



Universidad de las Américas

Facultad de Educación

Escuela de Educación Básica

PROPUESTA DIDÁCTICA DE INNOVACIÓN PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
COMPRESIÓN LECTORA DEL ESPAÑOL EN ESTUDIANTES HAITIANOS EN NIVEL  
MÚLTIPLE DE LA ESCUELA DR. LUIS CALVO MACKENNA.

Seminario para optar al Título de Profesor de Educación General Básica

**Profesor Guía: Sr. Dr. Jesús Marolla**

**AUTORES:**

Sandra Gamboa Rojas - Fabiola Sánchez Riquelme - Marisol Vallejos Biolley

**Santiago de Chile, 2020**

## **Agradecimientos**

Cada vez que cierro un ciclo, miro cuanto he avanzado y como ha sido especialmente este proceso desde que lo inicié hace un tiempo atrás. Pienso en todas las personas que han formado parte de mi proceso personal y profesional, especialmente mi familia y amigas que he conocido en el transcurso de estos años.

Agradezco profundamente la paciencia y el apoyo con que mi esposo e hijos me han impulsado cada día a ser mejor ser humano y profesional. También a mi madre y hermana que de una u otra manera han sabido estar cuando mis fuerzas se agotaban. No puedo dejar fuera de este proceso a mis estudiantes de I° y III° quiénes siempre con sus risas y buenos deseos han acompañado este caminar.

Finalmente, quiero agradecer el apoyo de los siguientes profesores que acompañaron mi camino en la Universidad: María Aurora Osorio, quien con sus abrazos y consejos me impulsaron en mi peor etapa personal; Raquel Villalobos, Lilian Bastias y Karina Pérez. Gracias infinitas por su contención y acompañamiento, las llevaré siempre en mi corazón y las tendré presentes en mi trabajo de aula.

**Sandra Gamboa Rojas**

Este es un momento especial en mi vida, luché mucho por llegar hasta esta instancia. Hoy, a poco de finalizar mi proceso universitario, no me queda más que agradecer a todas las personas que colaboraron para que pudiera terminar mi carrera con el mayor éxito posible.

Mis padres quienes han sido un pilar fundamental siempre en mi vida, quienes han sido mi guía y me enseñaron a ser quien soy y que con amor y perseverancia hasta lo imposible se logra. A mi abuelita Rosa, que desde el cielo me acompañó y hoy puedo decirte: cumplí mi promesa. A mi hija Maite, que es mi motor de partida y mi punto de llegada y que, a pesar de sus cortos once años, se comprometió conmigo y colaboró en cada oportunidad que tuvo para que yo pudiese estudiar sin mi amada Renata revoloteando encima de mí y a Christopher, por su infinita paciencia y amor.

A Mónica y Jaime, grandes profesores de la Comunidad Eugenia, ellos me dieron el último empujón para que finalizara este largo proceso. No puedo dejar de mencionar a mi Profesora de Lenguaje y Comunicación Loreto Cantillana quien, por cosas del destino pasó de ser mi profesora, a ser mi directora de escuela en otra universidad distinta a la que nos conocimos, gran parte de la profesora que quiero ser, se lo debo a ella. Por último, la persona que confió en mí y me dio la oportunidad que necesitaba para que este momento por fin haya llegado, infinitas gracias tía Rebeca.

**Fabiola Sánchez Riquelme**

Agradezco a Dios que me dio las fuerzas para continuar después de la partida de mi padre, el cual junto a mi madre que siempre creyeron en mí y me proveyeron de las creencias y valores que son un pilar fundamental en mi vida. Agradecer primordialmente a quienes me han apoyado en este largo proceso educativo. Claudio gracias por tu amor y apoyo incondicional en todas mis locuras didácticas, como la rueda que convertimos en un sistema solar. A mis queridos hijos Diego, Nicolás y mi amada hija Ale quienes, a pesar de quitarles tantas horas de compañía, han sabido comprender y animarme en todo tiempo, sobre todo tú Alita, no puedo dejar de mencionar a mis suegros que colaboraron de tantas maneras.

Numerosas personas, amigas, compañeras, profesores y/o profesoras que en este tiempo he conocido, y que sin duda de todas he aprendido y han contribuido en mí, a ser una mejor mujer profesional y confirmar mi vocación de profesora.

No puedo dejar de nombrar a mi profesora de Lenguaje Loreto Cantillana, didáctica, empática y quien me transmitió la pasión por seguir en la carrera cuando ya no había fuerzas para seguir. Como no agradecer a todos esos niños y niñas que he conocido en las aulas alrededor de veinte años, que han corroborado mi placer y amor por la educación. Solo dar gracias al cielo porque hoy finaliza este proceso, que tuvo de dulce a agraz, pero siempre fue enriquecedor, aunque un título no te hace ser más o mejor persona, hoy con propiedad puedo decir que soy profesora de educación básica.

**M. Andrea Vallejos Biolley**

Quisiéramos hacer un agradecimiento de forma muy especial a personas que nos apoyaron de distinta forma durante todos estos años, la Profesora Loreto Cantillana y al Profesor Guillermo Robles, quienes lideraron nuestra escuela durante nuestro paso por la Universidad de las Américas, a la jefa de carrera, nuestra querida Profesora Lilian Batías, quienes fueron grandes mentores y pilares donde sostenernos cuando en algún momento tuvieron que instarnos a mantenernos firmes en nuestra vocación docente.

A todas nuestras queridas profesoras de las distintas Prácticas que realizamos durante este trayecto, quienes nos entregaron todo su conocimiento y nos aconsejaron día a día para hacer de nosotras profesoras de calidad. ¡Muchas Gracias!

## Resumen

El trabajo de investigación que hemos desarrollado ha sido definido como la “Propuesta didáctica de innovación para la enseñanza de la comprensión lectora del español en estudiantes haitianos en nivel múltiple de la escuela Dr. Luis Calvo Mackenna”, establecimiento educativo que se encuentra ubicado en la comuna de Santiago, ciudad de Santiago de Chile.

Esta investigación está orientada bajo el paradigma de la investigación cualitativa y conforme a la estructura que se ha empleado, se basa en el estudio de casos. Por lo anterior, se utilizaron diversos instrumentos de dominio público, que han permitido esquematizar el proceso investigativo, con lo cual se logró obtener información acerca del diseño del estudio. Se buscó bibliografía acerca del tema de nuestro interés, documentos oficiales del Ministerio de Educación y del establecimiento educativo, como antecedentes válidos que permitieron orientar el estudio de caso y además sirvieron como base estructural para elaborar una propuesta didáctica que se ajustara no solamente a las orientaciones del colegio, sino también a los marcos regulatorios nacionales y a los cursos involucrados como sujetos del estudio.

Es así como el propósito fijado para el presente estudio, fue el conocer e identificar las principales estrategias innovadoras que permitan a los alumnos haitianos , adquirir habilidades de discriminación auditiva, conciencia fonológica, el aumento del vocabulario en español que ellos manejan y por efecto derivado, una mejora de la comprensión lectora, siendo esto el motor de una propuesta didáctica que promueve estrategias didácticas para mejorar estas habilidades en el aprendizaje, adquisición y comprensión de la segunda lengua (español) en un contexto multicultural, en la implementación de las clases a través de distintos talleres progresivos.

## Contenido

CAPÍTULO I.....	9
DEFINICIÓN DEL PROBLEMA .....	9
I.    Antecedentes .....	9
II.   Planteamiento del problema.....	12
III.  Justificación del problema.....	15
IV.   Preguntas de Investigación .....	19
V.    Objetivos .....	20
A.  Objetivo General .....	20
B.  Objetivos específicos.....	20
VI.   Definición del ambiente en que se realizará la investigación .....	21
A.  Contexto del establecimiento. ....	21
B.  Visión .....	22
C.  Misión.....	22
D.  Sellos Educativos .....	23
CAPITULO II.....	25
MARCO TEÓRICO.....	25
I.    La comprensión lectora .....	25
II.   ¿Qué es comprender? .....	26
III.  Comprensión lectora en segunda lengua.....	29
IV.   Componentes en el proceso lector .....	30
V.    Habilidades prelectoras en el aprendizaje de una segunda lengua .....	31
VI.   Interculturalidad escolar. ....	32
VII.  La innovación como modelo pedagógico.....	37
VIII.  Concepto de innovación.....	38
IX.   Poca innovación del lenguaje español como segunda lengua .....	40
CAPITULO III.....	44
MARCO METODOLÓGICO.....	44
I.    Tipo de estudio .....	44
II.   Diseño de investigación.....	44
III.  Instrumento de análisis .....	45
IV.   INSTRUMENTOS .....	45
V.    ESTUDIO DE CASOS.....	46

VI. EL ANÁLISIS DOCUMENTAL .....	47
VII. CRITERIOS ÉTICOS.....	48
CAPITULO IV .....	51
PROPUESTA DIDÁCTICA.....	51
I. Bases para la propuesta de unidad didáctica.....	51
II. Viabilidad de la propuesta didáctica .....	56
III. Objetivos de la propuesta didáctica .....	57
A. Objetivos generales.....	57
B. Objetivos específicos de la unidad didáctica:.....	57
IV. Descripción de la propuesta didáctica .....	58
V. Desarrollo de la propuesta .....	60
VI. MATERIAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	62
Capítulo V .....	75
Conclusión .....	75
II. Referencias bibliográficas.....	85
III. Anexos Taller. ....	87

## CAPÍTULO I

### DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

#### I. Antecedentes

La siguiente propuesta didáctica surge desde el interés y la mirada del estallido de migración de latinoamericanos que ha tenido nuestro país Chile. Actualmente la población de extranjeros es de 1.492.522 un 19% más que hace un año, destacando la población haitiana que ocupa el tercer lugar con un total de 185.865 de personas en total con un porcentaje que corresponde al 15, 8 y 12,5% de la población (INE 2019), que especialmente del fenómeno migratorio de haitianos y la situación de escolaridad de niños y niñas, según el Ministerio de Educación de Chile indica: “En el ámbito educativo, esta tendencia también se ha visto reflejada en el incremento de la participación de la matrícula extranjera dentro de la matrícula total de establecimientos municipales, que creció de un 1,5% en el año 2015 a un 3,5% el año 2017. Este aumento implicó que, entre 2015 y 2016, prácticamente se duplicó el número de estudiantes extranjeros en Chile, tal como lo señalan los datos reportados [1] [2]” (MINEDUC, 2018, p.6).

Estas consideraciones son muy importantes para comprender y racionalizar los métodos de integración y las dificultades que los niños y jóvenes pueden tener con el idioma y con la cultura, en el marco de garantizar una educación para todos los niños y niñas [3]. Entendiendo que en Chile la educación es un derecho, debemos orientar un trabajo de oportunidades de desarrollo e integración para todos los niños y niñas previniendo la discriminación y la segregación de cualquier tipo.

La Ley General de Educación (Ley N° 20.370), define a la educación como:

“el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (LGE, 2009).

Esta ley establece que ni el estado, ni los establecimientos educacionales podrían discriminar arbitrariamente a los/as estudiantes y a los demás miembros de la comunidad educativa. Por tanto, los/as niños/y jóvenes migrantes, no verían afectados este derecho, aun cuando sus padres no tengan regularizada su residencia en el país, porque estos estudiantes “deberán ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales” y se les considerará “como alumno/a regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales, teniendo el sostenedor derecho a la subvención correspondiente”. A su vez, el Ministerio señala que “los/as alumnos/as inmigrantes tienen los mismos derechos que los nacionales: seguro escolar, pase escolar, becas y alimentación, entre otros beneficios”. Dicha repartición gubernamental, también explica claramente en su sitio *web* el procedimiento a seguir para obtener una matrícula provisoria o definitiva (Mineduc, 2016a). Mora Olate, (2018). p.147

Aprendemos imitando o bien por condicionamiento de conductas de otras personas, por ello debemos asumir un rol más activo para aprender; jugando un papel muy importante la percepción consciente, las imágenes mentales o representaciones y de manera muy especial, el pensamiento en sus diferentes formas y manifestaciones. (Bermeosolo B. 2005 p. 102)

Desde un punto de vista de las habilidades críticas y creativas del pensamiento. López, M. (2000) En un mundo cada vez más complejo y que a un ritmo creciente plantea mayores desafíos, el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico, reflexivo y eficaz, de la capacidad de reorganizarse y redefinir conceptos y relaciones de sensibilidad, apertura y audacia frente a los diferentes problemas sociales, especialmente de los migrantes se necesita una política educacional inclusiva y el uso de mecanismos de nuevos aprendizajes.

Según el texto “Diálogos para inclusión de los estudiantes extranjeros” (MINEDUC, 2010. p. 24), “Para el grupo de estudiantes extranjeros, otro elemento que genera mucha tensión se refiere a la escritura, pues la mayoría de las y los docentes escriben en letra manuscrita, mientras que muchos de ellos lo hacen en imprenta y no están familiarizados con otro tipo de letra. Esto les dificulta copiar textos que se escriben en la pizarra, explicándoles mayor tiempo al habitual, lo que, sumado a las barreras que tienen para la comprensión de contenidos, les retrasa el logro de ciertos objetivos de aprendizaje que aborda el currículum”.

Por lo tanto, la necesidad de comunicación con dos lenguas diferentes, en los niños y las niñas haitianos pueden traer un doble trabajo por la necesidad de hablar dos lenguas en competencia con niños y niñas que hablan solo una.

## II. Planteamiento del problema

Según datos del banco mundial y UNICEF “Aproximadamente el 80% de la población haitiana es analfabeta y sólo el 50% de los niños en edad escolar va a la escuela”. Esto sucede debido a que, según el banco mundial “Casi todas las escuelas en Haití son administradas de manera privada”. A comienzos de la década de 2000, casi el 90 % de las escuelas eran privadas. Son muy diversas y están a cargo de entidades religiosas, organizaciones no gubernamentales, o instituciones con fines de lucro. La mayoría de las escuelas cobran derechos de matrícula, una barrera para muchos pues, al ser de propiedad privada, estas escuelas generalmente cobran derechos de matrícula. Además, debido al costo del transporte y los libros, así como de la obligatoriedad del uso de uniforme, es muy difícil para los haitianos educar a sus hijos. (Banco Mundial (2015) Informe cuatro cosas que debes saber sobre la educación en Haití).

