalmente.

E1: Bueno, ¿Con respecto a cómo se organizan los grupos en la sala de clases cuando usted hace actividades, cómo lo hace?

P: Mira...Los niños no se mezclan por color. O sea no hay una heterogeneidad por color. Hay una heterogeneidad por habilidades, por capacidades. O sea, no sé. Tengo una niña haitiana que es la primera de mi curso. Brillante ella, sabe de todo. Y a ella la tengo por ejemplo con un niño que le cuesta más el creole y lo siento con ella, pero también lo tengo con dos chilenos que hay uno que también es muy potente, y otro que le cuesta más. Entonces así se va ordenando, dependiendo de las capacidades que tiene cada niño y de las dificultades que tiene cada niño.

E1: Se ayudan entre ellos

P: Para poder potenciar, claro.

E1: Respecto a los roles que adoptan los niños, o bueno... En ese sentido los roles...¿Cómo se crean los roles en el grupo, son asignados por usted o entre ellos?

P: No, por mí. Todavía siento que no tienen la autonomía como para hacerlo por ellos mismos. No tienen esa conciencia de decir eh ya, vamos a organizarnos eh tú porque tienes tal carácter y este...No, todavía no se da eso.

E1: Entonces usted asigna los roles de qué va a hacer cada uno. En cuanto al trato con los apoderados, ¿Existen instancias de participación por parte de los apoderados de sus alumnos haitianos? Por ejemplo, en reunión, sí existen?

P: Totalmente. De hecho, por lo menos en mi reunión, hay un apoderado que maneja muy bien el español y va traduciendo lo que yo voy diciendo. A los apoderados...Y aparte que los apoderados haitianos participan mucho en reuniones de apoderados.

E1: Entonces la participación es alta, la asistencia

P: Es activa, sí

E1: ¿Cómo es el contacto con los apoderados de los niños haitianos?

P: Mira yo, eh...no está muy permitido pero yo tengo un Whatsapp del curso donde hay niños haitianos, o sea apoderados haitianos y chilenos. Y cada vez que surge algo con un niño haitiano, con un niño chileno

Comentado [35]: [3.2.2.] Specialized personnel. According to the teacher, there should be more intercultural facilitators

Comentado [36]: [4.2] Student behavior: 4.2.1 Discipline. Haitian students tend to gather among themselves, which is a negative behavior according to the teacher.

Comentado [37]: [2.3.4.] Increased workload. An Haitian student works as a facilitator among classmates.

Comentado [38]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: 4.1.1 Participation. Parent's participation is active in meetings.

Comentado [39]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: 4.1.1 Participation. Parent's participation is active in meetings.

ya sea, siempre se les comunica a los papás. Uno los cita, los llama por teléfono. Ellos tienen la acogida también de entrar a la escuela también a preguntarme cosas. Una relación constante.

E1: Ya...¿Quieres agregar algo?

E2: Sí. Quería volver un poco al...Había dicho...Bueno habló de su alumna que particularmente brillante se le da. Pero también habló de otro alumno que lleva aproximadamente seis meses aquí y todavía no ha aprendido el español. ¿Nos podría hablar más de ese caso?

P: Mira yo creo que...Bueno justamente estábamos conversando hoy en la mañana con la profesora de diferencial que hay un tema cognitivo. Ya no pasa por un tema idiomático. Es un tema que se ha tratado con los papás eh...con la psicopedagoga, con el facilitador lingüístico. Hay un equipo involucrado para tratar ese caso. Bueno, y otro más. Que tengo dos en mi curso, pero sentimos que también el tema tiene que ver con la relación en la casa. Que de pronto los papás, no sólo los haitianos, pero en este caso particular los papás son medios dejados, medios despreocupados. Entonces tampoco saben mucho los avances que ha tenido el niño, los retrocesos que ha tenido el niño, pedagógicos. Porque en las actividades son de primero, porque el niño llegó sin leer. En Haití a nosotros nos confirmaron que él estaba en primero, y ahora están en cuarto. Y aun así con contenido de primero el niño no avanza. Entonces ahora, yo tengo que hacer un test incluso que me han dejado por ahí, para poder derivarlo a algún psicólogo, neurólogo, si hay algún problema cognitivo mayor.

E2: Entonces ha estado apoyándose en un equipo para trabajar con el alumno. ¿Y ha visto algunos buenos resultados con ese equipo?

P: Sí poh. No solo con ese niño, como te digo, hay otros niños a nivel de escuela que viven las mismas problemáticas. A nivel de escuela sí poh. Es un plan de trabajo importante con niños que tengan más dificultades de aprendizaje en general. Pero con los haitianos trabaja mucho el P.P [Nombre facilitador], que es el facilitador lingüístico. Y ayuda también a las chicas de diferencial a poder guiar a los chiquillos, a poder trabajar técnicas pedagógicas con ellos. Que no sea tan difícil la explicación, que sea fácil, ese tipo de cosas.

E2: Perfecto, y otra cosa que se había quedado. Dijo que la distribución de alumnos era a través del colegio. Pero aún así me imagino que deben haber algunos cursos en donde hay más o menos haitianos. ¿Y usted nota que les sea más fácil aprender español si hay menos alumnos haitianos en la sala, o más?

P: Mira, eso no te lo podría decir yo porque no tengo tanto haitiano. El curso de la M.J [Nombre profesora], la profesora que van a entrevistar después, ella tiene muchos haitianos. Parece que es mitad y mitad. Yo creo que en mi curso se ha hecho fácil. Especialmente fácil porque hay una dinámica. Todo el rato, ¿cachai?. La dinámica es la que ellos están completamente e impregnados del español. Tenía un compañero haitiano acá que lleva muchos más años y ya sabe el español y te puede traducir. Los chilenos también quieren aprender el español, o sea el creole, entonces también preguntan. Entonces hay como no sé poh, de que dicen *chita* siéntate y otras cosas que del mismo vocabulario que fuimos estudiando semana a semana para que se pudieran comunicar, ellos han ido aprendiendo. Tantos chilenos como haitianos, o sea lo primero que aprenden los haitianos acá son los garabatos. Y los chilenos también se lo aprenden en creole. Y así poh, parten de eso pero después ya se van dando otras palabras, otras conexiones. A mí por lo menos en mi curso se ha hecho fácil. Solamente hay dos niños que como te digo, tienen como problemas más cognitivos yo creo, que es lo que les ha dificultado más. Pero el resto llegó en marzo, en dos meses estaban hablando casi todo el idioma. O sea tenían más facilidad de comunicación.

E2: Entonces sería más por la dinámica del grupo que por el número de estudiantes en la sala.

P: Sí.

E2: Ya, perfecto.

Comentado [40]: [3.2.2.] Specialized personnel. Specialized personnel were in charge of the student that seemed to have cognitive problems (according to the teacher)

Comentado [41]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: 4.1.4. Commitment to their children's learning

Comentado [42]: [1.3.2.] Literacy. The student has an insufficient literacy's development.

Comentado [43]: [2.3.2.] Prior schooling. The student lacks literacy from the country of origin.

Comentado [44]: [3.2.2.] Specialized personnel. Intercultural facilitator gives support in terms of linguistic aspects.

Comentado [45]: [3.1.1.] Submersion. Haitian students are surrounded by Spanish, which is the dynamic of the classroom.

Comentado [46]: [2.3.4.] Increased workload. Haitian students work as translators.

Comentado [47]: [1.3.1.] Language proficiency. Proficiency is acknowledged in terms of oral communication.

E1: Bueno, hemos terminado la entrevista pero si usted desea añadir algo más, algo que no le hayamos preguntado

P: Eh no. Deseo añadir que falta mucho todavía para llegar a una inclusión total. Creo que eso nunca se va a dar. Creo que va a ver mucha diversidad pero poca inclusión. Que es lo que se da ahora, el año pasado teníamos no tantos alumnos haitianos como este año. O sea este año en marzo era una cosa de locos. Llegó mucho haitiano y costó mucho también para que ellos se afiataran, para que ellos se sintieran cómodos en el curso. Fue como una bomba así como llegaron, los dejamos y entiéndase ustedes. Porque todo lo que se ha hecho en esta escuela ha partido por las necesidades que hemos tenido pero se ha dado solución en la escuela. No ha habido apoyo externo jamás. Entonces hay un facilitador lingüístico que viene una o dos veces al mes, pero eso no es una ayuda. Porque aquí la ayuda tiene que ser permanente. Y nosotros como profesores, con el director, con la jefa técnica hemos buscado estrategias. nos la hemos arreglado solos. Porque no hay un apoyo, o sea, los trajimos y se acabó, arréglesela ustedes. Entonces cómo evaluar a esos niños que no saben el idioma. ¿Me entiéndh?. O sea si lo primero es que él se sienta parte de. Que él se vaya sintiendo cómodo. La evaluación viene después de la manito. Pero te exigen una promoción de curso, una repitencia de curso. Y eso en un año créeme que no se puede. Créeme que tú no conoces a un niño en un año. Por mucho que estés con él, no lo conoces. Eso se va dando con el transcurso de los años, del tiempo, porque mientras más cómodo él se vaya sintiendo, más se va a mostrar como es. ¿Te fijas?. Entonces de pronto tú dices, uy el niño es súper dulce, súper...Pero ya después de los años, con la confianza se va empoderando y no era tan así. O efectivamente eso permaneció, o llegó súper tímido y después se desenvolvió. ¿Me entienden?. Entonces yo creo que el apoyo externo, el material para trabajar con guías, tarjetas de traducción...Es necesario, el facilitador lingüístico, o no sé, contratar algún, ni siquiera profesor, algún apoderado, alguna persona que lleve más tiempo en Chile. Poder darle la sala de clases. Y que nos ayude con el tema del idioma, que es complejo, sobre todo para niños que les cuesta el aprendizaje en sí. No sólo el idioma, sino que el aprendizaje en sí les cuesta, ¿Cachai?. Es como eso, eso. Es lo más relevante para mí en el fondo. Porque de aprender uno sabe al tiro cuando el niño está aprendiendo bien o no. Independientemente del idioma. Basta con que su compañero sea mediador y le diga mira, haz la guía así. Listo. Pero hay otras cosas importantes también. Que no se están interviniendo bien en el fondo. Eso básicamente.

Comentado [48]: [4.3.] Work overload. The teacher felt overwhelmed due to the explosive arriving of Haitian students.

Comentado [49]: [EC2] Perceptions of language policy and planning. There has not been any support from governmental institutions.

Comentado [50]: [3.2.2.] Specialized personnel. Even though there is an intercultural facilitator, the support is insufficient.

Comentado [51]: [EC2] Perceptions of language policy and planning. Even though there is specialized personnel, there is still a lack of teacher resources from governmental institutions.

Comentado [52]: [4.3] Work Overload. The teacher feels overwhelmed due to the lack of support.

Comentado [53]: [1.1.4.] Constructivism. Haitian students need a more comfortable social environment in order to learn. There is a slight view of constructivism.

Comentado [54]: [3.2.1.] Teacher resources. Even though there is specialized personnel, there is still a lack of teacher support.

8.6.6. S6F26

P: Y yo me acuerdo de que llamaba mucho la atención porque era negrito; el color, era bonito. Todos estos negritos son bonitos, tienen facciones muy bellas. Entonces llamaba la atención, era como el chiche; todos lo andaban trayendo en brazo. Era una monada. Y el niño tenía otra habilidad que era terriblemente habiloso. Era un cabro que lo que escucha, lo aprende: bacán. Entonces era... todo redondito, todo bonito. Después de tantos años, ahora yo tengo siete niños haitianos en el curso, es en el que más tengo, pero tengo niños que hablan muy bien. Tengo niños que, por ejemplo, su tía... tengo una niña que su... los papás de la Y [Nombre alumna] viven en EEUU, que todavía no me explico cómo puede ser que los papás estén allá y la Y [Nombre alumna] esté aquí con su tía, pero bueno. La tía es tan estricta, tan estricta que se preocupó que la niña entrara hablando español, para que le fuera bien. Le compró un computador... para preparar a la niña para entrarla. Lo que me sonó como guau, así como... tiene muchas expectativas, me imagino yo, la tía con respecto a su sobrina. Lo que no me pasa con el resto, los otros cinco. [Refiriéndose a estos cinco niños haitianos] Llegaron ayer, por decirte, y ya mañana están en la escuela. Lo único que saben decir es "pipí", "baño", "tía". Me ha complicado un poco porque eso ha significado... que yo tengo mis dudas al respecto con qué nivel educacional ellos salen. ¿Tendrán kínder? ¿no tienen kínder? ¿no saben vocales? Entonces no tienen kínder. Según yo, mi realidad chilena, es que si no saben vocales no tienen kínder. "No, tía, si hicieran jardín", o no sé qué, pero no, pero es que no pueden haber hecho sino se las saben. Lo que ha significado que yo he tenido un retroceso al respecto con la exigencia que a mí me piden, o con la exigencia con la que yo misma me pongo. Eh... como he tenido de los 25 años que llevo aquí, yo creo que habré unas 18 veces primero [básico], entonces uno se pone mete con los cursos que te tocan. Entonces, de repente te llegan cinco niños que no saben hablar tu idioma, que no entienden lo que tú le dices, que tú no le entiendes nada a él, y que yo de repente me siento en el papel de que yo no tengo por qué explicarle, entenderles. No sé si me entiendes. Tengo esa... esa sensación de que ellos tienen que prepararse para venir para acá, y no yo prepararme para recibirlo. Pero eso es algo muy personal, entonces de repente digo "no, no, a lo mejor yo estoy mal. ¿Qué culpa tienen ellos?, pienso yo. ¿Qué culpa tienen ellos que llegaron...?"

E1: O quizás la culpa es de nadie. Es un contexto solamente.

P: Claro. Llegaron al otro día a la escuela. Los papás tienen que trabajar. Yo lo entiendo. Pero de repente... ya bacán, llegó la M. [Nombre intermediaria cultural] Pasaron muchas personas aquí como intermediarios culturales, hasta que llegó M y F [Intermediarios interculturales] que me ayudan. Yo les explico; para mí son muy valiosos ellos porque yo necesito mandar comunicaciones y ellos las mandan en español y en creole. En las notas, están una notitas en creole. Ella tiene un WhatsApp con la gente haitiana [apoderados] y mandamos todo en creole. "M, necesito tal ayuda" "-Yo llamo, tía, ni un problema". Pero también tengo mis dudas: "M, ¿hay que hacer esta guía con los niños? Porque yo mandé una nota la semana que íbamos a ser evaluadas". A los niños haitianos no les revisan los cuadernos, no los hacen estudiar, no los preparan para nada, y no le mandan los útiles; todo el año. He tenido, yo diría, [muy] escasa cooperación de parte de ellos.

E1: A pesar de que se les insiste por medio de los facilitadores

P: Que mande un cuaderno, por favor. Un lápiz. Tienen que venir los lápices de colores, etc. Tienen pocos hábitos, entonces tratamos de insistir porque la verdad es que hay que crearle hábitos desde abrir el cuaderno, desde tomar el lápiz, desde que tienen que estar sentados. Tenía dos que se me arrastraban por el suelo, se subían por la mesa, y yo decía "dios mío, quiere decir que nunca tuvieron colegio". Yo me pasaba cualquier rollo al respecto con los niños, como que venían de la selva. Una cosa muy extraña, muy

Comentado [1]: 2.3.2. Prior schooling: The participant does not know if recently arrived Haitian students received proper prior education.

Comentado [2]: 3.2.1. Teacher resources: Lack of training results in hesitations from the participant, not knowing what to think/do regarding the situation she is involved.

Comentado [3]: 3.2.2. Specialized personnel: The participant relies on the work of intercultural facilitators that also act as translators.

Comentado [4]: 4.1. Relationship with parents/caretakers: Haitian parents/caretakers do not show commitment to their children's learning.

Comentado [5]: 2.3.2. Prior schooling: Students seem to not have been exposed to prior schooling at all.

Comentado [6]: 4.2. Student behavior: At first, are said to students have lacked proper conduct.

preocupante porque igual yo soy evaluada según los rendimientos de los niños, o sea, si mis 38 niños saben leer a lo mejor me considerarán buena profe y si no... el fracaso es mío, no de ellos.

E1: Usted enseña en primero básico, ¿cierto?

P: Primero básico. Enseño a leer, especialmente a leer, como que le doy énfasis a eso. Entonces la M [Intermediaria cultural] en ese sentido me ha ayudado. Ella ha insistido con los apoderados; ahora están más cooperadores. Yo tengo un muy buen curso, pero también hemos querido que estos papás extranjeros también se incorporen y se sientan... se sientan responsables de los niños: aquí no se tiran a los niños. Entonces, nos hemos visto con esa situación un poquito complicado. Y lo otro también, que me saltó la duda, que yo lo dije en un consejo, a lo mejor es una tontera, pero por ejemplo “M [intermediaria cultural], tómame estas pruebas... de sumas, simples”, por darte un ejemplo. “Ya, tía”, ella tiene muy buena voluntad, es súper proactiva, la M [Intermediaria cultural]. Entonces, empieza... y todos tienen 7.

E1: ¿La prueba que está en creole?

P: En español, sumas. Sumas. Explícaselos en creole lo que tienen que hacer [hablando de la intermediaria cultural], a pesar de que repasamos; con palitos, con bloques, con monitos, con pelotitas, con los dedos, con lo que quieras. Mi duda... [M] le dice las respuestas, o los niños son tan bacanes que se sacaron todos un siete. Cuando yo sé que algunos niños en otros ramos tienen dificultad porque no me saben leer “mesa” todavía, no saben que ahí dice “mesa” o dibujar [una] mesa; me ha costado que transcriban; me ha costado que escriban en la pizarra, que son cosas mínimas que uno ya las tiene incorporada aquí en este país. Entonces, me salta la duda. Yo no tengo que dudar de ella... o, ¿sí?

E: Es que, si considera que el resultado es sospechoso, algo de desconfianza va a haber. Creo que es natural.

