



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Creencias expresadas por profesores sobre actividades de enseñanza aprendizaje con estudiantes haitianos en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Básica, en una Escuela de la comuna de Huechuraba.

Tesis para optar al Título de Profesor(a) en Educación Básica con Grado Académico de Licenciado(a) en Educación.

Integrantes

Campos Romero, Virginia

Espinoza Flores, Sandra

Olivares López, Ximena

Villanueva Cabrera, Mariela

Profesor Guía: Asfura Insunza, Eduardo

SANTIAGO – CHILE

2018

Dedicatorias

A mi Maripi y su infinita paciencia.

Virginia

Esto se lo dedico a mi familia y a la vida.

Ximena

Dedicado a mis hombres Gabriel, Felipe y Tomás, el pilar fundamental de mi vida,
quienes me incentivaron y apoyaron a emprender este desafío.

Mariela

Agradecimientos

A todos los soles que iluminaron esta travesía.

Virginia

A la Carmen, a la Claudia, a la Fer, a la Sandra, a la Virginia y a la Mariela. Sin ellas
la Universidad y la Tesis no hubieran existido.

Ximena

Agradezco a mis hombres, a mis hijos que me ayudaban en matemática, a mi esposo
Gabriel, quien colaboró siempre en todo lo que pudiera necesitar

A mis compañeras de tesis y al profe Asfura, que sin ellos esto no hubiese sido
posible.

Mariela

Índice

CAPÍTULO I - Indagaciones Preliminares	7
1.1 Presentación.....	7
1.2 Planteamiento del problema.....	9
1.3 Pregunta de investigación.....	12
1.4 Objetivos.....	12
1.4.1 Objetivo general.....	12
1.4.2 Objetivos específicos.....	12
1.5 Antecedentes empíricos.....	13
1.6 Justificación.....	17
CAPÍTULO II - Marco Teórico	19
2.1. Multiculturalidad y migración en contexto escolar.....	19
2.2 Políticas Migratorias.....	20
2.2.1 Organismos Internacionales.....	20
2.2.2 Historia de la migración en Chile	22
2.2.3 Antecedentes históricos de la migración en Chile.....	23
2.2.4 La migración de Chile hoy.....	24
2.2.5 Ley migratoria chilena.....	26
2.2.6 Ley General de Educación. Decreto 83.....	28
2.2.7 Ley de Educación en Haití.....	30
2.2.8 Estructura del sistema educativo en Haití.....	31

2.3 Creencias de los profesores.....	32
2.3.1 Definición e ideas generales del concepto de creencias.....	32
2.3.2 Formación inicial y creencia de los profesores.....	33
2.3.3 Creencias docentes.....	36
2.4 Enseñanza de la lengua.....	39
2.4.1 El lenguaje humano.....	39
2.4.2 Adquisición del lenguaje.....	41
2.4.3 La enseñanza del lenguaje desde la didáctica.....	42
2.4.4 Enseñanza del lenguaje.....	43
2.4.5 Rol docente.....	46
2.4.6 Enseñanza del español como segunda lengua.....	47
2.4.7 Metodologías para el proceso enseñanza aprendizaje del lenguaje español como segunda Lengua.....	48
CAPÍTULO III - Marco Metodológico	50
3.1 Diseño metodológico.....	50
3.2 Tipo de investigación.....	50
3.3 Participantes.....	51
3.4 Técnicas de recolección de información.....	51
3.5 Categorización de la entrevistas.....	52
CAPÍTULO IV - Análisis de la Información.....	54
4.1 Análisis de las entrevistas.....	69

4.2 Las actividades de enseñanza aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en cuanto formas de mediación didáctica escolar.	75
4.3 La situación de escolaridad de niños migrantes haitianos de educación básica en la escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba.....	76
CAPÍTULO V - Conclusiones.....	77
CAPÍTULO VI – Referencias bibliográficas.....	79
CAPÍTULO VII –Anexos.....	84
7.1 Guión temático entrevista individual	84
7.2 Carta consentimiento institucional.....	87
7.3 Consentimiento informativo.....	89
7.4 Transcripción textual entrevistas	90
6.4.1 Entrevista N° 1.....	90
6.4.2 Entrevista N°2.....	95

CAPÍTULO I - Indagaciones Preliminares

1.1 Presentación

La siguiente investigación surge del interés por el fenómeno de la migración haitiana y la integración al sistema educativo chileno de los niños y niñas migrantes que vive nuestro país en la actualidad. Después del terremoto de Haití del año 2010 se ha producido en Chile una alta migración de ciudadanos haitianos. Según datos del diario El Mercurio durante el año 2017 ingresaron al país 104.782 personas, de forma directa o de comunidades migrantes haitianas existentes en Brasil y República Dominicana.

Como manifiesta Fuenzalida (2017) los/as niños/as haitianos que participan en procesos de desplazamientos familiar atraviesan por una compleja situación de adaptación a la cultura local, instalando el desafío de la integración sociocultural dentro de las escuelas en el sistema educacional chileno.

“Michelet Fleurissant sostiene: La multiculturalidad en las salas de clases es cada vez más frecuente y en el caso de los estudiantes haitianos se presenta como un desafío” (M Fleurissant, Agencia de la calidad, 01 de abril 2017) a diferencia de otros inmigrantes latinoamericanos existe una barrera idiomática que reduce el proceso de enseñanza aprendizaje y fomenta la exclusión.

Según datos del Ministerio de Educación, el 2014 había 44.379 estudiantes extranjeros inscritos en la educación municipal del sistema escolar chileno. Cuatro años después dicha realidad alcanza a 105.178 lo que refleja un aumento del 137%, sin contar con programas especiales que oriente a las escuelas frente a esta realidad.

Ante esta realidad de multiculturalidad en las aulas chilenas nos parece fundamental abordar este tema de investigación que se presenta como un desafío para nuestra labor como futuras profesoras de Enseñanza Básica.

Este estudio tendrá por finalidad responder a la pregunta: ¿Qué creencias expresan los profesores, hablantes nativos del español, sobre las actividades de

enseñanza aprendizaje con estudiantes haitianos de las clases de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Básica, de la Escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba el año 2018?

El objetivo general de la presente investigación es: Conocer las creencias de los/as docentes chilenos/as sobre las actividades de enseñanza - aprendizaje con los/as estudiantes haitianos/as en las clases de Lenguaje y Comunicación de la escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba el año 2018”

Se ha utilizado la metodología cualitativa con un enfoque interpretativo comprensivo, siendo un estudio de caso. Para el proceso de recolección de datos se emplea una entrevista semiestructurada la que fue grabada y transcrita textualmente, se realizaron categorías de las respuestas obtenidas para posteriormente interpretarlas y analizarlas.

En su apartado final se presentan las conclusiones y reflexiones de los contenidos abordados en la investigación.

Es importante señalar que las investigaciones cualitativas no concluyen en sí mismas, abriendo un espacio de discusión y reflexión crítica, permitiéndonos como investigadoras plantearnos interrogantes y anticiparnos a futuras situaciones que se nos presenten al momento de ejercer como docentes de Enseñanza Básica

1.2 Planteamiento del problema

En los últimos años, una gran cantidad de inmigrantes arribó a Chile, y con ello el desafío de incorporar a niños y niñas provenientes de Haití al sistema educativo tradicional, considerando que según el Ministerio de Educación (2014) desde el año 2014 al 2018 el aumento de matrícula de niños migrantes es de un 137%, principalmente en el sector municipal, se transforma en un desafío que se debe asumir como obligación ante “La igualdad y derecho a la educación” de las escuelas públicas para todos los niños y niñas de Chile o del extranjero. Para estos efectos, en el años 2016 la Ministra de Educación Adriana Delpiano, solicita la creación de una instancia interna con el objeto de garantizar la plena inclusión de las niñas, niños y adolescentes migrantes en el sistema educacional chileno (Mineduc 2017) es así como nace la Mesa de Coordinación Migrante (MCM) y la emisión del ORD.Nº 894, que señala medidas como:

- Contar con facilidades para incorporarse, permanecer y progresar en el sistema educativo, en igualdad de condiciones con las y los niños y niñas y estudiantes chilenos, y de acuerdo con su realidad y necesidades.
- Recibir beneficios estatales, como pase escolar, seguro escolar y beca de alimentación y textos escolares, en igualdad de condiciones que el resto de las y los niños y niñas y estudiantes chilenos que lo requieran.
- No ser discriminadas ni discriminados, y recibir un trato respetuoso por parte de toda la comunidad educativa.
- Niñas, niños y estudiantes migrantes tienen derecho a educarse, independiente de su situación migratoria y la de sus familias.

A pesar de constituir un paso importante en el trabajo por la educación de niños y niñas migrantes, esta iniciativa no considera la barrera idiomática, que se profundiza por textos escolares escritos en español o la evaluación de aprendizajes con los mismos criterios que los que se usan para evaluar a un estudiante chileno, demuestra que la escuela no actúa, en condiciones que deben determinar la Calidad.

Las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de Educación Básica (2012) indican que:

El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros. El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural (p.1)

Desde la perspectiva de la labor docente, el nuevo contexto determina la responsabilidad de mantener una comunicación efectiva con estudiantes y apoderados que dominan otros códigos, mientras que en general, para todos los miembros de la comunidad educativa de los Establecimientos Municipales, también conlleva transformaciones en su actuar.

Por otra parte, “La ley de inclusión escolar” (MINEDUC,2015) plantea conceptos como; gratuidad, recursos, selección, admisión, proyectos, compromiso, familia, fin al lucro y derechos. Palabras que llenan de esperanza a los educadores del sector público, pero que son incoherentes con la realidad que sucede en los patios de las escuelas municipales, donde la palabra “racismo” se concibe generalmente, como un principio de clasificación identitario, o diferenciación entre los grupos sociales, y jerarquización, en cuanto existirían razas superiores a otras. (Benedict y Weltfish, 1943) donde la palabra “racismo”, entendida como la creencia en la existencia de diferencias biológicas hereditarias entre los grupos humanos, las cuales derivan en valoración de diferencias morales y de capacidades.

Al respecto, varios autores que reflexionaron en la investigación «Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile (Rojas, Amode, Vásquez, 2015) plantean que la Educación de nuestro país se encuentra en un momento histórico, social y político con la inmigración haitiana en las escuelas municipales, para la cual no está preparada.

En consecuencia, las reformas educacionales, las leyes, las políticas públicas de enseñanza si bien pretenden incluir a los inmigrantes, dejan fuera estudiantes que no sean hispanoparlantes como los migrantes haitianos, excluyendo su derecho a una educación de calidad.

1.3 Pregunta de investigación

¿Qué creencias expresan los profesores, hablantes nativos del español, sobre las actividades de enseñanza aprendizaje con estudiantes haitianos de las clases de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Básica, de la Escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba el año 2018?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Conocer las creencias de los/as docentes chilenos/as sobre las actividades de enseñanza - aprendizaje con los/as estudiantes Haitianos/as en las clases de Lenguaje y Comunicación de la escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba el año 2018”

1.4.2 Objetivos específicos

Caracterizar las creencias del profesorado como una variable de influencia en su actuación profesional y los procesos de enseñanza – aprendizaje escolar..

Identificar las actividades de enseñanza aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en cuanto formas de mediación didáctica escolar.

Identificar la situación de escolaridad de niños migrantes haitianos de educación básica en la escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba.

1.5 Antecedentes empíricos

La presente tesis pone su foco de estudio en la Didáctica de la Lengua y las creencias docentes en un contexto educativo multicultural, donde las prácticas pedagógicas se enfrentan a la necesidad de mediar aprendizajes y competencias de comprensión de lectura, producción de textos y comunicación oral en estudiantes que no dominan el idioma castellano. (Bases Curriculares, Educación Básica, 2012).

En este sentido, la investigación se enmarca en la figura central del profesor y sus reflexiones, ideas y líneas de pensamiento; y cómo estas determinan su ejercicio profesional. En otras palabras, el estudio busca conocer cuáles son las creencias de los profesores, respecto del proceso de enseñanza aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, que desarrollan los estudiantes haitianos.

En relación con el concepto creencias de profesores, varios autores coinciden apuntando a comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones pedagógicas (Kaplan, 2004; Bryan, 2003; Jackson, 2002; Durán, 2001; Ponte, 1999; Pajares, 1992; Nespor, 1987). Por su parte, el investigador canadiense, Maurice Tardif (2004), señala que la trayectoria pre-profesional sería clave para la identidad profesional, ya que la socialización primaria y secundaria tienen una comprensión de la naturaleza de los saberes del saber hacer y del saber ser, que utilizarán en la socialización profesional y en el ejercicio docente.

En definitiva, el conocimiento profesional del docente es una categoría que se refiere al saber teórico y práctico del docente. Es un sistema complejo y se construye en función de saberes, destrezas, creencias, habilidades y capacidades (Zamudio, 2003: 97), y que tendría sus raíces en su historia vital, pues, en cada actor, la competencia se confunde enormemente con la sedimentación temporal y progresiva, a lo largo de su vida, de creencias, de representaciones, pero también de hábitos prácticos y de rutinas de acción (Tardif, 2004: 52).

Estas creencias están determinadas por factores que pueden facilitar o dificultar su rol mediador con la cultura, tales como su experiencia docente, las características de los estudiantes, el tiempo, los recursos, la formación inicial y el perfeccionamiento profesional docente. Lo anterior, trae consigo la necesidad de crear políticas que apunten a la inclusión y respondan a las distintas formas de aprendizaje que se dan al interior de las aulas de una comunidad de aprendizaje

En cuanto a la adquisición del lenguaje, o bien, en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua, el componente cultural es un elemento primordial para una didáctica que apunta al desarrollo de competencias comunicativas, más aún cuando el contexto es de características multiculturales. A partir de distintas propuestas (Singerma, 1988; Omaggio, 1993; Seelye, 1993; Byram, 1997), se puede entender la enseñanza del lenguaje, bajo un modelo conductista, asociado a niveles elementales, para luego relacionarla con la cultura y desatender su carácter de entendimiento del sistema de significados sociales. Sin embargo, en la Sociedad del Conocimiento, se requiere de la integración de la lengua y cultura desde las primeras etapas del aprendizaje, reforzando de esta manera el sistema de significados sociales (Kramsh, 1988), entendidos como las representaciones sociales que cumplen la función de conformar las identidades personales, sociales y la pertenencia a un grupo.

En el plano internacional, en 2012, la Directora del Programa de Aprendices de Inglés, del *Southbridge Public Schools*, Ayanna Cooper, publicó en el portal de educación Edutopia, una serie de consejos relacionados con la adquisición del nuevo idioma, y de los aprendizajes impartidos en la escuela, que se concentran en la idea de que todos los educadores, deben sentirse profesores de lengua, siguiendo patrones, tales como:

- Ejercitación periódica de los dominios del lenguaje.
- Usar elementos visuales y manipulables.
- Formación docente que incluye teorías y variables respecto de la adquisición que contribuya al aprendizaje de idiomas.

- Conocer a sus estudiantes en cuanto a sus necesidades sociales y emocionales.

Este último punto de la experiencia nacional cobra total coherencia con el plano local manifestado en el Marco para la Buena Enseñanza (2003), el cual determina el quehacer profesional de todos los profesores y los orienta en cuatro dimensiones. Es así como el Dominio A “Preparación de la Enseñanza”, en su segundo criterio señala: “Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes”. Por su parte el dominio C, llamado: “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”, nos lleva a una reflexión relacionada con la inclusión.

En la misma línea se encuentra el estudio de “Educación Intercultural en Chile: La integración del alumnado extranjero en Chile”, se explicita que existe una diferencia curricular con estudiantes inmigrantes, esto constituye un elemento esencial al momento de analizar el proceso de integración del alumnado inmigrante, ya que existen brechas que generan un retraso escolar y se traduce en una desventaja para la integración. En países como estados Unidos, España e Italia existe un currículo compensatorio e integrador de enseñanza, en donde se promueve la mediación intercultural, la apertura y la flexibilidad organizativa de los centros, la construcción de la interculturalidad, la intervención de la familia y la compensación educativa entre otros (Banks y Banks, 2007; Fernández, 2004; Atwater, 2010).