En el contexto de la ayuda humanitaria proporcionada a Haití luego del sismo que los afectó Chile llegó con tropas militarizadas en asociación con la ONU, es en este contexto que la población haitiana se acerca a nuestra cultura y conoce sobre nuestras políticas públicas. En 2014 se comienza a observar con mayor notoriedad la población inmigrante haitiana en nuestro país, los que buscan principalmente una mejor calidad de vida para ellos y sus familias.

Según el Servicio Nacional de Menores (2013), entre las razones de la migración infantil a cargo de sus familiares se encuentra la reunificación familiar, escapar de situaciones de violencia y abuso, y de los desastres naturales y conflictos bélicos. Se estima, según datos de DEM (2016), que 13,5% de las permanencias definitivas otorgadas a personas haitianas corresponde al tramo de edad desde 0 a 14 años, es decir, a la infancia.

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.

Según Campos-Bustos (2018), en primer lugar, aunque parezca ajeno a los temas educativos, es imperativa la regularización de la situación migratoria para que ingresen a la escuela y estén protegidos por los derechos de la nación que los acoge. Esta es una nueva situación de los establecimientos que acogen niños extranjeros. Segundamente, es la homologación su situación académica, ya que los estudiantes haitianos vienen de un sistema educativo que no permite la convalidación de estudios, esto es, un niño que viene de su país de origen, con sus documentos y producto de ciertos convenios con Chile se genera la convalidación.

La migración haitiana carece de todas estas formalidades acostumbradas a recibir de extranjeros, por lo tanto, el modo de validar los estudios sería una práctica de innovación en este proceso. El criterio de edad para insertar a los estudiantes en un nivel u otro es una práctica determinada por el Ministerio de Educación MINEDUC y corresponde al ingreso de los alumnos a través de un carné provisorio de matrícula. Esto provoca que la nivelación de los estudiantes

requiere esfuerzos mayores, porque no solo es una lengua distinta también es una cultura que educa diferente (Campos-Bustos 2018). Por otra parte, la inmigración no resulta ser un problema per se, sino que abre un espacio de enriquecimiento cultural que antes se sentía inexistente; a pesar de ello, expresan problemas de disociación entre el cumplimiento de las metas puestas por los programas de educación ministeriales y el doble desafío académico (adquirir la lengua y comprender los contenidos) que debe vivir el alumnado extranjero, esto dificulta el avance en los mapas de progreso que el Ministerio de Educación incentiva a lograr: Lamentablemente, carecemos de tiempo para realizar una estrategia técnica de integración lingüística con los nuevos estudiantes.

Ante esta realidad de interculturalidad en las aulas chilenas nos parece fundamental abordar esta propuesta didáctica que tiene como temática principal la comprensión lectora en niños y niñas haitianas para el fortalecimiento de habilidades y competencias con el fin que estos estudiantes logren desenvolverse de forma adecuada en la sociedad a la cual se integran y desarrollan.

### **III. Justificación del problema.**

Como manifiesta Fuenzalida (2017) los niños y las niñas 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. Como Fleurissaint (2017) dice “Michelet Fleurissaint 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 Fleurissaint, 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, en 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.

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.

Belén Muñoz (2000), abocada al estudio de la realidad española, plantea que la integración más profunda y efectiva es a través de proyectos curriculares desde la escuela, pero esta no lo logra si cree que solo debe imponer una segunda lengua sin valorar la lengua materna de quienes llegan. La autora plantea la necesidad de contextos pluriculturales y plurilingüísticos para que los nuevos vecinos acepten aprender en profundidad una segunda lengua y no solo hablarla en un nivel superficial para funciones laborales. Muñoz instala la discusión glotopolítica en torno a decidir si la convivencia de diferentes lenguas es un problema o es un derecho.

Conviene destacar que el creole hoy es, junto con el francés, lengua oficial de Haití, sin embargo, sus inicios fueron marginales, pues solo se lo podía hablar en el espacio privado de la noche, así, nace de la resistencia de un pueblo esclavizado (Salazar, 2016), pero al mismo tiempo consciente de su singularidad, la cual logra generar una cultura propia desde un decir propio.

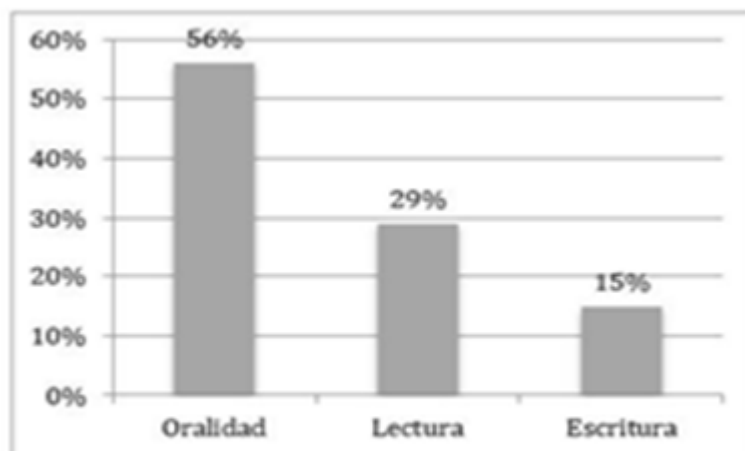
En Chile nuevamente el creole pasa a ser la lengua del mundo privado y marginado de la población haitiana..., pues en el mundo público chileno los migrantes deben hablar español... ¿qué sucede en la escuela pública chilena que debe estar regida por las convenciones de los derechos humanos de los niños y niñas del mundo? ¿Logra Chile cuidar el derecho de niños y niñas en orden a aprender la lengua chilena y a resguardar la lengua materna? ¿Qué hace una escuela pública frente al derecho de escolares migrantes para integrarse social, cultural y lingüísticamente al país? ¿La escuela tiene herramientas para integrar a niños y niñas migrantes? Claramente las posibles respuestas a estas interrogantes no se vislumbran positivas, pero de todas formas es necesario entrar a la escuela y observar qué sucede, cómo los directivos y docentes crean vínculos con el

estudiantado que no habla el español como primera lengua y cómo se generan las dinámicas de valoración del creole y el aprendizaje del español (Campos-Bustos 2018).

Al respecto, Jean Axel Guerrier, quien 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)

Otro elemento para considerar es la confianza que deben tener los migrantes frente a las demás personas del país receptor (Chile), este es un proceso de crecimiento y madurez, especialmente en los niños para expresarse adecuada y comprensiblemente para su interlocutor, sea niño, joven o adulto. Las investigaciones demuestran que la enseñanza combinada de la lengua materna y la lengua dominante permite a los niños obtener mejores resultados en la escuela, a la vez que estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad para el estudio; Niños y adultos pueden aprender otra lengua sin que se altere por ello el dominio de la suya propia (Campos-Bustos, 2018). Asimismo, se debe considerar que, para los niños, escuchar variantes del idioma puede causar risas y pueden llegar a ser muy crueles con los migrantes, exagerando las diferencias. Centro de Estudios del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Ante esta realidad de multiculturalidad, el siguiente gráfico nos muestra cómo se aborda la comunicación de los estudiantes haitianos en las aulas chilenas una vez que llegan con la lengua materna creole. Es por esto por lo que nos parece fundamental implementar una estrategia didáctica educativa que abarque el fortalecimiento del vocabulario y la fonética del lenguaje español ya que se presenta como un desafío para nuestra labor como futuras profesoras de Enseñanza Básica.



**GRÁFICO 4.**  
**Estrategias docentes según eje de aprendizaje de la lengua**  
 Fuente: Elaboración propia

(Fuente:Campos-Bustos, 2018)

Al atender de manera focalizada el grupo de estudiantes de nivel nulo en cuanto al uso del español, se observa que la estrategia de integración lingüística es un 89% con base en la oralidad y un 11% a la lectura. En cambio, en el grupo de estudiantes que tiene nivel medio, las estrategias son 72% de oralidad, 22% de lectura y 6% de escritura. Finalmente, estudiantes que hablan en nivel óptimo el español son integrados a través de la oralidad en un 14%; de la lectura en un 71% y de la escritura en un 14%. De lo anterior se desprende que transversalmente el eje de oralidad y sus estrategias básicas son utilizadas mayoritariamente por personal docente de la escuela. Si bien su uso descende en la medida en que estudiantes mejoran su nivel de español, claramente es la base de integración lingüística por definición.

#### **IV. Preguntas de Investigación**

- a) ¿Es posible fortalecer el idioma español a través del uso de láminas con dibujos y sus respectivos nombres (metodología audiovisual y/o concreto), demostrando interés y una actitud activa frente al trabajo?
  
- b) ¿Existe una influencia positiva al ejercitar la modulación de palabras en español a través de la lectura de palabras y observación de material concreto, valorando del conocimiento que se puede obtener a partir de la nueva experiencia de aprendizaje?
  
- c) ¿Influye en los estudiantes leer y modular adecuadamente palabras con grupos consonánticos para desarrollar la fluidez oral, Demostrando disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita?

## **V. Objetivos**

### **A. Objetivo General**

Proponer una unidad didáctica para desarrollar la comprensión lectora en español de los estudiantes con lengua materna creole, manteniendo una actitud constante hacia el aprendizaje de la segunda lengua.

### **B. Objetivos específicos**

- a) Describir los aspectos de la adquisición comprensión lectora en la segunda lengua.
- b) Analizar y documentar los avances en la adquisición y transferencia del dialecto creole a la lengua española y la incidencia en la comprensión lectora de la segunda lengua.
- c) Construir una unidad didáctica que permita fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en la segunda lengua.

## **VI. Definición del ambiente en que se realizará la investigación**

### **A. Contexto del establecimiento.**

La escuela Doctor Luis Calvo Mackenna, es una escuela con 200 años de historia. La dependencia es municipal gratuito, se encuentra ubicado en unos de los barrios más reconocidos en nuestra ciudad capitalina que es el barrio Yungay, los niveles de enseñanza que posee son de educación parvularia y enseñanza básica, con una matrícula de 720 alumnos y un promedio de alumnos por curso de 40 niños y niñas, cuenta con subvención escolar preferencial y un 40% de la escuela es extranjero.

El énfasis del proyecto educativo destaca un desarrollo integral, excelencia académica y valórico. La orientación religiosa es laica. Cuenta con un programa de orientación, departamento de convivencia escolar, educación en sexualidad, cuidado del medio ambiente y promoción de la vida sana.

En cuanto al apoyo del aprendizaje y psicoemocional se trabaja con un equipo que cuenta con Psicopedagogos (a) psicóloga, orientadora, Profesor de educación diferencial, asistente social, fonoaudiólogos y terapeuta ocupacional. Este equipo atiende a una educación especial, con trastornos intelectuales, trastornos del espectro autista, trastornos de comunicación y relación con el medio, dificultad específica del aprendizaje, trastorno específico del lenguaje, trastorno déficit atencional y rango limítrofe.

Con respecto a la infraestructura tiene a su disposición bibliotecas, salas de usos múltiples, sala de computación con internet fibra óptica, tecnología en el aula (proyector, computador, telón), cancha de deportes, sala de profesores, comedor de profesores y comedor de estudiantes.

El colegio también tiene talleres extraprogramáticos deportivos, Baby fútbol, Vóleibol, Básquetbol, Gimnasia rítmica, ajedrez, y formación ciudadana. Otros como taller de teatro-actuación, literatura, música, ballet-danza y taller de artes plásticas.

## B. Visión

La Escuela Doctor Luis Calvo Mackenna es una institución pública y laica que busca ser una comunidad de aprendizaje inclusiva de excelencia, desarrollando una formación integral de las y los estudiantes, integrando contenidos, habilidades, competencias, actitudes y valores en sus múltiples dimensiones, promoviendo la participación, comunicación y bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa, con el objetivo de construir una sociedad más justa, solidaria y pacífica con todos los seres que conforman su entorno, a través del diálogo y la reflexión crítica.

## C. Misión

La escuela Doctor Luis Calvo Mackenna asegura una formación integral a las y los estudiantes, entregando una propuesta educativa a través del currículum vigente, formación valórica, deportiva, artística y cultural. De la misma forma, la escuela genera acciones que promueven el respeto por la diversidad, la participación democrática en la toma de decisiones en todos sus estamentos, una comunicación fluida y una convivencia en un ambiente sano, respetuoso y seguro.

## D. Sellos Educativos

Los sellos educativos son aquellos objetivos de aprendizaje y formación que como institución nos proponemos para el proceso educativo de nuestros estudiantes y que nos distinguen en su conjunto de otros proyectos educativos. Los sellos educativos son los núcleos operativos de la apuesta formativa del establecimiento y del proceso de construcción de identidad institucional, así como el reconocimiento de las características del presente institucional por los integrantes de la comunidad educativa. Por esta razón, tienen carácter vinculante respecto de las políticas y gestiones que se implementen en la escuela, determinando su marco de desarrollo y orientación estratégica.

- **Educación integradora:** Para esta comunidad, la integralidad de los aprendizajes está presente en la formación de todos sus estudiantes, considerando sus diferencias individuales potenciando cada una de ellas a través de múltiples opciones en un modelo curricular diverso e integrador y con un compromiso pedagógico de los docentes. En la formación curricular de sus estudiantes la escuela posibilita la participación en actividades deportivas, artísticas y culturales, que son relevantes para lograr formación integral. Lo que se evidencia principalmente en el ámbito artístico musical, en donde los estudiantes reciben y proyectan una impronta reconocida a nivel municipal.
- **Integración Multicultural:** La multiculturalidad apunta a la construcción de una comunidad educativa diversa y que promueva la participación y la integración de los estudiantes y sus familias en los procesos de la vida escolar, valorando las diversas culturas, que enriquecen a la comunidad educativa, generando aprendizajes significativos en espacios de tolerancia y valoración de las diferencias.

- **Convivencia y participación activa:** La participación efectiva de todos los actores de la comunidad promueve un compromiso institucional. Una educación participativa implica que los diferentes actores de la comunidad promuevan el conocimiento y respeto de los derechos y deberes de todos y todas; el seguimiento y construcción de las normas establecidas a través del diálogo, comunicación, deliberación y negociación como herramientas para llegar a acuerdos sostenibles en el tiempo y la orientación hacia el cumplimiento de objetivos comunes. Es por ello por lo que la escuela entrega las herramientas necesarias a través de acciones, reflexiones y actividades que propician la resolución pacífica de conflictos favoreciendo la sana convivencia.