P: O sea, yo en un consejo lo dije. Yo tengo que confiar en que ella les explica. Tengo que confiar que ella no les dice [las respuestas], pero no puedo dudar, pero asalta la duda cuando veo que todos tienen siete. Entonces, como yo sé que aquí los papás... de repente siento que son un poquito abusadores, porque están confiados en que yo a cada uno le conseguí diez cuadernos, los útiles y todo. También siento que no se preocupan mucho de los niños. Mi esposo es orientador en Quilicura, en un liceo nocturno donde de 500 personas, 300 son haitianos. O sea, hay un curso de 40, y hay un chileno. Entonces él me explicaba que ellos no tienen apego por los niños. No son preocupados como uno que tú andas con los cabros de 15 años en brazo, si puedes. Ellos no, porque hay una alta mortalidad infantil antes de los 5 años. Entonces tú ves al haitiano y ves un niño por ahí atrás, porque no tienen ese apego paternal ni maternal ni de ningún tipo afectivo. Y él me explicaba [el esposo] que allá la gente... si incluso a veces no le ponen ni nombres porque se mueren los niños en Haití. Entonces, si sobren los 5 años, recién ahí ellos empiezan a hacer ese sentimiento de apego que tú lo tienes aquí desde que uno nazca, uno anda chucheando con la guata. Allá no es así. Entonces, eso como que me ayudó un poco a entender esto de que nadie les revisa los cuadernos, nadie les repasa. Yo les digo “mamita, yo no quiero que pierda usted su lengua natal, pero yo necesito que usted les repase el español. Yo quiero que usted... yo necesito que lea en español, no en creole. Yo les estoy enseñando a leer en español, yo necesito que usted les repase”. Entonces, no tengo logros con eso porque vienen sin la tarea, sin el repaso. Aquí leemos un libro mes por medio. [Como] hay poco recurso no lo pude pedir. Lo fotocopia yo para cada uno; fotocopie los dos primeros, que era un gasto terrible, y me di cuenta de que a los 5 niños haitianos porque son 7, pero hay 2 muy preocupados... los otros 5 restantes no se los leen. Yo les abría la mochila y estaban ahí los libros de meses; todavía están ahí los libros de marzo. Se sacaban puras malas notas; puros dos, porque si no saben escribir, yo les pregunto oralmente. “Ya, dime ahora. Dime oral. No importa, es válido. Dígamelo”. No se los leyeron. “¿Qué hago? Tampoco puedo darme el gusto de perder recurso. No puedo”. ¿Sabes qué hice? Cuando llegó la M [Nombre intermediaria cultural], llegó alguien que ahí realmente se estableció permanente en el curso; saqué menos copias, y a los haitianos les paso uno. “M”, le digo yo, “este es el texto. Hoy día vamos a leer a Pepito; Pepito y su moto. ¿Tú puedes

Comentado [7]: 4.3. Work overload: The participant shares the notion that teaching Spanish to Haitian students may affect her academic evaluation.

Comentado [8]: 4.1. Relationship with parents/caretakers
3.2.2. Specialized personnel:
The presence of intercultural facilitators has had a positive impact on how parents/caretakers interact and participate with the participant.

Comentado [9]: [E] Methodological resources

Comentado [10]: 4.1. Relationship with parents/caretakers: Lack of commitment to their children's learning by not providing basic school supplies

Comentado [11]: [D] Intercultural awareness
2.1. Student Background:
The piece of information provided to the participant raises intercultural awareness.

Comentado [12]: [A] Home language support (Creole)
[B] Majority language support (Spanish)

Comentado [13]: 3.2.4. Funding
4.3. Work overload
[EC2] Perceptions of language policy and planning:
The participants states that there is lack of funding in the school, which leads her to spend her own money on materials.

Comentado [14]: 4.2. Student behavior: Students were not collaborating with the participant's labor.

sacar en horas de lenguaje a los niños haitianos, a los 5 que tienen problema de lenguaje, y les lees el cuento, y lo vas explicando, y les vas haciendo las preguntas... quién el personaje, qué hace, cómo es?”. “Ya, tía”. Y ella está todo el mes en eso. Una vez a la semana los saca y les lee el texto. Ahora tengo logros. Si bien es cierto, no todos escriben, pero ya estamos en proceso de escritura, pero si me lo pueden responder oral; ahí me ha ido mejor. Entonces, hemos ido como acomodándonos en esta situación de que... la verdad es que uno quiere que ellos progresen. Si a mí no me sirve que a ellos les vaya mal, independientemente que lleguen hoy, ayer, mañana, que estén dos años... a mí me sirve que a ellos les vaya bien, que ellos aprendan a leer. Nosotros estamos en un proceso súper difícil en este colegio; somos insuficientes, porque nuestros resultados son malos. Entonces, yo tampoco me puedo dar el gusto que pasen a segundo año sin saber leer. Yo tengo 38 niños, y de los 38 solamente 2 no saben. El resto lee pésimo, regular, bien, y 4 muy bien. Pero ya estoy contenta porque tengo un... no sé qué porcentaje será, pero muchos niños ya con su proceso de lectura iniciado. Pero, con ellos ha sido un trabajo doble porque no tengo cooperación de las mamás, en nada.

“-Ah, tía, que se vaya solo no más”

”-pero ¿cómo se va a ir solo si está en primero”

“-No, tía, que se vaya solo”

“-No, firmeme aquí usted. Usted firmeme que se hace responsable si a él le pasa algo, que usted le dio permiso”

“-Ah, no, tía, entonces no”

Entonces, eso nos ha costado... como que su cultura, sus tradiciones, lo que ellos hacen es distinto a nosotros. Nosotros somos... como dice la Doctora Polo: los chilenos somos mamones, a los 30 años todavía vivimos con la mamá; en cambio en EEUU a los 12 los echan para afuera y tienen que estudiar y trabajar solos, una cosa bien rara. Son tan distintas las cosas, las culturas; son tan diferentes. El clima también ha sido terrible para ellos porque están lloviendo torrencialmente, y vienen con unas chalitas y tú te morí, te morí; vienen sin calcetas. Y tú los miras y dices “dios mío”. Mi nieto como es hijo único, ahí con un poncho, falta que lo manden con la estufa. Entonces, me ha costado como darme cuenta de que ellos vienen de una realidad tan distinta, que a lo mejor no significa que sean pobres. A lo mejor no significa que ellos vienen... cuando tú me hablas de África, yo me imagino a los niños, como he visto en los documentales, haciendo sumas en la tierra. ¿Han visto un documental donde ellos escriben en la tierra? A veces me imagino que pasa así también con los haitianos, y a lo mejor no es así. Porque la M [Nombre intermediaria cultural] es una persona que, por ejemplo, es haitiana y tiene cualquier estudio y habla idiomas, y yo digo... no quiero decir que esa realidad que yo estoy viendo aquí signifique que vengan de una problemática de pobreza en Haití; a lo mejor no vienen de esa problemática. A lo mejor simplemente que nuestras costumbres son tan distintas. Las comidas... ellos no comen; no me gusta eso.

E1: ¿O sea que usted considera que es un asunto muy cultural, más que socioeconómico, quizás, el tema de cómo se educa a los niños haitianos en la casa?

P: Yo creo que cultural. Si bien es cierto de repente me cierto me quejo, encuentro injusto, digo “pucha, qué lata”, encuentro que abusan de mí porque tengo que tenerle los materiales, porque si no le tengo los materiales son desordenados... entonces yo me consigo, pido, compro. Yo digo “ay, qué son abusadores”, y de repente como que me enojo conmigo mismo porque trato de facilitarme la pega yo también. Pero de repente digo “¿y si en sus colegios no usan cuadernos? ¿Y si en Haití es todo oral? ¿Y si el papá gana el sueldo mínimo y no le alcanza y son muchos?”. No sé, me pasó cualquier rollo y trato de alguna manera explicarme la realidad para tener una explicación razonable en realidad, porque de repente te cuesta entender que sean tan poco preocupados de sus niños. Eso me cuesta entender. Yo sé que aquí hay chilenos despreocupados de sus niños, pero como que uno ya lo tiene arraigado, como que ya es; lo das por sentado. O sea, yo digo, yo también tengo niños chilenos que no me mandan ni un lápiz. “Oye”, les digo yo, “¿y tú

Comentado [15]: [E] Methodological resources

Comentado [16]: 1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition: Although there is no clear motivation, she probably wants to avoid future work overload.

Comentado [17]: 4.1. Relationship with parents/caretakers

cuaderno? mira, si te queda una hoja”. Parto yo a buscar un cuaderno, o a comprar un cuaderno. Entonces, no va por eso la cosa, va porque a lo mejor porque me choca un poquito la despreocupación que hay de parte de los adultos hacia los niños. Eso como que me ha costado asumirlo; que ellos me digan “no, que ellos son así”. Y digo “no, no está bien que sean así”. No está bien que los manden desabrigados, que no se preocupen de si rinden. ¿Tú crees que alguien me ha preguntado “tía, ¿cómo va mi niño?”? La pura mamá de la Y [Nombre alumna], que es la mamá que te digo yo que le compró un computador y mandó a la chiquilla hablando español al colegio. Ella es la única.

E: ¿Con ella también se ha comunicado?

P: Sí, siempre. Ella siempre viene. Siempre está dispuesta. De hecho, a principios del año cometí un error. El error fue que me pasaron una hojita con todos los libros del año, pero yo no los elegí. Ese no fue mi error, el error fue mío en no haberlo visto con tiempo y paciencia, y no haber reclamado al respecto y haber dicho “oye, yo soy la profesora de lenguaje; yo elijo los libros de mis niños”. Venían unos libros del terror, para un primer año que no sabe leer el primer semestre.

E: Y esos libros, ¿quién los escogió?

P: Otra profesora. Entonces, yo vine y pedí permiso, les dije “¿yo puedo cambiar los textos? Tengo de mis nietos, son... más láminas, poquitas palabras”. Porque la idea es que los papás comenzaran a estimularlos con estas lecturas, con estos cuentos. Me dieron permiso. Les fotocopíaba, cortito, para motivarlos porque un libro enorme... ¿Cómo motivas a un niño que no sabe leer? Y ella... me vas a creer que los compró todos; cada uno costaba 7 lucas. Me deshice en disculpas. “Mamita”, le dije yo, “le advertí que no los comprara, le dije en la reunión. Vamos a ir mes a mes para yo revisar el texto que viene al próximo mes”. Ella se adelantó y los compró todos. Bueno, yo me disculpé, pero la verdad es que hasta en eso hemos tenido que tener también cuidado con, no sólo con los extranjeros, sino que con los demás también. Yo tengo muchos peruanos, ecuatorianos, venezolanos, haitianos, y unos poquitos chilenos. Pero igual, ha sido como... más pega tener una... lo que no los papás en la casa hemos tenido que hacerlo acá en la escuela.

E1: Y eso, ¿solamente con los haitianos o es con todas las nacionalidades?

P: Lo que pasa es que... tengo la sensación... por ejemplo, tengo dos niños venezolanos que sus papás tienen educación, lo que ha implicado que son preocupados de por sí. Tengo niños peruanos... mamás muy preocupadas y otras no tanto pero de alguna u otra manera se las ingenian para siempre cooperar con que no les falte el cuaderno. Yo pido material, “mamá, por favor, mañana pegamento”, y llegan todas las cosas; de una u otra manera. Aunque son re-humildes las mamás; hay una mamá muy humilde. Pero los haitianos como que no les importa. A mí se me ocurre que deben pensar que la escuela les tiene que proveer de todo, no sé. A lo mejor es la visión que tienen ellos, y puede ser válida. Si van al municipio y reciben cierta ayuda, porque en Quilicura mi marido me dice que a los haitianos que llegan se les paga por seis meses arriendo, se les dan caja de mercadería, se les ayuda con ropa; de hecho, mi marido recolecta ropa en la casa y la lleva. Puede ser que de su interior ellos piensen que la escuela tiene que aportar con todo, y puede ser. Puede ser válido que piensen así. Porque no es algo que yo diga “ay, el apoderado sinvergüenza”. Para ellos es tan normal... “tía, se me acabó el cuaderno”. No es lo que me diga “tía, mi mamá no tuvo plata para el cuaderno”. Entonces, a lo mejor ellos piensan que dentro de todo también tenemos que proveer de los recursos, que son aquí súper escasos. De repente yo digo “me encantaría que el municipio de repente dijera ‘ya, cuaderno para las escuelas, hojas, tinta, lápices’”.

E2: Entonces, ¿la municipalidad no los ayuda?

P: Llegan recursos, yo sé que llegan, pero como yo no estoy ahí no tengo... no tengo como la noción del detalle de dónde viene... por ejemplo, en marzo, de la JUNAEB mandan cuadernos, dos cuadernos, una caja de lápices, lápiz mina, goma y témpera, pero solamente a los niños del almuerzo [que reciben beneficio de almuerzo] y el próximo año hay menos niños para el almuerzo, va a ser un caos. Hay niños seleccionados para el almuerzo. De mi curso, de los 38 almorzarán 28, y hay elegidos 19 para el otro año con carné. No

Comentado [18]: 4.1. Relationship with parents/caretakers: The participant reinforces the idea that parents do not show interest in their children's learning.

Comentado [19]: 4.1. Relationship with parents/caretakers: The participant contrasts the involvement of other Spanish-speaking immigrant parents with their children and Haitian parents.

Comentado [20]: 3.2.4. Funding: The participant is not aware of how funding is distributed

deja de ser, porque, aunque los extranjeros sean mañositos para comer, porque obviamente no están habituados a nuestra alimentación, también es complicado porque más de alguno come y se va habituando en el transcurso del año. Aprenden. Entonces, hay cosas que han sido más complicadas. Como que no sé cómo llegar a ellos para darles a entender que es importante que ellos se preocupen, que es importante que su niño aprenda. No sé si... yo les digo “mamita, ¿usted entiende que esta nota es un siete porque lo hizo muy bien? ¿entiende que este es un dos, que no sabe nada, que tenía que estudiar?”. Y yo les pongo... incluso le digo “M [Nombre intermediaria cultural], colócale ‘debe hacer las tareas’”. Ella les habla en creole “debes repasar la lección que va pegada”, pero es como que no... Entonces, eso ha sido más cansador, agotador que un niño que [ya] habla español.

E1: Por el tema del idioma...

P: Por el idioma, porque a lo mejor el que habla español le puede decir “-tía, ¿por qué tiene un dos?” “-pero si yo a usted le dije, le dije que tenía prueba, le expliqué lo que tenía estudiar, lo expliqué en la reunión, yo explico la materia que voy a preguntar, y ustedes me asienten con la cabeza que entienden”, pero al que habla otro idioma no le puedo hacer eso. “Entonces, ustedes [apoderados de niños que hablan español] tienen un punto extra, adelantado”. Entonces, en ese sentido las cosas igual han sido un poquito más complicada. A pesar de que ya a estas alturas del año ya los niños hablan mejor español. La semana pasada me llegó el último niño haitiano, se llama J [Nombre alumno], y él habla muy poquito español y no sabe nada de nada, ni siquiera las vocales. Y por más que he llamado a la mamá y le he dicho que venga... el día de la matrícula “-vengo a buscar a J” me dijo, “-¿quién es usted?”, “-una tía”, “-ya, dígale a la mamá que hoy es matrícula, que venga a hablar conmigo”. Yo necesito hablar con ella para decirle “sabe, su niño no lo puedo pasar de curso, a pesar de que viene llegando recién esta semana, pero yo lo estoy evaluando y él no sabe las vocales. ¿Cómo lo paso a segundo sin vocales?”. Yo estoy pasando a los niños que sepan dos, tres letras, que algo lean, que algo junten, porque todavía tengo tiempo el próximo año como para terminar el proceso de la lectura y la escritura. Pero si no saben nada...

E1: Claro. Y usted considera que llegan con un nivel de español súper limitado entonces.

P: Limitado. Ninguna preocupación. Es “pipí”, “pichi”, “baño”, “popó” no sé cómo lo dirán. El “baño” es lo primero que se aprenden, y “agua”.

E1: Lo más urgente quizás.

P: Lo más urgente, claro. Y eso ha sido un poquito complicado porque yo no entiendo si para ellos [apoderados] es importante que el niño pase o no. Tengo mis dudas al respecto si ellos entienden cómo uno trabaja acá en Chile. Yo no sé cómo trabajan allá; no sé si es por niveles, no sé si es por curso, no sé si tienen jardines, no sé si tienen pre-kínder, porque aquí los kínder son súper importante para mí, como profesora de primero. Para mí es muy importante que un niño tenga kínder.

E1: Usted cuenta con que tuvieron aprendizaje previo pero estos niños no cuentan con ese

P: Nada. Mira, hace unos veinte años atrás, yo empezaba el primer año y se usaba una técnica que se llama a presto, que era de los palotes, donde tú estabas tres meses haciendo palotes, de derecha a izquierda, de arriba a abajo, uniendo puntitos, y en otro ese a presto de tres meses iban las vocales y los números. Por lo tanto, el niño que no había hecho kínder, porque no era obligación en ese tiempo, tenía esos tres meses para aprender lo básico para primero. Pero ahora eso no existe, porque yo tengo que dar por hecho que el niño que entra a primero vienen con las vocales y los números hasta el diez aprendidos. Y las habilidades; derecha-izquierda, lateralidad, coordinación motriz fina o gruesa, etc.

E: Pero esto no lo ve en su sala de clases siempre

P: No con los extranjeros. Entonces tengo mis dudas, de repente el tiempo y lo que conlleva, me cuesta sentarme a conversar largo porque no siempre están las M [Nombre intermediaria cultural] para que me traduzcan, explicarle “cuénteme, ¿cómo es en su país? ¿cómo es la educación en su país? Cuénteme, ¿tienen

Comentado [21]: 4.1. Relationship with parents/caretakers:

The participants explore again how difficult it is to communicate with parents and urge them to worry about their children's learning process

Comentado [22]: 4.1. Relationship with parents/caretakers

3.2.1. Teacher resources:
The participant expresses how she does not know the parents' expectations regarding their children. Not having training deepens the lack of awareness about her students' academic background.

kínder? ¿qué hacen en el kínder?”, porque a lo mejor cantan, no sé, me paso cualquier rollo. Aquí ha sido complicado.

E1: Sería bueno quizás hacer un diagnóstico entonces de qué es lo que saben los niños previamente cuando llegan a esta escuela.