En el contexto nacional, Javiera Fuenzalida Coloma, estudiante de Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación de la Universidad Católica de Chile realizó una investigación en enero del 2017 sobre la integración sociocultural de niñas y niños haitianos en una escuela municipal de la comuna de Quilicura mediante un taller de producción de video.

Esta investigación surge a raíz de la inmigración haitiana y el conflicto de adaptación que sufren los niños y niñas haitianos a la cultura local, donde la escuela se enfrenta al desafío de integración al sistema educacional chileno.

Para comenzar la investigación realizó un diagnóstico social dirigido a los estudiantes inmigrantes haitianos de la escuela, seguido por observaciones participantes en el aula y entrevistas semiestructuradas a seis docentes. Al analizar los resultados se detectó que existe falta de integración de los niños y niñas haitianos, los que se relacionaron a dos tipos de elementos:

- "Obstaculizadores para la integración:" (...) la barrera idiomática, la dificultad en las relaciones interpersonales con sus pares, y la existencia de prácticas violentas entre niños/as haitianos/as, y entre estos y el resto de sus compañeros/as". (Fuenzalida, 2017:99),
- Barreras por parte del establecimiento como las creencias negativas de los docentes de los docentes acerca del ingreso de estudiantes inmigrantes haitianos y la falta de capacitación que se les otorga a los mismos. (Fuenzalida, 2017)

Los resultados arrojados en esta investigación permitieron a Javiera Fuenzalida elaborar un Problema Modelo Solución.

1.6 Justificación

Como se ha visto, actualmente el fenómeno de la migración en Chile ha sido un tema recurrente, de la agenda política, cuyo origen se encuentra en la diversidad cultural que va en aumento en nuestro país, y su impacto carece de una reflexión más profunda en cuanto sus consecuencias en la educación.

Las salas de clases de las escuelas públicas en los últimos años se caracterizan por acoger estudiantes provenientes de diversos países, convirtiéndolas en lugares multiculturales. La Reforma Educacional pretende garantizar el derecho a la educación e inclusión de todos los niños y niñas, a pesar de que no hayan nacido en otro lugar del mundo. Sin embargo, la problemática surge a nivel de gobierno, ya que no hay políticas educativas que incentiven el desarrollo de un currículo intercultural para abordar la diversidad cultural que genera la migración.

A partir de ello, la importancia de este trabajo de investigación es conocer de acuerdo con las creencias de los docentes, cómo abordan el desafío de incorporar al proceso de enseñanza - aprendizaje a estudiantes inmigrantes haitianos, considerando la barrera idiomática que existe, sin contar con planes y programas adecuados que apoyen esta labor. En relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje, podemos señalar que es un fenómeno de diálogo permanente entre el profesor y el estudiante. Además, se considera un espacio de reflexión, intercambio cultural, inclusión e integración social, por lo tanto, los problemas de comunicación serán un factor determinante que interfiere en el desarrollo integral del estudiante.

Si dentro del aula el rol del docente es impartir conocimientos teóricos y prácticos, planificando, ejecutando y evaluando el proceso de enseñanza – aprendizaje, tomando en consideración el diseño curricular nacional y las necesidades e intereses de cada uno de sus alumnos, con el fin de desarrollar conocimientos y destrezas. ¿Podrán los docentes cumplir con su rol si el diseño curricular no considera la diversidad cultural del aula?

Al respecto, Jean Axel Guerrier, magíster en Estudios Internacionales de la Universidad de Chile, quien además se desempeña como coordinador del Programa de Mediación para personas haitianas, señala que “para los estudiantes haitianos es muy difícil enfrentar el proceso educativo, pues no solo llega a una nueva cultura, sino que, además, al no conocer el idioma tienen dificultades en su aprendizaje y en sus relaciones sociales”. (Radio UChile, 2018)

A partir de lo anterior, se desarrolla esta investigación centrándose en las creencias de los docentes y en las evidencias si esta nueva realidad presente en las aulas, es asumida como un desafío o una barrera para el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje. Considerando cómo aborda una clase en las diferentes etapas. Durante el inicio, planteando los objetivos, motivando a los alumnos y activando los saberes previos. Durante el desarrollo, realizando la actividad con diferentes estrategias. Durante el cierre, evaluando, haciendo una síntesis de la clase y metacognición.

Se hace relevante también para la investigación realizar una descripción de los planes y programas de estudio del Ministerio de Educación, considerando que es el diseño curricular que utilizan los docentes para llevar a cabo sus clases y carece de políticas que simplifiquen la comunicación entre profesor-alumno, obligando a los establecimientos municipales a gestionar soluciones propias sin lograr superar la barrera idiomática.

En la Escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba se presenta esta realidad, en sus salas de clases se encuentran estudiantes haitianos, quienes fueron matriculados en los cursos que corresponde a su edad cronológica, sin considerar su escolaridad previa o su falta de dominio del idioma español.

CAPÍTULO II - Marco Teórico

2.1. Multiculturalidad y migración en el contexto escolar

El término multicultural, tal y como indica su prefijo multi, hace referencia a la existencia de varias culturas diferentes, con lo que da a entender que no existe un encuentro entre distintas culturas. En este sentido, diversos autores coinciden en señalar que la multiculturalidad, corresponde a una situación de coexistencia de distintos grupos o entidades sociales, que pertenecen a diferentes culturas y que comparten un mismo lugar geográfico. Por ejemplo, Manzini, V. (2001), argumenta que “la sociedad con sus individuos será multicultural, si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas”. Por su parte, Schmelkes, S. (2005:7), sostiene que la multiculturalidad, se trata de un concepto descriptivo. “Nos dice que en un determinado territorio coexisten grupos con culturas distintas. Pero el concepto no atañe a la relación entre las culturas”.

Un poco más allá, va la idea de Verónica Hidalgo (2015:77) quien se refieren al término multiculturalidad, como:

El conjunto, debidamente articulado, de elementos relacionados con la forma de pensar, sentir y actuar, ligada a creencias básicas y generales que dan a los diversos grupos culturales un grado más o menos elevado de cohesión. Este concepto no implica un enriquecimiento entre culturas. (2015:77)

A raíz de lo anterior, podríamos sostener que la multiculturalidad se caracteriza por tener un origen conceptual en el mundo de occidente, posee un carácter descriptivo de la diversidad, pero oculta las desigualdades sociales.

En definitiva, el término multiculturalidad describe la yuxtaposición en un mismo territorio, de varias culturas, nacionalidades y etnias. Sin embargo, puede entenderse como una forma de organización social, que genera las condiciones para realizar una

transformación desde la educación, para otorgar coherencia con el proceso histórico cultural de un país.

En este sentido, la estrecha relación entre el fenómeno migratorio y la transformación multicultural de la escuela, ha llevado a distintos países a replantear la formación inicial y el perfeccionamiento permanente del profesorado.

2.2 Política Migratoria

2.2.1. Organismos internacionales

La migración es un fenómeno que se ha convertido en un asunto que exige una perspectiva global y respuestas coordinadas. La mayoría de los estados no sólo debaten la problemática migratoria a nivel bilateral, sino también a nivel regional y, actualmente, a nivel mundial. Tal como se plantea en el informe Organización Internacional para las Migraciones, (2006:3) “la migración suscita un vivo interés en diversos entes, incluidos: gobiernos, ya sea de países de envío o de países receptores; autoridades policiales y de fronteras; organizaciones gubernamentales y no gubernamentales; y los propios migrantes. Por tanto, es indispensable contar organizaciones internacionales. El actual secretario de la ONU Antonio Guerras plantea al respecto, que “la hostilidad contra los inmigrantes está creciendo en todo el mundo, por lo que necesitamos una cooperación internacional efectiva en la gestión de la inmigración para asegurar que sus beneficios se distribuyan de la forma más amplia posible y que los derechos humanos se protejan adecuadamente”.

Por ello, resulta fundamental la labor que realizan estos organismos, que tiene como objetivo trabajar por los derechos de los emigrantes y combatir contra la discriminación racial e intolerancia.

Dentro de los organismos internacionales encargados del tema de la migración podemos mencionar los siguientes:

- **La OIM (Organización Internacional para las Migraciones)**

Es una organización que se consagra a la migración en forma ordenada y en condiciones humanas que beneficia a los migrantes y a la sociedad. En un organismo intergubernamental que trabaja con sus asociados de la comunidad internacional cumpliendo con los siguientes objetivos:

- Ayudar a enfrentar los crecientes desafíos que plantea la gestión de la migración.
- Fomentar la comprensión de las problemáticas migratorias.
- Alentar el desarrollo social y económico a través de la migración.
- Velar por el respeto de la dignidad humana y el bienestar de los migrantes.

El término de migración para OIM Organización Internacional para las Migraciones, es el movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, migrantes económicos. Para comprender mejor el concepto es importante mencionar tres palabras; migrante, inmigrar y emigrar que La Real Academia de la Lengua Española (RAE) define como:

- Migrante: Que migra o emigra. Es decir, esta palabra la podemos utilizar para referirnos en general, tanto a personas que dejan su país, como a las que llegan a otro.
- Inmigrar: Dicho del natural de un país: Llegar a otro para establecerse en él, especialmente con idea de formar nuevas colonias o domiciliarse en las ya formadas.
- Emigrar: Dicho de una persona, de una familia o de un pueblo: Dejar o abandonar su propio país con ánimo de establecerse en otro extranjero.

- **ONU Organización de las Naciones Unidas**

Es la organización internacional más grande que existe. ya que es integrada por gobiernos de todo el mundo que facilita la cooperación en asuntos como el Derecho internacional, la paz, la seguridad internacional, el desarrollo económico y social, los asuntos humanitarios y los derechos humanos.

Por su parte, la ONU utiliza el término “migración internacional” para referirse a los movimientos de personas en el mundo, fuera de sus países de origen. En este sentido, Ban Ki-moon, quien fue Secretario General de la ONU plantea al respecto, que “la migración es una expresión de la aspiración humana por la dignidad, la seguridad y un futuro mejor. Es parte del tejido social, de nuestra condición como una familia humana”. (2016:3)

2.2.2 Historia de la Migración en Chile

Chile se ha constituido social y demográficamente a partir de diferentes movimientos migratorios que se han desarrollado a lo largo de nuestra historia. Algunos de estos movimientos son: migración de los pueblos originarios, ordenamiento colonialista, inmigración interoceánica, inmigración en contexto de refugio, asilo y conflictos bélicos. En la actualidad, nuestro país se enfrenta a una característica propia de la globalización. Ciudadanos de distintos lugares de la región latinoamericana, arriban a nuestro país buscando una mejor calidad de vida. Ya en el 2013, la División de la Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU, El informe del 2013 de la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la ONU, menciona que Chile es el país de Sudamérica donde más creció el número de inmigrantes. El aumento de la población migrante ha hecho plantearse nuevos desafíos tanto en lo político como en lo social.

2.2.3 Antecedentes históricos de la migración en Chile

Durante la conformación de nuestro país, es posible evidenciar procesos de migración desde diversos países del mundo hacia Chile. Especialmente, a partir del siglo XIX, se presentó la migración italiana, como parte de fenómeno migratorio libre hacia toda América. En nuestro país este proceso migratorio se desarrolló con gran impulso en 1880 y 1930, con una cifra cercana a las 10.000 personas. En relación, a los migrantes árabes, la desestabilización del Imperio Otomano originó que miles de árabes se trasladarían hacia América a fines del siglo XIX. Además, entre 1885 y 1950, arribaron a Chile cerca de 9 mil migrantes, principalmente de Palestina, Siria y el Líbano.

Por otra parte, la migración judía se desarrolla mayormente durante 1930, debido a la persecución nazi en toda Europa. También, es posible encontrar registros de migrantes británicos desde la época colonial, sin embargo, se desarrolla con mayor fuerza en el siglo XIX, ubicándose en la región de Valparaíso y en el norte. A comienzos del inicio del siglo XX existían cerca de 10 mil migrantes británicos en Chile.

Por su lado, el informe de Migración y derechos humanos (2016), menciona que:

Existe información censitaria que da cuenta de que antes de 1885 el porcentaje de inmigrantes en relación a la población total no alcanzaba el 1,5%, y si bien la cifra se fue paulatinamente incrementado, aún en el periodo en que la inmigración alcanzó su mayor magnitud (entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX) ésta sólo llegó a representar un poco más del 4% de la población, teniendo como máximo 132.312 personas el año 1907. (p11)

Otras investigaciones históricas coinciden en que Chile no se caracteriza por ser un país de inmigración masiva, como sí lo han sido otros países latinoamericanos

como Brasil, Argentina, Venezuela y Costa Rica. Sin embargo, el fenómeno migratorio en nuestro país ha estado presente desde los inicios de su formación como nación, si bien es importante tener presente que los flujos migratorios han experimentado variaciones.

2.2.4. La migración en el Chile de hoy

La realidad migratoria que se presenta en nuestros días pone de manifiesto la necesidad de legislar y actualizar las normas con relación a los estándares internacionales. En el contexto migratorio actual, las cifras llegan a 1.119.267 de extranjeros residentes en Chile cuando nos acercamos a medio millón de extranjeros residentes en Chile, existe amplio consenso en que esta regulación no responde a los desafíos que el país enfrenta para alcanzar el desarrollo económico, social y cultural.

Actualmente, gracias a la prosperidad económica, nuestro país es el principal destino de migrantes latinoamericanos. En 1990 la cifra de migrantes era cercana a 107.510 personas, mientras que el 2013 fue de aproximadamente 398.251, de este total cerca del 90% son latinoamericanos. En el texto Breve panorama de la migración en Chile, presenta los siguientes datos del Censo 2012, el 2,04% de la población total de nuestro país son migrantes, ocupando el primer lugar Perú con 103.624 habitantes (30,52%), el segundo Argentina con 57.019 habitantes (16,79%), el tercero Colombia con 27.411 habitantes (8,07%), el cuarto Bolivia con 25.151 habitantes (7,41%) y el quinto Ecuador con 16.357 habitantes (4,82%).

Mención especial es la llegada de los habitantes de nacionalidad haitiana. Su presencia se ha venido registrando, principalmente, a partir del año 2014. Durante el 2015 las solicitudes de visa aumentaron desde 3.552 hasta las 8.745 registrados en (incremento del 146%). Su asentamiento se presenta en comunas de clase media y baja de Santiago, particularmente, en Quilicura, comuna que concentra el 53% de las solicitudes registradas en el período 2011-2015. Otras comunas donde su presencia también cobra relevancia es Estación Central, y en Pedro Aguirre Cerda.

Listado de comunas que concentran más del 70% de las solicitudes de visa en el país. Valores totales para seis naciones principales y total comunal de solicitudes. Período 2011 a 2015 (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile).

Comuna	Argentina	Bolivia	Colombia	Ecuador	Haití	Perú	Total Solicitudes Comunal
Santiago	2.906	4.035	23.994	3.192	937	42.114	101.167
Antofagasta	599	15.022	26.317	1.259	4	10.511	56.566
Las Condes	4.222	1.102	2.707	537	25	5.938	33.440
Iquique	246	15.759	2.852	863	3	9.082	32.086
Calama	361	20.151	3.913	351	4	3.763	29.408
Recoleta	360	3.210	2.111	650	713	15.881	26.440
Independencia	124	1.302	3.245	604	665	15.567	23.045
Providencia	2.281	742	2.060	397	51	3.197	21.851
Estación Central	153	1.478	2.490	600	3.198	8.597	18.385
Arica	94	6.097	748	208	0	6.044	13.772
Ñuñoa	736	1.741	1.905	272	30	2.709	11.627
Copiapó	307	4.973	2.515	413	5	1.861	11.049
Quilicura	277	212	1.131	185	5.694	2.066	10.668
Quinta Normal	133	298	1.979	336	210	5.430	9.123
La Florida	312	267	1.967	393	137	3.104	7.843
Maipú	421	242	2.060	629	445	2.105	7.792
Peñalolén	192	412	1.006	229	62	4.558	7.352
Lo Barnechea	415	569	613	130	27	3.773	7.343
Viña del Mar	1.025	296	953	283	26	905	7.167
Vitacura	644	334	471	68	5	3.030	6.860

2.2.5. Ley migratoria chilena

En el último periodo, Chile ha sido testigo del aumento de extranjeros que ingresan con visa de turista y terminan quedándose en el país en situación irregular. Al respecto, el informe temático Migración y Derechos Humanos del año 2016, plantea que:

Algunas noticias donde se aborda la migración desde un punto de vista objetivo o estadístico, donde se pone el acento en la irregularidad migratoria vinculándola a hechos delictivos, o tratándola como criminal. Este tipo de noticias también hacen referencia focalizada en ciertas nacionalidades desde una perspectiva negativa. (p. 80)

Se calcula que hoy existen en Chile alrededor de 300 mil extranjeros indocumentados, una preocupante realidad social, pues va asociada a situaciones de precariedad habitacional, abusos laborales y un incremento de la trata de personas. Los antecedentes que maneja el Ministerio del Interior, a marzo de 2018 se realizan 4.000 atenciones diarias promedio en el DEM, con una estimación de 1,1 millones de atención para este año. En la Región Metropolitana, estas han aumentado un 21% respecto a 2017. (Gob.cl)

Esta nueva ley tiene como fin, actualizar a Chile en materia de políticas migratorias. Además, pretende garantizar una migración ordenada, segura y regular, ajustándose a los tiempos actuales y a las necesidades del nuestro país, evidenciando los derechos y protección de los migrantes.