## CAPITULO II

### MARCO TEÓRICO

#### I. La comprensión lectora

La conciencia fonológica aparece confirmada en numerosas investigaciones como la variable de mayor fuerza predictiva de la lectura inicial. Estudios muestran que la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras, sea de su nombre, sea de su pronunciación, antes de su enseñanza formal, son dos factores que inciden de manera directa en la calidad de la lectura en los primeros años de enseñanza primaria. Foulin (citado en Bravo 2003).

La importancia de desarrollar este aprendizaje es que cuando el lector establece estas conexiones, es decir, decodifica y puede completar la información entregada en el texto para apropiarse de ellas, entonces se habla del desarrollo de una habilidad superior y que es la inferencia (García Madruga 2006).

Este constante diálogo del lector y el texto da origen a las predicciones, las cuáles se presentan a lo largo de toda la lectura, en la medida que éstas se van comprobando nos llevan a una posible interpretación del texto, que además es progresiva. (Solé, 2006).

Cuando el lector establece estas conexiones, es decir, puede completar la información entregada en el texto y apropiarse de ellas, entonces se habla del desarrollo de la inferencia (García Madruga 2006).

Este constante diálogo del lector y el texto da origen a las predicciones, las cuales se presentan a lo largo de toda la lectura, y en la medida que se van comprobando nos llevan a una posible interpretación del texto, que además es progresiva. (Solé, 2006).

En este contexto de constante interacción con variados textos, surge la construcción de la representación proposicional del texto en la que se pueden distinguir, a su vez, dos niveles: la microestructura y la macroestructura. Cuando el alumno establece conexiones entre micro y macroestructura del texto y su propósito comunicativo, se puede afirmar que establece ciertas relaciones intertextuales. (García Madruga, 2006)

La dificultad de la comprensión lectora se presenta en personas que leen de modo fluido y decodifican de manera automática pero que, sin embargo, no son capaces de comprender aquello que leen.

Entre todos los posibles factores que influyen y dificultan la comprensión lectora en un niño, actualmente predomina la teoría del déficit estratégico, donde los niños deben aplicar estrategias metacognitivas para comprender la lectura

## **II. ¿Qué es comprender?**

Se entiende por comprensión al acto de construir significado a partir de un texto oral o escrito. Quien lee o escucha ajusta su representación mental según el significado del texto (Duke & Carlisle, 2011), siendo un proceso complejo en el cual se interrelacionan una serie de factores, que tienen una estrecha relación con el pensamiento. En él, el oyente debe relacionar lo escuchado

con sus experiencias previas, para interpretarlo, inferir y comprender. De acuerdo a Borrero (2008), quien escucha tiene diversas experiencias de vida que constituyen el lente personal a través del cual interpretará lo escuchado. Entre más conexiones establezca quien escucha con el texto, mayor será la comprensión. Por ello, recordando la lectura que realizó en la unidad 3, “La comprensión lectora requiere de conocimiento de vocabulario y de conocimiento del mundo” (Hirsch, 2007), es importante que el niño maneje un amplio vocabulario y conozca acerca de muchos temas, pues ello favorecerá sus niveles de comprensión. A nivel cerebral, el “proceso comprensivo exige primero una discriminación auditiva de la información que llega al oído, de los fonemas, de las palabras, para por último englobarlas en el contexto de frases para dar unidad significativa a la información” Martín (2003:247)

En el desarrollo del lenguaje se consideran dos competencias esenciales, que son gramaticales y pragmáticas. La primera dice relación con aspectos formales de la lengua (vocabulario, ortografía, gramática, etc.), es en la segunda competencia donde nuevamente se establece la relación con las habilidades de lectura, debido a que el acento está en elementos de comprensión, lectura crítica y análisis implícito de los textos con los que el estudiante interactúa (MINEDUC, 2009)

De acuerdo con Duke & Carlisle (2011), entre los factores que se ven involucrados en la comprensión se encuentran:

- a) El texto (su lenguaje, contenido, estructura y propósito);
- b) Quien escucha o lee (sus conocimientos previos, propósitos, procesos, estrategias y habilidades)
- c) el contexto en el que se da la comunicación.

Eyzaguirre y Fontaine (2008) agregan que enseñar a comprender un texto es un proceso complejo, que incluye, distintas etapas y que implica el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas, la exposición a distintos tipos de textos y de diversos grados de dificultad. De acuerdo a las mismas autoras, a través de la lectura compartida es posible leer en conjunto con los niños y mediante comentarios o diálogos guiados, ayudar a los niños a hacer inferencias, comprobación de hipótesis u otras estrategias que favorezcan la comprensión. A través de esta estrategia es posible modelar, por ejemplo, la predicción de acontecimientos.

Por otra parte, Lyon & Moore (2002) señalan que, hay ciertos procesos que se involucran en la comprensión, la idea es intencionarlos pedagógicamente para que se vea favorecida. Si bien ellos están referidos a la comprensión lectora, es posible aplicarlos también a la auditiva y entre los cuales se encuentran:

- a) Activación de conocimientos previos sobre el tema que se escuchará.
- b) Predicción.
- c) Asociación de experiencias personales.
- d) Imaginación (visualización).
- e) Inferencias.
- f) Formulación de preguntas.
- g) Identificación de información relevante.
- h) Resúmenes.

Es decir, es importante activar estos procesos para favorecer la comprensión en el niño. Ello debe realizarse en un ambiente lúdico, a través de juegos atractivos que inviten a llevar a cabo esos procesos.

Schimer (2010), también indica que entre más sepa quien lee acerca del tema, mayor será su comprensión. Es posible decir lo mismo en relación con quien escucha: entre más sepa del tema quien escucha, sus procesos de comprensión se verán favorecidos. Pero saber del tema no es suficiente, se necesita de destrezas que permitan de manera específica, centrarse en elementos del cuento o poema, que nos ayuden a comprenderlo mejor, por ello el trabajo con estrategias de comprensión se vuelve necesario. Por último, si el niño no está motivado, todos nuestros esfuerzos serán en vano. Por ello, se necesita también despertar el interés del niño por comprender lo que se escucha.



Ilustración 2 <http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad4/documentos/Leccion1.pdf>

### III. Comprensión lectora en segunda lengua

La naturaleza multidimensional del proceso lector varía en función de la edad, de las lenguas y de los nuevos dispositivos en que leemos. Además, en contextos de enseñanza bilingüe, el lector de una segunda lengua (L2) ha de pasar de la fase inicial de “aprender a leer” a la fase de “leer para aprender” de manera precipitada, porque se continúa dando por supuesto que el alumno ya sabe leer en su lengua materna (L1) y sabrá transferir automáticamente un conjunto de

habilidades lectoras que, tal vez, no se estén abordando de manera adecuada en las aulas por este motivo.

La lectura se constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento. Por otro lado, la lectura alimenta su imaginación, favorece su capacidad de concentración, de ser empático, y facilita también su competencia creativa. Todos estos beneficios, tanto afectivos como cognitivos y sociales que la actividad lectora aporta, tienen una gran importancia en el proceso de maduración de las personas, en su visión del mundo y en el desarrollo de su autonomía. La lectura contribuye a la mejora de habilidades sociales de naturaleza intercultural.

A continuación, se revisan los componentes del proceso lector, las habilidades prelectoras, las habilidades lectoras y los enfoques en el estudio de la lectura en Lengua Extranjera:

#### **IV. Componentes en el proceso lector**

La fluidez, entendida como automaticidad y eficiencia con que se ejecutan, de manera coordinada, todas las destrezas que integran y componen la competencia lectora. El informe comisionado por el National Reading Panel (NICHD: 2000), la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión. Se define al lector fluyente como aquel que “puede leer un texto con adecuada velocidad, corrección y expresividad” (NICHD, 2000: 189).

## **V. Habilidades prelectoras en el aprendizaje de una segunda lengua**

Al igual que en los contextos de L1, en L2 el aprendizaje de las destrezas prelectoras en edades tempranas es de tal relevancia que también contribuye a comprender el nivel de logro en la comprensión lectora del alumnado a lo largo de todo el sistema de escolarización. Estas habilidades prelectoras pertenecientes a la "Alfabetización Emergente" (Andrés et al., 2010) se inician en el seno familiar, aunque se ven reforzadas durante los primeros años en el nivel educativo de infantil. Las seis habilidades prelectoras van unidas a la conciencia fonológica, a la enseñanza de lo fonémico, al conocimiento de vocabulario, pero también al conocimiento metalingüístico de lo que implica saber leer. Así, por ejemplo, la "motivación por lo impreso" se relaciona con las actuaciones de los adultos sobre el hábito lector. Leer con los niños (la lectura compartida) o visitar la biblioteca ayuda a que los pequeños comprendan el valor afectivo que el adulto le otorga a los libros.

Otra de las habilidades prelectoras es la "conciencia de lo impreso" que despierta en el niño el conocimiento general sobre la existencia de un sistema de escritura y del valor de esta. Por otra parte, la conciencia fonológica es la habilidad prelectora con mayor fuerza predictiva de la comprensión lectora (Fernández-Corbacho y Fonseca-Mora, 2017), ya que proporciona herramientas necesarias para acceder al vocabulario (Jongejan et al., 2007). La "conciencia léxica", ya que implica el conocimiento de las palabras que a su vez depende de las experiencias que el niño haya vivido. También "las destrezas narrativas", inicia el desarrollo de la competencia discursiva de un hablante y proporciona al alumnado la capacidad de comprender y producir secuencias narrativas de forma correcta.

En conclusión, las habilidades prelectoras constituyen el primer paso para el buen desarrollo de la competencia lectora en L1, pero afectan también al adecuado desarrollo de la competencia lectora en L2. Independientemente de que los aprendientes de una lengua extranjera están condicionados por su nivel de alfabetización en L1, leer en una segunda lengua siempre implica un nuevo aprendizaje. De acuerdo con Olson (1994: 85), “aprender a leer es aprender a escuchar el habla de una nueva manera”, donde las destrezas de decodificación, el conocimiento de vocabulario, la fluidez lectora silenciosa, la memoria de trabajo, entre otros, presentan un papel activo en el proceso lector de una lengua extranjera.

## **VI. Interculturalidad escolar.**

Según Stefoni (2015), la inserción de la población migrante supone garantizar el reconocimiento y acceso a todos los derechos establecidos, en igualdad de condiciones que la población local. Este principio, que se encuentra resguardado en la normativa internacional y en muchas de las legislaciones nacionales, es puesto en suspenso y paréntesis con demasiada frecuencia por parte de los estados-naciones. De ahí que su aseguramiento requiera no solo de instrumentos legales, sino también de la real convicción por parte de la sociedad, de modo que cada sujeto pueda garantizar en sus propios espacios de acción que ello ocurra de ese modo. Es así como se expone que la escuela es hoy día un espacio donde la exigibilidad de los derechos de todos los niños y niñas queda mediatizada por diversas prácticas que reproducen una discriminación basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase. Debido a esto Algunas escuelas han comenzado a incluir nociones de multiculturalidad en sus proyectos educativos. Se trata de iniciativas lideradas por los directivos y profesores que buscan generar mecanismos de integración de los niños y niñas migrantes para

generar una comprensión de lo que ocurre con los temas migratorios y darles una acogida que resuelva estos temas.

La interculturalidad surge como un enfoque superador de este multiculturalismo, y también como respuesta a contextos sociales distintos, y desde objetivos divergentes, especialmente en el caso de América Latina. El concepto de interculturalidad alude a "una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural" (Novaro, 2006: 2). La propuesta política de la interculturalidad, en vez de simplemente "acompañar" los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándose hacia espacios de comunicación que no se generarían "naturalmente". Esta intencionalidad supone varios puntos de partida distintos, y sugerentes: en primer lugar, implica la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad, con sus consecuencias: "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013: 57). Para que esta interacción sea posible, se requeriría la igualdad jurídica de quienes interactúan, por lo que se trataría de un enfoque reivindicativo y democrático, aunque a partir de este mismo punto se ha cuestionado que esta igualdad jurídica supondría una acción homogeneizadora y, por lo tanto, atentaría contra la diversidad.

La interculturalidad supone, entonces, la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias. El diálogo es, precisamente, la palabra clave de esta línea argumentativa. Pero, además, el posicionamiento desde la interculturalidad implicaría una reflexión crítica sobre aquello que se identifica como las formas culturales propias, lo que permitiría entender su carácter relativo e histórico y, por lo tanto, la arbitrariedad que subyace a su

imposición como las únicas formas culturales posibles. Particularmente en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, "la interculturalidad supondría reconocer a la diversidad como un atributo positivo de la sociedad y no como un problema, en tanto permitiría interpretar códigos diversos, relativizar los logros de la propia cultura" (Novaro, 2006:5). Sin duda se trata de un enfoque con enormes potencialidades, pero también se han señalado puntos débiles que podrían transformarlo en una herramienta de legitimación, como el multiculturalismo.

El principal punto débil reside en asumir la existencia de esta igualdad de circunstancias sociales, una crítica que se emparenta con las planteadas al enfoque multicultural. De todos modos, es preciso valorar que el punto de partida intercultural, con este énfasis en el diálogo y en el encuentro de la diversidad, es distinto y, por lo tanto, supone un modo diferente de entender los procesos y las estrategias de acción.

Específicamente, respecto de la interculturalidad pensada en el espacio educativo, una de las críticas más coincidentes que se ha planteado es una aproximación, en cierto modo descontextualizada, al pensar que la escuela por sí sola podría generar cambios si esta mirada respecto de la diversidad cultural no es transversal a todos los ámbitos de la realidad social (Hamburger, Seus, & Wolter, 1984: 32-42). En palabras de Diez: "Suele pedírsele a la educación que asuma ella sola los retos de la interculturalidad, pero distintos aspectos de esta se dirimen en otros espacios. Los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales tendientes a resolver los conflictos -no a controlarlos- en los distintos ámbitos de la sociedad" (Diez, 2004: 193).