P: De saber que... cuál es su tipo de educación; ¿qué educación tienen ellos? Tienen preescolar, o los meten al primero. ¿Existe el primero? ¿Qué les hacen en primero? En el sentido como que nos falta el tiempo, como habernos sentado a decirles “díganme, ¿cómo vienen?”. Tengo niños súper habilosos. De hecho, los niños que están leyendo es porque ellos solitos... son súper empeñosos, porque si tú les revisas los cuadernos “oye, no hiciste la tarea de ayer. Esta tarea es de la semana pasada”. “Tía, no tengo lápiz, no tengo lápices de colores”. Nunca tienen nada. Nunca tienen la tarea hecha, nunca tienen los materiales que uno les pide. Nunca tienen nada. Entonces, lo poquito que ellos saben yo sé que es por su esfuerzo personal. Son muy habilosos, muy vivarachos. No sé.

E1: Se adaptan de alguna manera.

P: De alguna manera, claro. Yo creo que es como la ley de la selva aquí, de repente para ellos. Para ellos debe ser tan terrible como lo ha sido para mí. Yo creo que para ellos también ha sido terrible, porque cuando la primera vez que entré a hacer clases y hablarles de qué hicieron en las vacaciones, lo típico; ellos me miraban y yo hablaba chino. Porque al principio no teníamos mediadores.

E: ¿Y usted cuánto tiempo lleva trabajando en esta escuela?

P: 26 años.

E: 26 años. ¿Y los niños haitianos empezaron a llegar el año...?

P: Mira, hace 8 años atrás... el 2010 si no me equivoco, llegó el A que es el mayor que tenemos en octavo. Por eso sé que es el primero. Y de ahí, él fue el primero... pero fue mucho tiempo el negrito regalón de la escuela porque era el único y era tan bonito el cabro pesado. Era encantador, y habiloso. Por eso yo me acuerdo de que yo lo tuve en primero. Entonces, piensa que son 8 años... 10 porque estuvo en pre-kínder y kínder con la tía de allá al fondo. Hace 10 años que llegó el primer haitiano a esta escuela.

E: Y después fueron llegando de a poco...

P: Y después, ya el año pasado, como que fue muy masivo, pero yo creo que el año pasado fue masivo en todos lados. Mi esposo que trabaja en Quilicura dice que hay cursos completos de haitianos en Quilicura, y hay un chileno. A veces los chilenos piden estar con otro chileno porque son pocos. Y él me cuenta, que allá es mucho más fuerte que acá. Igual ha sido complicado.

E1: Nosotros también estamos trabajando con Quilicura, pero nos interesaba venir para acá porque no porque tengan pocos no va a ser un desafío igual.

P: A veces más desafío porque a lo mejor entre más cantidad haya, como que siento que de repente los niños pasan desapercibidos. Como que pasó. En cambio, como son poquitos, 5, y para mí importante porque yo soy evaluada con el rendimiento de ellos; entonces, más me preocupó. Entonces, a ellos se les hace una atención súper personalizada. No solamente con el contenido que tienen que aprender, sino que con el repaso que debieran tener en sus casas y que no lo tienen. Entonces ha sido como complicado. Y ese desapego me complica que tienen ellos.

E1: De los apoderados con el aprendizaje de sus niños

P: Con el aprendizaje, y con todo.

E1: Usted cuando menciona a esta apoderada con la que hablaba por el tema de los libros. ¿Usted habla con todos los apoderados de la misma forma, o son casos excepcionales con lo que tiene comunicación buena?

P: No, casi todos. Todos mis apoderados. Tengo muy buena recepción con los apoderados. Debe ser también porque la mayoría, muchos, han sido alumnos míos. Me ha tocado, de repente, muchos apoderados son alumnos míos, o le he tenido niños de 20 años de atrás. A pesar de que hay colegas con mayor edad que yo,

Comentado [23]: 3.2.2. Specialized personnel
4.1. Relationship with parents/caretakers:
Having just two intercultural facilitators is not sufficient for the participating, this lessens even more her communication with parents.

Comentado [24]: 4.1. Relationship with parents/caretakers

Comentado [25]: 3.1.1. Submersion: The first encounter that the participant had with these new students was a summersive teaching experience for them.

Comentado [26]: 4.3. Work overload

pero yo soy la más viejita en cuanto a antigüedad en la escuela. Entonces conozco a los apoderados, uno ya conoce el manejo que tiene que tener con estos apoderados. No es fácil. No puedes decir todo lo que piensas, no puedes hacer todo lo que quieres. Tú tienes que tener un vocabulario limitado y educado, por decirlo de alguna manera. ¿Cómo te explico? Uno aprende con los años que tú no puedes decirle a un apoderado que su niño es flojito, porque yo estuve presente cuando a uno de los colegas casi le pegaron por decirle que “está un poquito flojito su niño”. Entonces hay cosas que uno va aprendiendo. Vas aprendiendo hasta en el tono con el que te diriges a ellos y como lo haces, porque, si bien es cierto los apoderados pueden tratar a puros garabatos y patadas de la puerta para afuera, ellos no permiten que tú le levantes la voz y le digas nada a sus niños. Uno aprende a ser cuidadoso.

E1: Con los niños haitianos también es así

P: Mira, los niños haitianos, yo encuentro que ellos son muy violentos para jugar. Juegan a puro... al principio, ahora como que los hemos ido controlando, a empujones, a combos, a patadas. Un día vimos a un niño hincado, y una colega me dijo “¿en qué momento pasó esto?”. El mediador lo tenía hincado, castigado. Y nosotros nos asustamos, y hablamos con él. Le dije “¿qué pasó profesor?”, no sé si profesor, pero yo le digo profesor. “Profesor, ¿qué pasó?”. “Es que el papá me dijo que lo castigara no más cuando se portara mal”. “Sí”, le digo yo, “sí está bien. Déjelo sin recreo, no lo deje jugar a la pelota. Pero aquí en Chile, lo que está haciendo está prohibido. Aquí uno ni siquiera le puede decir tonto a un niño, ni siquiera flojo. Se lo digo por experiencia, para que a usted no lo vayan a acuchillar a la salida, amenazándolo de muerte”. Claro tienen una manera de castigar distinta. La tía (profesora) me decía que años atrás un haitiano le decía que tenía al niño 2 horas hincado. Entonces eso también ha sido un poquito chocante porque ellos corrigen muy brusco, muy así (golpea la mesa). La mamá de M [Nombre alumno] me decía “tía, péguete no más, péguete” (golpes de mesa). Y así, ella. Y como hablan fuerte, son así. La mamá de M [Nombre alumno] trabaja en la feria. Él llegó hace como un mes, un mes y medio, una cosa así. “(golpeando la mesa) Tía, péguete no más, me avisa no más. Yo lo miro no más, tía”. ¿Y qué te está diciendo con eso? Que, si ella lo mira no más, el cabro obedece. A mí me dice que más de alguna vez le ha pegado un par de buenos charchazos. Pero es su mamá, y yo le digo “yo no le puedo pegar a los niños aquí”.

E1: Otra forma de enseñar

P: Y además que... si un niño es golpeado aquí, qué caso me va a hacer a mí con palabras, si no está acostumbrado a las palabras. Por eso que tengo niños que se portan tan mal, especialmente los niños extranjeros. Por ejemplo, tengo al N [alumno]... son niños que tienen como poco hábito de estar sentado, de escribir tantas horas en un cuaderno, de tener atención. Y tú te das cuenta de que son niños que... ellos castigan de otra manera, que a nosotros no nos parecen.

E1: O sea que usted notaría en las relaciones entre compañeros también el impacto

P: Son bruscos para jugar, empujan, pegan con las patadas, cosa que nosotros aquí ya lo tenemos más o menos calmado, tenemos ciertas normas para hacer sus cosas. Pero al principio, el primer semestre, fue caótico, por no decirlo de otra manera. Uno trata de que aquí los niños no se golpeen, no se traten mal. Incluso me molesta que se digan sobrenombres. Considero que tengo un muy buen curso. Mamás, dentro de todas sus posibilidades, muy cooperadoras, muy cooperadoras. Y ya, he ido logrando cierta comunicación también con las extranjeras, porque las llamamos. “[M] dile que yo necesito, de ella, necesito que sea así, así, así, y así”. Y las señoras me miran, me hacen así. Yo de repente digo “¿qué pensará ella?, ¿qué piensa ella?” ¿Dirá “eso no es lo mío, yo no hago esto”, o “yo no estoy acostumbrada a esto otro”?

E1: Claro, porque quizás como respeta su autoridad como profesora, la escucha...

P: Claro, me escucha...

E1: Pero a usted no le consta que después lo vaya a aplicar en su casa

P: Pero a mí no... eso no significa que va a llegar a la casa y va a llegar a revisar los cuadernos, ni les va a preguntar qué hiciste ni cómo te fue, y la lección que hay que estudiar porque el Whatsapp dice que la tía

Comentado [27]: 4.2. Student behavior: The participant describes how Haitian students interact with other students.

Comentado [28]: 3.2.2. Specialized personnel [EC1] Perceived pedagogical strategies from the country of origin: One of the two intercultural facilitators punished a Haitian student with illegal treatment because he was told to do so and he obliged because he shares the same culture as the student's parents.

Comentado [29]: [EC1] Perceived pedagogical strategies from the country of origin: Parents expect that teachers punish their children doing the same they do.

Comentado [30]: 4.2. Student behavior: Students are described as aggressive and reckless.

[participante] mandó esa lectura. No hacen eso, no hacen eso. En cambio, las otras mamás están preocupadas. “Tía, no me mandó la lectura, ¿qué voy a hacer?”. Ellas no, ellas no. Ellas no están acostumbradas a esas cosas.

E1: Usted mencionó recién el tema de que usan sobrenombres los niños. ‘Nos puede contar un poco sobre eso?’

P: No, que a mí no me gusta que se digan sobrenombres. No, eso sí que no.

E1: Pero no lo escucha en su sala

P: No, yo soy pesada en mi sala, soy muy pesada en mi sala. Puedo ser muy cariñosa cuando hay que serlo, pero yo siempre he pensado... soy como de las profes viejas, antiguas, y siempre he pensado que tiene haber en la sala cierta... cierto comportamiento positivo para que ellos aprendan, aparte de la exposición, de la voluntad, y que la sala sea agradable y que sea bonita también físicamente. ¿Por qué no? Porque todos cuando hablan del ambiente, hablan de lo convivencial. Pero también yo creo que también deberían referirse a lo bonito que tiene que ser una sala para recibir a un niño. Yo la pintábamos, la adornábamos, le ponemos cositas, tratamos de que sea agradable a la vista. Entonces yo en mi sala no se permiten los garabatos, ni los sobrenombres. Ellos se tratan por su nombre. Hay normas de convivencia que se tienen respetar, como trabajar en silencio, como levantar la mano, respetar a tu compañero, a las niñas, a los varones. En general, esas prácticas las tenemos todo el colegio, como que tenemos mucho... y ahora como que le han dado mucho énfasis a las campañas de bullying en la tele, gracias a Dios, yo en mi sala, porque puedo decirte que en mi sala no más, yo... hago clases primero, no se ha percibido. Y cuando hay alguien que yo veo que está molestando, ponemos atajo al tiro. Incluso llamamos al apoderado, le hacemos ver lo que pasa y... en realidad, nos preocupamos mucho de eso.

E1: Perfecto, pero usted no considera que el tema de... por el hecho de que tiene distintas culturas en su sala, ¿cree que eso impacta esta dinámica?

P: No, con los niños pequeños yo creo que son más manejables, más llanos, más abiertos a...

E1: Por la edad

P: Por la edad yo creo, a recibir cosas buenas e incorporarlas en sí. Pero, por ejemplo, si me pasó cuando el A [Nombre alumno] estaba en cuarto; pasaron con otra profesora a cuarto. Yo lo dejé primero y segundo, y la tía [profesora] a tercero y cuarto. Y llegó un niño gordito, así rubio de ojos azules, hermoso, y jugaban. Él así, no me acuerdo... B [Nombre alumno], y el A [Nombre alumno] siempre fue un negrito muy bonito. Y siempre le decía al A “negro tal por cual”. Oooh, y sabes que tratábamos... hacíamos lo posible por pararlo porque de verdad que era el único negrito que teníamos, y lo encontrábamos terrible que ese cabro se refiera así, cuando el A [Nombre alumno] tenía más habilidad que él. Yo no sé si al resto de la gente el bullying es causado por esa diferencia de habilidades, que notoriamente están, que por otra cosa... yo creo que hasta es envidia. Porque la verdad es que, para mí, por ejemplo, los negritos, siempre he dicho, buen físico, tienen rasgos bonitos, cantan hermosos, tienen lindos dientes, facciones hermosas, buenos deportistas, uno lo ve en todos lados. Y yo decía “y este cabro de porquería, por qué le dice así”. Si él, ni siquiera es un buen compañero, el A [alumno] es inteligente, es hábil, es deportista. Va a ser un chiquillo encachado cuando grande. Entonces yo pienso que a veces el bullying parte por la envidia del otro no más.

E: Que en este caso sería el chileno con el extranjero

P: Sí, porque el extranjero llega con otras habilidades. Sabes tú que me llega a dar vergüenza cuando llega un extranjero y se para al frente. Me dice “Maestra. Permiso, maestra”. Y te habla con un respeto, y tú quedas así... No estás acostumbrado a eso. No de un chileno. Llegan a octavo, el niño extranjero... al principio los peruanos son muy caballeros, son muy amables, y hablan muy bien, correctamente bien. (Conversación ininteligible). Pero al principio, yo decía “oh se pasó”. Y todos decían “ay él, el educado”. ¿Me entiendes? Entonces lo empezaban a molestar, pero yo decía “te felicito, ojalá todos hablaran así”.

E1: ¿Él era un peruano?

Comentado [31]: 4.2. Student behavior: The participant narrates how one of her Haitian student was racially discriminated.

Comentado [32]: 4.2. Student behavior: The participant remarks the evident sense of respect that her Haitian students share.

P: Claro, hablan muy bien. Cuando llegan, ellos hablan muy bien. Los apoderados son... yo incluso le decía a mi mamá, "mamá, ¿sabes qué?, yo debería tener puros apoderados peruanos, porque son súper respetuosos". Y es verdad. Que después con los años cambien en este país, es otra cosa. Pero ellos son muy respetuosos.

E1: Y el respeto con sus niños haitianos, ¿cómo lo ve en la sala?

P: ¿Entre ellos?

E1: Entre ellos o con usted también

P: No, "profesora". No, son muy correctos. Y los papás son muy correctos. Muy correctos. Y no sé si será por la religión que tienen, pero ellos muchos me han dicho que son evangélicos. La mayoría. Pero ellos de por sí, "profesora", súper correctos. Incluso, como que te elevan un poquito, me he encontrado un poquito incómoda, como que uno... antes los profesores éramos muy valorados en este país, bueno en todos lados. Pero yo me acuerdo de que te inculcaban el respeto, así como al carabinero o al profesor. Desde chico, que tu veías a un carabinero en la calle, te cuadrabas y pasabas por donde él, cosas que se han ido pasando. Pero yo encuentro que ya ese respeto no hay hacia uno, hacia los profesores. Pero ellos sí, ellos son muy respetuosos. No sé si es porque nos ven más arriba, no lo sé. Pero yo me he sentido como qué importante soy para ellos, así me he sentido yo. Qué importante soy para ellos, solamente por el trato que ellos tienen hacia mí. Ellos no son sin respeto. Todo lo contrario; son educados, son humildes, te preguntan primero. No como los chilenos, que antes de preguntarte te echan la pachotada. Si a un niño tiene un accidente, ellos preguntan. Son calmados. Y eso me ha hecho también tener una paciencia especial porque de verdad que son como muy especiales.

E1: O sea, ¿lo del respeto lo ve como algo positivo con ellos?

P: Sí, súper. Súper, de modelo.

E1: Y en cuanto a la participación en clases, ¿nota alguna diferencia?

P: Mira, la mayoría participa muy bien. Ya a esta altura del año, yo creo que muchos participan. Aunque digan cosas erradas y equivocadas, igual participan. Pero ha sido... ha estado mucho mejor también, del hecho de que la M [Nombre intermediaria cultural] me ayuda. J [Nombre intermediario cultural] viene los jueves y viernes. La M lunes, martes y miércoles. Ellos siempre están llanos y dispuestos, tienen muy buena voluntad los chiquillos para estar pendiente. Si yo necesito que me ayude a entrevistar a un apoderado, y yo los necesito a ellos, ellos me acompañan. Hacemos las entrevistas en español y en creole. Ella habla por teléfono, le da a entender nuestra cultura, y también ella le pone la de ella, que no es menor. Porque yo no quiero que un apoderado diga "oye, la profesora M [Nombre participante] solamente a mí me llamó para que ella no más me lo anote y ella no más me llama". Entonces quiero que la M también me apoye, que le dice "sabe, su hijo se porta mal por esto, por esto, y por esto". Entonces la mamá ya está viendo que hay otro de sus iguales que está viendo las mismas carencias de su hijo que las veo yo. Ya tenemos dos personas con distintos idiomas que opinamos lo mismo de su hijo. "Mamita, su hijo se porta mal". Y ella le dice que sí, en realidad se porta mal porque hace esto... ella se lo dice en creole. Entonces la mamá como que tiende a entender mejor que uno no está exagerando, sino para que va a estar llamando y molestando, para estar acusando a un niño si no es verdad.

E1: Perfecto. O sea, que el tema de comunicarse en el idioma de ellos, con el apoderado, puede ser importante.

P: Mucho, Mucho. Yo creo que a veces marca la diferencia. Y también el hecho de que ellos se den cuenta que uno está preocupado por ellos, que necesita que ellos aprendan. Pero que aprendan en español. Eso ha sido complicado. Yo le digo "M [Nombre intermediaria cultural], explícale que tiene que repasar en español". Yo necesito que ellos le hablen en español en su casa. Yo no estoy diciendo que pierdan su lengua materna, que le hablen en creole pero que estudien en español, que es lo que debería ser, pienso yo, modestamente.

Comentado [33]: 4.1. Relationship with parents/caretakers

4.2. Student behavior:

The participant reinforces the fact that her students are respectful towards her. Moreover, even when parents are described as indifferent towards their children's learning, they still communicate politely.

Comentado [34]: [D] Intercultural awareness

3.2.2. Specialized personnel:

The participant leverages of the intercultural facilitators' nationality to communicate parents about their children's behavior so they do not feel she is exaggerating things.