Principales medidas de la nueva Ley de Migración

- Establece requisitos de ingreso claros y un procedimiento administrativo eficaz para luchar contra el ingreso irregular e impedir que personas con antecedentes penales entren a Chile.
- Establecer un Consejo de Política Migratoria, cuya tarea será formular y actualizar en forma periódica una política migratoria clara y transparente para nuestro país.
- Crear un Servicio Nacional de Migraciones, que tendrá la estructura y capacidad para llevar adelante la ejecución de la política migratoria, y actuará como el canal estatal para relacionarse con los migrantes.
- Establecer un sistema flexible de categorías migratorias.
- Descriminalizar la residencia irregular y eliminar las sanciones penales para las infracciones migratorias. Por otro lado, se simplifica y agiliza el proceso de expulsión para aquellos extranjeros que hayan infringido la Ley Migratoria.
- Estas iniciativas irán acompañadas por una serie de medidas de rápida ejecución que incluyen una reformulación de los visados de residencia temporaria y la creación de nuevas categorías de visas orientadas a personas que deseen trabajar o estudiar en Chile.

2.2.6 Ley General de Educación. Decreto 83

La ley pretende entregar los criterios y orientaciones para garantizar la flexibilidad de las medidas curriculares. De esta manera, se pretende asegurar sus aprendizajes y desarrollo, por medio de la participación en propuestas educativas oportunas y de calidad.

La educación inclusiva tiene el propósito que todos los individuos o grupos sociales, sobre todo aquellos que se encuentran en condiciones de segregación o marginación, puedan tener las mismas posibilidades y oportunidades para realizarse. Para la UNESCO, la inclusión corresponde al proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Además, involucra cambios en los contenidos, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado. Estableciendo que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que estén diseñados para responder a estos requerimientos.

La inclusión desde el punto de vista educativo, es el eje fundamental para la construcción de la escuela que queremos, es decir, una escuela que propicie la formación de “comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, participación y reconocimiento de la diversidad de quienes la integran, en donde se construyen y enriquecen las prácticas pedagógicas a partir de sus diferencias y particularidades favoreciendo que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad” (Mineduc, 2016).

En este sentido, el rol que tiene la escuela es fundamental, ya que se constituye como un espacio privilegiado de transformación social, desde donde es posible pensar el tipo de comunidad que deseamos construir, permitiendo avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas.

Por su parte, Carola Rubia, Directora Ejecutiva de Fundación Descúbreme, sostiene que:

Es importante destacar que el decreto busca avanzar desde una perspectiva médica centrada en el déficit (decreto 170/2010) hacia un paradigma de educación inclusiva que responde a la urgencia de atender nuestra diversidad y que pone el acento en los derechos de las personas. El Decreto 83 considera el diseño universal de aprendizaje (DUA) como una estrategia que asegura aprendizajes de calidad y, en caso de no alcanzar resultados óptimos en los estudiantes, continuar con las adecuaciones que sean necesarias. (página web)

<http://www.descubreme.cl/decreto-83-un-paso-hacia-la-inclusion-educativa/>

Los fundamentos de la ley se sustentan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes. Además, reconoce 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. El decreto 83 está dirigido a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

Algunos de los criterios y orientaciones para una adecuación curricular son:

- Considerar la diversidad individual.
- Considerar la evaluación diagnóstica.
- Asegurar que todos los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), puedan permanecer y transitar los distintos niveles educativos con equivalentes oportunidades.

- Favorecer o priorizar aquellos aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles.
- Las adecuaciones se deben realizar con la participación de los profesionales del establecimiento, docentes, profesionales de apoyo, en conjunto con la familia del estudiante.

A modo de descripción se puede mencionar que el decreto consiste en lo siguiente:

- Definir la Educación Especial o Diferencial.
- Reconocer el concepto de necesidades educativas especiales desde el modelo central o el déficit a la perspectiva educativa.
- Hacer un análisis de la normativa vigente para los diversos tipos de discapacidad.
- Aprobar criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes de educación parvularia y educación básica.

2.2.7. Ley de educación en Haití

Haití es el país más pobre de América. El terremoto que la afectó en enero de 2010 complicó aún más su situación y la tornó caótica. UNICEF ha reconstruido en Puerto Príncipe un centenar de escuelas. El idioma oficial de Haití es el francés en el que se imparte la educación, siendo a partir de 1961 el criollo haitiano el idioma cooficial, incorporado a la educación a partir del año 1982.

La educación es considerada un derecho fundamental que ayuda a mejorar las condiciones de vida del ser humano y erradicar el círculo de pobreza que sufren los niños en los países en desarrollo como Haití. El sistema educativo público haitiano cuenta con una red insuficiente para responder a la demanda existente y la calidad de la enseñanza se aleja mucho de estándares occidentales, con docentes con escasa preparación académica y poco material bibliográfico. La educación en un 80 % está en manos del sector privado, es costosa, y por esa causa es muy alto el índice de analfabetos: casi la mitad de la población, en franca violación al derecho a la educación garantizado constitucionalmente.

Anne Olsen, sostiene que

En Haití, aunque el 85% de las escuelas son privadas, sus condiciones físicas tienden a ser muy pobres: el 31% de ellos se basan en las iglesias, el 16% en casas y 9% bajo dospelos temporales, sin paredes. Estas estructuras se componen generalmente de materiales de mala calidad. Las aulas a menudo carecen de ventanas, son muy oscuras y no hay espacios abiertos para que los niños jueguen. La gran mayoría de las escuelas (77%) trabajan sin electricidad, sobre todo en las zonas rurales (91%), mientras que menos de la mitad (45%) tienen agua corriente y sólo pocas de ellas (3%) tienen una biblioteca. Por otra parte, las condiciones de las escuelas públicas también son desalentadoras (2016. blogs.iadb.org)

2.2.8. Estructura del sistema educativo en Haití

El sistema escolar comienza con el preescolar a los cinco años, y sigue la educación primaria, dividida en dos ciclos trianuales. El tercer ciclo completa la educación básica, y comprende el séptimo, el octavo y el noveno años. Luego se inicia la enseñanza secundaria, también de tres años, con dos orientaciones (la clásica o la técnico-profesional) donde se obtiene un título equivalente al de bachiller que se denomina *baccalaureate*. Solo lo alcanza el 2 % de los jóvenes; y luego comienza la enseñanza superior de cinco años para acceder a la licenciatura o de seis para el doctorado. La enseñanza pública universitaria cuenta con una sola institución con cupos muy limitados.

2.3. Creencias de los Profesores

2.3.1 Definición e ideas generales del concepto creencias

Las creencias se comportan como filtros de nuestra estructura mental que permite aceptar o rechazar una información determinada. Por su parte, la Real Academia Española, define la creencia como el firme asentamiento y conformidad con algo. La creencia es la idea que se considera verdadera y a la que se da completo crédito como cierta.

Siguiendo la idea de las definiciones anteriores, las creencias determinan nuestra forma de pensar y por ende quiénes somos, y cómo vemos el mundo que nos rodea. Por tanto, estas se establecen en las primeras experiencias de las personas en su infancia, por herencia familiar y por el contexto del inicio escolar. En este sentido, las creencias se configuran desde planos reales e imaginarios, lo que generalmente le da un carácter subjetivo.

Además de la construcción de las creencias en los primeros años de la infancia, existen una serie de hechos personales y sociales que van definiendo, la forma de actuar y de dirigir nuestras vidas. En este orden, nos encontramos con creencias de carácter normativo o de orden moral, las cuales plantean lo que se considera bien y lo que se considera mal, lo que, a lo largo de nuestra vida, forma nuestra conducta y comportamiento.

Dependiendo del autor y su enfoque, se registran diversas clasificaciones de creencias, donde se reiteran las de tipo religiosas, las creencias según su utilidad, las conscientes e inconscientes, las que se encuentran a nivel neuro biológico, las creencias sobre el entorno y sobre la propia identidad. Sin embargo, las que en nuestros días cobran importancia, son las creencias de índole colectivo.

Dentro de la historia de la humanidad, el individualismo ha sido un objeto de estudio durante varias épocas, entendiendo que cualquier actividad individual, podría tener su extensión universal. En lo que se relaciona con las creencias colectivas, o sociales, cuando es un grupo social que influye en el individuo, el sentido de pertenencia al colectivo y a las ideas que los reúne, generan un mayor impacto. En el plano educativo, una creencia colectiva de un grupo de docentes, conscientes de la necesidad de una transformación, puede resultar en una comunidad de aprendizaje, donde “a través de la participación de toda la comunidad, los niños y sus familias pasan a ser una parte implicada de escuela, y transformándola, y esta entra a formar parte de sus vidas, cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y futuro. (Marina, 2015:50).

2.3.2. Formación inicial y creencias de los profesores

Formación Inicial en Chile

La principal función de la formación inicial docente es promover y propiciar espacios para que el estudiante de pedagogía asimile saberes pedagógicos y desarrolle competencias necesarias para mediar entre la cultura y el estudiante en etapa escolar. Los primeros antecedentes sobre la formación docente encuentran su fuente en la Escuela Normal de Preceptores en 1842. Una década más tarde, se abre la primera escuela normal femenina en la congregación de las Hermanas del Sagrado Corazón de Jesús. Casi cincuenta años después, el Consejo de Instrucción Pública, creó el Instituto Pedagógico, bajo la dirección de la Universidad de Chile.

Ya en la primera mitad siglo XX, Chile estaba formando profesores de enseñanza básica, gracias a las nueve escuelas formales, y profesores de secundaria a partir de la formación del Instituto Pedagógico. Un salto significativo en la formación inicial docente, se marca con la Escuela Normal Superior Abelardo Nuñez, puesto que consideraron la investigación científica, como una perspectiva necesaria para el desarrollo de los profesores, junto con la preocupación del presidente Pedro Aguirre

Cerda por impulsar el mejoramiento de la calidad educativa y por ende del mejoramiento de la formación docente. A esta altura, las Escuelas Normales, eran controladas por el Estado, mientras que la formación del profesorado de enseñanza secundaria, se debatía en determinar si la importancia de la educación radicaba en la formación pedagógica o bien en los contenidos disciplinares. Este choque de ideas, permitió la separación del Instituto Pedagógico, donde los estudiantes cursaban tres años, para luego ingresar al Instituto Superior de Humanidades, donde la formación duraba dos años. Esta situación se mantuvo hasta 1945, puesto que con “la fusión de las dos instituciones, situación que se mantuvo con cambios diversos hasta la separación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile por orden del gobierno militar en 1981”. (Ávalos, 2003:4). Antes, universidades públicas como la Universidad de Concepción, la Austral de Valdivia, la Católica de Valparaíso, la Católica del Norte, la Pontificia Universidad Católica de Chile, y la Universidad Técnica del Estado, había abierto sus aulas a la formación pedagógica de los profesores.

En 1961, el gobierno del presidente Jorge Alessandri, redactó las Bases Generales para el Planteamiento de la Educación Chilena, las cuales dieron el sustento para la Reforma Educacional de 1965, bajo la administración política de Eduardo Frei Montalva. La propuesta buscaba disminuir los índices de deserción escolar con el objetivo de elevar el nivel sociocultural del país. Por otro lado, se establecieron los niveles educativos, y en el caso de la enseñanza media, su diferenciación humanista-científica y el técnico profesional. Como parte de la Reforma, en 1967 se establece el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Educativas (CPEIP), quien además de diseñar los niveles educativos, se ocupó del perfeccionamiento profesional docente, instalando la idea de la mejora continua.

Ya en dictadura, el golpe militar determinó el cierre de las escuelas normales. “En marzo de 1974 se promulgó el Decreto Ley N° 353, que ordenó el cierre definitivo de las escuelas normales. La disposición estableció además un Sistema Nacional de Formación Docente conformado por las universidades del Estado y las particulares

reconocidas por este". (Pérez, 2017:20). En 1979, aparecen las universidades privadas que no recibían financiamiento del Estado, quitando la exclusividad de la formación docente a las universidades públicas, las cuales se vieron profundamente afectadas cuando en 1981, se decretó que las carreras de formación para profesores perdieran su calidad de universitarias y se reconfiguraran en Institutos profesionales, situación que permaneció hasta 1987.

Posteriormente, en 1990 el gobierno militar implementó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, la cual finalizó con la transición regresando completamente la formación docente al estatus universitario. "Sólo universidades podían ofrecer licenciatura, aunque se permitió a los institutos profesionales que tenían estos estudios que transitoriamente los mantuvieran". (Ávalos, 2003:7)

Ya en democracia, los efectos de los cambios en la época de dictadura, trajo consigo, una disminución de estudiantes de pedagogía en relación con la última década, al igual que su rendimiento académico de entrada, en comparación con otras carreras de educación superior. Además, las mallas curriculares y las metodologías didácticas, descontextualizadas frente a los requerimientos de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (desvinculación teórico-práctica). (Ávalos 2002).

2.3.3. Creencias docentes

Por su naturaleza, el ser humano orienta su quehacer y su conducta a partir de la experiencia, conocimientos y creencias que posee. Estas creencias, se construyen a partir de rutinas o situaciones, que no están dispuestas al razonamiento ni tampoco a una evaluación crítica.

En cuanto a los profesionales de la educación, el diseño de sus estructuras mentales, no sólo está delimitado por su formación inicial, sino que también por su paso por la escuela como estudiante, por medio de un aprendizaje de observación, de cada una de las dimensiones de la educación. Si bien estas creencias se desarrollan de manera individual, la interacción social paulatinamente cobra validez al entender que en el fenómeno del aprendizaje influyen los contextos sociales y culturales del entorno del individuo. El conocimiento y creencias de un maestro, está, por tanto, delimitado por la capacidad de transferencia que tiene la institución donde se forma, respecto del proceso de enseñar a aprender y de los distintos vínculos que se establezcan.

Las creencias previas, acompañan al profesor durante todo su proceso profesional, que Schempp y Graver (1993), clasifican de la siguiente manera:

1. - Previo a la formación inicial;
2. - Durante la formación inicial;
3. - Durante las prácticas de enseñanza;
4. - Posteriormente, en su formación permanente como maestro.

Cuando nos referimos a las creencias de los profesores, debemos entender que, a diferencia del conocimiento, estas emergen de manera inconsciente, donde el mecanismo racional no busca la veracidad, sino su funcionalidad.

En el ámbito de la Didáctica, las creencias que se relacionan con procesos de enseñanza aprendizaje se concentran en un contenido determinado y en un entramado entre conocimientos previos de los estudiantes y sus conocimientos nuevos. En este sentido, “las creencias más extendidas sitúan al alumno como un receptor de conocimientos” (Sánchez y Valcárcel, 2000:423), es decir, en la escuela del siglo XXI, aún predominan ideas contenidistas e instructivas respecto de la adquisición de un aprendizaje. No obstante, las decisiones pedagógicas que instauran las prácticas docentes nacen del sistema propio de creencias. Por lo tanto, una reforma educativa, o una innovación en el aula, requieren principalmente de una modificación en las creencias docente, las cuales tiene un impacto tal, que quehacer profesional y su repercusión en sus estudiantes, en parte sufre el influjo de sus creencias.