Estos conflictos se vinculan con el hecho de las relaciones sociales que, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, se sustentan en relaciones de poder que, a su vez, generan

desigualdad. En esta afirmación no reside una postura pesimista, sino más bien realista. Que las relaciones sociales son relaciones de poder, que se construyen, deconstruyen y reconstruyen históricamente, es un hecho de la causa. De lo que se trataría sería de asumir este punto de partida para imaginar estrategias de acción que, sin pretender ingenuamente una situación de paz social (y, por ende, de control), pudiesen traccionar hacia situaciones más igualitarias, a partir de un encuentro y un diálogo que no necesariamente será armónico, pero que sí puede conducir a lugares de consenso.

En primer lugar, y como se desprende de una de las críticas planteadas a este enfoque, la construcción de proyectos educativos interculturales debieran relacionarse con estrategias políticas que abordaran, desde la misma mirada, las problemáticas relacionadas con la desigualdad que emerge en otros ámbitos de la realidad social, esto pues, tal como plantea Diez, "no puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras estructuralmente se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales" (Diez, 2004: 201).

En segundo lugar, es imperioso que este enfoque general se traduzca en una propuesta didáctica concreta. Esta propuesta didáctica debiese cambiar su actitud de valoración de los saberes y prácticas de otros grupos o comunidades -no estamos pensando solamente en las diferencias de nacionalidad, sino también, por ejemplo, en las diferencias étnicas, sexuales, de género, entre tantas otras-, presentar los contenidos no como saberes cerrados, sino como diferentes formas de interpretación de la realidad y de la historia (Diez, 2004).

Además, es necesario que docentes y alumnos construyan o reconstruyan sus relaciones con el entorno inmediato de la escuela, a modo de generar un aprendizaje más significativo y situado (López, 2001), pero también de pensar estrategias contextualizadas.

- Comunicación intercultural: que implica el conocimiento intercultural como condición clave. "La mayoría de los inmigrantes ya saben, o aprenden con éxito, la (s) lengua (s) dominante (s) de su nuevo país. También suelen compartir el conocimiento necesario de la cultura dominante. Sin embargo, no hay reciprocidad en ello. Nuestra falta de conocimiento sobre ellos, como se ha señalado anteriormente, es un problema grave de nuestra participación en la necesaria comunicación intercultural de una sociedad diversa" (van Dijk, 2013: 117).
- Representación y cooperación intercultural: es preciso distribuir el poder mediante la inclusión de representantes de los inmigrantes y de los grupos minoritarios en la toma de decisiones colectivas.

Desde un tiempo a esta parte, diversas escuelas han adoptado el adjetivo de "intercultural" como una apuesta por un modelo de integración frente a la multiculturalidad que se vive en sus aulas. En este escenario, el desafío actual, como hemos visto, supone descentrar el lugar de privilegio que ocupa la sociedad dominante y hegemónica, a modo de construir un espacio democrático donde actores provenientes de múltiples contextos estén en igualdad de condiciones (en términos de derechos y de reconocimiento) para negociar los significados culturales relevantes para esa comunidad.

Un aspecto clave para lograr este descentramiento es el currículum escolar, pues ahí se reproduce con mayor facilidad la perspectiva hegemónica del grupo dominante. Frente a ello, los entrevistados refieren la existencia de una rigidez curricular del sistema educativo chileno, que presenta dos grandes aristas: una vinculada a las dificultades para incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados, y que esta "nueva" realidad migratoria estaría demandando, y otra relacionada con la implementación institucional del currículum estándar, que se materializa en

una presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas (por ejemplo la prueba SIMCE -Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-). Este contexto de presión por "pasar" los contenidos y obtener buenos indicadores estándar, genera una menor valoración por parte de algunos docentes y directivos respecto de aquello que no tenga que ver directamente con el currículo establecido.

## **VII. La innovación como modelo pedagógico.**

Desde una perspectiva histórica, Saldarriaga ve la innovación asociada con los modelos pedagógicos, donde éstos se definen como "un compuesto de dos elementos: uno, los saberes, los contenidos conceptuales y finalidades formativas explícitos, y otro, las tecnologías, o técnicas y mecanismos de organización, para efectuar en lo cotidiano de la escuela tales fines educativos". Saldarriaga, inspirado en Martín Restrepo Mejía, señala tres modelos pedagógicos en la época comprendida entre 1826 y la primera mitad del siglo XX, es decir, tres innovaciones en el curso de más de un siglo: el sistema de enseñanza mutua, más conocido como lancasteriano, el sistema de enseñanza simultánea y el modelo de la escuela activa. Es preciso aclarar en este punto que la interpretación histórica en su aproximación a fenómenos culturales ubica las transformaciones desde una perspectiva de "larga duración", identificando los puntos de fractura en el proceso, más que en las paulatinas variaciones que acompañan el acontecer de la escuela. De acuerdo con la orientación de la innovación se pueden identificar, igualmente, varios sentidos. Por ejemplo: "En los últimos años, las demandas por innovación han adquirido un sentido diferente, en el marco de los nuevos desafíos que enfrenta la educación ante los cambios en la organización del trabajo, en la vida política y en la cultura" TEDESCO, Juan Carlos (1997).

Para Arciniegas, de lo que se trata es de establecer diferencias institucionales: "La investigación innovativa educativa necesariamente parte de un conjunto de diferencias que se establecen con el modelo actual de enseñanza: el curricular y los nuevos rumbos que la innovación le imprime al orden social e institucional existente". ARCINIEGAS, María Emilia (1993).

### **VIII. Concepto de innovación**

Existe gran fluctuación sobre la manera de asumir el concepto de innovación. En general se utiliza el término sin explicitar su significado; muchas veces en oposición a lo tradicional; también se le otorga el sentido de probar algo que no se ha hecho o que se considera preferible para una comunidad; o introduciendo componentes nuevos que antes no se exigían en el ámbito educativo. Sin embargo, se podrían inferir diversas maneras de concebir la innovación, de acuerdo con los planteamientos de los distintos proyectos que sirven de base para el presente estudio, pero para nuestros propósitos resultan más significativos los términos y alcances de las concepciones que circulan por las investigaciones revisadas en torno a esta categoría. De tal modo que podemos señalar las siguientes formas de entender la innovación. Barrantes, R (2001)

Según Barrantes, R (2001) la innovación se presenta como una estrategia de dinamización de todo tipo de proyecto escolar, que trata de aportar insumos metodológicos y didácticos en campos de saberes específicos y afirma que en algunos casos la innovación reporta casos como la incorporación de material físico al aula y la escuela. Desde esta perspectiva, la innovación no es la puesta en marcha de un proceso con determinada orientación, sino algo externo al ámbito de la práctica

En consecuencia, se aplica el concepto de innovación a “aquellas experiencias escolares dirigidas a dinamizar la institución y la práctica educativa y pedagógica para adecuarla a una sociedad más moderna”, si bien se aclara que “el término genérico con el cual se ha denominado el movimiento nacional de renovación pedagógica ha sido Innovación Educativa. Parra S (1995)

Barrantes enfatiza que la innovación pretende mejorar el sistema educativo. Aquí se presenta una amplia gama de posiciones. De cómo es entendida “cambios planificados con el propósito de mejorar prácticas existentes o transformar radicalmente la orientación de un proceso” GAJARDO, Marcela (1988) como "alternativa de solución real", como "la posibilidad de incidir directamente sobre la realidad escolar promoviendo e implementando experiencias" RAMIREZ, Jorge (1993).

En relación con la capacidad de la innovación para “mejorar” la estructura del aparato escolar, se dice que la innovación es "un esfuerzo deliberado con vistas a obtener mejoras importantes en el sistema" HAVELOCK, R. G, "cambio específico, novedoso, deliberado, que se piensa más eficaz para lograr las metas de un sistema" (...);

"conductas u objetos que son nuevos porque son cualitativamente diferentes de formas existentes, han sido ideados deliberadamente para mejorar algún componente del sistema educativo formal o de prácticas educativas no formales, que mejoran el nivel educativo de la población y llevan un tiempo de aplicación tal que permite medir su efectividad y juzgar su nivel de estabilidad o permanencia relativa" RESTREPO, Bernardo (1985).

O en estos términos:

"Es conveniente señalar la diferencia existente entre innovación, renovación y reforma. La primera plantea ruptura con el sistema vigente, a un micro nivel; la renovación plantea un cambio lento, progresivo en un subsistema con reglamentación también progresiva; mientras que la reforma se refiere a cambios de estructura que se producen a través de actos legales y cuya implantación se da en un tiempo breve. Las innovaciones globales comienzan con innovaciones y usualmente se generalizan en forma de renovación"

RESTREPO, Bernardo (1994)

## **IX. Poca innovación del lenguaje español como segunda lengua**

Cuando los 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 para que el estudiante pueda aprender a aprender.

En la educación intercultural se busca reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social, aportar a la construcción de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad, y contribuir a relaciones interétnicas armoniosas (Muñoz, 2000). Cabrera (2012) propone que cualquier curso de idiomas dirigido a migrantes debe contemplar temas relacionados con la vida diaria para que éstos puedan desenvolverse en la comunidad de manera satisfactoria. De acuerdo con el estudio de Toledo (2016), donde analizó la enseñanza de español como segunda lengua (ESL) a inmigrantes haitianos/as en Chile, se señala la necesidad de que éste también apunte a la inserción social. Por tanto, en dicho proceso de enseñanza–aprendizaje se debe propender que sean capaces de comunicarse teniendo en cuenta lo anterior, por lo que se vuelve necesario dotar a los/as estudiantes de recursos lingüísticos y culturales que les permitan desenvolverse en la sociedad de acogida de forma autónoma en el menor tiempo posible (Hernández & Villalba, 2003). Con ello, Toledo (2015), señala que es necesario acercar a los/as inmigrantes al comportamiento socio pragmático de la sociedad de acogida para que éstos/as comprendan su idiosincrasia, por lo que en este caso se vuelve relevante abordar la cultura chilena. Además, existe consenso en que el aprendizaje de un idioma no puede estar separado de la cultura.

En este sentido, aprender otro idioma es un proceso que involucra el conocimiento de la identidad social de los/as hablantes del idioma (Molina, 2007). Los/as estudiantes inmigrantes que vienen como trabajadores, necesitarán un aprendizaje específico de la lengua relacionado con el mundo del trabajo, es decir, el español con fines laborales (Toledo, 2016). Sin embargo, se debe tener en cuenta que la integración de los/as migrantes no solo depende del ámbito laboral. Por otro lado, se debe considerar que cuando los/as estudiantes son inmigrantes, además de los distintos niveles de dominio de la lengua, existen variaciones en el nivel educacional, la formación previa, los estilos de aprendizaje, su situación actual, sus planes y sus condiciones socioeconómicas (Toledo, 2015).

Asimismo, aunque las experiencias internacionales de enseñanza de idiomas a inmigrantes (Cabrera, 2012; Molina, 2007) coinciden en la importancia de dotar a los/as estudiantes de habilidades orales; Cabrera (2012) señalan que el código escrito es igualmente importante para desenvolverse en la sociedad. Siendo un desafío para los/as voluntarios/as participantes en esta experiencia el encontrarse con estudiantes que no saben leer ni escribir en su lengua, así como trabajar con grupos heterogéneos, vulnerados y con esta barrera idiomática que hace compleja su experiencia como profesores/as voluntario/as.

En ese sentido, Toledo (2016) señala que los/as voluntarios/as que participan en estas iniciativas suelen carecer de conocimientos en enseñanza de segundas lenguas, metodologías, desarrollo de contenidos, programación, evaluación, entre otros. Desde una perspectiva Freiriana (Freire, 2005), en la que se visualiza la educación como acto de poder a través de la palabra, los/as migrantes haitianos/as no pueden transformar su realidad por el desconocimiento del idioma. Además, que, aludiendo a las definiciones que hace sobre oprimidos y opresores (Freire, 2005) actualmente podría pensarse que Chile es un pueblo opresor de personas haitianas por 26 razones

relacionadas con el racismo y la discriminación, como se mencionó con anterioridad. La alfabetización, independientemente del contexto formal o informal donde se dé, es una herramienta indispensable para la educación y el aprendizaje permanente, así como un requisito fundamental para el desarrollo humano y social y la ciudadanía (Torres, 2005). Por tanto, el acceso a la educación es fundamental para el desarrollo humano. Muñoz (2010), señala que tanto los/as aprendientes de la lengua como los hablantes nativos, son considerados agentes sociales.

De acuerdo a lo propuesto en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la alfabetización se sitúa como una de las necesidades educativas fundamentales de niños/as, jóvenes y adultos al proclamar que se necesita dotar a las personas de herramientas esenciales, tales como la lectura, escritura, expresión oral, así como contenidos básicos tales como conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes, para que puedan sobrevivir y desarrollarse, vivir y trabajar dignamente, mejorar su calidad de vida y continuar aprendiendo (UNESCO, 1990). En el contexto de la situación de los/as migrantes haitianos/as presentes en Chile, dicha alfabetización puede entenderse como el aprendizaje del idioma español y la cultura chilena para desarrollarse plenamente en el país y llevar a cabo con éxito sus proyectos migratorios.

## CAPITULO III

### MARCO METODOLÓGICO

#### **I. Tipo de estudio**

El presente estudio es de tipo Cualitativo, por lo cual tiene un carácter flexible y adaptativo para acercarse al fenómeno de interés y obtener la información, pero que se prioriza la relevancia de la objetividad de los datos y, por lo tanto, la adaptación del diseño, las contingencias del contexto para asegurar este criterio antes de la manipulación de este último a los intereses del estudio. (Bisquerra, 1991).

#### **II. Diseño de investigación.**

El diseño de la investigación es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se requiere, dar respuesta al problema formulado y cubrir los intereses del estudio. recomendable, pero tiene un carácter mucho más flexible y adaptativo al contexto de aplicación. De hecho, desde este enfoque se traza un plan de acción para acercarse al fenómeno objeto de interés (cómo entrar al escenario, qué hacer una vez dentro, cómo conseguir el "rapport" con los participantes) y obtener la información (con qué estrategias, grado de implicación, desde qué perspectiva) pero se prioriza la relevancia a la objetividad de los datos y, por lo tanto, la adaptación del diseño a las contingencias del contexto para asegurar este criterio, antes que la manipulación de éste último (la realidad) a los intereses del estudio.