Comentado [35]: [A] Home language support (Creole)
[B] Majority language support (Spanish)

E1: ¿Usted nota facilidad, que se le hace difícil, que es lento, que es rápido, el aprender español para estos niños, en su experiencia?

P: Mira, en la medida que en la casa no se repase, lo he encontrado un poquito más lento y complicado, porque solamente aquí le hablamos en español. De hecho, cuando ellos se hablan y hablan fuerte, les digo “¿están peleando?”. “No, tía”. Ellos hablan muy fuerte, como muy violentos para hablar. Yo me he dado cuenta de que de repente conversan, y yo les digo “no me hable en creole, hábleme en español” porque yo no entiendo lo que están discutiendo entre ellos. Y ellos me miran y se sonríen, no me dan ni boleta. Siguen hablando en creole igual. Yo le digo “háblame en español que yo no te entiendo”. Entre ellos. “¿Qué están hablando?” les digo yo. “No, tía”. Y al principio, la J [Nombre tía comprometida de alumna], como era la que sabía más hablar español, le decía, pobre J la tenía aburrída, “J, tradúceme”. Porque se demoraron un poco en llegar los intermediarios. Entonces, yo le decía, “J, dile tal cosa”, y la J le habla... Ya, y el niño le responde

E1: La J era una alumna de usted

P: La J era la tía que se preparó para entrar a la niña aquí. Y ella me hacía las traducciones. Y ella, como era la que mejor hablaba haitiano, la mandaban de repente a otros cursos. “Tía, présteme a la J para que me venga a traducir”.

E1: ¿Y eran apoderadas las que estaban acá?

P: Eran profesores. Venían tías de otros cursos y me decían “Tía M [Nombre participante], présteme a la J un ratito para solucionar un problema”. “J ven para acá” y la J hacía las traducciones. Hasta que llegaron los profesores, ya hubo más... la pobre J descansó. Estuvo mejor.

E1: Pero ¿aprovechan a los mediadores?

P: Sí, mucho. Y ellos, entre los haitianos, hablan creole. Entre ellos no hablan español.

E1: Lo escuchaban todo en creole acá

P: Sí, hablan mucho creole, sí. Y conmigo hablan español porque yo se los exijo. Yo se los exijo, pero ellos hablan entre ellos en creole.

E1: Esto de exigirle el español, ¿cómo lo maneja usted? ¿Usted dice “¿conmigo hablan en español y entre ustedes pueden hablar en creole?”, por ejemplo?

P: No, no lo digo. Pero... le digo “convérsame, dime, ¿qué quieres? Pero háblame en español porque así yo no te entiendo. Yo no sé creole. No lo sé, hija, entonces usted hábleme en español”. “Ya, tía”. Y de repente me enseñan. Chita. ¿Qué es chita?, sentarse. “Tía, Chita”. Ya, chita. Buenos días. De repente la M [Nombre intermediaria cultural] me dice, “tía, tal palabra”. Ya, y ahí nos vamos comunicando con M, que de repente tú aprendes ciertas palabras claves... así como ellos aprenden claves para entrar, nosotros también.

E1: Perfecto. Esto de que el creole, tienen que hablar en español porque tienen una barrera, por supuesto.

P: Sí, obvio, la barrera es mía. Claramente es mía. Aunque, yo te... sinceramente, así, saliéndome de lo profesional, de repente yo decía “¿por qué yo tengo que prepararme para hablar otro idioma, si son ellos los que vienen para acá?”

E1: Pero igual lo hace, ha aprendido algunas palabras

P: De repente, así como que me enojaba conmigo misma. Decía “¿por qué yo me estaré exigiendo que yo sepa creole, si son ellos los que vienen a mi país y ellos se tienen que preparar para hablar español?”. Porque si yo voy a Francia, ¿me van a poner intermediario para que hable? No poh, tendré yo que hablar un mínimo de francés para ir para allá. Entonces, de repente digo “ya M [Nombre participante], relájate. Total, los niños no tienen la culpa. Los papás vienen a este país por una vida mejor”. Entonces, como que tengo que cambiar yo mi manera de pensar, o adaptarme en el fondo. Porque, aunque yo piense... tú me digas “tía tiene razón, yo pienso igual”, pero los niños son niños. No tienen la culpa. Entonces, incluso los papás vienen, los que pueden me hablan español. Y así nos hemos ido arreglando la situación.

Comentado [36]: [B] Majority language support (Spanish): Even when there is an underlying prohibition of speaking in Creole, students do it nevertheless.

Comentado [37]: [A] Home language support (Creole) 3.2.1. Teacher resources
The participant learns key words in Creole so that she can communicate with Creole-speaking personnel and students.

Comentado [38]: 3.2.1. Teacher resources
4.3. Work overload:
Lack of proper training makes the participant hesitate about spending time to learn words that would facilitate her work.

E1: Cómo usted... cuando se comunica con sus alumnos haitiano, ¿hace algo para asegurarse de que entendieron alguna instrucción, algún contenido?

P: Bueno, generalmente soy acompañada por M [Nombre intermediaria cultural], así que ella es un gran apoyo. A veces M... si bien es cierto, tengo como 3 niños muy complicados conductualmente, no es para volverme loca, pero me suelen alterar un poquito porque como que no se sientan nunca, como dices tú, como que tienen vacíos pedagógicos que a lo mejor yo creo que no es porque no entiendan, yo creo que a lo mejor porque no lo saben, o no lo vieron, o no lo han visto. Entonces la M [Nombre intermediaria cultural] se sienta atrás, ella, y me dice “tía, yo los veo”. Y pone dos aquí, dos aquí, dos aquí, y ella lo mismo que yo estoy explicando delante, ella lo explica. Y después trabajan. Y ella me ayuda con las guías, y ellas los saca y les toma lectura. “M, él va en la P”. La M [Nombre intermediaria cultural] sabe todo. Él va aquí, él va allá, en los niveles, y ella me ayuda. A veces los saco media horita, y les repaso un poquito, que no deja de ser importante.

E1: Perfecto. Cosa que, en el fondo, ella actúa como traductora, y toma a los niños y les da apoyo en el creole, dentro de la sala.

P: Sí.

E1: ¿Y ella con qué frecuencia la tiene en su sala, más o menos?

P: Yo la tengo todos los días. No siempre todo el día, porque si bien es cierto soy la que tengo más niños haitianos en el curso, pero aquí hay otros cursos que también hay niños haitianos. 1, 2, 3, una cosa así. Y yo los tengo casi, yo diría que unas 4 horas diarias todos los días. Y jueves y viernes tengo un profesor.

E1: Perfecto. Creo que con él creo que hablamos una vez que vinimos

P: F [Nombre profesor]

E1: Sí

P: Y la M también. Súper proactiva.

E1: O sea que es importante su labor

P: Mucho, mucho. Muy buena.

E1: Si el colegio tuviera la posibilidad de tener más facilitadores para otros cursos quizás, ¿usted consideraría que sería bueno?

P: Mira, yo sé que sería muy bueno. Y a lo mejor sería importante tener uno fijo en algunos cursos pequeños, con los niños pequeños. Porque el facilitador lo podrías tener un año, y ya después los niños no lo van a necesitar. Entonces, a lo mejor en los cursos básicos podría haber uno más permanente. Sería importante.

E1: Priorizando los niños más chicos entonces

P: Claro, podría ser.

E1: ¿Y eso es por un tema de que ellos vienen con menos español?

P: Claro, a lo mejor tener uno de primero a cuarto, y otro de quinto a octavo. Yo no sé cómo están separados los coordinadores aquí. No sé si es por ciclo, por día, por hora. A lo mejor podría haber uno fijo de primero a cuarto, u otro de quinto a octavo que estuviera en el segundo piso para lo que lo requieran los demás colegas en realidad. Que suceda problema de conflicto o de materia.

E1: Me interesa mucho el tema del español, porque como somos de lingüística. ¿Usted nota cómo ellos van desarrollando el aprendizaje en español? ¿Usted nota cambios en, no sé, cosas que dicen?

P: Han ido ampliando su vocabulario. Desde que en marzo entraron, qué era baño, baño y agua, porque esas eran las palabras con las que ellos venían. Hasta ahora ellos hablan oraciones. “Tía, ¿me da permiso para el baño?”. Entonces ha sido igual importante.

E1: Usted nota que van aprendiendo más, entonces.

P: Yo creo que han tenido como la obligación también, porque no solamente les hago yo clases. Hay muchos profesores que pasan por el primero, y todos hablamos español. Entonces yo creo que también ha sido una necesidad de ellos de necesitar entenderse. Y así como la mamá de, la tía de la Y [Nombre alumna] es

Comentado [39]: [E] Methodological resources 2.3.2. Prior schooling

Comentado [40]: 3.2.2. Specialized personnel 3.2.4. Funding [EC2] Perceptions of language policy and planning: Having in mind the roles that intercultural facilitators have in the classroom, and considering they are too few in her school, the participant suggest that maybe there should be more of them in earlier stages of learning.

Comentado [41]: 1.3.1. Language proficiency

Comentado [42]: 1.3.4. Motivations for majority L2/D2 acquisition: Sociocultural reasons.

Comentado [43]: 3.1.1. Submersion: Students are taught the rest of the classes in Spanish, without any form of L2 student support.

preocupada, que ella quiere que a la Y [Nombre alumna] le vaya bien, porque es súper exigente. Que es algo inusual. Pero, así como ella es exigente, a lo mejor también hay otros apoderados extranjeros que son exigentes y se preocupan de que su hijo aprende. Se preocupa que la Y [Nombre alumna] hable bien, y se preocupa de que estudie. No todos son iguales, pero hay casos también así, como ella. Súper preocupados.

E1: Perfecto. ¿Le ha tocado algún niño que haya aprendido más lento español, o que haya notado alguna dificultad con él?

P: Mira, casi todos llegaron al mismo tiempo. Pero el último que me llegó hace dos semanas no más, así que no te podría decir si... en qué es lento. Yo lo veo que viene carente de muchos contenidos pedagógicos más que del lenguaje. Yo le tomé lectura y dictado, y me di cuenta de que no sabía la A, la E. No sabe las vocales. Entonces, de ahí ya me puedo imaginar que tiene una carencia de vocabulario de español.

E1: Porque no solamente necesita hablar español, sino que saber alfabetizar a estos niños.

P: Exactamente. Claro. Ellos a lo mejor tienen otros sonidos para hacer la U, la I, A, E, I, U. El francés, la mezcla de francés es raro.

E1: Son otras vocales.

P: Claro. Entonces, igual es como importante. La C [Nombre profesora], tenemos una colega que es de biblioteca. La tía [profesora], profesora de francés. Ella al principio, antes que llegaran los mediadores, ella nos ayudaba mucho. Pero ella habla francés, no creole. Pero igual las mamás entendían algo, entendían más. Entonces cuando necesitábamos ayuda, le pedíamos ayuda a ella. Al menos los primeros 3 meses que estuvimos solitos sin esta ayuda.

E1: ¿Y los niños entendían cuando ella les hablaba en francés?

P: Sí, mejor que a nosotros. Claramente.

E1: Es más cercano

P: Mejor que a nosotros. Sí.

E1: Aparte del vocabulario, ¿se fija en alguna otra cosa de que los niños vayan desarrollando en su competencia de español?

P: Bueno, también nos hemos preocupado de su vestimenta. A lo mejor no es importante, pero a ellos les ha costado mucho... ha sido un problema nuestro clima, y para mí también es un problema porque, de repente, llovía como te explicaba, eran días muy fríos y venían con chalitas. Con esas chinitas que le llaman, que son de tirita. Sin calcetas. Desabrigados, así a pierna pelada. Entonces eso también ha sido como complicado. Ellos... yo creo que han sufrido, lo han pasado mal con respecto a nuestro clima. Que son muy extremistas. Ahora ya no tenemos 4 estaciones, tenemos 2; o hace mucho frío, o nos morimos de calor.

E1: Sí, como ahora.

P: Como ahora.

E1: Sí. Le queríamos hacer consultas con respecto a capacitaciones docentes que usted haya recibido para trabajar con niños migrantes. ¿Han tenido algo?

P: Mira, una vez nosotros tuvimos una charla [capacitadora] el año pasado. Pero son charlas en generales como para... yo creo que es como una manera para incluirlos, para integrarlos a toda nuestra cultura. Y... al principio de año, la M [Nombre intermediaria cultural] iba a hacer un curso de creole con palabras básicas y mínimas para nosotros el primer semestre empezar como a hablar. No hablar, pero a entender, entender.

E1: Palabras claves que puedan ser útiles, quizás.

P: Claro. Pero llegué... llegamos dos colegas, no llegó nadie más. Bueno, a lo mejor es porque yo tengo más...

E1: Usted fue.

P: A lo mejor es porque yo tengo más niños que el resto, pero yo creo que a todos nos debería importar.

E1: Usted considera que sería útil para todos los profesores entonces.

Comentado [44]: 1.3.2. Literacy: Vague reference to literacy in language learning.

Comentado [45]: 2.2.1. Integration
3.2.1. Teacher resources:
School activity promoting inclusion and multiculturalism.

P: Yo creo que no es que uno, a lo mejor... en mi visión particular, pienso que no tendría yo que hablar creole. Pero siento que de repente por qué no, si no te va a hacer daño saber otro idioma.

E1: O, al contrario, quizás.

P: Claro, a lo mejor me facilitarían mucho las cosas. A lo mejor podría comunicarme mejor con la mamá, y decirle todo lo que yo quiero decirle a la mamá. Así como se les dijo a los que hablan español, que soy pesada. Aquí, aquí, aquí. Claro, porque cuando tú eres pesado con los apoderados, ellas te encuentran bacán. Un profe exigente y pesado, a las mamás les gusta cuando el profesor es preocupado. Pero cuando yo no sé llegar a ese apoderado, y no he podido lograr que se preocupe, ¿seré importante para ella? A lo mejor para ella no soy nada poh, porque no tengo como exigirle.

E1: Fue este año el curso de creole, entonces.

P: Fue al principio del primer semestre, y llegamos dos con una profesora.

E1: ¿Y usted sabe por qué no fueron los demás profesores? ¿No ha conversado...?

P: No sé, no. Y le digo “M”, y la M... me dio lata porque igual es su tiempo, si las cosas no son gratis. A todos nos cuesta. A pesar de que estamos cansados, para mí era importante, yo tengo muchos niños. Y por último todos aprenden. Todos saben que chita es sentarse en creole, y todos los niños lo manejan. Entonces...

E1: También los niños chilenos.

P: Así habría sido bacán que todos empezamos a decir ciertas oraciones, siéntate, buenos días, *bonjour, au revoir*, o hasta luego. No sé poh, cosas mínimas que uno a veces necesita. No es malo, en ese sentido no es malo. Yo creo que habría tenido... a lo mejor podría usar las palabras exactas que necesito para llegar a los apoderados, que ahora no las tengo. Yo converso con ellos, somos muy amables. Trato de ser más amable todavía. Pero siento que a lo mejor es parte de su cultura ser frío con sus niños y no preocuparse, o es porque yo no he podido llegar a ellos y explicarle lo importante que es para mí que ellos aprendan. O lo importante que es para mí que usted se preocupe. Lo importante para mí que usted lo traiga limpio, que le revise los cuadernos. Mira, si no lo lograba con los que hablan español, me ha costado un mundo con los que hablan creole.

E1: Claro.

P: Me ha costado un mundo. Cómo le explico a una mamá, “mamita, mándemelo aseado”. Si yo tengo nariz poh, no soy topo. Sí, para mí... a lo mejor uno dice “ah, es una tontera”, pero no deja de ser importante que un niño aseado, limpiecito, que no tenga piojos, ponga más atención en clases.

E1: ¿Y esto es en especial con los niños haitianos? ¿Esto es particularmente con los niños haitianos?

P: No, no. Incluso yo te diría que los niños haitianos son los que menos cochinos vienen. Con sus moñitos bonitos. Si me preocupa la vestimenta, que de repente los encuentro demasiado desabrigados. A lo mejor si tú me preguntas ahora cómo está, claro, a estas alturas ya se han ido adaptando más que el primer semestre. El primer semestre nos tocó el invierno, y tú te dabas... te daban ganas de llorar cuando los veías llegar con pierna pelada. Ahora ya no ya. Ahora ya están en todas... pero yo encuentro que vienen muy ordenaditos y preocupados. Es verdad que mi preocupación parte del apoyo que yo necesito para que ellos rindan. Esa es mi preocupación mayor.

E1: Lo más académico, quizás.

P: Sí, porque es lo que necesitan aquí. Porque soy ignorante cómo lo hacen allá. Yo no sé si allá pasan, o tienen nota, o a lo mejor una escala de apreciación. A lo mejor... como es regular, suficiente, bueno, muy bueno.

E1: Claro.

P: Porque si yo te pongo suficiente, pasa la mitad... todo el curso. Entonces no sé cómo es su educación allá. De repente... no sé, me encantaría ver un documental que me dijera “sabías tía, así... su educación es esta, así son los colegios”. Porque de verdad, que de repente no hay el tiempo para... las mamás trabajan,

Comentado [46]: [A] Home language support (Creole) 1.2.2. Enrichment ideology: The L1 of her student is seen as a resource rather than a problem.

Comentado [47]: [A] Home language support (Creole) 4.1. Relationship with parents/caretakers: Learning Creole could help the participant to communicate better with parents.

Comentado [48]: 4.1. Relationship with parents/caretakers 4.3. Work overload: The participant describes how difficult communication with parents has been.

no todas vienen a reuniones, todas vienen apuraditas, todas trabajan en la feria, sus horarios son distintos. Entonces, a lo mejor, conocer algo más de Haití, a lo mejor no precisamente hablando con ellas. A lo mejor que alguien me dijera “sabe, los niños van al colegio a tal edad, su cultura es de esta manera”. No sé, a lo mejor sería igual bueno.

E1: ¿Mencionaba que vienen pocas a reunión de apoderados?

P: Todos los meses. Al principio me costó mucho que vinieran, y cuando venían, yo sabía que no entendían nada de lo que yo les decía. Pero, a esta altura, he logrado que vengan todos.

E1: ¿Ahora vienen siempre?