En la investigación “Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto del proceso didáctico”, sus autores (Díaz, Martínez, Roa y Sanhüeza. 2010), realizaron una revisión bibliográfica de distintos autores, para determinar las siguientes características, en relación a las creencias de los profesores:

1. Se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia.
2. Las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural.
3. El sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as.
4. El conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias

hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos.

5. Los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información.
6. Las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo.
7. Las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas.
8. Entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil.
9. El cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro.
10. Las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información.
11. Las creencias influyen en la percepción, pero no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

2.4. Enseñanza de la Lengua

2.4.1. Lenguaje humano

Muchos estudios de la evolución de la especie humana, señalan que la separación del ser humano como tal, de los homínidos, está determinada por la adquisición del lenguaje, sin embargo, su origen ha sido una fuente de discusión e investigación hace 3000 años. Uno de los primeros que se tiene antecedentes, se relaciona con la figura del faraón Psamético I, quien reinó Egipto entre el 664 y el 610 a.C. y pretendió establecer cuál era el lenguaje más antiguo.

Para cumplir con su propósito, Psamético I, entregó dos recién nacidos a un pastor, con la instrucción de que se criasen en aislamiento fuera del contacto con otros humanos, y además de establecer a prohibición de hablarles. De esta manera, ambos niños no recibirían ninguna influencia lingüística y sus primeras palabras darían pistas de cuál era el lenguaje original. Después de un tiempo, el pastor solicitó una entrevista con el faraón, para informar los resultados del experimento.

Según cuenta la leyenda, la primera palabra pronunciada por los niños, fue el término “*becos*”, que tanto el faraón como una asamblea de sabios desconocía. Tras varios días de discusión, se concluyó que la palabra “*becos*”, significaba pan y que su origen era *frigio*, es decir, de la Asia antigua, por lo tanto, los egipcios dejaron de considerarse el pueblo más antiguo.

Los estudios e investigaciones en torno al origen y adquisición del lenguaje, se sucedieron hasta la segunda mitad del siglo XX, donde se dieron nuevos descubrimientos fósiles, que otorgaron nuevos datos significativos que reabrieron el interés por resolver la duda de Psamético.

Desde el punto de vista paleontológico, los análisis de fósiles humanos nos permiten reconocer la estructura ósea de los primeros humanos y su relación con funciones biológicas necesarias para la producción del habla. Dicho de otra forma,

La ausencia en una especie humana fósil de las estructuras anatómicas necesarias para el lenguaje permite establecer que dicha especie careció de él. Por el contrario, la presencia del pertinente soporte anatómico en una especie fósil no nos permite asegurar, en rigor, que sí dispusiera de lenguaje. (p. 2).

De lo anterior, se puede desprender la idea del lenguaje como una capacidad humana definida por las condiciones biológicas. En este sentido, Humberto Maturana(1992:47), señala que sólo podemos hacer lo que nuestra biología nos permite; no podemos traspasar los límites de nuestras capacidades biológicas. En consecuencia, de las palabras del biólogo chileno, se desprende que, de contar con la capacidad de oír y hablar, nuestro cerebro podría generar lenguaje. Sin embargo, surgen ideas que van en contra de la sentencia de Maturana. Por ejemplo, el caso de “niños lobos”, quienes, dotados de todas las estructuras biológicas, no logran desarrollar lo que se entiende por lenguaje humano.

En este sentido, el lenguaje, más que ser un fenómeno biológico, estaría enmarcado por la interacción social. “Hablamos de consensualidad donde quiera que los participantes de una interacción social comparten el mismo sistema de signos para designar objetos, acciones o acontecimientos en orden a coordinar sus acciones comunes” (Echeverría, 2008:26). Por lo tanto, además de las condiciones biológicas, la interacción en un espacio social, posibilita el lenguaje humano.

2.4.2. Adquisición del lenguaje

Antes de obtener el lenguaje y sus funciones, el ser humano experimenta un proceso de desarrollo físico y psicológico que comienza con la maduración del sistema nervioso, en paralelo con el desarrollo motor en general y con el aparato fonético.

En primer lugar, se registra la etapa prelingüística, donde la comunicación se da a través de formas no verbales básicas que generan una comprensión de su entorno y que le permite lograr ciertos propósitos. En esta etapa, el niño o niña (5 a 9 meses) desarrolla los órganos que permiten hablar gracias a “un ejercicio físico sin valor comunicativo, aunque sí con la función de ejercitación articuladora y auditiva”. (Navarro, 2003:326). Por otra parte, los rasgos biológicos entendidos como órganos y sentidos trabajan coordinadamente, lo que, desde la perspectiva cognitiva, entrega como resultado una relación distinta con la realidad que rodea al sujeto.

Posteriormente, nos encontramos con la etapa lingüística (10 a 12 meses) donde aún encontramos rasgos del período anterior, no obstante, la expresión fonética ya cuenta con una carga de significado. De esta manera, se constituye un signo o uso permanente estableciendo una relación entre significado y significante.

Más tarde, aparece la etapa de la palabra, donde el las sílabas y sus combinaciones aumentan “sustituyendo progresivamente el lenguaje gestual y superando la simplificación del lenguaje adulto a medida que va incrementado el léxico” (Castañeda, 1999). En este sentido, se registra un uso instrumental de las operaciones comunicativas, puesto que permite al individuo cumplir con ciertos objetivos.

Luego, nos encontramos con una etapa de acercamiento al uso gramatical, donde, entre los 18 y 24 meses, todo el desarrollo anterior se transforma en un léxico más amplio que permite estructurarse en diálogos con otro, se producen los

intercambios sociales y la participación en la comunidad y reparación para la vida adulta.

Finalmente, a partir de los 2 años, el niño o niña, donde el uso instrumental del lenguaje, ingresan a redes abstractas de comunicación. El lenguaje no sólo participa en la realidad, sino también protagoniza al plano de la imaginación. Por tanto, cada vez que el niño o niña hace uso de lenguaje, requiere de un proceso de codificación, para crear una idea.

2.4.3 La enseñanza del lenguaje desde la didáctica

Antes de desarrollar algunas ideas respecto de la didáctica del lenguaje, se estima necesario establecer una comprensión respecto del aprendizaje, y su relación con la enseñanza. En primer lugar, el aprendizaje se entiende como un proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitando una experiencia. En este sentido, el aprendizaje implica desarrollos que permiten una apropiación cultural a partir de un conjunto de experiencias que faciliten la creación de sus propios constructos. Por su parte, la enseñanza se entiende como la acción o efecto de enseñar, resultante de la interacción entre docente, el estudiante y el objeto de estudio. Sin embargo, posee más coherencia entender la enseñanza como un proceso intencionado por el profesor, donde se produce una mediación cultural en el contexto de la escuela, y que permite al estudiante construir poco a poco la realidad circundante. En este sentido el profesor actúa como un guía orientador del proceso de apropiación cultural por parte del estudiante.

De acuerdo con Vygotsky en su obra "Pensamiento y Lenguaje" (1934) manifiesta que el lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social y histórico. Cuando los individuos las interioriza, pasa a tener acceso a estas significaciones que, por su parte, servirán de base para que puedan significar sus experiencias, y serán, estas significaciones resultantes, las que constituirán su

conciencia, mediando, de ese modo, en sus formas de sentir, pensar y actuar. Ateniéndose al origen del individuo (ontogénesis), ocurren dos saltos cualitativos en su desarrollo. El primero, cuando el individuo adquiere el lenguaje oral, y el segundo, cuando adquiere el lenguaje escrito.

Cabe señalar que tanto el concepto de aprendizaje y enseñanza, han sufrido transformaciones a partir del avance de la historia y de las teorías de aprendizaje en que se sustentan. Por ejemplo, en la Teoría Conductista, el estudiante se considera un sujeto pasivo, que está vacío de contenido y que debe trabajar en base a la repetición y la memorización planteada por el docente. Por su parte, nos encontramos con el rol del estudiante bajo el prisma de la Teoría Cognitiva, la cual se centra en conseguir que los estudiantes aprendan a aprender y a emplear las habilidades de autorregulación promoviendo la curiosidad y el autoaprendizaje. Por su parte, la Teoría Constructivista, que intenta explicar la naturaleza del conocimiento del ser humano, tomando como base el conocimiento previo que da origen al conocimiento nuevo. Finalmente, desde el punto de vista del Paradigma Socio-Cognitivo propuesto por Martiniano Román, se plantea que el ser humano realiza procesos cognitivos y afectivos, que al desarrollarse propiciaría una visión humanista, crítica y constructivista, para una adecuada existencia en la Sociedad del Conocimiento y la Globalización.

2.4.4. Enseñanza del lenguaje

A lo largo de su trayectoria escolar y su relación cultural con el entorno que lo rodea, el estudiante se conecta a través del lenguaje, por dos canales. Desde el ámbito de la oralidad, la voz nos permite establecer diálogos no tan solo con los demás, sino que también con nosotros mismo. Desde el plano escrito, por medio de la literatura y otros textos, logramos acercarnos a las dimensiones culturales de la humanidad y su historia.

En el ámbito de la oralidad, si bien es una condición natural que se alimenta de la interrelación social, el lenguaje requiere de una labor sistemática por parte del docente, que permita a los estudiantes expresarse con seguridad, pertinencia y propósito comunicativo ante sus interlocutores.

El diseño y desarrollo de la dimensión del lenguaje oral, permite en el estudiante de los primeros años de escolaridad, reconocerse a sí mismo y como parte del grupo, reconoce y respeta a los otros y se prepara para participar de grupos más amplios que su familia. Esta última, es la que presenta el plano escrito del lenguaje a los niños, por lo tanto, cuando éste ingresa a la escuela, la propuesta docente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje escrito, ya cuenta con una adquisición previa, con una experiencia significativa. El acto de escribir, proporciona en el estudiante, la generación de ideas y la posibilidad de poder registrarlas. Luego, se establecen configuraciones propias de la escritura, sus signos, entre otros. En definitiva, “concebir la lectura y la escritura como prácticas sociales es reconocer que son procesos que van mucho más allá de la decodificación y la codificación”. (Pérez & Roa, 2010:57).

En los primeros espacios de interacción con adultos, por medio del lenguaje, el niño o niña comienza a diseñar su voz, hasta la llegada al aula, donde se establece y adquiere el registro de habla formal, la reflexión el control discursivo y la situación de enunciación, al mismo tiempo que van alcanzando y reconociendo la dimensión escrita. No obstante, aquel bagaje cultural bidimensional (oral – escrito), es completamente variado al momento que un grupo de niños ingresa a la escuela, y está estructurado por generalmente por el origen socioeconómico. En otras palabras, la diversidad de contexto asociados con la oralidad y la escritura, además de otros factores, determina un diseño didáctico.

Cuando planteamos la idea de la enseñanza del lenguaje, nos referimos directamente al proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje, por lo tanto, se hace necesario reflexionar respecto de la didáctica.

La didáctica se entiende como la ciencia que estudia e interviene en el proceso de enseñanza aprendizaje, con un foco particular en el “cómo” de dicho proceso. Por eso se considera una disciplina teórico-práctica. O una “pedagogía aplicada” de enseñanza aprendizaje. En este orden, la didáctica busca estudiar y plantear los principios, metodología y técnicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, esta ciencia atiende a cuestionamientos fundamentales como ¿A quién se enseña? ¿Quién enseña?, ¿Para qué se enseña?, ¿Qué se enseña?, ¿Cómo se enseña? ¿Quién aprende? ¿Con quién aprende el estudiante?, ¿Para qué aprende el estudiante? ¿Qué aprende el estudiante? y ¿Cómo aprende el estudiante?

Por lo tanto, la función o rol de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje es:

1. Contribuir con la teoría, los principios, postulados, la sistematización del conocimiento, el estudio en profundidad, las ciencias.
2. Modelar el proceso; diseño y modelación.
3. Innovación; para generar el cambio, la transformación para su mejoramiento.

Desde un enfoque pedagógico que apunte al desarrollo integral del pensamiento del estudiante, para que conozca y transforme el mundo, la didáctica correspondería a las herramientas que utiliza la escuela en su diseño curricular de aula, para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes.

2.4.5. Rol docente

Para la enseñanza del lenguaje, es fundamental que las competencias de los docentes se desarrollen en su formación inicial, así se fortalezcan en un perfeccionamiento sistemático y durante su desarrollo profesional recurran a la investigación como fuente constante de crecimiento profesional.

En otros términos, según los especialistas, (Guerrero & López, 2010) la conformación profesional estaría determinada por los siguientes criterios:

- Una base epistemológica de la lengua y la literatura.
- La Didáctica de la Lengua y el Diseño Curricular (Objetivos de Aprendizaje, contenidos, metodologías, estrategias...)
- Comunicación oral.
- Lengua escrita (lectura y escritura y sus métodos de enseñanza).
- Función estética de la lengua (producción literaria).
- Literatura infantil y juvenil.
-

Por otro lado, distintos estudios apuntan a que la competencia docente para la enseñanza de la lengua está definida como el saber disciplinar, pedagógico, teórico y práctico que se obtiene en la formación profesional inicial, por su trayectoria en el aula y por el diálogo profesionalizante con otros docentes.

Por otra parte, la literatura internacional, en cuanto a las competencias de los profesores para mediar un proceso de enseñanza aprendizaje del lenguaje, señala (Stuart & Tatto) que las carreras apuntan al currículum escolar en cuanto a contenidos, a las teorías de aprendizaje y del desarrollo del niño, a la educación como crecimiento y desarrollo personal, experiencias prácticas. No obstante, en el desarrollo de habilidades, en este caso lecto escritoras, aún falta mucho por desarrollar.

En consecuencia, el objetivo fundamental del docente encargado de mediar en el aprendizaje del lenguaje es el desarrollo de destrezas, habilidades y capacidades, para utilizar el lenguaje como una herramienta de comunicación para la vida.

2.4.6. Enseñanza del español como segunda lengua

Cuando nos referimos a una lengua extranjera, podemos entenderla como una lengua distinta a la propia o a la materna. En el caso de la enseñanza de la lengua española como segunda lengua, internacionalmente se le conoce con la sigla ELE, o bien como L2.

El español o castellano, (llamado así por la comunidad lingüística que la habló en la Edad Media), inició su llegada a nuestro continente durante el proceso histórico denominado como el Descubrimiento de América, en 1492, la lengua española comenzó a expandirse y a aprenderse a través de la interacción entre colonizadores y los nativos del continente. Este proceso de castellanización se profundizó con la colonización, establecida en el siglo XVI, propagó el idioma español en gran parte de Sudamérica.

La Legislación de Indias por parte de los Reyes Católicos en 1512 era clara respecto a la necesidad de expandir la lengua española: ésta debía ser enseñada a los caciques, aunque el fin último era para *ser, adoctrinados en las cosas de la religión cristiana*. (p, 423).

Poco a poco, el influjo de la Iglesia fue cobrando importancia en el desarrollo de la lengua española en el continente, principalmente, gracias a las congregaciones franciscanas y jesuitas, donde la creación de escuelas para su sistema de evangelización, se hizo realidad. "Los franciscanos abrieron el camino de inmediato fundando una escuela que acogía a los indios. Fray Pedro de Gante relata que en 1529 su escuela "había recogido a unos 50 alumnos indios más avisados...". A estos

alumnos se les enseñaba con técnicas sorprendentemente actuales, además de instruirles en la gramática”. (Sánchez,1992:437).

2.4.7. Metodologías para el proceso enseñanza aprendizaje del lenguaje español como segunda Lengua

Cuando estudiantes reciben el aprendizaje del idioma español como segunda lengua, en el contexto de la escuela, la experiencia va más allá de una práctica en su trayectoria escolar, porque además fortalece su integración a la vida social y afectiva de su entorno.