### **III. Instrumento de análisis**

El Paradigma que se utilizará en esta propuesta didáctica está enfocado a lo cualitativo. Se entiende por paradigma cualitativo aquello que no es medible, en el que la muestra es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades sobre el cual se recogen datos sin que sea necesariamente representativo del universo en cuestión. (Sampieri et al. 1991 p. 394). En el caso de nuestra investigación, la muestra busca tipos de casos o unidades de análisis que se encuentran en un contexto educativo determinado y va directamente conectado con el cómo aprenden los estudiantes en relación con una segunda lengua y cómo trabajar con ellos la comprensión lectora.

Este paradigma cualitativo se estructura de la siguiente manera: Las perspectivas de este paradigma se basa en lo estructural y dialéctica, es inductiva porque busca descubrir las generalidades empíricas. Además, está incluido en el fenómeno busca realizar el análisis desde el núcleo del tema a investigar con conceptos que orienten a la comprensión y se pueda comprender lo investigado. Para finalizar la idea se puede decir que este paradigma busca la comprensión de las conductas que van desarrollando las personas en su desarrollo de la comprensión lectora.

### **IV. INSTRUMENTOS**

Los instrumentos evaluativos para el análisis documental de la presente propuesta didáctica serán:

- Registro anecdótico.
- Lista de cotejo
- Autoevaluación.
- Coevaluación.

- Rúbrica, considerando aspectos conceptuales y actitudinales.

## V. ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ha utilizado ampliamente para comprender en profundidad la realidad social y educativa. (Bisquerra, 1991). Para Yin (1989) el estudio de caso consiste en una descripción y análisis detalladas de unidades sociales o entidades educativas únicas. Y para Stake (1998) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias concretas.

La particularidad más característica de ese método es el estudio intensivo y profundo de un/os caso/s o una situación con cierta intensidad, entendido éste como un "sistema acotado" por los límites que precisa el objeto de estudio, pero enmarcado en el contexto global donde se produce (Muñoz y Muñoz, 2001). Para ser más concreto, llamamos casos a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación. Así, por ejemplo, en educación, un aula puede considerarse un caso, igual que una determinada forma de intervenir del profesorado, un programa de enseñanza.

El estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas. Si bien constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos, sin perder la riqueza de su complejidad (Bartolomé, 1992: 24), el estudio de casos también se ha utilizado desde un enfoque nomotético (positivista,

cuantitativo), por lo que Stake (1998) llega a referirse al "estudio de casos naturalista" cuando se pretende enfatizar su fundamentación y carácter interpretativo.

Desde esta perspectiva, el estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía y, de hecho, suele utilizar estrategias etnográficas para el estudio de escenarios igualmente comunes (por ejemplo, el aula). La finalidad tradicional del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado (Bartolomé, 1992: 24).

## **VI. EL ANÁLISIS DOCUMENTAL**

El análisis documental puede ayudar a complementar, contrastar y validar la información obtenida con las restantes estrategias. "El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto" (Del Rincón et al, 1995:342).

El análisis documental es una actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades. A través de ellos es posible captar información valiosa. Los documentos son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito. Además, los documentos pueden proporcionar información valiosa a la que quizás no se tenga acceso a través de otros medios.

## VII. CRITERIOS ÉTICOS

En relación con la metodología investigativa del paradigma cualitativo, se puede decir que hay una preocupación de que exista una investigación ética, esto se respalda con la investigación realizada en el año 1992 American Educational Research Association (AERA). En España no se ha producido esta institucionalización de los códigos éticos en investigación educativa pero sí que se evidencia una preocupación e interés por sus implicaciones éticas y políticas, y su impacto social, práctico y cultural (Sandín, 2003).

Se han propuesto en base a esto una serie de códigos éticos que permitan conservar la integridad de las personas dentro de una investigación. Dichos códigos se mencionan a continuación como una muestra de ellos; las "Normas éticas para la investigación con sujetos humanos" (Baltes, Reese y Nesselroade, 1981: 58-59) redactadas por la APA:

El investigador debería:

1. Evaluar la aceptabilidad ética de lo que se propone investigar.
2. Establecer y mantener una práctica ética durante la investigación.
3. Informar a los que participan de las características de la investigación.
4. Establecer una relación sincera y honesta con los participantes.
5. Respetar la libertad individual a participar en cualquier momento de la investigación.
6. Establecer un acuerdo claro entre investigador y participantes que defina con exactitud las responsabilidades de cada uno en la investigación.
7. Proteger a los participantes de los riesgos físicos o mentales o de cualquier incomodidad.

8. Informar de los resultados de la investigación y cómo serán utilizados.

9. Mantener la confidencialidad de la información que se recoja de los participantes.

Una investigación cualitativa debe generar códigos éticos que colaboren a comprender la cuestión social, que observe de manera integral al ser humano en todas sus conductas.

Según Bisquerra en su texto de Investigación Educativa: Génesis, Evolución y Características (página 85) que hay dos tipos de códigos éticos.

En primer lugar, están los códigos éticos que nos indica el respeto a los participantes de la investigación, esto da pie para tomar en cuenta las necesidades de las personas investigadas y cuál es la responsabilidad con ellas de parte del investigador. Siguiendo en esta misma idea, hay que mencionar dos partes importantes: la autonomía y la privacidad de los que participan en la investigación. Según Sandín (2003: 209-211) señala que ambas condiciones éticas adquieren una especial relevancia en los estudios cualitativos puesto que, se caracterizan por un fuerte carácter relacional (requieren interacción, diálogo y contacto directo con las personas participantes).

Dentro de estas condiciones éticas para la realización de una investigación cualitativa, se mencionan los siguientes puntos:

- El consentimiento informado, que es cuando se les pregunta a quienes participan de esta investigación y ellos de manera voluntaria aceptaron ser parte de esta investigación.
- La privacidad y confidencialidad, permite a las personas que participan de la investigación mantener toda la información que entregan en absoluta discreción.
- La estancia de campo considera que los participantes adopten una postura de observador o ser activos en la investigación.

Como segundo concepto de código ético, tiene propósito el respeto al desarrollo del trabajo y la difusión de los resultados que se obtienen de la investigación. La obra de Booth et al. (2001) constituye una de las aportaciones más recientes que trata este tema, y en la que se plantean una serie de elecciones éticas muy interesantes en forma de "no deberás" a tener en cuenta desde el primer proyecto de investigación a desarrollar.

Igualmente, el investigador debe considerar lo siguiente: La persona que investiga, siempre debe hacerlo de primera fuente, sin plagiar o hacer suyo lo que ha investigado otra persona, así mismo, tampoco debe destruir información que ya ha aportado otra persona antes. Sin embargo, se debe tener claridad que al realizar una investigación lo siguiente: al realizar una investigación se debe tener claridad de las fuentes y su veracidad, no se deben considerar hipótesis que sean dudosas, teniendo una coherencia de lo investigado y sus resultados, con claridad para quienes leerán los informes para que sean fáciles de comprender.

En este sentido Booth et al. (2001) reiteran la necesidad de aceptar cualquiera de estos principios éticos como garantía de un mejor servicio de la actividad investigadora a los intereses del propio investigador, de la profesión misma de la investigación y de la sociedad en general.

## CAPITULO IV

### PROPUESTA DIDÁCTICA

#### I. Bases para la propuesta de unidad didáctica

Según lo establecido en los capítulos anteriores, la presente propuesta didáctica ha considerado para su desarrollo e implementación un marco teórico y un marco metodológico, los que han servido como guía y base experiencial del trabajo. De esta forma, ha quedado explicitada la problemática detectada y la importancia de que ésta sea mitigada a través de esta propuesta didáctica.

A pesar de lo expuesto anteriormente, el desarrollo del presente capítulo, estableciendo una orientación respecto de la propuesta, que se ha querido basar en un instrumento que ha sido creado por el Ministerio de Educación, denominado el Marco para la Buena Enseñanza (MBE). En este instrumento, se busca orientar a los/as docentes en la labor pedagógica, ya sea en el conocer y el saber ser; este insumo ha sido considerado de gran utilidad, debido a que además entrega orientaciones para determinar si las metodologías que son aplicadas con los estudiantes son efectivas, a través de la reflexión y diálogo con los miembros de la comunidad educativa.

El documento antes descrito, se basa en el empleo de 4 dominios, que han sido orientados a diferentes ámbitos de la enseñanza como son (Educación, 2008):

**A.-Preparación de la Enseñanza:** “Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de

comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual.

En tal sentido, el profesor/a debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Sin embargo, ni el dominio de la disciplina ni las competencias pedagógicas son suficientes para lograr aprendizajes de calidad; los profesores no enseñan su disciplina en el vacío, la enseñan a alumnos determinados y en contextos específicos, cuyas condiciones y particularidades deben ser consideradas al momento de diseñar las actividades de enseñanza. Por estas razones, los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas.

El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto

a este dominio se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de éstas, en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

**B.-Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:** Este dominio se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio; es decir al ambiente y clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este dominio adquiere relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje.

En tal sentido, las expectativas del profesor/a sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas, más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano.

Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Las habilidades involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la existencia de un ambiente estimulante y un profundo compromiso del profesor con los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes.

**C.-Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:** En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos/as con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparte con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego.

Dentro de este dominio también se destaca la necesidad de que el profesor monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

**D.- Responsabilidades profesionales:** Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan. Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias

necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.

El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

Según lo antes expuesto, podemos ver que el Marco para la Buena Enseñanza, entrega orientaciones relevantes respecto de cómo en nuestra labor de docentes y específicamente, con las particularidades que nos ha traído la pandemia COVID-19, es que con la propuesta didáctica que planteamos a continuación, buscamos generar actividades que estén en adecuadas con estos 4 ejes, considerando las circunstancias especiales que nos encontramos viviendo desde el mes de marzo de 2020, que nos ha llevado a replantear las metodologías e integrar innovaciones que nos permitan seguir educando con calidad e integrando a todos nuestros estudiantes. No obstante, las circunstancias actuales, es que por todas las problemáticas que han debido enfrentar en los últimos meses y también años con los estudiantes con lengua materna creole, hemos considerado una oportunidad en esta

instancia para realizar nuestra propuesta didáctica para los alumnos cuando puedan reintegrarse a las clases de manera presencial.

## **II. Viabilidad de la propuesta didáctica**

Puesto que el mundo está atravesando por una Pandemia causada por el SARS COVID-2, la que ha derivado en una suspensión de las clases presenciales, es que esta propuesta didáctica no ha podido ser llevada a la práctica en estos momentos. No obstante, la presente propuesta didáctica considera que las diferentes actividades que se plantean, son viables en su desarrollo, a través de la creación de materiales pedagógicos y utilización de recursos recogidos en diversas fuentes de internet, además del uso de una sala disponible en el horario que se permita desarrollar el taller de nivelación del lenguaje español multinivel para estudiantes con lengua materna creole que presenten mayores dificultades en los niveles de comprensión lectora y fluidez oral.

Las salas del colegio DR. Luis Calvo Mackenna, cuentan con todos los recursos necesarios para llevar a cabo nuestra propuesta didáctica, ya que en la actualidad posee proyectores, conexión WI-FI a internet, además del mobiliario necesario para que se puedan realizar cada clase que está considerada en el taller.

Desde la mirada para la implementación del taller se contempla que, en el recurso humano, la propuesta planteada, puede ser llevada a cabo por cualquier docente del establecimiento ya que contará con las directrices correspondientes clase a clase, con las indicaciones de recursos materiales, planificaciones y el material de apoyo necesario.

Finalmente, se ha considerado que debido a que en Chile no existen las directrices necesarias ni el apoyo dirigido desde el MINEDUC para fortalecer las habilidades del lenguaje (en todos sus ámbitos) en estudiantes con lengua materna creolé es que, las actividades contenidas en la propuesta didáctica deben ser desarrolladas, y consideradas como parte de un taller extracurricular.

### **III. Objetivos de la propuesta didáctica**

#### **A. Objetivos generales**

1. Describir los aspectos de la adquisición comprensión lectora en la segunda lengua.
2. Analizar y documentar los avances en la adquisición y transferencia del dialecto creole a la lengua española y la incidencia en la comprensión lectora de la segunda lengua.
3. Construir una unidad didáctica que permita fortalecer el desarrollo de la comprensión lectora en la segunda lengua.

#### **B. Objetivos específicos de la unidad didáctica:**

1. Fortalecer el idioma español a través del uso de láminas con dibujos y sus respectivos nombres (metodología audiovisual y/o concreto), demostrando interés y una actitud activa frente al trabajo.
2. Ejercitar la modulación de palabras en español a través de la lectura de palabras y observación de material concreto, valorando del conocimiento que se puede obtener a partir de la nueva experiencia de aprendizaje

3. Leer y modular adecuadamente palabras con grupos consonánticos para desarrollar la fluidez oral, Demostrando disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.

#### **IV. Descripción de la propuesta didáctica**

La presente propuesta didáctica, como se ha establecido en la definición del problema, es un taller para la nivelación del idioma español en estudiantes con lengua materna creole que permita generar e incrementar el vocabulario y la comprensión de una lengua que es distinta a la materna para así, poder generar habilidades de comprensión lectora, en alumnos que presenten mayores dificultades en la comunicación oral y escrita, del Establecimiento municipal Dr Luis Calvo Mackenna de la comuna de Santiago. Esta propuesta está basada en potenciar la discriminación auditiva, la conciencia fonológica y el aumento del vocabulario en lengua española y además busca potenciar y generar la motivación de los alumnos por el aprendizaje.

Esta propuesta contempla el desarrollo de 6 sesiones de trabajo, durante el transcurso de 6 semanas, de forma progresiva, en la cual, la primera instancia será para aplicar un test de diagnóstico de discriminación auditiva, que es un nivel anterior a la conciencia fonológica, pero no menos importante ya que, es fundamental para alcanzar un buen nivel de conciencia fonológica y lograr afianzar las habilidades de una lectura comprensiva. Además, se contempla el uso de rimas para la conciencia fonológica, que comprendan el uso de los dígrafos, grupos consonánticos y el uso constante del diccionario para ampliar el conocimiento y significado de palabras en español que puedan ser dificultosas para ellos. Todo esto desarrollado en talleres que se orientarán al logro de diferentes habilidades.