P: Ahora vienen todos. Es que con la M [Nombre intermediaria cultural] le ponemos mucho color. Y la M [Nombre intermediaria cultural] es mi mayor apoyo, porque si yo digo que él se porta mal, la M [Nombre intermediaria cultural] confirma que se porta mal. Entonces la mamá dice “ah, no es la profesora no más. Es una igual a mí que encuentra que mi hijo se porta mal o no trabaja”. Entonces ha sido... en ese sentido ha sido un apoyo, porque ella les dice lo mismo que le quiero decir yo. “No tía, no se preocupe, yo ya le dije que se... llamé a la mamá y le dije que le portaba mal. Blah, blah, blah, blah”. Entonces en ese sentido ella me apoya, y así hemos logrado que ya, por último, no se arrastren en el piso, que no se suban a las mesas.

E1: El tema del orden entonces, también.

P: Es como, el hábito de estar sentado. A lo mejor no están acostumbrados. Me costó como mucho que abriera el cuaderno, que escribiera esta hoja. “Te saltaste 20”. El lápiz, el estuche. Son hartas cosas. De verdad que aquí las jornadas son largas con respecto a lo mejor con otros lugares. Pero aquí un niño... está comprobado que de 90 minutos que es un período, a lo mejor tú lo tienes 20. Y te vuelves loca el resto de los 50 tratando que el niño haga algo, o que esté sentado al menos. Es una locura. Yo encuentro que a lo mejor ni siquiera es problema de los extranjeros. A lo mejor nosotros... nuestro sistema educacional no es el mejor. Son períodos muy largos de tiempo. Para mí, personalmente, la jornada completa es un fiasco. Más de los mismo. Nunca fue lo que prometieron. Nunca hubieron esos talleres especializados, porque la jornada completa consistía en eso, en que tú ibas a tener fuera de tus horarios de clases talleres diferentes. Que iban a venir profesores... así nos contaron a nosotros, iban a ser profesores de arte, de ping pong, de fútbol. Y resulta que yo en la tarde hacía talleres, y de mi bolsillo compraba el papel lustre, porque no había. ¿Y qué taller es ese? Más de lo mismo. Entonces yo siempre he pensado que cuando los niños tenían una sola jornada, aprendían más. Los resultados eran mejor. De verdad que eran mejores. Ahora... y son los mismos niños, es la misma comuna, es la misma población.

E1: ¿Y esto en qué año cambió? ¿En qué año cambió esto?

P: No me acuerdo, hijo. No sé cuándo comenzó la jornada completa.

E1: ¿Pero fue reciente?

P: No tan reciente, no. No tan reciente. Pero... será unos 20 años. Pero la verdad es que no ha sido positivo. No ha sido positivo si tienes 40 niños en una sala. Imagínate con este calor, la sala era horrorosa en delante. Las ventanas no se pueden abrir, tienen rejas. Entonces, cambiamos a un sistema copiado, pésimo, pésimo. No creo que los niños aprendan más. Nos faltan recursos, no tenemos data, nos peleamos los computadores. Hace muchos años atrás, la telefónica nos aportó con una sala de comunicaciones bacán, era bacán. Tenían los enchufes en el piso, unas mesitas triangulares. Ellos nos pasaron... en 3 meses, y se lo robaron todo. Después la telefónica no quiso aportar más poh, obvio.

E1: Qué complicado. Súper complicado.

P: Este sector es complicado. De verdad que ahora es maravilloso. Yo cuando llegué, los días viernes siempre había balceras. Nos escondíamos en el gimnasio.

E1: ¿Durante el día?

Comentado [49]: [D] Intercultural awareness

Comentado [50]: 4.3. Work overload: In her criticism towards the current full-time educational system, the participant states how she spends her own money in extracurricular activities.

Comentado [51]: 3.2.4. Funding: Lack of resources.

P: Durante el día, a la salida. Es una suerte que ningún niño salió muerto nunca. Pero siempre como a las 4, cuando llegaba el día viernes salían más temprano que el resto de los días. Nos escondíamos media hora, 20 minutos. Cuando pasaba la balacera nos íbamos. Más de una vez salí, y me encontré con un carabnero con metralleta. Metralleta, ni siquiera pistola. Redadas, balacera, gente que pasa con una daga en la espalda. Mal, mal.

E1: Qué fuerte.

P: Ahora que se ha ido calmando mucho, mucho. Pero, así y todo, hay niños que los fines de semanas no duermen porque las balaceras son horribles, del sector, de alrededor. No es fácil trabajar aquí, y los apoderados son más difíciles que los niños. Son más difíciles.

E1: Usted nos comentaba de una charla que hicieron el año pasado...

P: Es como hablar de... claro, mira, si bien es... no tengo noción del fondo de la charla, pero era como para la inclusión de los niños extranjeros que estaban empezando a llegar. Ya teníamos muchos peruanos ya aquí, a pesar que yo te digo que los peruanos para mí han sido un beneficio porque ellos son muy educados. No así los grandes, porque ya se empiezan a marear por los que aquí. Pero, en general, los apoderados, tengo que decirlo, que eran muchos más respetuosos que los chilenos.

E: Y esta charla, entonces, era más que nada de sobre integración, como para los niños de otras culturas, quizás.

P: Como de integración. Es una cuestión de integración, sí. Pero igual ha sido difícil porque te vas dando cuenta que tienes una diversidad en tu sala, y los chilenos son los menos. Y como ya no hay colegios subvencionados pagados, el apoderado que puede y que ve mejor... no sé si mejor futuro, a lo mejor, mejor motivación en sus hijos, se los llevan poh. Si ahora los colegios subvencionados no son pagados, empezaron a ser fundación y son gratis. Lo que quiere decir que cualquiera puede entrar. Entonces de repente nos hemos visto, a lo mejor por ese sentido también, ha llegado aquí más extranjeros. Porque... por ejemplo, en el colegio de mi nieto, que era subvencionado y ahora es... no se paga pero es subvencionado igual del gobierno, hay repoquito extranjero. Entonces a mí me complica que a lo mejor hay un tope para ellos. O a lo mejor sí, a lo mejor cuando entran les toman una prueba y si ven que no saben, no los reciben. O los bajan de curso. Aquí no, llegan niños. Ni te preguntan.

E: O sea que el proceso de admisión, quizás, es un tema.

P: Yo encuentro que... mira, no... yo encuentro que es una falta de respeto, que a esta altura llegue un niño y no me pregunten. ¿Qué hago con ese niño, o T [Nombre alumno] que llegó sin vocales, que lleva dos semanas? Dime tú, ¿cómo lo evaluó?, ¿lo dejo repitiendo?

E1: Porque en el fondo no es responsabilidad de usted buscar una solución cuando...

P: Pero a mí no se me habría ocurrido nunca meter a un niño en noviembre. No, o a fines de octubre. Eso antes no se hacía. Por último, te llaman, "profesora, ¿tiene cupo?". Al inspector, al director. "¿Tiene matrícula?". "No, no tenemos". "Ah ya, buscaremos otro...". Pero no que te matriculen a los niños de hasta del municipio para acá. Qué feo.

E1: Y no cuentan con un protocolo de qué hacer en esos casos tampoco, me imagino.

P: Tienen que recibirlo. Yo encuentro que esas cosas son faltas de respeto hacia uno, la verdad. No estoy diciendo que a un niño deberían rechazarlo, pero por último pregunten. Por último, pregunten.

E1: Conversar alguna solución posible...

P: Claro. "Usted cree que tiene una vacante". "Sería posible recibirlo". Por último, "tía [Nombre participante] recíbalo. No se haga problema, el niño no sabe esto". Pero dígame algo, pero... este último mes de octubre ya llevo como 3 niños nuevos poh.

E1: ¿Y llegan solamente?

P: Y llegan poh. Y no tengo... me agregaron un papelito en el libro. No te lo traigo para que no se note, pero. Y el libro tiene hasta 50 niños, puede tener. Que obviamente no debería ser. Y como se han ido retirado

Comentado [52]: [EC2] Perceptions of language policy and planning

niños que nunca llegaron en marzo, mi lista llega hasta abajo, pero porque se han retirado mucho y han llegado nuevos. Pero me tuvieron que agregar hojitas para abajo, en todas las asignaturas. Tengo un niño número 51, pero no es que tenga 51 alumnos en el curso, pero el conteo es 51. Y dime tú, ¿es mi responsabilidad que aprendan?, ¿y cómo lo hago?

E1: ¿Y es un curso, solamente un curso?

P: Y después se me exige que en el SIMCE les vaya bien, y que en segundo estén leyendo. No sé qué quieren, de repente nosotros... encuentro que esperan demasiado.

E1: Pero ¿herramientas no les han dado para tratar el tema de los inmigrantes, en particular?

P: ¿Herramientas como qué?

E1: Por ejemplo, qué hacer en el caso de alfabetizar a un niño que no habla español.

P: Bueno, uno lo hace en su clase. Es que para mí va incorporado dentro de lo que yo hago. Porque yo a todos niños les tengo que enseñar a leer. Hablen o no hablen español. Entonces como que yo lo tengo arraigado ahí. Va ahí. Y va ahí porque tengo a la M [Nombre intermediaria cultural] y me ayuda porque tengo un ayudante, y me ayuda porque está el J [Nombre profesor] también. Pero el resto de los cursos, un curso grande, un niño que no habla español, no sé. Y que no sepa nada de la historia de Chile. Y que tenga que escuchar las ciencias naturales. Y que tenga que cantar canciones en español en música. Y que le hablen de álgebra en matemática. No sé. No sé cómo lo harán. A lo mejor debería entrevistar a una persona de quinto a octavo que te dijera cómo lo hace. Para mí ha sido, como entre comillas, más fácil que al resto porque, como llega chiquitito, tiene más facilidad para aprender. Y como tienen que leer todos, ha sido como todos parejo. Unos más rápidos que otros, porque tienen más ayuda, muchas cosas. Pero no sé cómo lo hacen los niños más grandes, que llegan, por ejemplo, que un niño llegue a séptimo, y no sepa hablar español. No lo sé. No sé cómo se lo arreglan los profesores. Que aquí se hace hasta inglés poh. Entonces no sé. No sé.

E: ¿O sea, que el tema de la edad determina tanto, considera usted?

P: Claro. Cuando son chicos, y todos aprenden lo mismo. Todos aprenden lo mismo poh. Son como una esponja los niños, todo te aprenden. Si bien es cierto los extranjeros me han costado un poquito más, especialmente los haitianos. Pero igual han aprendido, yo estoy admirada. Todos mis niños leen, hasta el más malulo lee. Y sabe 3 letras, pero las lee. Lee mamá, lee. Le sale papá, pala. Y lo logramos en 2 semanas, yo encuentro que es un milagro. Entonces no es menor. Pero lo grandes, no sé poh. No sé, me complica.

E1: ¿Y alguna otra herramienta o capacitación, algo que le gustaría que le llegara como apoyo?

P: No, yo creo que me gustaría conocer de su cultura. A lo mejor no necesariamente que me vengan a hacer más clases, pero que alguien me viniera a decir “sabe, vamos a ver un video de Haití. Haití es una isla. Que la mitad es de República Dominicana y la mitad de Haití. Y la gente que es más pudiente de Haití se va a República Dominicana a estudiar”. Porque eso yo lo he ido aprendiendo con los niños. No, la M me dice “No tía, si yo nací en Haití, pero estudié en República Dominicana”, pero tú al verla a ella, te das cuenta de que es por una cuestión que ella tuvo más opciones que otros, porque a lo mejor sus papás eran profesionales o tenían mejor trabajo. No sé. Pero me gustaría como conocer parte de una cultura en general.

E1: ¿Sensibilizar como la realidad social que tienen en Haití?

P: Claro. ¿Cómo es su educación? ¿Van al colegio? ¿A qué edad entran? Para ir entendiendo un poco este desapego. Esta cosa que a mí de repente me molesta. Que me dan ganas de remecerlos y decirles “oiga, póngase las pilas, porque yo las necesito... Necesito que su hijo rinda aquí en Chile, no allá”.

E:1 Claro. Pero quizá si usted entendiera más como funciona allá, podría entender más porque se dan las cosas que se dan acá.

P: Exactamente. Si ella me dice “sabe tía que allá no existe el pre-kínder”. Chuta. Allí me pego en la cabeza con una piedra. Porque le estoy exigiendo algo que él no está habituado a sentarse dos horas seguidas o que tenga que escribir. Y yo soy matada para las tareas. Y les doy, les doy, les doy. Porque yo sé que en la casa

Comentado [53]: [EC2] Perceptions of language policy and planning

no pasa nada. Entonces les saco el jugo en la escuela. A lo mejor podría entender. Entonces no lo sé. No lo sé. Porque aquí la mamá que puede trabajar, los niños en el jardín sociabilizan de chiquititos, saben tomar un lápiz al año. Y ellos no poh. Entonces, me gustaría, a lo mejor, conocer más la realidad en general no particular. Si la verdad que, con una visión, así como general de cómo son ellos, qué hacen, cómo es su educación. Yo les contaba ya que, para el terremoto del 2010 aquí fue grado casi 9 y casi nos morimos. Y allá fue grado 5 y no quedó nada parado. Y ellos salieron huyendo. Allí fue la primera vez que llegaron, después del 2010. Salieron huyendo de un terremoto grado 5 y se encontraron con uno grado casi 9. Aquí ellos se asustan con los temblores. Claro uno no. Yo no me puedo asustar, pero igual. Voy a ser la primera en apretar cachete y salir de aquí.

E1: Con respecto al idioma creole, usted nos comentaba que lo escucha hablarlo harto. ¿Usted considera que es importante que ellos mantengan el idioma?

P: Sí, por supuesto. Por supuesto. Pero también me gustaría que ellos en sus casas, en el apoyo a lo que yo necesito, fuera en español. Porque yo les quiero enseñar a leer en español. No les estoy enseñando a leer en creole.

E1: ¿O sea que, si en la casa manejaran los dos idiomas, quizás, sería mejor?

P: Sería maravilloso. Pero no hay apoyo de la casa. Y a lo mejor no hay apoyo de la casa porque los papás no hablan español. Y te voy a dar un detalle... imagínate para la matrícula, viene el papá de la D [Nombre alumna]. Entonces yo le digo "firmeme aquí". Y lo hice firmar muchos papeles. Tenía que firmar consentimiento para que lo revisaran el consultorio, consentimiento porque si hacía religión. La ficha de la matrícula. Una pila de cuestiones. Entonces, en la primera firma me firmó él... apenas. Y el resto de las fichas, la niña firmó. La niña firmó. La niña apenas está leyendo... está leyendo, pero no maravilloso. Pero ella firmó todo el resto de los papeles. Entonces a ti te da a entender que ni siquiera saber escribir en creole, si no sabe escribir su nombre. Le costó mucho escribir su firma, su nombre en la primera ficha. Entonces yo digo yo "guau, ¿y de qué estoy hablando?". Si, él no sabe escribir su nombre. Sabrá o no sabrá leer. A lo mejor no sabe ni siquiera su idioma. O sea, lo sabe hablar, pero a lo mejor no lo escribe, a lo mejor nunca fue al colegio, a lo mejor no habla nada creole... o lo habla, pero no lo, lo escribe...no lo sabe escribir.

E1: Si usted tuviera la posibilidad de que se desarrolle alfabetización en creole, también ¿usted cree que sería bueno?

P: ¿Qué aprendieran a leer en creole, dices tú?

E1: Quizás, complementarlo con el español.

P: No sé a lo mejor. No sé.

E1: Porque se me ocurre, que quizás como lo padres no... En el fondo los padres tendrían que leerles a los niños. Tendrían que apoyarlos en el proceso. Y en español se hace muy difícil.

P: Y a lo mejor, esa explicación debería ser en los dos idiomas. Una para no perder su lengua y otra para que les vaya bien, simplemente más que eso. Porque de verdad que a mí me complica. Yo siempre pensaba, lo que te explicaba en delante, que si yo voy a otro país. Yo no podría llegar hoy día a Francia y al otro día meter a mis hijos al colegio. A lo mejor yo, les compraría un curso, le pondría un casete, no sé qué cuestión, pero algo haría, para que ellos no entraran así de rompe y porrazo a una escuela donde no van a entender nada. Pero ellos no miran eso poh. Ellos llegan y los meten al colegio. Y ellos pueden venir meses y no trae un lápiz... su mochila vacía. Que también lo encuentro, así como... pensarán que la educación. Eso es lo que me da dudas de cómo son allá. Eso es lo que me...

E1: ¿Cuál es la expectativa que tienen de la escuela, en el fondo?

P: No sé qué... claro... qué esperan de ella, que les hables no más. Difícil. Difícil cuando tienes 40 que son terribles. No puedes quedarte, como dice mi abuelito, en el *hablamiento*. Así como que no puedes quedarte allí. Es complicado.

Comentado [54]: [A] Home language support (Creole)
1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance:
Although no evident motivation is presented, she disregards this topic by focusing on how she needs that her students improve their Spanish.

Comentado [55]: 2.1. Student Background
4.1. Relationship with parents/caretakers:
The participant expresses how students often works as translators, since their parents do not know how to read.

E1: El creole nos comentaba entonces que es importante que lo mantengan. ¿Dentro de la escuela, usted consideraría que podría cumplir alguna función el creole?

P: Mira. Yo creo que es parte de la convivencia que tienen entre ellos aquí para no sentirse tan solos. Si bien es cierto que ahora son muchos. Pero encuentro que ellos se junten y tengan como su espacio para decirse sus cosas, encuentro que es importante.

E1: Un apoyo entre ellos entonces.

P: Sí. Sí. Sí. Porque entre ellos no se hablan en español, se hablan en creole. Cuando interrelacionan con otros niños en español, se dan a entender. Pero entre ellos, ellos hablan creole.

E1: ¿Y usted considera que eso es positivo?

P: Sí. A mí no me molesta para nada. Todo lo contrario, me encantaría entenderlos. A lo mejor no a la perfección, pero me encantaría saber qué hablan. A lo mejor me están diciendo esta vieja tal por cual. A lo mejor me están pelando y yo no sé.

E1: ¿Le genera un poco de desconfianza entonces, quizás? ¿No?