Generalmente, los estudiantes son sometidos a una metodología tradicional, donde las reglas gramaticales y el diccionario, asumen el protagonismo para la sistematización funcional de ejercicios de usos lingüísticos. Esta metodología dirige su acción educativa a la acumulación de contenidos formales, mientras que los estudiantes expresan los resultados en pruebas escritas. Por su parte, en el método situacional de la enseñanza del español como segunda lengua, prevalece la comunicación oral a través del desarrollo de destrezas conversacionales en situaciones contextuales. Además, prioriza la deducción de las palabras en contexto, a medida que retroalimenta la pronunciación y la gramática.

Paulatinamente, la tendencia sigue la dirección de otorgarle al estudiante la responsabilidad de su propio aprendizaje, mientras que el profesor, “adquiere más importancia cuando se sabe que la lengua y la cultura son inseparables. Su tarea cubre así aspectos e intereses de diversas índoles: la influencia del entorno y la lengua que enseña”. (Manga, 2008:4).

En cuanto a la implementación de los contenidos formales, algunos autores (Stoller, 1999; Candrall, 1993; Naves, 1999) sostienen que el profesor debe diseñar sus experiencias de aprendizaje considerando el desarrollo habilidades lingüísticas (lectura, comunicación oral y escrita), y el desarrollo de habilidades académicas, tales

como el pensamiento crítico, la metacognición, la investigación, el trabajo colaborativo y habilidades cognitivas (identificar, inferir, sintetizar, relacionar, evaluar, entre otras), para que el estudiante pueda aprender a aprender.

CAPÍTULO III - Marco Metodológico

3.1 Diseño metodológico

Para dar cumplimiento al objetivo general se llevó a cabo una investigación interpretativa. Esta metodología se basa o fundamenta en un enfoque holístico-inductivo-ideográfico, es decir, estudia la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizando; las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboran partiendo de los datos y no de las teorías previas, y se centra en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

El enfoque utilizado es cualitativo orientado en la comprensión de las opiniones de los entrevistados. De esta manera esta metodología posibilitó acceder directamente a las perspectivas de los entrevistados sobre el fenómeno en estudio. En palabras de Rodríguez, Gil y García (1999) “los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”.

3.2. Tipo de investigación

La presente investigación es un estudio de caso que busca identificar las creencias que tienen sobre su labor docentes de Lenguaje y Comunicación que actualmente trabajan con alumnos migrantes haitianos.

Para Stake (1990):

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca su unicidad, y esto implica conocimiento de los otros casos, de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad es la

3.3. Participantes

Como estrategia para tener acceso a la escuela General Carlos Prats González, se coordinó una entrevista con el Director del establecimiento y se le entregó una carta de presentación que informaba el objetivo de la investigación, obteniendo la autorización para acceder al estudio. Se seleccionaron dos docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación del establecimiento, considerándolas idóneas por su proximidad con estudiantes haitiano/as y con el fenómeno investigado. Cabe señalar que sus nombres han sido cambiados, por respeto al convenio de confidencialidad que se acordó con ellas.

3.4 Técnicas de recolección de información

Como técnica de recolección de información se realizaron entrevistas semiestructuradas individuales, que consisten en una conversación entre las investigadoras y las participantes, teniendo como finalidad obtener información sobre las creencias de las profesoras sobre el fenómeno estudiado.

Como afirma Luis Enrique Alonso (en Delgado y Gutiérrez, 1999), la entrevista es útil pues se obtiene información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales, en sus prácticas individuales.

La entrevista semiestructurada fue utilizada abordando dos objetivos específicos de esta investigación: para caracterizar las creencias de los docentes informantes e identificar las actividades de enseñanza aprendizaje de Lenguaje y Comunicación.

Se realizará el análisis de las entrevistas en tres partes.

Primero; transcripción literal de las entrevistas aplicadas a los sujetos investigados que se presenta en extenso en la sección anexos.

Segundo; clasificación de las citas de cada sujeto entrevistado, organizadas a partir de matrices de categorías ya establecidas, con sus respectivas preguntas.

Tercero; síntesis de las citas por categoría analizadas, la cual se expone al final de cada categoría descrita.

4.1 Categorización de entrevistas

Se establecieron diez categorías:

1. Fortalezas en la formación del profesorado chileno de lenguaje y comunicación para trabajar con estudiantes haitianos.
2. Debilidades en la formación del profesorado chileno de lenguaje y comunicación para trabajar con estudiantes haitianos.
3. Experiencia de trabajo con estudiantes haitianos en las clases de lenguaje y comunicación.
4. Visión sobre la relación entre estudiantes chilenos y haitianos.
5. Aspectos del curriculum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación más complejos de implementar en las clases con niños/as haitiano/as.
6. Aspectos del curriculum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación menos complejos de implementar en las clases con niños/as haitiano/as.
7. Políticas y estrategias de inclusión que posee el colegio frente a este nuevo escenario de multiculturalidad.
8. Apoyos que disponen los profesores del colegio para realizar su trabajo en esta nueva realidad multicultural en las salas de clases.
9. Apoyos que disponen los profesores de Lenguaje y Comunicación, para la implementación de las actividades de Enseñanza y Aprendizaje.

10.Experiencias relacionadas con las condiciones para el ingreso al sistema educativo para los estudiantes migrantes haitianos.

CAPÍTULO IV - Análisis de la Información

Los resultados de la presente investigación se analizaron de acuerdo a la línea interpretativa, poniendo interés en la descripción de los datos obtenidos para un posterior análisis e interpretación de los resultados, con el fin de comprender las creencias de las personas estudiadas de acuerdo a las respuestas otorgadas en la entrevista semiestructurada aplicada.

Se identificaron a los informantes como:

Graciela como Docente Primer Ciclo Básico utilizando la sigla DPCB

Nidia como Docente Segundo Ciclo Básico utilizando la sigla DSCB

Categoría: Fortalezas en la formación del profesorado chileno de Lenguaje y Comunicación para trabajar con estudiantes haitianos	
Pregunta 1,DPCB Pregunta 1,DSCB	
DPCB	(La entrevistada no explicita fortalezas)
DSCB	(La entrevistada no explicita fortalezas)

Categoría: Debilidades en la formación del profesorado chileno de Lenguaje y Comunicación para trabajar con estudiantes haitianos	
Pregunta 1,DPCB Pregunta 1,SPCB	
DPCB	<i>“La verdad es que no siento que</i>

	<p><i>todavía hay una metodología especial, si no que uno va como aprendiendo junto con ellos, es la primera vez en veintidós años que tengo niños haitianos así es que la verdad he ido conociendo con ellos”</i></p> <p><i>“La verdad tienen otra forma de hablar lo que si se confunden con algunas letras, pero metodología especifica la verdad por lo menos yo no conozco”.</i></p> <p><i>“En realidad en este minuto no hay ninguna metodología que yo como profesora básica reciba algún lineamiento con eso...la verdad es que queda como al criterio del profesor”.</i></p>
<p>DSCB</p>	<p><i>“Hay hartas falencias ya que cuando yo me forme siendo que igual es poco tiempo de diferencia en ese entonces no había población migrante, de hecho como que la gran preocupación estaba en la lengua nativa, se quería promover mucho el mapudungun, como que la inclusión enfocaba a esa área, no estaba en boga el tema de la migración”.</i></p> <p><i>“Así que no hay ninguno de punto de vista que te ayude a formarte sobre</i></p>

	<i>todo en el tema del lenguaje diferente”</i>
--	--

Categoría: Experiencia de trabajo con estudiantes haitianos en las clases de Lenguaje y Comunicación

Pregunta 2,DPCB
Pregunta 2,DSCB

DPCB

“Bueno hay que estar igual atento por que confunden algunas letras me he dado cuenta en este andar de cuatro meses que confunden algunas letras la erre con la ele, hay una serie de letras que confunden cuando escriben y hablan, así que al principio pensé que no entendían el idioma pero luego sí lo entienden, pero cuando lo expresan se complican para decirlo, entonces hablan medio... medio a lo robot...”

DSCB

“Ha sido bastante compleja, yo tuve un chico en sexto y en octavo eran hermanos , la niña de octavo no lograba comunicarse nada en español, nada y teníamos que acudir a una aplicación del celular para poder hablarle en creole, pero era como la herramienta que teníamos y era una herramienta personal, en cambio el chico de sexto... él sííí... él sí captaba

	<p><i>igual un poco el lenguaje y uno podía darle instrucciones, pero igual era complejo porque al momento de ya realizar el trabajo, él , él escribía en creole, de hecho su grafema era muy diferente al de los otros”.</i></p> <p><i>“Entonces yo creo que ahí hay una falta de cooperación de los papás, porque los papas trabajan acá, entonces ellos manejan un poco el español”</i></p> <p><i>“Ya están acá y tiene que adaptarse y no haaaaaay, no hay mucha opción porque nosotros podemos tener toda la intención del mundo, pero tampoco contamos con las herramientas”.</i></p>
--	---

Categoría: Visión sobre la relación entre estudiantes chilenos y haitianos	
Pregunta 3,DPCB Pregunta 3,DSCB	
DPCB	<i>“Bueno... yo creo que por ahí va el tema igual ehh como en general bueno por ejemplo yo nunca he tenido un niño de otra raza ponte tú entonces siento que esta es una nueva</i>

	<p><i>experiencia para los chilenos en general tener niños diferentes tan diferentes en el sentido de... de visual no más, ellos son negros”.</i></p> <p><i>“Nos hemos enfrentado a esta problemática con algunos niños con problemas bastantes graves ehh... hay niños que presentan problemáticas racistas a los ocho años, decir que les da asco el olor de ese tema entonces estamos en esa problemática y hay que como comprometerse en el sentido de poder visualizarlo y conversarlo, por ejemplo ese niño que dijo que le daba asco el olor”.</i></p> <p><i>“Bueno hay que estar bien preocupado en el tema del vocabulario que utilizan algunos niños porque a veces no quieren trabajar con ellos, cuando hay trabajos en grupos y uno se da cuenta que a tan poca edad ya tienen problemas discriminatorios”.</i></p> <p><i>“Yo pensé que mientras más chicos menos problemas pero tengo niños que utilizan un vocabulario fuerte con</i></p>
--	--

	<p><i>los otros así como me das asco, no quiero jugar contigo estas hediondo no te quiero tocar, entonces hemos estado...hemos estado aprendiendo ellos y yo también a trabajar con ellos”.</i></p>
<p>DSCB</p>	<p><i>“En este contexto se observaba que por ejemplo la chica de octavo era súper tímida, era muy retraída, no lograba comunicarse con sus compañeras a diferencia del niño de sexto, él era eeeeh... incluso grosero, hablaba la nada y lo poco que hablaba español decía groserías y se comunicaba de forma violenta con sus compañeros, porque igual los compañeros en sí, igual lo molestaban”.</i></p> <p><i>“El niño era bien eeeeeeeh, le gusta así también molestar a sus compañeros, entonces entraban como en la dinámica él molestar y los compañeros chilenos como le respondían...eh diciéndoles cosas sobre su raza po´ y ahí él le respondía con groserías po´, esa era la dinámica que tenían como curso”</i></p>

Aspectos del currículum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación más complejos de implementar en las clases con niños/as haitiano/as

Pregunta 4,DPCB

Pregunta 1,DSCB

DPCB

“Bueno yo creo que ya debería haber una metodología de trabajo con ellos, la verdad es que uno cree que ellos son tontos, no entienden ...pero la verdad que insisto que ellos vienen con tres idiomas, o sea de tontos no tienen nada”.

“Estamos con un trabajo de reforzamiento en este caso como somos todos diferentes, hay uno que es mucho más, que se ha acercado mucho más al tema de lenguaje español, pero hay otro que le cuesta un poco más y ha sido difícil porque trae otras problemáticas como un TDA etcétera entonces le ha costado mucho más”.

DSCB

“Eeeeeeh, la producción escrita hasta cierto punto”.

“Comprensión lectora la niña , ella leía, ella leía el español , peroooo , nooo lo entendía, entendía un poco”.

	<i>“Pero ejemplo ella no podía realizar la comunicación oral”.</i>
--	--

Aspectos del curriculum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación menos complejos de implementar en las clases con niños/as haitiano/as	
Pregunta 4,DPCB Pregunta 4,DSCB	
DPCB	(La entrevistada no explicita aspectos menos complejos)
DSCB	<i>“Con la escritura le iba mejor”.</i> <i>“En cambio el otro niño, él sí se manejaba con oralidad pero no con la escritura , porque cuando él tenía que escribir, escribía con grafema creole, entonces yo en muchas ocasiones utilizaba el computador con él, yo sí lo obligaba a que no respondiera en su inercia”.</i>

Categoría: Políticas y estrategias de inclusión que posee el colegio frente a este nuevo escenario de multiculturalidad

Pregunta 5,DPCB

Pregunta 5,DSCB

DPCB

“Ninguno, no existe nada sobre eso eh... la problemática la estoy poniendo yo y yo estoy exigiendo a la, al equipo de gestión que me apoye en ese sentido porque aquí hay un sicólogo y el debería hacerse cargo porque la verdad que son problemáticas fuertes que a mí me han chocado como por ejemplo este niño que le da asco el otro que no quiere trabajar y sentarse con él porque es de otro color”.

DSCB

“El colegio no posee ninguna estrategia, la política es recibirlo a todo por el tema de la inclusión, pero no se entrega ninguna herramienta para poder enfrentarnos a ellos en la sala de clase”.

“Al final estamos convirtiendo en una guardería, el chico viene a la escuela para que el papá pueda trabajar, acá el si se alimenta pero no aprende mucho”.

	<p><i>“Ahora bien el municipio cuenta con un programa, hablan del programa, pero el programa es a nivel así como de salud y seguridad y esas cosas así, como ya el derecho a la educación , sí”.</i></p> <p><i>“Se deja el derecho a la educación ya que entre al colegio ya estamos listos”.</i></p> <p><i>“Que se matricule y listo pero no se hace un seguimiento de como el niño va con su aprendizaje y como te digo las estrategias son unas estrategias personales ocupar el celular con la aplicación entonces ahí uno le dice así como lee, pero nada más”.</i></p> <p><i>“Y por ejemplo siempre se ha hablado de que se va a traer, de que se va a traer un traductor y no se ha traído a nadie”</i></p>
--	--

<p>Categoría: Apoyos que disponen los profesores del colegio para realizar su trabajo en esta nueva realidad multicultural en las salas de clases.</p>	
<p>Pregunta 6,DPCB</p> <p>Pregunta 6,DSCB</p>	
<p>DPCB</p>	<p><i>“Ninguno, esto queda solamente al criterio del profesor, si te llega un profesor así te trataran así si te llega un profesor asá te trataran asá ¿Te fijai? entonces no hay ninguna línea general para el tema metodológico”.</i></p>
<p>DSCB</p>	<p><i>“Ehhh... por ejemplo utilizamos el texto escolar que es el recurso que da el Ministerio, entonces ahí los chicos podían leer y poder trabajar y también contamos con los computadores que son que están disponibles para poder trabajar la producción escrita, pero esos son recursos que son a nivel general o sea no hay ningún recurso que sea destinado a forma particular para poder ayudarlo a ellos, apoyarlos en su adaptación, no hay ningún taller, no hay ningún curso adicional, no nada”.</i></p> <p><i>“Y tratar y tratar de que haga algo y al final a veces como uno igual tiene que atender a veinte más y uno piensa.. así como veinte por uno, no podí descuidarte por uno. Ósea como que</i></p>

	<i>finalmente le dai una tarea así como, ya lea esto, responda esto, y seguí con la clase po´´</i>
--	--

Categoría: Apoyos que disponen los profesores de Lenguaje y Comunicación , para la implementación de las actividades de Enseñanza y Aprendizaje	
Pregunta 6,DPCB Pregunta 6,DSCB	
DPCB	<i>“De ninguno, tiene que ver solamente con la experiencia del profesor que le tome, que le toque tener esta experiencia de tener un niño diferente, o sea diferente en color porque en lo otro somos iguales”.</i>
DSCB	<i>“Por ejemplo yo eh trabajado con Tamara, Tamara entro conmigo que es una profesora de integración y ella tampoco cuenta con ningún recurso, entonces al final optábamos por eso, como que lea trabaje acá, en comprensión lectora principalmente y eso hacíamos”.</i> <i>“Así como contenidos, como contenidos, así como contenidos, crónicas, ver tipo de texto no</i>

	<p><i>podíamos”.</i></p> <p><i>“No se puede porque no manejamos el voca..... lenguaje para poder comunicarnos, si no nos logramos comunicar , eso lo hace todo, si tú no te puedes comunicar, no les puedes dar instrucciones, si no les puedes dar instrucciones menos va a trabajar, no se puede explicar un contenido, entonces lo que le decía yo era como faba, faba era lee y ella era muy buena para leer, pero no hacía nada más”.</i></p> <p><i>“Más allá po’, cachay po’, si viene el colegio no súper bueno hay mucho emigrante hay mucho haitiano, bien pero, velo en la sala”.</i></p> <p><i>“Ni siquiera aprenden el español”.</i></p>
--	--

Categoría: Experiencias relacionadas con las condiciones para el ingreso al sistema educativo para los estudiantes migrantes haitianos	
Pregunta 7,DPCB Pregunta 7,DSCB	
DPCB	<i>“Los estudiantes haitianos ingresan a la escuela sin mayor trámite, tienen que tener rut y están listos...los matriculan en el curso que le corresponde según la edad que tengan...es decir, si tiene diez años queda en cuarto da lo mismo si en Haití hicieron o no el tercero, además los programas de ellos son distintos a los nuestros, así que lo importante es la edad y no el curso aprobado”</i>
DSCB	<i>“Eh... el sistema educativo cuenta con todas las posibilidades que el niño se matricule, de hecho acá tenemos hasta buses que los pueden ir a buscar a la casa, que se puedan trasladar de forma segura, entonces están las condiciones para el ingreso, el ingreso no es el problema, el problema es la permanencia y que sea una permanencia adecuada donde se logre el proceso de aprendizaje, si no sacan na´ con entrar si después van a... y después a fin de año pasan igual de curso porque tampoco los puedes estar</i>

	<i>dejando repitiendo”.</i>
--	-----------------------------

4.2. Análisis de las entrevistas

Criterio: Fortalezas en la formación del profesorado chileno de lenguaje y comunicación para trabajar con estudiantes haitianos.