Las actividades serán presentadas en grupos con estudiantes de distintos niveles (1ro a 4to básico) los que se apoyarán mutuamente apuntando a la teoría sociocultural de Lev Vigotsky en la cual los mismos estudiantes se apoyan en su saber y aprendizaje como pares y el profesor actúa como mediador de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Los contenidos contemplan estrategias de adquisición de la lengua española, siempre apuntando a que mejoren progresivamente la comprensión lectora, las que se trabajarán en cada taller. Las estrategias orales, aportarán la capacidad de poder llegar a los alumnos de una manera más atractiva, además de modelar la modulación y fonética del español y el uso de recursos materiales atractivos y desafiantes para que se motiven por el aprendizaje. Todo lo antes mencionado está trazado con los principios del DUA, promoviendo medios de representación transversales para los estudiantes tanto para el aprendizaje visual y/o auditivo, puesto que proveer diversas opciones de representación es esencial para lograr que los alumnos puedan comprender los contenidos que les son presentados.

Los talleres por desarrollar constan de 1 (una) planificación, indicaciones para el/la docente, material concreto, audiovisual y guías de trabajo. En este último caso, se utilizarán distintos tipos de evaluaciones, como listas de cotejo y autoevaluaciones, que permitirán medir el grado de aprendizaje logrado por los alumnos, además de la aplicación del test de WEPMAN en una primera instancia como medio de diagnóstico y al finalizar el taller, como medio de comprobación del aumento de la discriminación auditiva y la conciencia fonológica en los estudiantes.

## V. Desarrollo de la propuesta

- Taller N° 1:

En la primera sesión de trabajo, se realizará un diagnóstico individual, a través de la aplicación del test de WEPMAN para todos los alumnos que fueron derivados por sus profesores jefes para este taller. El test consiste en que un adulto entrega vía verbal una serie de secuencias con palabras muy parecidas entre sí, tapándose la boca, para que de esta manera el estudiante solo pueda repetir lo que escuchó. A través de la lista de cotejo presente en el test se verifica si el estudiante logra discriminar si el par de palabras que escuchó son iguales o diferentes, pudiendo medir el grado de discriminación auditiva presente en los estudiantes.

- 2. Taller N° 2:

En la segunda sesión de trabajo, se realizará una clase orientada a la discriminación auditiva y conciencia fonológica, con el objetivo de Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio de rimas de uso popular para fomentar la discriminación auditiva y la conciencia fonológica además de listar palabras nuevas para uso y aumento del vocabulario, demostrando interés y disposición hacia el trabajo. Finalmente, cada alumno realizará un ticket de salida en el que mostrará que comprende y es capaz de relacionar palabras que riman en su sílaba final.

- Taller N° 3:

En la tercera clase de taller, tiene como objetivo leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones de dígrafos rr-ll-ch-qu-gu; realizando las tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, siempre utilizando el diccionario para ampliar el vocabulario de la lengua que están adquiriendo.

Finalmente, los grupos de estudiantes serán evaluados por medio de la guía de aprendizaje que realizaron.

- Taller N° 4:

En la cuarta clase el objetivo es leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones de los diferentes grupos consonánticos como br; bl; tr; cr; cl etc, ejercitando además la adecuada pronunciación de estos grupos realizando las tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, siempre utilizando el diccionario para ampliar el vocabulario de la lengua que están adquiriendo.

- Taller N° 5:

En la quinta clase, está orientada a utilizar palabras nuevas que hayan aprendido durante el taller, expresando un tema de su interés en una breve presentación, en las que se evaluarán el correcto uso del lenguaje en contexto, la modulación y la perseverancia en su trabajo. El instrumento por utilizar será una rúbrica.

- Taller N° 6:

En este taller, se realizará un diagnóstico individual, a través de la aplicación del test de WEPMAN para todos los alumnos que fueron derivados por sus profesores jefes para este taller. El test consiste en que un adulto entrega una serie de secuencias con palabras muy parecidas entre sí, tapándose la boca, para que de esta manera el estudiante solo pueda repetir lo que escuchó. a través de la lista de cotejo presente en el test se verifica si lo dijo igual o diferente, pudiendo medir el grado de discriminación auditiva presente en los estudiantes. y contrastar los resultados iniciales con los finales individualmente.

## **VI. MATERIAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA**

La presentación del material a emplear de la presente propuesta didáctica se dará a conocer continuación en las planificaciones adjuntas de cada taller, de acuerdo con el ordenamiento lógico explicitado en el punto anterior, de modo que de tener una visualización más clara y entendible del proceso completo de la propuesta didáctica.

Finalmente, las guías, material concreto, recursos audiovisuales y evaluaciones serán adjuntadas en anexos.



SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<p><b>Objetivo de la clase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio del test de WEPMAN para diagnosticar dificultades auditivas que influyen en la oralidad respondiendo con disposición e interés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ TEST DE WEPMAN (incluye lista de cotejo)</li> <li>◇ NORMAS DE LA CLASE</li> <li>◇ Dinámica de relajación</li> <li>◇ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=93ij5r9SsfE">https://www.youtube.com/watch?v=93ij5r9SsfE</a></li> <li>◇ Caja loca</li> </ul>
<p><b>Inicio (5 minutos):</b></p> <p><b>Normalización de los estudiantes:</b>          Bienvenida al taller de comunicación oral.          Se recibe a los estudiantes del recreo, con una dinámica de relajación “La tortuga” y “Muñeca de trapo” en la cual moverán sus articulaciones, relajando el cuerpo.</p> <p><b>Retroalimentación:</b>          Los estudiantes realizan preguntas sobre la dinámica del taller.</p> <p><b>Vinculación con la experiencia previa:</b>          ¿Qué es lo que más te dificulta del idioma español chileno?          (Lluvia de ideas).</p> <p><b>Socialización del Objetivo de la clase:</b>          Hoy realizaremos una “Evaluación diagnóstica” para saber cuáles son tus dificultades con el español.</p> <p><b>Motivación:</b>          Observan video con modismos chilenos.</p>	
<p><b>Desarrollo (30 minutos):</b></p> <p>Se aplica test de WEPMAN (2 estudiantes simultáneos a cargo de 2 profesoras).</p> <p>Los estudiantes que no están siendo evaluados, cuentan experiencias que han vivido al llegar a Chile a la profesora a cargo en ese momento.</p>	

**Cierre (10 minutos):****Metacognición:**

La caja loca (tarjetas con imágenes para reproducir el sonido que emite o identificar su nombre/ tarjetas con instrucciones para leer y que ellos reproduzcan los sonidos solicitados).

¿Cómo te sentiste en el momento de ser evaluado?

¿Qué esperas de este taller?

**Evaluación:**

TEST WEPMAN.

**EVALUACIÓN**

TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE INSTRUMENTO																
FINALIDAD O FUNCIÓN (MARQUE CON X) <table border="1" data-bbox="113 850 785 1058"> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>COEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>HETEROEVALUACIÓN</td> <td>X</td> </tr> </table>	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN		HETEROEVALUACIÓN	X	(MARQUE CON X) <table border="1" data-bbox="1104 850 1713 1196"> <tr> <td>LISTA DE COTEJO</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>PAUTA DE OBSERVACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>REGISTRO ANECDÓTICO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>RÚBRICA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GUÍA U OTROS</td> <td></td> </tr> </table>	LISTA DE COTEJO	x	PAUTA DE OBSERVACIÓN		REGISTRO ANECDÓTICO		RÚBRICA		GUÍA U OTROS	
AUTOEVALUACIÓN																	
COEVALUACIÓN																	
HETEROEVALUACIÓN	X																
LISTA DE COTEJO	x																
PAUTA DE OBSERVACIÓN																	
REGISTRO ANECDÓTICO																	
RÚBRICA																	
GUÍA U OTROS																	



Complementario:

OA 19: Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.

**Contenido(s):**

- ◇ palabras en español.
- ◇ Rimas.
- ◇ Vocabulario.

**Conceptos claves:**

- ◇ Discriminación Auditiva.
- ◇ Conciencia Fonológica.
- ◇ Vocabulario en español.

**SECUENCIA DIDÁCTICA**

**RECURSOS**

**Objetivo de la clase**

- ◇ Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio de rimas de uso popular para fomentar la discriminación auditiva y la conciencia fonológica además de listar palabras nuevas para uso y aumento del vocabulario, demostrando interés y disposición hacia el trabajo.

- ◇ Normas de la clase.
- ◇ Dinámica de relajación.
- ◇ Tarjetones con palabras para "juego de palabras espontáneas".
- ◇ Tarjetones con Rimas de uso popular.
- ◇ Diccionario.
- ◇ Juego de letras.
- ◇ Ticket de salida.
- ◇ Registro anecdótico.

**Inicio (10 minutos):**

**Normalización de los estudiantes:**

Bienvenida al taller de comunicación oral.

Se recibe a los estudiantes del recreo, con una dinámica de relajación "El Globo".

**Retroalimentación:**

Se dan a conocer a modo general los resultados del test aplicado en la clase anterior y se vinculan con los temas a tratar durante las sesiones del taller.

**Vinculación con la experiencia previa:**

Expresan palabras que terminan con sílabas parecidas (ejemplo: silla-villa).  
(Lluvia de ideas).

**Socialización del Objetivo de la clase:**

- ◇ Hoy realizaremos una actividad para Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio de rimas de uso popular jugando con palabras que tienen sílabas parecidas en sílaba inicial y final además de, listar palabras nuevas para uso y aumento del vocabulario, demostrando interés y disposición hacia el trabajo.

<p><b>Motivación:</b> Se realizará un juego de palabras espontáneas (ejemplo: moco-poco-foco-coco).</p>	
<p><b>Desarrollo (25 minutos):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Los estudiantes observaran tarjetones con rimas de uso popular en las que identificaran las silabas y/o palabras que riman (ejemplo: “Dice el señor Don Pato que te desea un buen rato”. -- pato-rato—rato como palabra a extraer para uso de vocabulario).</li> <li>◇ Se utiliza modalidad de juego scrabble para componer palabras indicadas anteriormente en los juegos de rimas.</li> </ul>	
<p><b>Cierre (10 minutos):</b> Metacognición:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ ¿Qué te gustó del juego de hoy?</li> <li>◇ ¿Qué aprendiste del juego?</li> </ul> <p><b>Evaluación:</b></p> <p>Ticket de salida: secuencia de tres palabras que riman.</p>	

### EVALUACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE INSTRUMENTO																
<p>FINALIDAD O FUNCIÓN (MARQUE CON X)</p> <table border="1" data-bbox="113 1114 785 1320"> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>COEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>HETEROEVALUACIÓN</td> <td>x</td> </tr> </table>	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN		HETEROEVALUACIÓN	x	<p>(MARQUE CON X)</p> <table border="1" data-bbox="1106 1114 1713 1458"> <tr> <td>LISTA DE COTEJO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PAUTA DE OBSERVACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>REGISTRO ANECDÓTICO</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>RÚBRICA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GUÍA U OTROS</td> <td></td> </tr> </table>	LISTA DE COTEJO		PAUTA DE OBSERVACIÓN		REGISTRO ANECDÓTICO	x	RÚBRICA		GUÍA U OTROS	
AUTOEVALUACIÓN																	
COEVALUACIÓN																	
HETEROEVALUACIÓN	x																
LISTA DE COTEJO																	
PAUTA DE OBSERVACIÓN																	
REGISTRO ANECDÓTICO	x																
RÚBRICA																	
GUÍA U OTROS																	

## PLANIFICACIÓN DE CLASES

Nombre del docente: Sandra Gamboa Rojas; Fabiola Sánchez Riquelme; Marisol Vallejos Biolley

Fecha de desarrollo de la sesión:

Asignatura: Lenguaje y Comunicación.

Nivel: Multinivel primer ciclo.

Semestre: segundo.

Unidad didáctica (taller): "Aprendiendo los sonidos del español".

Número de clases: 6                      clase n°: 3

Tiempo: 45 minutos.

### ASPECTOS CURRICULARES

**Eje: Comunicación Oral, Lectura.**

**Objetivos de Aprendizaje:**

OA 4: Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja, y dígrafos rr-ll-ch-qu.

Complementarios:

OA 19: Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.

**Habilidad(es):**

- ◇ Reconocer y separar fonemas.
- ◇ Asociación fonema-grafema.
- ◇ Discriminan auditivamente palabras.

**Actitudes:**

- ◇ LE01 OOA D Realizan tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante con el fin de desarrollarlos de la manera adecuada a los propósitos de la asignatura.
- ◇ LE01 OOA B Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

**Indicadores de evaluación:**

LECTURA OA4:

- ◇ Reconocen y reproducen el sonido de todas las letras.
- ◇ Reconocen palabras que contienen las letras aprendidas en esta unidad.
- ◇ Leen textos significativos apropiados a su edad, aplicando su conocimiento de las cinco vocales y todas las consonantes.

ORALIDAD OA23:

- ◇ Expresarse de manera coherente y articulada.
- ◇ Pronunciando adecuadamente y usando un volumen audible.