P: No, no, no. Son bromas. No, no. Lo niños pequeños...yo creo que por eso que me gusta tanto hacer clases con niños pequeños, porque son distintos... son distintos. Ellos son sanos de todos lados. No importa que sean pobres o no tengan, no importa. Esas cuestiones son detalles de repente. Pero yo me paro en curso pequeño y yo sé que cuento con muchos beneficios y a favor de lograr cosas con ellos, porque ellos son esponjas. En cambio, tú vas a un octavo año y te mueres...te mueres. Nadie quiere entrar.

E1: ¿Y usted con los profesores de años superiores ha conversado esto, sabe cómo se sienten al respecto?

P: ¿Con respecto a las conductas de los niños? Bueno, tú sabes que aquí hace dos o tres años empezamos con las famosas tutorías. Que para mí tienen hartas cosas buenas y hartas cosas que a mí no me parecen. Lo he dicho siempre. Siempre he opinado lo mismo, que la tutoría es buena con respecto a que te den el tiempo para hacer muchas cosas administrativas en ayuda y a favor de los niños. Pero también encuentro que el papeleo eterno que hay que hacer para todo, es puro trámite. Tiene cosas muy positivas, pero aquí los tutores tienen mucha responsabilidad. Tú aquí... si el niño viene sucio “¿y, el tutor qué hizo?” Y el niño faltó “¿y ¿el tutor qué hizo?” El niño no almorzó “¿y el tutor qué hizo?” Al niño le fue mal en la prueba y bueno... ¿qué hizo el tutor? Entonces esa tutoría, que por un lado tiene muchos beneficios para los niños, encuentro que le está quitando la pega a los padres y me la está dando a mí... que no lo encuentro justo. Es una opinión muy personal. Yo encuentro que no es justo. No puede ser que yo sea responsable de todo. Incluso del aprendizaje de los niños. O sea, yo más encima, me tengo que preocupar de que el niño repase durante la clase porque yo sé que en la casa no lo va a hacer, y estoy hablando en general, no solamente los extranjeros. Los extranjeros están tan a la par como el resto, sin hablar español. Los niños son muy empeñosos, casi todos, no te digo que todos, pero bueno, los que son más desordenados me ha costado más, pero es una cuestión de conducta, a lo mejor de hábitos, de muchas cosas.

E1: Me interesa una última cosa con respecto al creole. ¿Usted consideraría en caso de que estos niños, por ejemplo, pudieran estudiar juntos o algo o pudieran leer en creole, cree que tendría una función académica también, y no solamente social entre ellos?

P: Mira, eh, bueno. Sería como parte de la inclusión e integración aquí en esta escuela de los niños extranjeros. Para fiestas patrias, ellos hicieron un baile haitiano, muy bonito. Le llamamos gala folclórica. La gracia que tiene la gala folclórica y que no es menor, es que tú bailas con los 40. Todos bailan. Todos son todos.

E1: ¿Nadie se resta?

Es que, en otras partes, tú elegías a los mejorcitos a los que o te hacen problemas, era más fácil. Todos bailan aquí y todos los cursos presentan un baile. Y la tía M preparó una canción en creole con un baile en creole. Y se consiguieron los atuendos y la vestimenta para que ellos presentaran su baile. Y, de hecho, lo

Comentado [56]: [A] Home language support (Creole) 1.3.3. Motivations for minority L1/D1 maintenance: Motivations are merely sociocultural, so that Haitians students can share among themselves.

Comentado [57]: 3.2.2. Specialized personnel. 4.3. Work overload: Tutorings are made by the same participant, but she expresses that all the responsibility lies upon her.

van a presentar el otro sábado en esa caravana que hay de... en esa caravana lo van a presentar, fue muy bonito, fue muy aplaudido también. Porque yo creo que mal que mal a todos les interesa, llama la atención, sus tradiciones, y todo.

E1: No, y qué bueno que la cultura de ellos esté presente en el fondo.

P: Sí poh, debe ser. Debe ser. De hecho, llevamos varios años también integrando, porque como de a poquito han ido llegando no solamente haitianos y de otros más. Una vez hicimos la gala, me tocó Colombia, porque tenía un colombiano y bailamos cumbia, baile típico colombiano. Otra vez me tocó Brasil, la samba. Hemos tratado... Y de repente mezclamos de todo Chile, porque en el fondo también de repente los papás dicen, “pero tía si estamos en Chile, porque tenemos que bailar de Colombia”, por ejemplo. Tienen razón. A lo mejor hacer muestras, pero también debe permanecer en nuestra cultura, sería importante.

E1: ¿En materia de inclusión, cree que algo que se le ocurra que pueda faltar?

P: De inclusión. No... no, no sé. A lo mejor tener más recursos humanos en cuanto al idioma. A lo mejor que la M estuviera permanentemente conmigo. A lo mejor serviría, con todos los profes. A lo mejor que hubiera una por sala, a lo mejor no, porque son... como ese recurso va derivado al vil billete, es complicado. Pero me encantaría, por ejemplo, en primero y segundo que a lo mejor estuviera la persona allí. Porque yo tengo la suerte que todos mis niños trabajan, unos se portan mal otros mejor, y así, pero todos trabajan. Yo estoy muy contenta, están todos leyendo menos el chiquitito que llegó hace dos semanas. Pero tengo un niño. Por ejemplo, hoy día estuve apoyando en tercero, que la colega está enferma, y había un chiquitito, un morenito, y no hizo nada, y no hizo nada, y le llamé atención y me hacía así. Y no hizo nada. Entonces yo digo.

E1: ¿Era haitiano?

P: Sí. Y yo digo, ¿qué onda? No todos son dóciles como los míos. O como son chiquititos los míos, yo... tú los amoldas, los amoldas. Han dejado de ser violentos para jugar, están hablando más español. Aprendieron a leer solitos, porque de verdad que los papás *cero aporte*, de verdad que cero aporte. Salvo una o dos que ya llevan más años en Chile, pero el resto, tú te das cuentas, ni un cuaderno ni un lápiz, llegan sin tarea, nunca han presentado una disertación, jamás. Le hemos mandado notas, hay que hablar de un perrito, un gatito, nada. Y, así y todo, los cabros son empeñosos y les va bien. Tienen notas rojas, pero han salido adelante. Están leyendo, con dificultad, pero lo están haciendo. Están escribiendo en español, que es mi pega, difícil. Nuestro idioma es muy complejo, con los verbos, con tanto. Para mí, yo escribiría con una sola b, me da lo mismo que hay tres b, no sé poh. Los acentos y todas esas cuestiones raras, que para ellos deben ser muy complicado, muy complicado. Si para uno es complicado.

E2: Y, oiga, y cuando usted hace sus clases, ¿organiza como actividades grupales entre los niños?

P: Muy poco. Muy poco, porque tengo mi sala llena. Son 38 y son muy inquietos. He tratado de trabajar en grupo. Incluso habíamos pensado en trabajar en grupo en la parte artística. Pero sabes tú, es una feria de monos. No me resultó. Y como yo hablo fuerte, tiene que ser frontal para que los cabros me entiendan. No me resultó en grupo, de verdad que lo intenté, y no pude.

E1: ¿Hay menos control quizás?

P: Menos control. Tengo menos manejo con ellos. No me resulta. Ya, chiquillos, lo dejo hasta aquí.

E1: Ha sido, de verdad, que muy valioso, así que estamos... perfecto. Gracias.

Comentado [58]: 2.2.1. Integration: The participant describes multicultural activities that promote inclusión.

Comentado [59]: 4.1. Relationship with parents/caretakers: Once again, the participant expresses her concern on how Haitian parents/caretakers do not show commitment to their children's learning.

8.6.7. S7F08

E1: Ya, lo primero es saber, ¿En qué año nació?

P: Yo, mil novecientos ochenta y cuatro

E1: ¿Cuántos años tiene cómo de experiencia tiene trabajando como profesora?

P: Tengo 8 años, pero acá 6

E1: En este colegio 6 años entonces. ¿A cuántos cursos le hace clases?

P: En este momento, el curso es de 43 niños

E1: 43 niños, ¿Qué nivel?

P: NT1, Pre Kínder

E1: Perfecto Pre Kínder. ¿Usted tiene alumnos migrantes en su sala?

P: ¿Cómo?

E1: ¿Alumnos migrantes en su sala?

P: Sí, muchos

E1: ¿Haitianos en particular?

P: Casi la mitad, haitianos también

E1: ¿Cuántos, más o menos?

P: Es que tengo a niños haitianos que llegaron recién de Haití, y tengo niños que nacieron en Chile, pero son de padres haitianos

E1: Perfecto

P: Tengo como un... 10 más o menos

E1: Eh y esos llegaron este año, alguno de ellos

P: Así es

E1: ¿Cómo ha visto la experiencia de pasar de tener más niños chilenos a también niños más haitianos?

P: Eh es que tengo, hay de todo hay venezolanos, hay haitianos, hay peruanos y chilenos. Pero específicamente niños haitianos, igual es como un desafío mayor. Obviamente porque la barrera del idioma, que la principio es bastante, bastante difícil.

E1: Perfecto

P: Pero ahora ya no tanto. Nosotros ahora tenemos unos eh... agregados culturales... eh cómo se llama... eh sí

E1: ¿Facilitadores culturales quizás?

P: Ellos sí... Los puso la municipalidad este año, pero yo tengo niños haitianos desde como hace 4 años

E1: Ah, perfecto

P: Y cuando no habían estos mediadores culturales, que son los que son haitianos y manejan el idioma español y le idioma que es su idioma, antes era mucho más difícil. Yo tenía niños que llegaron, las primeras generaciones de haitianos que llegaron, nadie sabía nada de Haití, nadie sabía nada del idioma ni siquiera sabían... Todos jurábamos que ellos hablaban francés pa' empezar, y no hablan francés hablan creole.

E1: Claro

P: Y ni siquiera eso manejábamos, y fue súper complicado. Yo recibí un niño que llegó de Haití, y al otro día lo trajeron al colegio. Y él lloraba todo el día lloraba, lloraba, fue un...

E1: ¿Año 2014, fue esto?

P: Sí, año 2014

Comentado [1]: [2.1.] Students Background: Demographics and background. Teacher also refers to a new reality in the country, Chilean kids with Haitian parents.

Comentado [2]: [2.1.] Students Background: Demographics a variety of countries of origin are mentioned. Diverse students' backgrounds.

Comentado [3]: [C] Awareness of SLA [4.3.] Work overload: Difficulties related to SLA are recognized and there is an association with the way in which these difficulties challenge the teacher's job. The language barrier makes teacher's job more difficult.

Comentado [4]: [3.2.2.] Specialized Personnel: Mentions the specialized personnel and how they have relieved the challenges associated to the language barrier

Comentado [5]: [D] Intercultural Awareness [2.1.1.] Migrant Students: Introspection to the knowledge they had about Haiti as a different culture and the implications of that knowledge when they came to interact with Haitian immigrants. Linguistic contextualization of them.

E1: Perfecto

P: Justamente. Y el niño lloraba todo el día, y yo lo único que podía hacer es tomarlo en brazos y tenerlo aquí todo el día, porque lloraba lloraba extrañaba a su abuela. Me acuerdo de que me hablaba de su abuela. Nadie nos podía traducir, nosotros con puras señas y el niño de a poco empezó a aprender español. Afortunadamente, como son pequeños, son esponjitas y el niño primero entendía lo que uno le decía. Comunicarse era más difícil, pero de a poco eso también lo pudo lograr

E1: Perfecto

P: Pero fue súper difícil al principio

E1: El tema de la comunicación entonces es un tema

P: Sí

E1: La barrera idiomática en el fondo

P: Sí, pero ahora como tenemos mediadores culturales, ya no es tan difícil. Eh... Los niños se les hace más fácil aprender el idioma porque lo escuchan todo el día, pero cuando uno tiene que comunicarse con sus papás, así como: "su hijo tiene que traer esto, su hijo le falta esto etc." es mucho más difícil

E1: Con el apoderado cuesta entonces

P: Sí, antes. Ahora con el mediador cultural, él viene y él nos traduce, así de fácil. Pero antes no teníamos esta posibilidad

E1: El rol del facilitador en el fondo es dentro del aula y fuera del aula

P: Sí

E1: Lo tienen siempre

P: Siempre está él

E1: ¿Media jornada?

P: Está todo el día acá, uno lo llama sí lo necesita

E1: Perfecto

P: Y él igual está pendiente de los niños haitianos. Y una vez nos pregunta, por ejemplo, casos específicos. Él está enterado de todo, que es la idea también.

E1: Y cuando ustedes les llama alguna situación... que participe

P: ¿Perdón?

E1: ¿Alguna situación particular, en que lo llamen por ejemplo?

P: Por ejemplo yo tengo un niño que llegaba enfermo que es haitiano, y lo traían igual todos los días, porque tiene muy buena asistencia. Y obviamente los papás trabajan todo el día entonces ellos vienen siempre llegan muy temprano también. Y el niño venía enfermo, entonces obviamente la mamá no entendía qué sucedía y tuvimos que ahí mediar, tuvimos que obligarla a que lo llevara al doctor

E1: Con la apoderada entonces

P: Sí, igual ellos tienen mucho miedo al principio, porque piensan que los van a deportar porque no tienen los papeles de repente. Entonces la mamá, por ese tema, no lo llevaba al doctor

E1: Claro

P: Entonces nosotros le dijimos no es que le derecho a la salud del niño. Entonces, o sea "independiente de que sus papeles no estén regularizados, usted tiene que llevarlo igual" Esas cosas ellos no la entienden, no saben cómo funciona el sistema chileno, no saben cómo funciona... De que nosotros igual nuestra prioridad son los niños

E1: Claro

P: No los vamos a atacar a ellos, sino que queremos la seguridad de ellos entonces... Ese tipo de temas como los temas complicados

E1: Como el tema del acceso a la salud quizás

P: Claro... Porque como por ejemplo...

Comentado [6]: [4.2.] Student Behavior: Situation concerning student's behavior within the classroom. The teacher refers to a particular case where the student had a hard time adjusting to school.

Comentado [7]: [C] Awareness of SLA [1.1.3.] Cognitivism: Perception of how the acquisition of language functions, as well as the common belief that, due to their age, their brains are more likely to acquire language more quickly.

Comentado [8]: [3.2.2.] Specialized Personnel: Mentions intercultural facilitators working at the school.

Comentado [9]: [C] Awareness of SLA: Partial knowledge of the process of language acquisition is reflected in the belief of "quick acquisition of Spanish"

Comentado [10]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Communication with Parents/Caretakers and the challenges that may rise.

Comentado [11]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Better communication with parents/caretakers thanks to the work of the intercultural facilitator

Comentado [12]: [3.2.2.] Specialized Personnel: Intercultural facilitators help teachers to communicate with parents/caretakers

Comentado [13]: [2.1.] Student Background: Documentation-related issues. Parents/caretakers are afraid to use public services in case of being deported. [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Teachers try to communicate with parents/caretakers, about the importance of their student's health. Teachers feel that Haitian parents do not understand them and how most of the services in the country work.

E1: O como la expectativa de servicio quizás

P: Porque, por ejemplo, en otros cursos que yo he sabido que hay... que los mediadores, entran a la sala y le traducen a algunos niños. Por ejemplo, lo que están pasando en cierto ramo

E1: Contenido de las clases entonces

P: Claro. Pero acá no es no es tan así porque como te digo los niños aprenden el idioma súper rápido y a mí me conviene más que ellos escuchen español

E1: Claro

P: Para que lo aprendan. No me conviene que alguien les esté traduciendo porque no... No se va a esforzar lo suficiente para poder aprenderlo. Entonces en el caso mío yo trato de que no... que no me traduzcan en ese... en las clases

E1: Claro. O sea que en el uso de creole, por lo menos dentro de la sala, está más o menos restringido

P: No sé si está restringido, porque de repente los niños también nos enseñan palabras, por ejemplo

E1: Ah ya

P: Les preguntamos de su cultura, de su país. Pero para que les traduzcan las clases en específico, no

E1: Entonces como un balance quizás

P: ¿Cómo?

E1: ¿Cómo un balance entre el español y el creole?

P: Claro

E1: Perfecto. ¿Y cuando los escucha hablar en creole eh... Algunos contextos particulares en que suceda... el uso del creole?

P: Que los niños pequeños como que... casi ni lo ocupan

E1: Ya

P: Tratan de hablar español o de hacerse entender por señas. O si me dicen alguna palabra, la verdad que no la entiendo. Entonces no, pero casi siempre se comunican... intentan... logran comunicarse de cualquier forma

E1: Perfecto

P: El niño que yo tengo, que llegó de Haití este año eh... aprendió español súper rápido, así que

E1: ¿Y los anteriores?

P: Eh... También, también. Pero como te digo no había esa facilidad de hablar con el apoderado...

E1: Eh... cuando usted dice que nota que ellos van aprendiendo español, ¿En qué cosas se fija para ir notando su avance?

P: Por ejemplo cuando entienden las instrucciones de las tareas, y las logran hacer voy como... como te digo solo van comunicando se van hablando. Eh... D [Nombre alumno] habla todo ahora, todo todo y se le entiende todo y él conversa con sus compañeros como tú, como un igual

E1: La participan entonces es alta

P: Sí, y los niños son súper incluyentes, los pequeñitos nunca discriminan a nadie, no es como: "no, tú no te juntas con nosotros porque eres de otro país" no, aquí es como... es otro mundo... Bilz y Pap (risas). Entonces el niño también se siente como más acogido, y es más fácil para él también aprender.

E1: Perfecto. Con respecto al creole, ¿Usted considera importante que lo continúen hablando?

P: Sí, de todas maneras. Siempre tienen que mantener sus... sus raíces

E1: O sea que sería una función como...

P: Y ojalá nosotros pudiéramos aprender creole. Igual aquí hay profes el mediador cultural hizo unas clases de creole, y la verdad que por tiempo no pude asistir

E1: Ya

Comentado [14]: [3.2.2.] Specialized Personnel:
Role of the intercultural facilitators in classrooms.

Comentado [15]: [C] Awareness of SLA:
The use of Creole slows down the process of acquiring Spanish.

Comentado [16]: [1.2.1.] Deficit Ideology:
The use of Creole slows down the Spanish acquisition process. Strict limitation of the use of Creole -> Spanish only.

Comentado [17]: [2.1.] Student Background:
Teacher refers to the cultural background of her students.