Las entrevistas realizadas, nos indica que ambas docentes no refieren fortalezas en la formación del profesorado de lenguaje y comunicación para trabajar con estudiantes haitianos.
--

Una de ellas señala que en su formación inicial, se trabajaba el tema de la multiculturalidad en relación a la enseñanza mapudungun, que el fenómeno inmigrante haitiano es relativamente nuevo.
--

Criterio: Debilidades en la formación del profesorado chileno de Lenguaje y Comunicación para trabajar con estudiantes haitianos.
--

Las dos entrevistas, las docentes no conocen metodologías para trabajar con estudiantes que no sean hablantes nativos de español.

Una entrevistada siente que aprende en el trabajo directo con estudiantes haitianos al trabajar con ellos, y que esta labor se realiza a criterio de cada profesor.

Criterio: Experiencia de trabajo con estudiantes haitianos en las clases de Lenguaje y Comunicación
--

Una de las entrevistadas explicita que los estudiantes haitianos confunden letras, en la oralidad y la escritura.

En cambio la otra entrevistada explicita que hay voluntad, pero de igual modo, es complejo el trabajo, ya que uno de sus estudiantes no logra comunicarse oralmente con los demás. Utiliza la tecnología para la traducción, alude al uso del teléfono celular personal para poder realizar esta acción. Explica también que hay estudiantes que si comprende un poco el idioma, pero al momento de realizar
--

trabajo escrito utiliza el creole.

Señala además que no hay capacitación para los docentes ni orientación para los estudiantes

Esta docente responsabiliza a los padres de estos estudiantes por no cooperar en el proceso de adquisición del idioma, manifiesta que “deben adaptarse”.

Criterio: Visión sobre la relación entre estudiantes chilenos y haitianos.

En las entrevistas, ambas docentes señalan que ha sido compleja la relación entre estudiantes chilenos y haitianos, ya que existe racismo y denostaciones por parte de los chilenos hacia los haitianos.

Una de las docentes señala sorprenderse por la edad (ocho años) que poseen los estudiantes que discriminan a sus pares haitianos, además indica que el vocabulario es muy fuerte, utilizan términos como “asco” o “hediondo”. Indica además que a partir de estos problemas genera aprendizaje tanto para la docente como para los estudiantes.

En el caso de la otra docente, que trabaja con estudiantes de segundo ciclo básico, indica que existen estudiantes muy tímidos y no se comunican de ninguna manera con pares o profesores, señala que uno de los alumnos haitianos se comunica de forma grosera con sus pares, que maneja poco el idioma español, pero lo utiliza para agredir verbalmente a sus compañeros y se genera una dinámica de agresión dentro del contexto de aula.

Esta docente explicita en la entrevista que existe *bullying*.

Criterio: Aspectos del currículum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación más complejos de implementar en las clases con niños/as haitiano/as.

En las entrevistas, se desprende que es complejo el trabajo con estudiantes haitianos, ya que la barrera idiomática es un factor que no permite la comunicación fluida entre las partes.

Una de las docentes menciona que ya debería existir metodología de trabajo con estudiantes haitianos.

En un principio creía que no entendían, pero aclara que no poseen dificultad de aprendizaje ya que manejan otros idiomas.

Recalca que se realiza un trabajo de reforzamiento con estos estudiantes y que ha contribuido al acercamiento al lenguaje español. También menciona que se dificulta el trabajo con un estudiante con TDA (Trastorno de aprendizaje), y que este estudiante ha sido más complejo el trabajo.

Otra docente, señala que el aspecto más complejo de implementar es la producción escrita y la comprensión lectora, en este ámbito, los estudiantes haitianos son capaces de leer español, pero no entienden lo que leen.

En la oralidad, mezclan el español con el creole.

Criterio: Aspectos del currículum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación menos complejos de implementar en las clases con niños/as haitiano/as.

Una de las entrevistadas no explicita aspectos del currículum de lenguaje y comunicación menos complejos con estudiantes haitianos.

En cambio, la otra docente indica que hay estudiantes que se les facilita la escritura, y otros la oralidad, ya que éstos, al momento de escribir lo hacía con grafema creole.

Señala que utiliza herramientas tecnológicas, como el computador, para el trabajo escrito y que los insta a trabajar a conciencia.

Criterio: Políticas y estrategias de inclusión que posee el colegio frente a este nuevo escenario de multiculturalidad.

En las entrevistas, las docentes señalan que no hay estrategias ni entrega de herramientas por parte del Establecimiento para el trabajo con estudiantes haitianos.

Una de las entrevistadas indica que es ella la que exige al equipo de gestión apoyo psicológico para enfrentar problemáticas que se generan en relación a la discriminación por parte de los chilenos a los estudiantes haitianos.

La otra docente, se refiere al hecho de que el Establecimiento recibe a todos los estudiantes que soliciten matrícula por un tema de inclusión, pero no entregan herramientas para poder enfrentarlos en la sala de clase.

Indica que la Escuela está convertida en “guardería”, ya que los estudiantes asisten regularmente, se alimentan, pero “no aprenden mucho”.

La docente manifiesta que el municipio cuenta con programas de salud y seguridad para los haitianos y promueve el derecho a la educación, pero no se realiza seguimiento para verificar cómo los niños y niñas avanzan en el proceso de aprendizaje; que son los mismos docentes que deben ocupar las herramientas tecnológicas propias (celulares, aplicaciones) para que los estudiantes trabajen.

Indica además, que se habla de llevar un traductor para colaborar con el proceso, pero no se concreta

Criterio: Apoyos que disponen los profesores del colegio para realizar su trabajo en esta nueva realidad multicultural en las salas de clases.

En las entrevistas, las docentes indican que no hay apoyo para el trabajo con la realidad de multiculturalidad, ambas señalan que deben buscar sus propias estrategias para el trabajo con estos estudiantes.

Una docente manifiesta que depende del criterio de cada profesor es como se trabaja en el aula.

La otra entrevistada, refiere a la utilización de los textos de estudios entregados por el MINEDUC y los computadores, recursos disponibles para todos los estudiantes de la Escuela, así llevar a cabo el trabajo de la producción escrita, sin embargo, para el trabajo en particular con los haitianos no existen apoyos específicos.

Además indica que se intenta trabajar con estos estudiantes, pero debe atender a la totalidad del curso, en esta dinámica, se le asigna una tarea a los haitianos, principalmente de comprensión lectora y se pide que la realicen, para poder así continuar con la clase para el resto de los alumnos.

Criterio: Apoyos que disponen los profesores de Lenguaje y Comunicación , para la implementación de las actividades de Enseñanza y Aprendizaje.

En las entrevistas, se puede observar que las docentes señalan que no hay apoyo para trabajar la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

Una de ellas devela que el trabajo en la asignatura depende del profesor que aborde esa área, explicita que se trabaja con niños diferentes y señala el color, como esta diferencia, luego explica que solo es el color porque “todos somos iguales”.

La otra docente, indica que realiza trabajo colaborativo con docente del Programa de Integración Escolar (PIE), que ella tampoco cuenta con recursos para el trabajo pedagógico con estos estudiantes. Se opta por realizar principalmente comprensión lectora.

Los contenidos propios de la asignatura y el curso en particular no se abordan, ya que las docentes (titular y PIE) no manejan el idioma creole, por lo tanto, dificulta la comunicación y los estudiantes no comprenden instrucciones, el trabajo en clase que ellos realizan es leer. Finalmente señala “ni siquiera aprenden español”.

Criterio: Experiencias relacionadas con las condiciones para el ingreso al sistema educativo para los estudiantes migrantes haitianos.

En las entrevistas, ambas docentes señalan que el sistema educativo cuenta con todas las posibilidades para que los estudiantes extranjeros se matriculen.

Una de las docentes explica que los estudiantes haitianos ingresan al curso que le corresponde según la edad cronológica que tenga, sin importar si el curso anterior está aprobado.

La otra entrevistada, indica que existe un punto facilitador para que los estudiantes asistan a clases y es el transporte gratuito con el que cuenta la Municipalidad para el traslado seguro de los niños y niñas.

Manifiesta que el problema no es el cómo ingresan los estudiantes haitianos al sistema escolar, sino la permanencia de ellos y cómo se realiza el proceso de enseñanza aprendizaje, indica que al final del año lectivo todos los estudiantes son promovidos de curso.

4.3 Las actividades de enseñanza aprendizaje de Lenguaje y Comunicación en cuanto formas de mediación didáctica escolar.

La didáctica es una ciencia y un arte que contribuye en el proceso de enseñanza aprendizaje aportando estrategias educativas que permiten facilitar el aprendizaje, según las entrevistas mencionadas anteriormente, podemos dilucidar que las docentes presentan debilidad en la didáctica utilizada con los estudiantes haitianos. Contrastando el programa de estudio de Primer año Básico de Lenguaje y Comunicación del Ministerio de Educación, regido por el Decreto Supremo de Educación n°2960/2012, y las prácticas de las docentes, éstas reflejan la debilidad para entregar herramientas para el desarrollo integral de los estudiantes haitianos, opacando el interés de estos por seguir aprendiendo, disminuyendo así también sus habilidades intrínsecas.

Según este programa de estudios, “Las actitudes son disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas; incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de conductas o acciones” (2012:11). En este caso afecta desfavorablemente a los estudiantes, generando una actitud pasiva, conductas disruptivas y generando un clima hostil.

Las entrevistas reflejan una baja expectativa por parte de las docentes encuestadas hacia la adquisición de conocimientos de sus propios estudiantes. Esta debilidad hace referencia al Marco para la Buena Enseñanza en el Dominio C, donde se dan lineamientos a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enfatizando las expectativas del profesor/a sobre sus estudiantes.

4.4 La situación de escolaridad de niños migrantes haitianos de educación básica en la escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba.

La situación escolar de niños y niñas haitianos que llegan a la Escuela General Carlos Prats revelan una educación desfasada en un año en comparación a los estudiantes chilenos, ya que en efecto el sistema escolar en Haití se inicia a la edad de cinco años cursando pre básico (pre kínder-kínder), siguiendo el nivel básico a partir de los siete años, como se indica en el apartado número 2.2.8 del Marco Teórico. Lo que genera que los niños migrantes hagan ingreso a los niveles que corresponde por edad y no por el curso al que corresponde (según los revelan las fichas de ingreso escolar). Algunos no hablan español y se someten a escuchar lo que el profesorado dicta, dejando atrás su derecho a la educación como prioridad ya que no existe a nivel comunal traductores para mejorar el diálogo entre profesor y alumno o las didácticas que puedan realizar en el aula para desarrollar una clase en donde todos puedan aprender de igual manera.

"No existe una respuesta desde el sistema educacional a este tema, se expone a los niños a procesos inciertos y en donde son ellos mismos quienes tienen que resolver su aprendizaje", dice Patricia Loredó, de la Corporación Colectivo Sin Fronteras.

CAPÍTULO V – Conclusiones

Lo que nos permite develar la investigación realizada son las creencias que tiene dos docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de la Escuela Carlos Prats González de la comuna de Huechuraba sobre sus prácticas de enseñanza aprendizaje con alumnos migrantes haitianos. Poniendo en evidencia aspectos relevantes de los que ellas creen sobre esta nueva realidad multicultural a la que se enfrentan, no solo a una barrera idiomática, sino que también situaciones discriminatorias por alumnos chilenos.

Durante el análisis de cada una de las entrevistas se pudo evidenciar que ambas informantes coincidían en que no cuentan con el apoyo adecuado ni con recursos pertinentes para llevar a cabo sus clases de Lenguaje y Comunicación. También se develaron situaciones emergentes como la problemática del trabajo con las familias de los alumnos migrantes haitianos quienes según una de las informantes consideran la escuela como una guardería y no como un establecimiento educacional.

Cuando a las informantes se les preguntó acerca de las fortalezas y debilidades sobre la formación docente para trabajar con alumnos migrantes haitianos ambas entrevistadas no nombraron ninguna fortaleza y coincidieron en que la debilidad es no conocer metodologías, considerando que actualmente en Chile existe la “Ley de inclusión”, por ello la escuela tiene la obligatoriedad de recibir a todos los estudiantes cultural, física e idiomáticamente diferentes, esto quiere decir que de igual forma tiene que hacerse cargo de esta situación y acoger a los estudiantes haitianos con una educación estatal, gratuita y de calidad. Es fundamental que esta ley se considere y se comience a trabajar en un programa especializado para la formación de docentes, que considere estrategias para trabajar con alumnos migrantes especialmente con barreras idiomáticas para poder lograr una inclusión verdadera en las aulas y no solo la integración que se puede evidenciar hasta el momento, donde los alumnos haitianos al no comprender el idioma quedan postergados e invisibilizados dentro del aula.

Como se planteó en el marco teórico de esta investigación la didáctica busca estudiar y plantear los principios, las metodologías y las técnicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Considerando esto, y luego de analizar las respuestas de las informantes sobre su quehacer pedagógico, queda en evidencia que no existe presencia de una didáctica establecida, cada una de las docentes entrevistadas buscaba solucionar problemáticas que surgen con metodologías y recursos que ellas estiman convenientes en el momento.

Tomando en cuenta la falta de preparación para los docentes, programas pedagógicos diseñados para alumnos chilenos y que no consideran el fenómeno migratorio que ha ido en ascenso durante los últimos años, es fundamental realizar una formulación a las políticas públicas de educación, que consideren la migración como un hecho y sea aplicado en la práctica.

Como señala Guzmán 2017.

Considerar diversos aspectos tales como el idioma, la integración cultural, la interrupción de sus estudios, el reconocimiento de los años cursados y las implicancias que conllevan el proceso de incorporación en las aulas chilenas implica un reconocimiento de sus derechos como seres humanos. El reconocimiento y valoración de las raíces, de la historia, debería ser el punto de unión entre la escuela y la sociedad. (p.72)

A su vez es importante destacar que esta investigación posee un enfoque cualitativo no concluyendo en sí y permite que sea una antesala a nuevas investigaciones relacionadas con el tema abordado como: trabajo desde la escuela con las familias migrantes haitianas o una reestructuración a los planes y programas chilenos o políticas públicas de educación.