<p><b>Complementario:</b></p> <p>OA19:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Identifican las palabras desconocidas al oírlas o leerlas.</li> <li>◇ Preguntan a sus pares o profesores el significado de los términos desconocidos que escuchan o leen.</li> <li>◇ Explican con sus propias palabras el significado de los términos desconocidos.</li> </ul>	
<p><b>Contenido(s):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Palabras en español.</li> <li>◇ Uso y modulación de dígrafos rr-ll-qu-gu.</li> <li>◇ Vocabulario.</li> </ul>	
<p><b>Conceptos claves:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Discriminación Auditiva.</li> <li>◇ Conciencia Fonológica.</li> <li>◇ Vocabulario en español.</li> </ul>	
SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<p><b>Objetivo de la clase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones de dígrafos rr-ll-ch-qu-gu; realizando las tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Normas de la clase.</li> <li>◇ Dinámica de relajación.</li> <li>◇ Guía de aprendizaje.</li> <li>◇ Diccionario.</li> <li>◇ Tablet</li> </ul>
<p><b>Inicio (10 minutos):</b></p> <p><b>Normalización de los estudiantes:</b></p> <p>Bienvenida a la sala, Se recuerdan las normas de convivencia en el aula, y realizan dinámica de respiración para relajar el cuerpo</p>	
<p><b>Retroalimentación:</b></p> <p>Se recuerda a los estudiantes la sesión anterior referida a las rimas y se les comenta que este recurso nos sirve para “afinar el oído”.</p>	
<p><b>Vinculación con la experiencia previa:</b></p> <p>Se les consulta a los estudiantes: ¿Cómo se llama nuestro país? Y luego se hace hincapié en el sonido inicial “ch” para dar comienzo a la socialización del objetivo de la clase.</p>	
<p><b>Socialización del Objetivo de la clase:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones de dígrafos rr-ll-ch-qu-gu; realizando las tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.</li> </ul>	

<p><b>Motivación:</b> Observan video relacionado al uso de dígrafos/ utilizan juego interactivo.</p>	
<p><b>Desarrollo (25 minutos):</b> Los estudiantes realizan guías en grupos homogéneos, en las que deberán completar según correspondencia el uso de los dígrafos, desafiándolos a completar correctamente la mayor cantidad de guías (5 en total, una para cada dígrafo, que incluyen palabras de vocabulario).</p>	
<p><b>Cierre (10 minutos):</b> <b>Metacognición:</b> ¿Cómo completaste la guía? ¿Qué te gustó de la guía de aprendizaje? ¿Qué te costó más del trabajo de hoy?</p> <p><b>Evaluación:</b> Corrección de guías de aprendizaje</p>	

### EVALUACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE INSTRUMENTO																
<p>FINALIDAD O FUNCIÓN (MARQUE CON X)</p> <table border="1" data-bbox="113 1130 785 1338"> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>COEVALUACIÓN</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>HETEROEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> </table>	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN	x	HETEROEVALUACIÓN		<p>(MARQUE CON X)</p> <table border="1" data-bbox="1102 1130 1711 1474"> <tr> <td>LISTA DE COTEJO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PAUTA DE OBSERVACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>REGISTRO ANECDÓTICO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>RÚBRICA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GUÍA U OTROS</td> <td>x</td> </tr> </table>	LISTA DE COTEJO		PAUTA DE OBSERVACIÓN		REGISTRO ANECDÓTICO		RÚBRICA		GUÍA U OTROS	x
AUTOEVALUACIÓN																	
COEVALUACIÓN	x																
HETEROEVALUACIÓN																	
LISTA DE COTEJO																	
PAUTA DE OBSERVACIÓN																	
REGISTRO ANECDÓTICO																	
RÚBRICA																	
GUÍA U OTROS	x																



- ◇ mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios.
- ◇ punto al finalizar una oración.
- ◇ signos de interrogación y exclamación al inicio y al final de preguntas y exclamaciones.

**OA 23:**

- ◇ utilizan un vocabulario variado.
- ◇ pronuncian adecuadamente y usan un volumen audible.
- ◇ mantienen una postura adecuada.

**Contenido(s):**

- ◇ Grupos Consonánticos.
- ◇ Palabras en español.
- ◇ Vocabulario.

**Conceptos claves:**

- ◇ Discriminación Auditiva.
- ◇ Conciencia Fonológica.
- ◇ Vocabulario en español.

**SECUENCIA DIDÁCTICA****RECURSOS****Objetivo de la clase**

- ◇ Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones de los diferentes grupos consonánticos como ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi; br; bl; tr; cr; cl, etc., ejercitando además la adecuada pronunciación de estos grupos realizando las tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.

- ◇ Normas de la clase.
- ◇ Dinámica de relajación.
- ◇ Diccionario.
- ◇ Tablet.
- ◇ Wifi.
- ◇ Audífonos.
- ◇ Lista de palabras que se utilizarán en el dictado.
- ◇ Ticket de salida.
- ◇ Registro anecdótico.

**Inicio (5 minutos):****Normalización de los estudiantes:**

Bienvenida a la sala, Se recuerdan las normas de convivencia en el aula, y realizan dinámica de respiración para relajar el cuerpo.

**Retroalimentación:**

Se recuerda a los estudiantes la sesión anterior referida al uso de los dígrafos y se les comenta que este recurso nos sirve para complementar el abecedario de la lengua española, siendo de gran ayuda para diferenciar algunas palabras que se parecen pero que no se escriben de la misma forma.

**Vinculación con la experiencia previa:**

¿Cuáles de estas palabras te cuesta más pronunciar?, ¿Por qué crees que te cuestan?

(se mostrará recurso genially, para que los estudiantes escuchen, reconozcan y repitan palabras con grupos y combinaciones consonánticas).

**Socialización del Objetivo de la clase:**

Se dialoga con los estudiantes sobre el uso e importancia de leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones de los diferentes grupos consonánticos como ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi br; bl; tr; cr; cl etc, ejercitando además la adecuada pronunciación de estos grupos realizando las tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.

**Motivación:**

Recurso genially con técnicas de articulación del aparato fonológico.

**Desarrollo (40 minutos):**

Utilizando el recurso genially, los estudiantes ejercitaran palabras con grupos y combinaciones consonánticas, para luego escribir correctamente palabras al dictado.

**Cierre (5 minutos):**

**Metacognición:**

¿Qué te gustó de los videos de aprendizaje?

¿Qué palabras te costó más del trabajo pronunciar?

**Evaluación:**

Ticket de salida.

## EVALUACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE INSTRUMENTO																
FINALIDAD O FUNCIÓN (MARQUE CON X) <table border="1" data-bbox="113 305 785 513"> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>COEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>HETEROEVALUACIÓN</td> <td>x</td> </tr> </table>	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN		HETEROEVALUACIÓN	x	(MARQUE CON X) <table border="1" data-bbox="1104 305 1713 651"> <tr> <td>LISTA DE COTEJO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PAUTA DE OBSERVACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>REGISTRO ANECDÓTICO</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>RÚBRICA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GUÍA U OTROS</td> <td></td> </tr> </table>	LISTA DE COTEJO		PAUTA DE OBSERVACIÓN		REGISTRO ANECDÓTICO	x	RÚBRICA		GUÍA U OTROS	
AUTOEVALUACIÓN																	
COEVALUACIÓN																	
HETEROEVALUACIÓN	x																
LISTA DE COTEJO																	
PAUTA DE OBSERVACIÓN																	
REGISTRO ANECDÓTICO	x																
RÚBRICA																	
GUÍA U OTROS																	

## PLANIFICACIÓN DE CLASES

Nombre del docente: Sandra Gamboa Rojas; Fabiola Sánchez Riquelme; Marisol Vallejos Biolley.

Fecha de desarrollo de la sesión

Asignatura: Lenguaje y Comunicación.

Nivel: Multinivel primer ciclo.

Semestre: segundo.

Unidad didáctica (taller): "Aprendiendo los sonidos del español"

Número de clases: 6. clase n°: 5.

Tiempo: 45 minutos.

### ASPECTOS CURRICULARES

**Eje: Comunicación Oral, Lectura.**

**Objetivos de Aprendizaje:**

**OA 17:** Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con claridad.

**OA 26:** Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones.

**Habilidad(es):**

- ◇ Crear textos escritos.
- ◇ Asociación fonema-grafema.
- ◇ Discriminan auditivamente palabras.

**Actitudes:**

- ◇ LE01 OOA D Realizan tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante con el fin de desarrollarlos de la manera adecuada a los propósitos de la asignatura.
- ◇ LE01 OOA B Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

**Indicadores de evaluación:**

**ORALIDAD OA23:**

- ◇ Expresarse de manera coherente y articulada.
- ◇ Pronunciando adecuadamente y usando un volumen audible.
- ◇ Presentarse a sí mismo y a otros.
- ◇ Saludar.
- ◇ Preguntar.
- ◇ Expresar opiniones, sentimientos e ideas.
- ◇ situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso.

**ESCRITURA OA17**

- ◇ corrigen la ortografía y la presentación.
- ◇ emplean un vocabulario preciso y variado.
- ◇ adecuan el registro al propósito del texto y al destinatario.
- ◇ mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente.

**Contenido(s):**

- ◇ Palabras en español.
- ◇ Uso y modulación de dígrafos y grupos consonánticos.
- ◇ Ortografía y gramática.
- ◇ Vocabulario.

**Conceptos claves:**

- ◇ Discriminación Auditiva
- ◇ Conciencia Fonológica
- ◇ Vocabulario en español

SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<p><b>Objetivo de la clase</b>            Crear y presentar una composición que cuente sobre su experiencia migratoria, utilizando vocabulario adquirido en los talleres de “Aprendiendo los sonidos del español”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Normas de la clase.</li> <li>◇ Dinámica de relajación.</li> <li>◇ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hZsWDhq_ni0">https://www.youtube.com/watch?v=hZsWDhq_ni0</a></li> <li>◇ Pauta para confección del relato.</li> <li>◇ Diccionario.</li> <li>◇ Papelógrafos.</li> <li>◇ Plumones.</li> </ul>
<p><b>Inicio (10 minutos):</b>  <b>Normalización de los estudiantes:</b>            Se recibe a los estudiantes del recreo, con una dinámica de relajación “El Globo”.</p>	
<p><b>Retroalimentación:</b>            ¿Recuerdan la clase anterior?, ¿Les gustó trabajar con las Tablet? ¿Qué aprendieron?</p>	
<p><b>Vinculación con la experiencia previa:</b>            Se solicita a algunos estudiantes al azar que digan palabras que contengan dígrafos y/o combinaciones consonánticas.</p>	
<p><b>Socialización del Objetivo de la clase:</b>            Se dialoga con los estudiantes sobre la utilidad de crear y presentar una composición que cuente sobre su experiencia migratoria, utilizando vocabulario adquirido en los talleres de “Aprendiendo los sonidos del español”.</p>	

<b>Motivación:</b> <b>Los estudiantes observan video de “Luisa María, niña migrante”</b>	
<b>Desarrollo (30 minutos):</b>  Los estudiantes realizaran un papelógrafo en el que relataran una composición que cuente sobre su experiencia migratoria guiados por una pauta de completación, con la que posteriormente se evaluará la composición de su relato. El relato debe contener a las menos 6 palabras trabajadas en el taller.	
<b>Cierre (5 minutos):</b> <b>Metacognición:</b>  Ficha metacognitiva.  <b>Evaluación:</b>  Entrega del papelógrafo confeccionado	

### EVALUACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE INSTRUMENTO																
FINALIDAD O FUNCIÓN (MARQUE CON X) <table border="1" data-bbox="113 1068 787 1279"> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>COEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>HETEROEVALUACIÓN</td> <td>x</td> </tr> </table>	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN		HETEROEVALUACIÓN	x	(MARQUE CON X) <table border="1" data-bbox="1104 1068 1713 1416"> <tr> <td>LISTA DE COTEJO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>PAUTA DE OBSERVACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>REGISTRO ANECDÓTICO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>RÚBRICA</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>GUÍA U OTROS</td> <td></td> </tr> </table>	LISTA DE COTEJO		PAUTA DE OBSERVACIÓN		REGISTRO ANECDÓTICO		RÚBRICA	x	GUÍA U OTROS	
AUTOEVALUACIÓN																	
COEVALUACIÓN																	
HETEROEVALUACIÓN	x																
LISTA DE COTEJO																	
PAUTA DE OBSERVACIÓN																	
REGISTRO ANECDÓTICO																	
RÚBRICA	x																
GUÍA U OTROS																	

## PLANIFICACIÓN DE CLASES

Nombre del docente: Sandra Gamboa Rojas; Fabiola Sánchez Riquelme; Marisol Vallejos Biolley.

Fecha de desarrollo de la sesión:

Asignatura: Lenguaje y  
Comunicación

Nivel: Multinivel primer ciclo

Semestre: segundo.

Unidad didáctica (taller):  
"Aprendiendo los sonidos del  
español".

Número de clases: 6.

clase n°: 6.

Tiempo: 45 minutos.

### ASPECTOS CURRICULARES

**Eje: Comunicación Oral, Lectura.**

**Objetivos de Aprendizaje:**

OA 3: Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas  
Complementarios:

**Habilidad(es):**

- ◇ Reconocer y separar fonemas.
- ◇ Asociación fonema-grafema.
- ◇ Discriminan auditivamente palabras.

**Actitudes:**

- ◇ LE01 OOA D Realizan tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante con el fin de desarrollarlos de la manera adecuada a los propósitos de la asignatura.
- ◇ LE01 OOA B Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

**Indicadores de evaluación:**

- ◇ Identifican un sonido o patrones de sonido en secuencias de palabras.
- ◇ Identifican palabras que riman entre sí dentro de la secuencia de palabras.
- ◇ Expresarse de manera coherente y articulada.

**Contenido(s):**

- ◇ Palabras en español.
- ◇ Vocabulario.

**Conceptos claves:**

- ◇ Discriminación Auditiva.

- ◇ Conciencia Fonológica.
- ◇ Vocabulario en español.

SECUENCIA DIDÁCTICA	RECURSOS
<p><b>Objetivo de la clase</b> Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio del test de WEPMAN para diagnosticar y posteriormente contrastar los resultados iniciales con los finales de las dificultades auditivas que influyen en la oralidad respondiendo con disposición e interés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◇ Normas de la clase.</li> <li>◇ Dinámica de relajación.</li> <li>◇ Test de WEPMAN.</li> <li>◇ Video del cuento “Sapo y el forastero” de Max Vithjuis</li> <li>◇ <a href="https://www.youtube.com/watch?v=bUQz_Vn2SdE&amp;t=77s">https://www.youtube.com/watch?v=bUQz_Vn2SdE&amp;t=77s</a></li> </ul>
<p><b>Inicio (5 minutos):</b> <b>Normalización de los estudiantes:</b> Bienvenida al taller de comunicación oral. Se recibe a los estudiantes del recreo, con una dinámica de relajación en la cual moverán sus articulaciones, relajando el cuerpo.</p> <p><b>Retroalimentación:</b> Las profesoras consultaran a los estudiantes cuales fueron los contenidos que se trabajaron durante el taller</p> <p><b>Vinculación con la experiencia previa:</b> ¿Qué es lo que más te dificulta del idioma español chileno? (Lluvia de ideas).</p> <p><b>Socialización del Objetivo de la clase:</b> Hoy realizaremos una “Evaluación final” para saber cuáles son tus avances con el español.</p> <p><b>Motivación:</b> Los estudiantes son invitados a “afinar lo más posible sus oídos, para lo cual la profesora hará la mímica de estar afinando una cuerda de guitarra, pero en su oreja, con el objetivo de responder concentrados a lo que escuchan y deben responder.</p>	
<p><b>Desarrollo (30 minutos):</b> Se aplica test de WEPMAN (2 estudiantes simultáneos a cargo de 2 profesoras).</p>	

Los estudiantes que no están siendo evaluados, cuentan experiencias que han vivido al haber trabajado en este taller a la profesora a cargo en ese momento.