Comentado [18]: [1.2.2.] Enrichment Ideology:
Balance between two languages to maintain Creole while acquiring Spanish

Comentado [19]: [C] Awareness of SLA
The teacher seems not to understand or know how to tackle this communication issue.

Comentado [20]: [C] Awareness of SLA:
The teacher states that a student learned Spanish quickly, but does not seem to acknowledge the elements that prove the successful acquisition.

Comentado [21]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers:
Challenges related to communication with parents/caretakers

Comentado [22]: [1.3.1.] Language Proficiency [1.3.2.] Literacy:
Attention to progress in SLA, language proficiency and literacy only in Spanish.

Comentado [23]: [2.2.1.] Integration:
Inclusive environment. Other students seem to not discriminate students from other countries.

Comentado [24]: [1.3.3.] Motivation for Minority L1 Maintenance:
The teacher links the maintenance of the L1 to the student's cultural background.

P: Pero me gustaría aprender algunas palabras ya como que algunas ya las sé. Pero muy poquitas la verdad.

E1: ¿Algún ejemplo de palabra?

P: ¿Uh?

E1: ¿Algún ejemplo de palabra?

P: No se poh, pero que es como el francés *merci* o *s'il vous plaît*

E1: Claro

P: Cosas así, como muy básicas. Eh... y ellos también nos van enseñando, los niños

E1: Perfecto. Eh... con respecto al creole, aparte del tema de las raíces, ¿Tendría algún otro tipo de relevancia para la escuela, cree usted?

P: Es que ya es parte de nosotros, son parte de la identidad del colegio, entonces tiene que estar presente sí o sí.

E1: Perfecto. Y en cuanto a funciones académicas, por ejemplo, si se pudiera integrar con algún curso

P: Mm... ¿Cómo como un ramo dices tú?

E1: Si estuviera, no sé poh, la posibilidad de que algunas asignaturas fueran mitad español y mitad en creole, por ejemplo, que la clase fuera en creole

P: Como digo en clases en caso de acá no creo que sea muy necesario, allá quizás sí porque son más grandes y los contenidos son más duros. Entonces sí, quizás sí

E1: Es más del nivel quizás entonces, perfecto. Con respecto al facilitador intercultural, ¿Usted piensa que sería bueno que hubieran más...

P: Sí

E1: ...En la escuela o considera que está bien?

P: Sí, porque acá hay muchos estudiantes, son como 700 más de 700. Ojalá hubieran como 3, por lo menos

E1: Y tienen solamente uno

P: Tenemos uno y medio, porque hay una que es la L. [Nombre mediadora cultural] que viene como media jornada

E1: Ah, perfecto

P: Pero el J. [Nombre mediador cultural] está siempre

E1: Y ellos llegaron este año

P: Sí

E1: ¿Y el año pasado cómo lo hacían?

P: No sé, no me acuerdo. Era como, teníamos que hacerlo sí o sí, entonces... Tratando de comunicarse con señas, con dibujos. No sé, incluso buscando en internet.

E1: Claro

P: Pero a veces no es muy fiel la traducción, entonces tampoco nos servía mucho

E1: Que bueno que llegaron entonces

P: Sí no es un aporte súper grande, sobre todo con los apoderados, porque ellos no... no aprenden el español tan rápido, como los niños.

E1: Claro

P: Entonces, cómo decirle a un apoderado que, no sé, su hijo se está portando mal, o su hijo no viene bien aseado, no sé poh, cosas tan delicadas y básicas que sí las puede decir una persona con su misma cultura. Se van a sentir más cómodos además.

E1: Claro. El trato con los apoderados, ¿En qué tipo de contextos se da? Vienen a reuniones...

P: Sí

Comentado [25]: [3.2.1] Teacher Resources: The teacher refers to a Creole language course, but nobody attended.
[3.2.2.] Specialized Personnel: The intercultural facilitator taught in a course about Creole language.

Comentado [26]: [2.2.1.] Integration: The teacher refers to Creole language as part of the identity of the schools. It has become their reality.

Comentado [27]: [2.1] Student Background [3.2.2.] Specialized Personnel: The school needs more intercultural facilitators, because the large number of students in the schools.

Comentado [28]: [3.2.1.] Teacher Resources: Lack of resources to tackle the situation of trying to communicate with a non-majority-language-speaker

Comentado [29]: [C] Awareness of SLA [3.2.2.] Specialized Personnel [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Communication with parents through the help of the intercultural facilitators.

Comentado [30]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers Problems to communicate with parents, regarding the lack of knowledge of their culture

E1: ¿Los citan?

P: Reuniones de apoderado mensuales, y también cuando los citamos ellos vienen

E1: ¿Y la asistencia es buena?

P: ¿La de los niños haitianos? Sí, muy buena

E1: Ah perfecto, pero de los apoderados también

P: En general sí, igual hay algunos que no vienen nunca

E1: Ya

P: Para qué estamos con cosas

E1: Eso igual podría ser un problema, ¿o no?

[Interrupción]

P: Ya, perdón

E1: Está bien. ¿Con los apoderados que hay menos asistencia que hacen?

P: Eh... Mm... Yo me comunico directamente por teléfono, es que ya no hay otra solución

E1: Claro

P: Sí, hay apoderados bastante irresponsables la verdad. La mayoría como que ve el colegio como una guardería, como que es dejar al niño porque yo tengo que ir a trabajar. No es en todos los casos pero sí tengo un par de casos que es así

E1: Perfecto

P: Que no aparecen nunca, y cuando los citamos es como: “pero qué tengo que ir a trabajar” Igual ellos cuidan mucho si trabajo, y lo entiendo completamente porque... sobre todo los que están sin papeles ellos pierden su trabajo, y les cuesta encontrar otro

E1: Claro

P: Pero de toda maneras, igual tienen que tener un compromiso con sus niños, y algunos no lo tienen

E1: ¿Y el facilitador interviene un poquito ahí?

P: Sí

E1: ¿Y qué les dice?

P: Él se pone pesado

E1: Ya

P: Sí, porque él igual sigue nuestra línea, nuestras políticas. Si nosotros... Ley pareja no es dura... Si un niño está un estudiante chileno o peruano le exigimos algo, también tratamos de exigirle lo mismo a los otros apoderados.

E1: Perfecto

P: Aunque, honestamente, igual los ayudamos harto

E1: ¿En qué sentido?

P: No sé poh. Si les falta un material, nosotros los ayudamos. Es que es parte de la en realidad de la vocación nuestra que a veces igual uno comete... cometemos esos errores porque los apoderados se aprovechan de repente. Pero en el caso de haitianos, vemos mucha carencia económica

E1: Materiales para el colegio, quizás

P: Claro, el uniforme nosotros les proveemos, de repente la misma colación. Ellos nunca traen colación, casi nunca, y cuando traen es como “oh...” Andan muy felices.

E1: Ya

P: Pero en general nosotros siempre les proveemos la colación también

E1: Claro

P: Y acá almuerzan y desayunan, entonces igual es para los papás como una seguridad que ellos se alimentan acá

E1: Perfecto. ¿Y eso es específicamente con los haitianos, o pasa con otras nacionalidades también?

Comentado [31]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers
The teacher communicates through instant messages with parents who don't assist to meetings.

Comentado [32]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers

Comentado [33]: [4.3.] Work Overload
Teachers and school personnel provide basic materials

P: Pasa en su mayoría con los haitianos

E1: Ya, perfecto

P: El resto trae su colación. Pero sí, a ellos todos los días les tenemos que dar su colación

E1: La idea es que no se resten tampoco...

P: Claro

E1: ...En comparación con los otros niños

P: Nosotros tratamos de que no haya diferencia, entonces es como “ya tu no trajiste, toma tu colación”

E1: Qué bueno. Con respecto al español, usted me decía que usted encuentra que ellos aprenden fácil rápidamente, ¿no es cierto?

P: Los chiquititos, sí.

E1: Nunca ha notado algún niño que hay sido un poquito más difícil el proceso, que se hay quedado un poco atrás, quizás, con el español

P: Eh... el que te dije primero que yo tuve en la primera generación 2014, a él le ha costado adaptarse mucho a... De hecho ahora él está en tercero básico, y ha tenido muchos problemas conductuales eh... académicos también, le cuesta mucho. Igual ya maneja el español pero eso lo atrasó bastante

E1: Claro como a raíz del español quizás, le costó un poco más la adaptación quizás

P: No, y aparte de estos problemas como familiares, que él tenía mucha carencia familiar como que como te decía lo venían a tirar... No venían nunca a reunión yo no los, los vi como un par de veces en le año, y a ese niño nosotros le proveíamos todo así como hasta el uniforme para la graduación se lo, se lo prestamos nosotras, todo. Entonces igual da pena ahora que este con esos problemas ya grandes

E1: Claro

P: Pero lo atribuyo más que nada al apoyo familiar, más que al idioma

E1: ¿Y él está en cuarto básico ahora?

P: En tercero

E1: Tercero básico. Y ustedes siguen en contacto con él...

P: Sí poh, está aquí al ladito

E1: Perfecto

P: Sí, y además que tengo a su hermana, su hermana más chica ahora la tengo en mi curso

E1: ¿Y con ella ha sido más fácil o más difícil?

P: Mucho más fácil porque ella llegó bebé acá poh, entonces habla como chilena.

E1: Ah, ya

P: Sí, es otra es otra situación por eso hay niños, tengo como 3 o 4 casos, que ellos hablan español perfecto y no hay ningún problema. Y ahí uno ve que la raza está cambiando, nuestro país está cambiando, porque ya hay niños chilenos con su raza negra

E1: Claro

P: Eh orgullosos de ser chilenos, y ellos van a crecer y van a hacer familia, nos vamos a mezclar, etc.

E1: Claro porque en el fondo ya son...

P: Ya comenzó, ya son chilenos

E1: Claro

P: Incluso hay algunos que nacieron acá

E1: Perfecto, o sea que...

P: Es bonito, como uno va viendo el proceso, porque yo lo vi desde el principio

E1: Es que claro, porque hace cuatro años eso no pasaba, me imagino

P: Claro

E1: Que interesante

P: Sí

Comentado [34]: [2.1.] Student Background
Demographics and economic background.

Comentado [35]: [4.2.] Student behavior
The student shows behavioral problems

Comentado [36]: [4.1.] Relationship with
Parents/Caretakers

Comentado [37]: [C] Awareness of SLA

Comentado [38]: [C] Awareness of SLA

Comentado [39]: [D] Intercultural awareness

E1: Con respecto al nivel de español de los niños haitianos, si se pudiera ofrecer algún tipo de acompañamiento, de ayuda para que ellos desarrollen el español, quizás no en este nivel pero en general...

P: Lo dan, en la municipalidad hacen un curso de español, eh... creo que los mismos mediadores culturales les hacen español a los apoderados, y también a los niños que quieren aprender

E1: ¿Y dentro del colegio?

P: Dentro del colegio J. [Nombre mediador cultural], el mediador cultural hacia unos cursos al principio

E1: Ah ya, español para los mismos niños

P: Para los niños, y para los profesores también nos ofreció... cosas básicas

E1: Perfecto, ¿y eso considera que es bueno?

P: Sí, súper bueno. Porque también los integra a ellos poh, los hace sentir valorados

E1: Claro. Con respecto al creole, me interesa saber un poquito sobre el tema del aprender a leer y a escribir, ¿Ustedes trabajan eso con los niños, cierto?

P: Nosotros trabajamos iniciación a la lectura y la escritura, por eso para mí es un tema urgente que ellos aprendan español

E1: Claro

P: Y para mí es prioridad, que escuchen, que hablen, que se atrevan

E1: Con las vocales y las consonantes

P: Claro, como son chiquitos no, no les da vergüenza poh. Entonces, para mí, por eso es prioridad y prefiero que no les traduzcan nada, porque igual van a mantener su idioma porque en la casa igual les hablan creole, pero acá que escuchan, español, en el entonces así tiene las dos, las dos partes

E1: Claro

P: Y ellos van a ser bilingües sí o sí, de hecho, ya tengo niños bilingües, eh la mamá de D [Nombre alumno] por ejemplo me cuenta que en la casa habla español y le enseña a ella, gracias a él ella aprendió español

E1: Claro

P: Es que la mamá no tiene acceso como a no sé poh, ella no trabaja entonces no tiene acceso como en el trabajo a aprender o con las amigas, no

E1: ¿Y ella se queda en la casa no más?

P: Sí, ella es dueña de casa

E1: Perfecto

P: El papá trabaja, entonces el niño le ayuda a ella sí como él, es súper interesante

E1: Sí, en varias escuelas nos ha pasado, como común. El tema de la escritura, ¿nota diferencia entre los niños haitianos y las otras nacionalidades?

P: Eh, obviamente igual a algunos les cuesta más de repente, pero como estamos iniciando en la escritura ya es como más parejo

E1: Ah ya perfecto

P: Mientas aprenda el idioma, el español, va a poder entender mejor mas adelante como en el proceso de conciencia fonológica, va a ser más fácil para él

E1: Perfecto. Si estuviera la oportunidad de que, además de aprender a leer y a escribir en español, lo hicieran en creole, ¿cree que sería bueno?

P: ¿A él? Mm... sí sería bueno, no lo había pensado, porque en realidad ellos tampoco saben escribir en su idioma poh

E1: Es que...por la edad

P: Son más chiquititos, claro sería bueno igual

E1: Una de las cosas que estamos considerando

Comentado [40]: [B] Majority Language Support [3.2.2.] Specialized Personnel
The municipality teaches Spanish to parents through their intercultural facilitator

Comentado [41]: [3.2.2] Specialized personnel
Intercultural facilitator aids students

Comentado [42]: [A] Home Language Support [2.2.1.] Integration
Students feel integrated to the school community

Comentado [43]: [1.2.1.] Deficit Ideology: It is a problem that the students do not speak Spanish language [1.3.4.] Motivation for Majority L2 Acquisition: Opposite ideas.
Creole limits their learning of Spanish.

Comentado [44]: [C] Awareness of SLA

Comentado [45]: [C] Awareness of SLA

P: Para mantener su cultura. Por ejemplo, los que nacieron acá no sé si van a poder escribir en su idioma

E1: Y en el fondo, lo que nosotros pensamos es, si ellos quieren volver a Haití, por ejemplo

P: Claro

E1: O contactos con la familia

P: Exacto. La mayoría hablar creole sí, pero no sé si en la escritura lo podrán lograr, más adelante

E1: Me interesa saber un poquito sobre, si ha recibido algún tipo de capacitación, por el tema de la educación de los niños migrantes

P: ¿Yo?

E1: Algún curso.

P: No, hasta el momento no, solo el que nos da J [Nombre mediador cultural] que era como tips de idioma, pero eso era interno, del colegio

E1: O sea que por la municipalidad o quizás por algún tipo de organismo

P: Todavía no

E1: Nada. ¿Alguna oferta que le haya llegado?

P: Tampoco

E1: Perfecto. ¿Y de ser necesario, o sea cree que sería necesario o positivo?

P: No sé en mí caso, porque yo soy súper abierta de mente ah sí soy así. Pero a mí me encanta tener alumnos extranjeros, como que me motiva y trato de que ellos enseñen su cultura o que nos traigan comida de su cultura, como realzar cada cultura no sólo la haitiana la peruana, los venezolanos que están llegando este año también. Entonces para mí, yo creo que sería un aporte igual, pero yo creo que les serviría la gente que es más cerrada, porque hay profesores que es como: “hay no que este niño que es extranjero y no sé qué”

E1: Claro

P: Porque he escuchado eso lamentablemente

E1: ¿En el fondo como un intentar concientizar un poco sobre las diversidades culturales quizás

P: Y ser más tolerantes. Porque yo no te voy a mentir que los niños haitianos, por ejemplo, son muy inquietos

E1: Ya

P: Llegan muy inquietos, y en general, no sé cómo será el sistema educativo de allá o quizás no se escolarizaron antes, pero llegan te juro que muy diferente al resto. En cambio los niños peruanos son mucho más respetuosos que los chilenos incluso, como que hablan muy bien son muy respetuosos con sus profesores. Pero los haitianos son como ah... están como loquitos así

E1: Cómo el comportamiento dentro de la sala quizás como el respeto hay mucha diferencia

P: El respeto como que no tienen muchas normas de convivencia, como que son muy brutos con sus compañeros y les pegan. Y eso cuesta mediarlo al principio es como, trata de no ser así, por favor, eh respeta y no sé qué, eso le cuesta mucho. Son muy diferente a nosotros en ese aspecto

E1: ¿Nota algún tipo impacto en las relaciones entre compañeros, a raíz de eso?

P: Eh... Los niños son muy receptivos así que no, pero sí en ese problema de convivencia que es como siempre los están acusando porque: “pucha me pego”, que pasó muy rápido y no controlan su movimiento, pero eso

E1: Como la inquietud específicamente con los haitianos, quizás

P: Más que nada con haitianos sí, pero es por ese tema ni siquiera es porque... Al principio, cuando llego Y [Nombre alumno], el primer niño que yo tuve, ahí sí era como: “oh mira su piel” él era como muy diferente para ellos, era como, qué onda este niño y lo comentaban mucho, pero ahora no, porque ellos ven mucha gente de esa raza entonces para ellos ya no es tema

E1: Ah perfecto

Comentado [46]: [1.3.3.] Motivation for Minority L1 Maintenance
Maintaining Creole language for students it is important for their cultural identity

Comentado [47]: [3.2.1.] Teachers resources
Training and resources to improve non-Spanish speaking students' education has been given only through tips from specialized personnel.

Comentado [48]: [2.2.1.] Integration
The teacher values the different cultures existing in her classroom

Comentado [49]: [4.2.] Student behavior
Haitian students are restless

Comentado [50]: [3.2.2.] Prior Schooling
She does not know if her students went to school in their country

Comentado [51]: [4.2.] Student Behavior: Different behavior in her students with different cultural backgrounds
[2.1.1.] Migrant Students: Mentions students with different countries of origin

Comentado [52]: [D] Intercultural awareness
[4.2.] Student Behavior
Haitian students have a hard time changing their violent behavior

Comentado [53]: [2.1.] Student Background
The teacher talks about her first Haitian student

P: En los pequeñitos, y ellos son súper integrativos, no tienen barreras, no tienen trancas con eso. A menos que los papás se los inculquen y empiecen a hablar cosas que no deben, que también ha pasado eso

E1: ¿Sí?