CAPÍTULO VI – Referencias bibliográficas

Alarcón, Corvalán & Leyton (2017). Los docentes y la inclusión escolar en el aula: Estudio de caso de docentes de primer ciclo básico de una escuela municipal de la comuna de recoleta, Santiago.

Ávalos, B (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 11-28.

Barrios-Valenzuela, Llarena & Palou (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*.

Bases Curriculares para la Educación Básica (2012). Ministerio de Educación de Chile.

Contreras, Ruiz, Zagalaz & Romero (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (45), 131-149.

Contreras, S (2008). Qué Piensan los Profesores sobre sus Clases: Estudio sobre las Creencias Curriculares y las Creencias de Actuación Curricular. *Formación universitaria*, 1(3), 3-11.

Contreras, S (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Horizontes Educativos*, 15 (1), 23-36.

Cortez, K. Fuentes, V, Villablanca, I & Guzmán (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos [en línea]*

Delgado, J & Gutiérrez, Juan (1999), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Díaz, C. Martínez, P. Roa, I & Sanhueza, M (2012). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico, Polis [En línea]

Echeverría, R (1994). Ontología del Lenguaje, Santiago.

Fernández, L (2006). ¿Cómo Analizar Datos Cualitativos? Instituto de Ciencias de la Educación.

Flick, U. (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.

Fuenzalida, J (2017). Crecer sin fronteras: Integración sociocultural de niñas y niños haitianos de una escuela municipal de Quilicura mediante un taller de producción de video. Santiago

Gibbs, G. (2012). El Análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa. Madrid, España: Morata.

Gómez, G. (2010). Las creencias de los profesores de ELE acerca de la práctica de la expresión escrita. Maestría. Universidad de Barcelona.

Guerrero, P & López, A (1993). La didáctica de la lengua y de la literatura y su enseñanza. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 21-27.

Guzmán, M (2017) Gestión escolar: Significados atribuidos a la inclusión de los alumnos migrantes por los docentes y estudiantes migrantes y no migrantes una escuela de EGB de la comuna de Recoleta, Santiago.

Kem-Mekah, O (2016). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: Análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE. Doctorado. Universidad de Lleida.

Marco para la Buena Enseñanza (2008) Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Martínez, F. Hincapié, D & Molina, G (2007). Las creencias de partida del profesorado en formación en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE) sobre la gramática. *Actualidades Investigativas en Educación*.

Migración y derechos humanos (2016) Informe temático, Universidad de Chile. Santiago.

Millacura, C (2017). "La controversia cerca de los indios del nuevo mundo y el origen de la diferencia". Material del curso "Interculturalidad, migración y racismos", Universidad de Chile. Santiago.

Ministerio de Educación (2017) Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros, Santiago.

Palomares, A (2006). Educación e inmigración en España. *Revista Española de Educación Comparada*. España.

Pérez & Roa (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Pérez Serrano, G (2007). *Investigación Cualitativa, Retos e Interrogantes*. La Muralia.

Pérez, A (1996). Los significados sociales en torno al trabajo. *Revista Latinoamericana de Psicología* [en línea].

Pérez, C (2017). Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961- 1974). Colecciones Digitales, Subdirección de Investigación, Dibam.

Prieto, M (2008). Teachers beliefs on assesment: Some incidental effects. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.

Prieto, M (2018). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía* [en línea]

Ramírez, Cañedo & Clemente (2012). Las actitudes y creencias de los profesores de secundaria sobre el uso de Internet en sus clases. *Comunicar*, 38, 147-155

Ribes, E (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. *Revista Mexicana de Psicología*, 24.

Rodríguez, Gómez. Flores. Gracia & Jiménez (1999). *Método de Investigación Cualitativa*. España: Aljibe.

Rubia, (10 de febrero de 2017). Decreto 83: Un paso hacia la inclusión educativa . Fundación Descúbreme.

Sánchez, A (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. España

Sandin, E (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.

Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez, & Cavada (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 28-42.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Tijou, M (2017). *El cuerpo como cicatriz. Relaciones coloniales y violencia racista*.

Tijoux, M (2013). *Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo*.

Usó, L (2007). *Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación*. Doctorado. Universidad de Barcelona.

Vázquez del Mercado, A (2013). ¿Qué son las Creencias Colectivas? algunas perspectivas para su estudio. *Revista de Filosofía Open Insight*, IV (6), 5-23.

Zamudio, J (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales.
Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

CAPÍTULO VII – Anexos

7.1.

Guión temático entrevista individual

Presentación

Muchas gracias por aceptar participar de esta entrevista. Mi nombre es Ximena Olivares López, estudiante del Programa de segunda titulación de Enseñanza en Educación Básica, de la Universidad Academia Humanismo Cristiano y junto a mis compañeras Virginia Campos Romero, Sandra Espinoza Flores y Mariela Villanueva Cabrera nos encontramos realizando nuestro proyecto de tesis, que trata sobre las creencias que expresan los profesores hablantes nativos del español de las actividades de enseñanza aprendizaje con estudiantes haitianos en las clases de Lenguaje y Comunicación en la escuela que usted trabaja.

El objetivo es que sea una conversación cordial y usted se sienta libre de expresarse honestamente. Para poder registrar todo lo que usted comparta, esta conversación será grabada y según el procedimiento de consentimiento le recuerdo que esta conversación será transcrita textualmente para ser analizada y adjuntada en los anexos del proyecto de tesis.

Ficha del entrevistado

Nombre:	
Sexo:	
Cargo:	
Años de trayectoria docente	
Experiencia de trabajo con alumnos inmigrantes	

Preguntas de inicio

¿Cuál es su cargo?

¿Cuántos años lleva de ejercicio profesional?

¿Cuánto tiempo lleva trabajando en la Escuela Carlos Prats González?

Preguntas de profundización

1. ¿Qué fortalezas y debilidades observa en la formación del profesorado chileno de Lenguaje y Comunicación para trabajar con la nueva población de niños migrantes haitianos en las escuelas?

2. ¿Cómo es su experiencia de trabajo con estudiantes haitianos en las clases de Lenguaje y Comunicación?

3. ¿Además de la diferencia del idioma, considera que los/as niños/as haitianos presentan algunas otras diferencias significativas (sociales, culturales, etc.) con sus compañeros/as chilenos/as? Si es así, ¿cómo se expresan dichas diferencias en las actividades de aula?

4. ¿Qué aspectos del curriculum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación resultan más y menos complejas de implementar en las clases con niños/as haitianos/as? (en cuanto a los ejes de lectura, escritura, comunicación oral; las habilidades a formar, los contenidos a abordar).

5. ¿Qué políticas y estrategias de inclusión posee el colegio frente a este nuevo escenario de multiculturalidad?

6. ¿De qué apoyos disponen, en general, los profesores del colegio para realizar su trabajo en esta nueva realidad multicultural de las salas de clases? ¿De qué apoyo disponen, particularmente, los profesores de Lenguaje y Comunicación, para la implementación de las actividades de enseñanza-aprendizaje?

7. Según su experiencia ¿Cuáles son las condiciones para el ingreso al sistema educativo chileno para los estudiantes migrantes haitianos?

Cierre de entrevista

¿Le gustaría agregar algo más?

Le agradezco su tiempo y disposición para esta entrevista, la información entregada por usted es muy relevante para mi investigación.

7.2

Carta consentimiento institucional

Sr:.....

Presente

fecha.....

Estimado Sr. Director(a)

Junto con saludarle, a través de la presente carta solicitamos a Ud. que la estudiante del Programa de segunda titulación de Enseñanza en Educación Básica de la Universidad Academia Humanismo Cristiano la Srta: Ximena Olivares López, pueda acceder a la unidad educativa que Ud. dirige, con el fin de realizar una exploración acerca de las creencias que presentan los docentes de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Básica, para la recopilación de información.

Este proyecto consiste en determinar cuáles son las creencias de los docentes de Lenguaje y Comunicación y como estas se manifiestan en las actividades con los estudiantes haitianos del establecimiento educacional.

Toda información y datos de la siguiente investigación serán transcritos de forma textual y luego analizados a través de categorías e incorporados en los anexos de la investigación.

Además, la participación de los docentes en esta investigación es de tipo voluntaria de ninguna forma obligatoria.

El proceso de indagación de la información no afectará de ningún modo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Toda información y datos de la siguiente investigación serán tratados de la forma confidencial que merece.

La presente carta se firma en dos ejemplares. Uno de los documentos queda en poder del investigador y otro del director

En el caso que lo estime conveniente, podrá contactarse con la estudiante a cargo, Ximena Olivares López, a su teléfono (56-9) 96646546, o a su correo electrónico ximenaolivaresl@gmail.com, para realizar consultas o manifestar inquietudes sobre cualquier aspecto de la investigación.

Ximena Olivares López.

Director Escuela Carlos Prats González.

Consentimiento Informativo

Sr/a. _____, docente de la escuela _____ - _____, de forma voluntaria participaré en la investigación correspondiente a la tesis de grado del Programa de Segunda titulación de Enseñanza en Educación Básica de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, sobre creencias que expresan los profesores, sobre las actividades de enseñanza aprendizaje con estudiantes haitianos de las clases de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Básica, de la Escuela General Carlos Prats de la comuna de Huechuraba el año 2018.

Los medios de recolección de información son una entrevista semiestructurada, la que será grabada y transcrita de forma textual para su posterior análisis y adjuntada en los anexos de la investigación.

Toda información y datos de la siguiente investigación serán tratados de la forma confidencial que merece.

NOMBRE, FIRMA Y RUT DOCENTE

7.4

Trascripción textual entrevistas

7.4.1 Entrevista N°1

Nombre:	Graciela
Sexo:	Femenino
Cargo:	Profesora de Lenguaje y Comunicación Profesora Jefe 3ero Básico
Años de trayectoria docente	Veintidós años
Experiencia de trabajo con alumnos inmigrantes	Dos años

1.-X: ¿Qué fortalezas observa en la formación del profesorado chileno de Lenguaje y Comunicación para trabajar con la nueva población de niños migrantes haitianos en la escuela?

2.- G: Bueno es mi primera experiencia con niños haitianos, la verdad es que no siento que todavía hay una metodología especial, si no que uno va como aprendiendo junto con ellos, es la primera vez en veintidós años que tengo niños haitianos así es que la verdad he ido conociendo con ellos, bueno son niños que vienen con inglés, francés y creolé entonces la verdad tienen otra forma de hablar lo que si se confunden con algunas letras, pero metodología específica la verdad por lo menos yo no conozco.

3.-X: ¿Qué debilidades observa en la formación del profesorado chileno, lo mimos, de Lenguaje y Comunicación para trabajar con la nueva población de niños migrantes haitianos?

4.- G: Bueno la misma carencia que te estoy contando, que en realidad en este minuto no hay ninguna metodología que yo como profesora básica reciba algún lineamiento con eso...la verdad es que queda como al criterio del profesor.

5.- X: ¿Cómo es su experiencia de trabajo con estudiantes haitianos en las clases de Lenguaje y Comunicación?

6.- G Bueno hay que estar igual atento por que confunden algunas letras me he dado cuenta en este andar de cuatro meses que confunden algunas letras la erre con la ele, hay una serie de letras que confunden cuando escriben y hablan, así que al principio pensé que no entendían el idioma pero luego sí lo entienden, pero cuando lo expresan se complican para decirlo, entonces hablan medio... medio a lo robot... no hay nexos entre las palabras pero la verdad es que igual entienden y a lo mejor si tuviera la herramienta de hablar inglés ponte tú podría apoyarlos más en ese sentido y darle otro sinónimos de las palabras, pero bueno nos hemos estado entendiendo bastante bien, así que.

7.- X:¿Qué curso tení tú?

8.- G: Yo tengo tercero básico.

9.-X:Tercero básico y estos... estos ¿Te llegaron ahora? ¿Este año te llegaron?

10.- G: Ehh...Fridny llegó este año y ¿Cómo se llama? Bolgwen llegó el año pasado.

11.- X: Ahh ya, okey ¿Además de la diferencia del idioma considera que los niños haitianos presentan algunas otras diferencias significativas, sociales, culturales con sus compañeros chilenos?

12.-G: Bueno... yo creo que por ahí va el tema igual ehh como en general bueno por ejemplo yo nunca he tenido un niño de otra raza ponte tú entonces siento que esta es una nueva experiencia para los chilenos en general tener niños diferentes tan diferentes en el sentido de... de visual no más, ellos son negros, nos hemos enfrentado a esta problemática con algunos niños con problemas bastantes graves ehh... hay niños que presentan problemáticas racistas a los ocho años, decir que les

da asco el olor de ese tema entonces estamos en esa problemática y hay que como comprometerse en el sentido de poder visualizarlo y conversarlo, por ejemplo ese niño que dijo que le daba asco el olor yo lo olí ...hice que lo oliera y después lo olimos a él y me di cuenta que el olor malo era del niño blanco que tenía el pelo hediondo.

13.- X: Ya entonces, ehh... ¿Cómo se expresan dichas diferencias en las actividades de aula?

14.- G: Bueno hay que estar bien preocupado en el tema del vocabulario que utilizan algunos niños porque a veces no quieren trabajar con ellos, cuando hay trabajos en grupos y uno se da cuenta que a tan poca edad ya tienen problemas discriminatorios entonces la verdad es que ha sido graves yo pensé que mientras más chicos menos problemas pero tengo niños que utilizan un vocabulario fuerte con los otros así como me das asco, no quiero jugar contigo estas hediondo no te quiero tocar, entonces hemos estado...hemos estado aprendiendo ellos y yo también a trabajar con ellos.

15.- X: ¡Qué heavy ! ¡Heavy! ¿Qué aspectos del curriculum escolar chileno de Lenguaje y Comunicación resultan más complejos y otros menos complejos en implementar en las clases con niños haitianos?

16.- G: Bueno yo creo que ya debería haber una metodología de trabajo con ellos, la verdad es que uno cree que ellos son tontos, no entienden, algunos niños dicen que son tontos te fijai...pero la verdad que insisto que ellos vienen con tres idiomas, o sea de tontos no tienen nada, el tema es que no se, uno no puede llegar a ellos como te digo en mi caso porque no se inglés ni francés entonces en realidad el problema no es de ellos es mío en ese caso y así me lo he asumido, y bueno estamos con un trabajo de reforzamiento en este caso como somos todos diferentes, hay uno que es mucho más, que se ha acercado mucho más al tema de lenguaje español, pero hay otro que le cuesta un poco más y ha sido difícil por que trae otras problemáticas como un TDA etcétera entonces le ha costado mucho más.

17.- X: ¿Qué políticas y estrategias de inclusión posee el colegio frente a este nuevo escenario de multiculturalidad?

18: G Ninguno, no existe nada sobre eso ehh... la problemática la estoy poniendo yo y yo estoy exigiendo a la, al equipo de gestión que me apoye en ese sentido porque aquí hay un psicólogo y el debería hacerse cargo porque la verdad que son problemáticas fuertes que a mí me han chocado como por ejemplo este niño que le da asco el otro que no quiere trabajar y sentarse con él porque es de otro color.

19.- X: ¿De qué apoyo dispone en general los profesores del colegio para realizar su trabajo en esta nueva realidad multicultural de las salas de clases?

20.- G: Ninguno, esto queda solamente al criterio del profesor, si te llega un profesor así te trataran así si te llega un profesor asá te trataran asá ¿Te fijai? entonces no hay ninguna línea general para el tema metodológico.

21.- X: ¿De qué apoyo disponen particularmente los profesores de lenguaje y comunicación para la implementación de las actividades de enseñanza aprendizaje?

22.- G: De ninguno, tiene que ver solamente con la experiencia del profesor que le tome, que le toque tener esta experiencia de tener un niño diferente, o sea diferente en color porque en lo otro somos iguales, además me gustaría decir que tiene otra problemática que como los padres tienen que trabajar muchas para poder ganar a lo mejor lo que gana un chileno por el tema del abuso laboral lo niños pasan muy poco tiempo con sus padres, entonces ahí, no hay como ayuda que los papas puedan venir a la escuela interiorizarse de lo que estamos haciendo con el profesor, etcétera, etcétera y eso complica un poco más el problema.