P: Nosotros ahí cortamos al tiro la...

E1: Intervienen

P: Intervenimos al tiro y llamamos apoderado, porque obviamente esos discursos los escuchan de los adultos, y ahí los adultos quedan así como... les da vergüenza

E1: Claro

P: Pero nosotros tratamos de cortar al tiro eso porque...

E1: En cosas como que...

P: Los niños no tienen trancas, no son discriminadores, afortunadamente. Después cuando pasan cuando son más grandes empiezan a... No sé, yo creo que lo escuchan todo de la familia también

E1: Sí. ¿Cómo qué tipo de comentario hacen?

P: No sé poh, "este negro que se vaya a su país", puras cosas así feas. Incluso con los peruanos, también todavía pasa

E1: Y esto pasa de parte de los chilenos con haitianos y con peruanos

P: Sí

E1: Perfecto

P: Los chilenos son muy discriminadores, muy y es muy triste

E1: En caso de que usted escuche algún comentario, en el recreo en la sala, ¿Se interviene entonces de qué manera, se conversa con el chileno?

P: Bueno primero se conversa con el niño, preguntamos por qué dijo eso, dónde lo escuchó, y la mayoría de las veces "que mi mamá me dijo, que mi papá me dijo, que lo escuche en la calle" no sé, que los niños no piensan así

E1: Claro

P: Porque como te digo son frases feas así como, "este peruano que se vaya a su país". ¿Qué saben ellos de los países? ¿De qué tenemos unos límites? No saben esas cosas todavía, quizás si saben que tienen su cultura chilena, que vivimos en Chile, pero ese tipo de discurso no viene de un niño. Entonces obviamente se habla con ellos, y la mayoría de las veces es producto de lo que escucha en la familia, y ahí sí citamos apoderado, "oiga sabe qué su hijo dijo esto, por favor converse con ellos", y ahí se les cae la cara de vergüenza

E1: Y escuchan por lo general...

P: Sí, tienen que hacerlo sí o sí. Yo no sé si en la casa seguirán diciéndolo ni nada, pero tratamos de cortar al tiro la... la discriminación. Porque para mí, eso es discriminación

E1: Sí. En materia de inclusión, ¿Qué piensa podría faltar para avanzar en eso?

P: No sé, que Chile nazca de nuevo no sé, un país nuevo. De verdad Chile está mal, como que... en vez de hacernos bien que hayan llegado extranjeros, eh... nos hizo peor, encuentro yo. Y he escuchado comentarios en la fila de la del supermercado el otro día escuchaba a un caballero: "estos haitianos que vienen aquí a puro..." Sabes que me dio tanta rabia

E1: ¿Quitar las pegadas decían?

P: Puras estupideces, quitarnos pega que no sé... de todo hablaba puras estupideces, me dieron ganas de decirle: "oiga cállese caballero, está haciendo el ridículo"... pero

E1: Compartimos sentimiento, de verdad

P: Yo he escuchado muchas, muchas, en la micro. Y lamentablemente es más con gente ignorante, entre comillas ignorante, como de estrato social bajo, como que ellos son los que más deberían... ser eh... empáticos no sé, pero son más discriminadores

Comentado [54]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Chilean parents are teaching their kids to say racist things to their migrant classmates. Teachers are trying to stop this by talking with the parents
[4.2.] Student Behavior: Chilean students are repeating what there are hearing from their parents and saying derogatory remarks to their classmates. Teachers are trying to stop this behavior

Comentado [55]: [2.1.1.] Migrant Students: Mentions of Peruvians and Haitian students
[4.2.] Student Behavior: Chilean using derogatory remarks to their Peruvian and Haitian classmates

Comentado [56]: [4.2.] Student behavior
Chilean students are considered to be racists.

Comentado [57]: [D] Intercultural awareness
[4.1.] Relationship with Parents/Caretakers: Trying to stop parents from saying racist comments in the presence of their children
[4.2.] Student Behavior: Students repeat what they hear from their parents

Comentado [58]: [D] Intercultural Awareness

E1: Claro. O sea que quizás un tema de concientizar un poquito la situación de las personas podría...

P: Ni eso, porque ellos saben que por ejemplo los haitianos viven hacinados, que les cuesta mucho encontrar trabajo, y aún así los discriminan

E1: A pesar de eso

P: Y les dicen cosas feas, y ándate a tu país, puras estupideces, en vez de hacerlos sentir bien de proveerles un buen trabajo, de no estafarlos, de darles un buen sueldo, el que merecen en realidad ...

E1: Claro

P: No, hacen todo lo contrario, los estafan, les cobran caro por una pieza de dos por dos, que ni siquiera tiene baño, se aprovechan. El chileno es muy aprovechador, es como la mala cultura que tenemos los chilenos, es como de ser roto, aprovechador, de que si tengo la oportunidad de cagarme al otro lo voy a cagar, perdón la palabra

E1: No, está bien, de verdad

P: Ehh...Por eso te digo, porque deberían nacer todos de nuevo y quizás ahí va a cambiar. Porque yo sé que hay gente que piensa como yo o como tú, que sí somos receptivos y que nos gusta aprender de otras culturas, pero si vemos en porcentajes, debe ser un porcentaje muy muy mínimo

E1: ¿Y lo nota con las mismas familias de los niños quizás de acá?

P: Sí, aunque... al principio era más

E1: Ya

P: Pero ahora como tenemos tanto extranjero como que... ya no tanto

E1: Pero quizás uno podría pensar, es que como acá tenemos muchos extranjeros la situación es mejor, pero afuera del colegio la realidad es otra

P: Claro. Por ejemplo, mis sobrinos va en el P [Nombre escuela], o sea es otra realidad pa' allá arriba

E1: Claro

P: Y allá no llegan extranjeros, no tienen compañeros haitianos, por ejemplo

E1: Tienen compañeros gringos quizás

P: Gringos, europeos o quizás habrá llegado un venezolano no sé... Otro tipo de extranjeros

E1: Claro

P: Y yo les hablo de los míos, y ahí ellos escuchan pero en realidad su realidad es otra

E1: Con respecto a su sala de clases en particular, ¿Usted usa actividades grupales? Como dinámicas...

P: Sí, mucho

E1: ¿Sí, cómo funcionan?

P: Al principio como son chiquititos y egoístas la mayoría, cuesta mucho. Pero trato de incentivarlos mucho sobre todo en pre kínder... Y en kínder ya es más fácil, ya están acostumbrados a trabajar en equipo, en equipo le digo yo

E1: Adquieren como el hábito quizás

P: Sí

E1: Perfecto. Estos grupos ¿Cómo los organizan en cuanto a las nacionalidades, los mezclan, los separan?

P: Tenemos tantos extranjeros en realidad no es tema, así como no vamos a meter un extranjero en este grupo no es como natural

E1: Ah ya

P: Sabemos que va a haber mezclas en todas las mesas, y los niños se juntan con todos así que tampoco es como...Y no tenemos mesas designadas entonces, un día puedes sentarte acá así con un grupo, y otro día puedes estar en otra mesa y hacer un grupo

Comentado [59]: [D] Intercultural Awareness

Comentado [60]: [D] Intercultural Awareness

Comentado [61]: [D] Intercultural Awareness
[2.1.1.] Migrant Students: Different types of immigrants. Immigrants from the US and Europe seem to be more appreciated than Latin Americans.

Comentado [62]: [2.1.1.] Migrant Students
Variety of migrant students in their class

E1: O sea, que no se da que los haitianos con los haitianos, los peruanos con los peruanos

P: No, para nada

E1: Perfecto

P: Eso sí que se da naturalmente, por ejemplo las amigas haitianas se juntan todo el día, van al baño juntas son amigas, porque obviamente tienen cosas en común y se identifican la una con la otra, pero no es porque uno las siente juntas o porque las obligue a sentarse juntas, no

E1: Quizás es como más el recreo

P: Claro

E1: Perfecto. Y usted en las actividades grupales ¿Notan roles que los alumnos vayan tomando, algunos más líderes quizás?

P: Sí, siempre, unos más líderes y siempre hay uno que es más eh... Más estudioso más cabezón entonces ayuda a los que les cuesta más, o a los más distraídos que también sucede

E1: ¿Y con los niños haitianos en particular?

P: Los ayudan bastante, y no y lo que tienen los niños haitianos son muy participativos, aunque no entiendan ellos van a participar igual, son súper alegres, yo creo que su... es parte de su cultura también

E1: Perfecto. Estos roles se van dando de manera natural entre ellos entonces, no es que se asignen “tú vas a ayudar a tu compañero”

P: No no no, nunca nunca

E1: Perfecto

P: A menos que sea, no sé poh: “de esta mesa tú vas a ir a buscar el material para compartir con...” pero es como a la sala así como ya, todos los días puede ser alguien diferente

E1: Perfecto. En el caso de los niños haitianos que hablan menos español, ¿No se da que los que hablan más español y que son haitianos los ayudan? O solamente el facilitador el que ayuda a traducir, por ejemplo

P: Es que no sé como te digo, como hay niños haitianos que hablan español desde guaguas tampoco lo ven como que vaya a ayudar a mi amigo para que entienda no se ha dado. Quizás en años anteriores sí teníamos niños que trataban de traducir, pero era porque nosotros les pedíamos como estábamos tan desesperados no había un mediador cultural, pero... como aprendían el español tan rápido tampoco fue tan necesario

E1: La necesidad en el fondo ya no estaba tan fuerte

P: Pero sí de repente era como, “oye le puedes decir a él que se siente o al él que, que tiene que hacer así la tarea” pero en cosas muy chicas, específicas

E1: Perfecto

P: Y tampoco sabíamos si él nos había entendido que tenía que decirle eso, no, no había cómo saberlo

E1: No y a su compañero también entonces como...

P: Claro

E1: Complicado me imagino. Lo que nos viene quedando sería... Con respecto a los tratos que se dan en esta sala, eh usted como profesor y sus alumnos... eh habíamos hablado del tema del respeto que no era uniforme, con los peruanos y los haitianos, por ejemplo, había mencionado...

P: ¿Cómo?

E1: El tema del respeto

P: Es que, con los... ¿de los niños dices tú?

E1: Claro, de los niños con usted

P: Ah conmigo... Ah claro, Es que... En la cultura chilena se ha perdido el respeto por los profesores para empezar. Entonces, no se poh, si yo le digo a un apoderado chileno: “eh sabe que, su hijo se portó mal, hizo esto y esto otro y le pegó a su compañero, no sé etc...” El apoderado al tiro va: “ay pero, es que a lo

Comentado [63]: [D] Intercultural Awareness

Comentado [64]: [C] Awareness of SLA
[2.3.4] Increased Workload
They had so many students that they were trying to teach Spanish language

Comentado [65]: [2.3.4.] Increased Workload
Haitian students translating to their peers who still weren't proficient in Spanish language

mejor estaban jugando, es que, no sé...” Siempre tratan de justificarlo. En cambio los peruanos, le digo la misma frase y es como: “oye, tú tienes que respetar a tu profesor, eh tú tienes que hacer tus tareas.” Es como muy diferente su forma de mostrarle la responsabilidad en los niños. Aquí se les quita mucho la responsabilidad a los niños, en Chile. Cada vez más, mandan ellos. Eh... Ese es el tipo de diferencia

E1: O sea que el nivel de... ¿Qué tan responsable se hace al niño por la situación?

P: Exacto

E1: Perfecto, y con los haitianos, ¿Cómo se da eso?

P: No, ellos se van al otro extremo. Porque ellos todavía golpean a los niños para disciplinarlos. Acá en Chile eso ya no se da. Entonces cuando nosotros vemos situaciones de ese tipo, también nos ha pasado con algunos peruanos, en menos cantidad sí, eh... Para ellos es como normal, es como: “es que en Perú se acostumbra a castigar a los niños, a pegarle su palmada y...”

E1: No todos criamos a los niños de la misma manera

P: Cuando nosotros éramos chicos, también era así poh, que la cultura igual ha cambiado. Por eso te digo que ahora los niños cada vez, mandan más. No digo que esté bien golpearlos, porque hay muchas formas de disciplina que tampoco la hacen. Por ejemplo, se portó mal y quería un juguete, hizo pataleta hasta el final y se lo compraron igual. Eso pasa en Chile, mucho. Y cuál sería el, la forma correcta de actuar es: “no, no vas a tener el juguete porque te estás portando mal, eh... no mereces este premio, porque te estás portando mal, entonces yo no te voy a dar, todo tiene una consecuencia”

E1: Claro

P: Aquí en Chile... Honestamente... Se ha perdido mucho eso.

E1: Y con los niños de otros países no pasa tanto eso...

P: Con los otros niños no poh, pero el tipo de castigo es como más severo. Por ejemplo, el: “ya, te voy a castigar, te voy a pegar una cachetada y te vas a ir a dormir”. Igual me acuerdo de que cuando chica me mandaban a acostar: “y quédate ahí... sola, reflexiona”. Pero en los niños chilenos no. Quizás hay papás que todavía lo hacen pero muy pocos.

E1: Con respecto a ... no al respeto, pero sí a la cercanía. ¿Notas la diferencia con las nacionalidades diferentes?

P: No, son todos cariñosos

E1: Todos igual de cercanos

P: Sí, sí

E1: Perfecto. Con respecto a la comunicación, me interesa saber un poquito más en detalle... Mencionabas que antes usaban hartos gestos con los niños haitianos, igual. ¿Algo más que usen?

P: Bueno, eh... Trato de modular muy bien en la clase para que ellos entienda todo lo que uno está diciendo. Para que aprendan un buen español, porque como los chilenos hablamos muy mal, también es una doble misión para ellos poh. Entender el español y entender a los chilenos, (risas) doble misión. Entonces en la clase, trato de que todo sea muy neutro y de pronunciar lo mejor posible, que también nos cuesta. Y...eso. Esa es una de las estrategias y obviamente como el mediador de repente nos ayuda... “oye, como se dice esto”, pero son cosas pequeñas.

E1: O sea que primero intentan pronunciar lo más claro posible, segundo, son los gestos, tercero, si es que es necesario una traducción con el mediador

P: Exacto, sí. Y los niños ayudan mucho también. Que ellos le hablan, que aunque no entiendan, ellos no saben si le entienden o no, entonces le hablan, le hablan. Y el haitiano también es como ah tengo que ser súper resiliente entonces igual tratan de adaptarse, como te digo, ellos son motivados, aunque no te entiendan nada igual van.

E1: Ya

P: Eso es súper bueno de ellos

Comentado [66]: [4.1.] Relationship with Parents/Caretakers:
[4.2.] Student Behavior

Comentado [67]: [2.2.1.] Integration
Perceived pedagogical strategies from the country of origin.

Comentado [68]: [D] Intercultural Awareness

Comentado [69]: [D] Intercultural Awareness

Comentado [70]: [C] Awareness of SLA
[E] Methodological Resources
[3.2.1.] Teacher Resources: Teachers talk in a neutral accent so Haitian students understand better
[2.3.4.] Increased workload: Haitian students have to understand a different language, and at the same time people that do not speak it very well

E1: O sea, no porque quizás no entiendan algo van a dejar de participar

P: No, eso para nada con ellos. Son como muy... despiertos.

E1: Genial, y los otros niños con ellos igual, ¿los incluyen?

P: Los incluyen harto, sí

E1: Que bueno... Mm... eso es básicamente la entrevista. Creo que no nos queda ninguna pregunta.

¿Algo que te gustaría agregar?

P: Eh, no sé... Me gusta la... interculturalidad que se ha formado en el colegio. Igual me gustaría que... Igual se hacen hartas actividades así como, no sé, hay un grupo de baile folclórico peruano... eh... Que de a poco se vayan formando comunidades de los diferentes países. Eso es bonito, a mí me gusta mucho. Ojalá todos tuvieran la misma mirada

E1: Sí, eso me interesa saber un poco, a parte que no todos los profes están de acuerdo al respecto, ¿o sí?

P: No, sobre todo los mayores. Es que ellos ven el problema conductual más que nada. Como te digo, los haitianos son difíciles. Y no solo aquí, también los de allá... algunos son más rebeldes, no sé. Entonces ellos todo lo atribuyen a la cultura, que es como... ya, quizás sí. Pero qué podemos hacer nosotros para ayudarlos, para que se adapten, o preguntarles por qué actúan así. Entonces ellos son como: "no... estos haitianos, que se vayan, que son muy así, que son muy rebeldes". Yo trato de quitarle el sello cultural a eso.

E1: Claro

P: Yo sé que es parte de ellos, pero no por eso los voy a crucificar y voy a decir: "ay, es que el niño se porta así porque es haitiano y tiene que irse." Que extremo

E1: En los cursos no tan... ¿en los cursos mayores quizás?

P: Sí, con las profesoras mayores... les cuesta más aceptar que Chile cambió

E1: Y ese tipo de diálogo quizás...Que el tema de la interculturalidad, es un tema en el colegio me imagino. La directora nos contaba que han hecho como actividades, en torno a eso. ¿Cómo se dan esos diálogos?

P: ¿Cómo?

E1: Esos diálogos, ¿cómo se dan?

P: Es que como nosotros somos párvulo, la verdad no nos incluyen mucho en las actividades del colegio. Nosotros lo que hemos visto cosas de... Con participación de alumnos extranjeros es más que nada en las galas folclóricas, en los actos quizás. Pero en realidad es poco lo que se hace. Porque si te dijeron que sí hacían cosas... Yo haría más si fuera directora (risas)

E1: Ya, para eso estamos acá

P: Sí, haría más y sería más bonito... No sólo de afuera, también de acá de Chile. Que acá se acuerdan de que somos chilenos, de que tenemos raíces mapuches, no sé poh, ahora por lo que está pasando todos se acuerdan de que tenemos raíces mapuches. Pero... no sé, podría haber un taller del mismo mapudungun, acá no hay. Por eso te digo, que no se hace y ojalá se hiciera más.

E1: Perfecto, de acuerdo

P: De afuera y de acá

E1: Eso sería la entrevista entonces

P: Ah ya, muchas gracias.

E1: A tí, oye de verdad bacán.

Comentado [71]: [D] Intercultural Awareness.
[4.2.] Student Behavior
Haitian students' behavior can be related to their culture