23.- G: ¡Claro!

24.-X: Según su experiencia ¿Cuáles son las condiciones para el ingreso al sistema educativo chileno para los estudiantes migrantes haitianos?

24.- G: Los estudiantes haitianos ingresan a la escuela sin mayor trámite, tienen que tener RUT y están listos... los matriculan en el curso que les corresponde según la edad que tengan...es decir, si tiene 10 años, queda en cuarto, da lo mismo si en Haití

hicieron o no el tercero, además los programas de ellos son distintos a los nuestros, así que lo importante es la edad y no el curso aprobado.

25.- X: Oye, muchas gracias por tu tiempo, te pasaste.

7.4.2 Entrevista N°2

Nombre:	Nidia
Sexo:	Femenino
Cargo:	Profesora de Lenguaje y Comunicación
Años de trayectoria docente	Tres años
Experiencia de trabajo con alumnos inmigrantes	Dos años

1.-Entrevistadora Ximena: ¿Qué fortaleza y debilidades usted observa en la formación de profesorado chileno de lenguaje y comunicación para trabajar con la nueva población de niños migrante haitianos en la escuela?

2.-Profesora Niska: Hay hartas falencias ya que cuando yo me forme siendo que igual es poco tiempo de diferencia en ese entonces no había población migrante, de hecho, como que la gran preocupación estaba en la lengua nativa, se quería promover mucho el mapudungun, como que la inclusión enfocaba a esa área, no estaba en boga el tema de la migración.

3.-X: Claro.

4.-N: Así que no hay ninguno de punto de vista de vista que te ayude a formarte sobre todo en el tema del lenguaje diferente.

5.-X: aparte que ahora esta, ha llegado, cuando años llevara, dos años llevara.

6.-N: Por eso te digo son como 2 años más o menos que está el aumento, el auge, que está *heavy* de haitianos.

7.-X: ¿Cómo es su experiencia de trabajo con estudiantes haitianos en las clases de lenguaje y comunicación?

8.-N: Ha sido bastante compleja, yo tuve un chico en sexto y en octavo eran hermanos , la niña de octavo no lograba comunicarse nada en español, nada y

teníamos que acudir a una aplicación del celular para poder hablarle en creole, pero era como la herramienta que teníamos y era una herramienta personal, en cambio el chico de sexto... él sííí... él sí captaba igual un poco el lenguaje y uno podía darle instrucciones, pero igual era complejo porque al momento de ya realizar el trabajo, él, él escribía en creole, de hecho su grafema era muy diferente al de los otros. Porque cuando entraban los niños acá, eeh...los dejaban, así como cualquier otro niño, nadie te hacía capacitación. Ninguna capacitación para nosotros, y ninguna orientación para los niños tampoco e incluso eeh incluso yo observe que era complejo por el tema de padres, porque yo hablaba con ellos, como para tratar de hondar con el niño, con el de sexto y él me decía que en su casa hablaban creolé.

9.-X: aaah claro.

10.-N: Entonces yo creo que ahí hay una falta de cooperación de los papás, porque los papas trabajan acá, entonces ellos manejan un poco el español.

11.-X: Claro.

12.-N:Entonces yo creo que ellos deberían cooperar con sus propios hijos y hablarles en español, si lamentablemente ya están acá.

13.-X: Claro.

14.-N: Ya están acá y tiene que adaptarse y no haaaaaay, no hay mucha opción porque nosotros podemos tener toda la intención del mundo, pero tampoco contamos con las herramientas.

15.-X: Claro, que difícil.

16.-X: Súper.

17.-X: Ya. ¿Además de la diferencia del idioma considera que los niños y niñas haitiana presentan alguna diferencia significativa, sociales, culturales, etc, con sus compañeros chilenos?

18.-N: En este contexto se observaba que por ejemplo la chica de octavo era súper tímida, era muy retraída, no lograba comunicarse con sus compañeras a diferencia del niño de sexto, él era eeeeh... incluso grosero, hablaba la nada y lo poco que hablaba español decía groserías y se comunicaba de forma violenta con su compañeros, porque igual los compañeros en sí, igual lo molestaban.

19.-X: Por el color.

20.-N: Claro, negro y cuestiones así, en cambio la niña de octavo no la molestaban para nada.

21.-X ¿No se metía con nadie?

22.-N: No, no se metía con nadie y nadie se metía con ella, ósea la ayudaban dentro de lo posible, pero no la molestaban , en cambio el del sexto a ese sí lo molestaban, las personalidades también eran diferentes, el niño era bien eeeeeeeh, le gusta así también molestar a sus compañeros, entonces entraban como en la dinámica él molestar y los compañeros chilenos como le respondían...eh diciéndoles cosas sobre su raza po' y ahí él le respondía con groserías po', esa era la dinámica que tenían como curso.

23.-X: Ya. Sí es así, ¿Cómo se expresan dichas diferencias en las actividades en el aula? Como las estabas diciendo?.

24.-N: Claro.

25.-X: ¿Qué aspecto del currículo escolar chileno de lenguaje y comunicación resultan más y menos complejas de implementar en las clases con los niños haitianos?

26.-N: Eeeeeeh, la producción escrita has cierto punto por ejemplo ya va vamos por parte, comprensión lectora la niña , ella leía, ella leía el español , peroooo , nooo lo entendía, entendía un poco.

27.-X: No lo entendía.

28.-N: Porque lo leía, pero...pero ejemplo ella no podía realizar la comunicación oral, es como cuando unoooo , ósea uno lee el inglés y lo entiende pero producir el inglés avances cuesta un poco más, porque las habilidades son superiores , la de producción al de una forma más pasiva de leer , ya entonces eso trabaja ella , la producción escrita ella si la trabajaba porque como leía mucho tenía mááááás...

29.-X: A claro.

30.-N: Con la escritura le iba mejor, entonces con la oralidad no, en cambio el otro niño, él sí se manejaba con oralidad pero no con la escritura , porque cuando él tenía que escribir, escribía con grafema creole, entonces yo en muchas ocasiones utilizaba el computador con él, yo sí lo obligaba a que no respondiera en su inercia¿, porque yo veía su escrito y como que él empezaba a escribir en español, escribía, escriba , no sé... había una vez un niño y de repente aparecían los grafemas creolé entonces para que no.... Tenía como un espanglish pero era espancreole, je je entonces para evitar eso porque yo creo que lo hacia su subconsciente.

31.-X: A claro.

32.-N: Yo, yo lo obligaba a trabajar en el computador, no le daba la opción de grafema en creole.

33.-X: Ya, ¿Qué política y estrategias de inclusión posee el colegio frente a este nuevo escenario de interculturalidad?

34.-N: El colegio no posee ninguna estrategia, la política es recibirlo a todo por el tema de la inclusión, pero no se entrega ninguna herramienta para poder enfrentarnos a ellos en la sala de clase, para poder educarlos, al final estamos convirtiendo en una guardería, el chico viene a la escuela para que el papá pueda trabajar, acá el si se alimenta, pero no aprende mucho.

35.-X: Ósea que claro po´, se cuida no más en la mañana.

36.-N: Por eso te digo somos una guardería.

37.-X: Una guardería para niños haitianos.

38.-N: Ahora bien el municipio cuenta con un programa, hablan del programa, pero el programa es a nivel así como de salud y seguridad y esas cosas así, como ya el derecho a la educación, sí.

39.-X: Se deja el derecho a la educación ya que entre al colegio ya estamos listos.

40.-N: Que se matricule y listo pero no se hace un seguimiento de como el niño va con su aprendizaje y como te digo las estrategias son unas estrategias personales ocupar el celular con la aplicación entonces ahí uno le dice así como lee, pero nada más.

41.-X: Claro, porque en otros colegios hay gente, ósea haitianos que viene a ayudar a los profesores.

42.-N: Nosotros somos los que aprendimos creolé y ellos no aprenden el español.

43.-X: Claro.

44.-N: Y por ejemplo siempre se ha hablado de que se va a traer, de que se va a traer un traductor y no se ha traído a nadie, porque igual tiene que ver con la población, como que disminuyo, antes habían muchos más haitianos en la escuela y ahora hay menos.

45.-X: Entonces menos van a traer.

46.-N: Menos van a traer.

47.-X: ¿De qué apoyo disponen en general los profesores del colegio para realizar su trabajo en esta nueva realidad intercultural de las salas de clases? ¿De qué apoyo disponen particularmente los profesores de lenguaje y comunicación para la implementación de las actividades de enseñanza aprendizaje?.

48.-N: Ehhh... por ejemplo utilizamos el texto escolar que es el recurso que da el Ministerio, entonces ahí los chicos podían leer y poder trabajar y también contamos

con los computadores que son que están disponibles para poder trabajar la producción escrita, pero esos son recursos que son a nivel general o sea no hay ningún recurso que sea destinado a forma particular para poder ayudarlo a ellos, apoyarlos en su adaptación, no hay ningún taller, no hay ningún curso adicional, no nada.

49.-X: Por ejemplo en las clases nunca eh uno da indicaciones a todos en general y con los niños haitianos? Ósea ahí tení que acercarte y después.

50.-N: Ósea tiene que ir uno por uno y explicarle a través del celulaaaaar.

51.-X: Y ahí estar todo el rato.

52.-N: Y tratar y tratar de que haga algo y al final a veces como uno igual tiene que atender a veinte más y uno piensa.. así como veinte por uno, no podí descuidarte por uno. Ósea como que finalmente le dai una tarea así como, ya lea esto, responda esto, y seguí con la clase po'.

53.-X: Y listo.

54.-N: Porque no se puede hacer nada más, ósea.

55.-X: ¿Y con la evaluación?

56.-N: Por ejemplo yo eh trabajado con Tamara, Tamara entro conmigo que es una profesora de integración y ella tampoco cuenta con ningún recurso, entonces al final optábamos por eso, como que lea trabaje acá, en comprensión lectora principalmente y eso hacíamos.

57.-X: ¿Y los otros contenidos noooooooooo, noooooo?

58.-N: Así como contenidos, como contenidos, así como contenidos, crónicas, ver tipo de texto no podíamos.

59.-X: No se puede.

60.-N: No se puede porque no manejamos el voca..... lenguaje para poder comunicarnos, si no nos logramos comunicar , eso lo hace todo, si tú no te puedes comunicar, no les puedes dar instrucciones, si no les puedes dar instrucciones menos va a trabajar, no se puede explicar un contenido, entonces lo que le decía yo era como faba, faba era lee y ella era muy buena para leer, pero no hacía nada más.

61.-X: Que lata, que fome, que fome porque bueno lo que hablábamos de la inclusión con mis compañeros o con varias personas es que claro hay una política que dio la Michelle Bachelet que es todo los niños emi,, migrantes tienen que venir al colegio.

62.-N: Sí.

63.-X: Pero no se preocupa.

64.-N: La guardería po´.

65.-N: Más allá po´, cachay po´, si viene el colegio no súper bueno hay mucho emigrante hay mucho haitiano, bien pero, velo en la sala.

66.-N: ¿Pero aprenden?

67.-X: No aprenden nada po.

68.-N: Ni siquiera aprenden el español.

69.- X: No, no porque los profesores ya tenemos que captar creol, pero como vamos a hablar nosotros , si nosotros tenemos que enseñarle a ellos o ellos tiene que aprender.

70.-N: Y lo que yo te hablaba también, que pasa con la familia, si la familia habla en creole en la casa.

71.-X: Nunca va aprender.

72.-N: Ósea de ahí ya partimos mal porque hay una. No sé yo no soy racista ni nada menos pero ahí tú ves que hay una resistencia de ellos a adaptarse al país po´, pero

si ellos vinieron no se por si yo tengo que viajar a algún lugar, por necesidad, yo me tengo que adaptar y lo primero que hago es aprender el idioma.

73.-X: Claro.

74.-N: Que es lo básico para sobrevivir.

75.-X: Sipo es verdad.

76.-N: Que es lo básico para sobrevivir, cachay, entonces ya los papás, ya maravilloso aprenden el español porque tiene que trabajar y todo, pero ellos en eso sentido son súper egoístas con sus propios hijos, porque quieren conservar las raíces y todo, pero qué pasa, que daño le hacen al niños.

77.-X: Perjudican al niño, claro el niño en el colegio anda soolo, lo van a molestar, no se puede defender, comunicarse con la profesora menos.

78.-N: Menos.

79.-X: Que terrible, ya y la última, Según su experiencia ¿cuáles son las condiciones para que ingrese al sistema educativo chileno estudiantes migrantes haitianos?.

80.-N: Eh... el sistema educativo cuenta con todas las posibilidades que el niño se matricule, de hecho acá tenemos hasta buses que los pueden ir a buscar a la casa, que se puedan trasladar de forma segura, entonces están las condiciones para el ingreso, el ingreso no es el problema, el problema es la permanencia y que sea una permanencia adecuada donde se logre el proceso de aprendizaje, si no sacan na' con entrar si después van a... y después a fin de año pasan igual de curso porque tampoco los puedes estar dejando repitiendo.

81.-X: ¿Y cómo, como lo hacen con las notas?

82.-N: Por ejemplo yo le evaluaba la comprensión lectora a esta niña de octavo, porque ella llevo antes que Micael y ella pasó con puras comprensión lectora, entonces igual hay una....

83.-X: Como que se adapta.

84.-N: Se adapta de apoco pero claro, pero nooo.

85.-X: No hay nada más que podamos hacer.

86.-N: No, no hay nada más así como que.....

87.-X: Que lata.

88.-N: Que logre, que aprendan si ese el objetivo de uno, que aprendan y ya la comprensión lectora es importante pero en qué quedamos ahí, si no hacemos nada más , que pasa con la comunicación real que es lo más crucial de hecho.

89.-X: Que lata, que fome , que fome esa realidad de los niños, ósea igual con la Ashna me parecía también lo mismo po , porque...

90.-N: Ah... ¿Tú tienes una niña haitiana?

91.-X: El año pasado la tuve la Ashna.

92.-N: ¿Y qué le pasó?

93.-X: Eh ¿Te acordai´ de el problema de este, de que la rasguñaron?

94.-N: Ah ya.

95.-X: Pero igual la dejaron no más po´ y no cachaba nada con la Ashna, nada, nada, nada.

96.-N: ¿Y cómo lo hacías tú?

97.-X: Y también yo buscaba en internet y sabí que pegaba las palabras más importantes, silencio, sentarse, comer.

98.-N: Claro, pero lo más básico.

99.-X: Claro mmmm porfavooooor!

100.-N: Pero tú hablabay po.

101.-X: Yo lo hice, claro po´ yo meee ,,,

102.-N: En vez de ella adaptarse.

103.-X: Yo lo hice en partes.

104.-N: Yo veo un tema cultural de los padres de verdad ósea , yo he visto mucho que se quejan, se quejan , se quejan , se quejan, pero están acá y ellos decidieron venirse entonces.

105.-X: Claro por obligación por lo que sea, si ellos decidieron estar acá en un país, otra lengua, que si bien claro, que si tienen que hacer como conocer el idioma, aprendérselo y de ahí pa´ adelante.

106.-N: Por último hacer el intento , como te digo estos niños no hacían el intento, yo hable con ellos así como... y en tu casa que hablan, Creol ... ¿Y tu papá habla español? Sí.

107.-X: Claro en vez de ayudarlo y decir a mi hijo lo voy ayudar,,, ahí solo.

108.-N: Claro po´, tiene muy buena asistencia, porque al final los papas se van a trabajar, no hay nadie que los cuide, por eso quieren venir todos los días.

109.-X: Si po´, de repente lo pueden pasar mal , están ahí sentados en una sala que no...

110.-N: No mira por lo menos así como bullying yo no vi, no lo veía, porque como te digo. Igual el otro chupete, era chupete, si esa es la palabra. Pero era chupete el Micael, pero le gustaba el leseo y todo, pero como así situaciones de bullying fuertes acá yo no las vi, pero tampoco avanzaban po´, ellos existían no mas, venían, comían, quietos en la sala.

111.-X: Se cubrían de la lluvia, del sol, de todo.

112.-N: Del frío, una guardería.

113.-X: No existían nada , yapo Nisca te pasaste , mucha gracias , te pasaste.