**Cierre (10 minutos):**

**Metacognición:**

Escuchan el cuento “Sapo y el forastero” de Max Vvithjuis, ediciones Ekaré. A modo de reflexión sobre lo que significa la migración y el impacto que produce en la vida del migrante y de la cultura que los recibe.

**Evaluación:**

Lista de cotejo propia del test de WEPMAN contrastada con la inicial.

### EVALUACIÓN

TIPO DE EVALUACIÓN	TIPO DE INSTRUMENTO																
<p>FINALIDAD O FUNCIÓN (MARQUE CON X)</p> <table border="1" data-bbox="113 1036 787 1242"> <tr> <td>AUTOEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>COEVALUACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>HETEROEVALUACIÓN</td> <td>x</td> </tr> </table>	AUTOEVALUACIÓN		COEVALUACIÓN		HETEROEVALUACIÓN	x	<p>(MARQUE CON X)</p> <table border="1" data-bbox="1104 1036 1713 1380"> <tr> <td>LISTA DE COTEJO</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>PAUTA DE OBSERVACIÓN</td> <td></td> </tr> <tr> <td>REGISTRO ANECDÓTICO</td> <td></td> </tr> <tr> <td>RÚBRICA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>GUÍA U OTROS</td> <td></td> </tr> </table>	LISTA DE COTEJO	x	PAUTA DE OBSERVACIÓN		REGISTRO ANECDÓTICO		RÚBRICA		GUÍA U OTROS	
AUTOEVALUACIÓN																	
COEVALUACIÓN																	
HETEROEVALUACIÓN	x																
LISTA DE COTEJO	x																
PAUTA DE OBSERVACIÓN																	
REGISTRO ANECDÓTICO																	
RÚBRICA																	
GUÍA U OTROS																	

## **Capítulo V**

### **Conclusión**

La migración en Chile es un fenómeno que se ha dado desde los inicios de la formación de nuestro país, no obstante, durante los últimos cinco años se ha producido un fenómeno masivo de migración desde países centroamericanos, principalmente, desde Haití, un país que como mostró la investigación antes realizada, vive en condiciones muy precarias y segregadoras en todos los ámbitos posibles.

A la llegada de las familias haitianas a Chile, nos encontramos con barreras culturales importantes, como lo son su cultura misma, pero también su idioma, el que más bien, es un dialecto con mezclas de francés y otros dialectos propios que se fueron fusionando al pasar los años en dicho país. El creole, es una lengua oculta en sus propias raíces, ya que la civilización francesa que residía en ese país castigaba el uso de los dialectos propios, de ahí entonces la fusión idiomática antes mencionada.

Con lo antes expuesto sobre nuestros hermanos haitianos es que podemos decir que la mayor problemática al insertarse al sistema escolar chileno es que su forma de comunicación es distinta a la nuestra, provocándose una barrera idiomática importante para el proceso de aprendizaje-enseñanza de estos educandos. Cabe destacar que, por la situación socioeconómica del país de origen, un porcentaje altísimo de los niños y adolescentes que llegaron y que aun llegan a Chile jamás pasó por una escuela, presentando en nuestro país las consecuencias de no haber sido estimulados cognitivamente de forma adecuada para los procesos que se requieren en el sistema educativo.

Por otra parte, se ven enfrentados a un idioma completamente distinto al materno, lo que dificulta más la inserción social, comunicacional y educativa. Al mismo tiempo, Chile no estaba preparado con las políticas públicas necesarias para una correcta inserción de estos estudiantes en las aulas del sistema público de educación en Chile, por lo que genera problemáticas más agudas al situar a los estudiantes migrantes en las salas de clases por su edad biológica y no por el nivel de conocimientos que poseen a su llegada, haciendo visibles los vacíos pedagógicos presentes en ellos, sin embargo, como menciona Stefoni (2015), la inserción de la población migrante supone garantizar el reconocimiento y acceso a todos los derechos establecidos, en igualdad de condiciones que la población local.

Con respecto a la barrera idiomática es que nuestra investigación de estudio de casos promueve mitigar estos vacíos pedagógicos, proponiendo como innovación potenciar la estimulación de la discriminación auditiva en los estudiantes con lengua materna creole antes que la conciencia fonológica, con el objetivo de reforzar una habilidad importantísima y que, en la escala de desarrollo cognitivo del ser humano, es la base para la conciencia fonológica. Luego de esto, quisimos avanzar en temas de fonética y ampliación del vocabulario en español para lograr una mejor comunicación escrita y oral, con el objetivo de incidir directamente sobre la comprensión lectora de estos estudiantes ya que es aquí, donde se ven principalmente afectados al momento de ser evaluados o en el simple ejercicio de ir a estudiar a diario. Esta iniciativa además está apegada al Dominio C del Marco para la Buena Enseñanza, en la:

Que se apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas

que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. (MBE, 2008).

Los 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 para que el estudiante pueda aprender a aprender, sin embargo, la educación intercultural supone que ambas culturas (la que recibe al migrante y el migrante mismo) deben tener oportunidades de enriquecerse mutuamente pero además, es necesario que el sujeto que se inserta en una nueva cultura, se empape de esta para poder desarrollarse plenamente, es por esto que esta propuesta está creada bajo el paradigma de L. Vigotsky,

Vygotsky (1979), señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Refiere dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo

mental que lo que pueden hacer por sí solos. Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (1979: 133). El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado, caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente. La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, en este sentido se caracteriza el desarrollo mental prospectivamente.

Sabemos que la comprensión lectora depende de muchos factores, pero principalmente de la comprensión misma del lenguaje que se lee, pues, si no conocemos el idioma, ¿cómo podremos predecir de qué se trata el texto? O, ¿cómo podríamos realizar inferencias sobre situaciones que no están explícitas en el texto?, ¿Cómo deducir causa y efecto? Es por esto que nuestra propuesta se basa en ampliar conocimientos y habilidades que en el sistema escolar chileno se dan por sentadas, pero que en muchos de los estudiantes migrantes haitianos no se ven reflejadas al momento de su llegada a nuestro país.

Como menciona Solé, 2006. Este constante diálogo del lector y el texto da origen a las predicciones, las cuales se presentan a lo largo de toda la lectura, y en la medida que se van comprobando nos llevan a una posible interpretación del texto, que además es progresiva. Sin

embargo, nuestros estudiantes con lengua materna creole no pueden establecer estas conexiones si no han adquirido en primera instancia un vocabulario adecuado a la cultura en la que se están insertando pues, la transferencia de la lengua materna a la segunda lengua no se ha ejercitado lo suficiente para lograr llegar a habilidades de mayor complejidad y que además requiere de una serie de otras técnicas para poder lograrlas adecuadamente.

Por otra parte, los estudios investigados para esta propuesta nos muestran que en la mayoría de los establecimientos se potencia la oralidad como mayor fuente de comunicación con los estudiantes haitianos, dejando de lado los aspectos de la escritura y la lectura, por ende, al momento de tener que realizar algunas de las dos últimas acciones mencionadas, presentan falencias que inciden directamente en sus evaluaciones y calificaciones.

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 el 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 la comunidad cultural. (p.1)

En cuanto el aprendizaje del estudiante que recibe el 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, es por esto que nuestra propuesta didáctica es innovadora, ya que presenta factores de socialización de experiencias migratorias entre estos estudiantes que serán seleccionados por sus profesores jefes

para que fortalezcan las habilidades que se ven descendidas en el ámbito del lenguaje y comunicación ya que además, potenciar el vocabulario, la modulación y la fonética de la segunda lengua se traduce en una mejor comprensión en todas las áreas de aprendizaje de la escolarización y esto por consecuencia fomenta el autoestima escolar y la valoración propia del mismo estudiante.

Además, estimula al profesorado a potenciar la innovación de las estrategias que se utilizan a diario con nuestros estudiantes, independiente de la cultura de la que provenga, para que, de esta forma, no se produzca un envejecimiento de las técnicas y estrategias de enseñanza y potenciar a los estudiantes a estar constantemente interesados en su propio aprendizaje.

La propuesta didáctica fue diseñada para ser utilizada en aula regular disponible del colegio Dr. Luis Calvo Mackenna de Santiago, ya que todas las aulas cuentan con el espacio y la implementación de medios digitales óptimos para ser usados en los casos que sea necesario el apoyo audiovisual.

Es debido señalar que la propuesta puede enlazarse con las clases de lenguaje, dentro de la sala de clases, ya que los recursos y materiales que se dispusieron para esta propuesta son fáciles de transportar y el contenido académico estará disponible en la Unidad Técnico-Pedagógica para que cualquier docente pueda ejecutarlo en el caso que así lo deseara, para lo cual es deberá solicitarlo en dicha unidad del establecimiento.

Con respecto al desarrollo de cada objetivo

Se utiliza el test de WEPMAN para hacer una evaluación diagnóstica con el objetivo de obtener datos sobre el desempeño de discriminación auditiva de los estudiantes extranjeros con lengua materna distinta del español. Esta metodología es implementada debido a la recomendación de la fonoaudióloga Consuelo Sánchez Schmidt, a quién se le plantea la problemática de la pronunciación y adquisición del lenguaje español en estudiantes con lengua materna creole, la que en la práctica se ha observado que influye en la comprensión lectora, ya que los educandos no logran escribir ni pronunciar correctamente respuestas en evaluaciones y conversaciones orales, por ejemplo. La fonoaudióloga nos informa que lo primero que debemos saber para ofrecer una buena respuesta a esta problemática, es que la discriminación auditiva es la primera habilidad fundamental para estimular la conciencia fonológica y que ésta, no se ha considerado para la obtención de la segunda lengua, por lo que es primordial diagnosticar, estimular, desarrollar y evaluar al final del taller el desarrollo de las habilidades cognitivas que fueron estimuladas a través de la secuencia planificada, siempre considerando la estimulación del aprendizaje de los sonidos del español con ejercitación de discriminación auditiva, haciendo énfasis en los objetivos multinivel que se han planteado para que todos los recursos estimulen el vocabulario, la pronunciación y comprensión de la segunda lengua que están adquiriendo, con el fin último de potenciar una mejora sustancial en las habilidades de comprensión lectora.

La importancia que tiene la intervención temprana en el desarrollo de la conciencia fonológica en la comprensión lectora, como habilidad metalingüística a la base del aprendizaje de la lectura inicial ha sido demostrada en numerosos estudios. En efecto, la iniciación a la lectura en un sistema alfabético como el español, tal como señalan Jiménez y O'Shanahan (2008), requiere del desarrollo de habilidades específicas que permitan captar las reglas de conversión fonema-grafema.

Los aprendizajes aquí citados tienen relación con:

- ◇ Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio del test de WEPMAN para diagnosticar dificultades auditivas que influyen en la oralidad respondiendo con disposición e interés.
- ◇ Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio de rimas de uso popular para fomentar la discriminación auditiva y la conciencia fonológica además de listar palabras nuevas para uso y aumento del vocabulario, demostrando interés y disposición hacia el trabajo.
- ◇ Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones de dígrafos rr-ll-ch-qu-gu; realizando las tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante.
- ◇ Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio del test de WEPMAN para diagnosticar y posteriormente contrastar los resultados iniciales con los finales de las dificultades auditivas que influyen en la oralidad respondiendo con disposición e interés
- ◇ Crear y presentar una composición que cuente sobre su experiencia migratoria, utilizando vocabulario adquirido en los talleres de “Aprendiendo los sonidos del español”.
- ◇ Identificar los sonidos de las palabras que riman por medio del test de WEPMAN para diagnosticar y posteriormente contrastar los resultados iniciales con los finales de las dificultades auditivas que influyen en la oralidad respondiendo con disposición e interés.

También se puede plantear como taller de reforzamiento de habilidades lingüísticas del español dentro del programa de Jornada Escolar Completa (JEC), insertándose como una acción pedagógica del Plan de Mejoramiento de la Educación (PME).

Una de las grandes ventajas que muestra esta propuesta es que, al ser multinivel en primer ciclo, abarca contenidos de 1ro a 4to básico, siendo adaptados a los estudiantes que van a recibir el enriquecimiento de la segunda lengua, además, como se mencionó en párrafos anteriores, provoca ineludiblemente una transversalidad para el proceso de aprendizaje-enseñanza de los estudiantes migrantes. Sin embargo, el contexto de pandemia no nos permite implementar esta propuesta debido a que no todos los estudiantes cuentan con los recursos necesarios desde sus hogares para poder ejecutar correctamente las actividades, ya que algunas son grupales y otras exigen conexión a internet y artículos tecnológicos que pueden no estar al alcance de ellos.

Según un estudio de Bizama M, Arancibia, Sáez (2013) Es posible afirmar que contar con programas de intervención para el desarrollo de la discriminación y conciencia fonológica puede constituir una herramienta para las dificultades de aprendizaje, dada la relevancia de este proceso metalingüístico en el aprendizaje de la lectura y escritura, especialmente en el aprendizaje de las reglas de conversión fonema-grafema.

En el diseño de actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica, desde una perspectiva evolutiva y social, hay que tener en cuenta los distintos grados de dificultad de las tareas que se solicitan. Para ello es preciso considerar sus demandas cognitivas y el tipo de unidad lingüística que los niños pueden manipular de acuerdo con su edad y experiencia con la lengua escrita. En la etapa de 5 a 6 años es recomendable realizar actividades de segmentación léxica y silábica, así como ejercicios de rimas.

La propuesta llevada a cabo muestra que es posible incidir tempranamente en el desarrollo de la Conciencia fonológica en contextos educativos multicultural, lo que invita a seguir desarrollando investigaciones de campo que contribuyan a generar condiciones de mayor equidad en la comprensión lectora de los niños y niñas haitianos.

## II. Referencias bibliográficas

- Azcorra, (2018) Guía de buenas prácticas para la enseñanza del idioma español y cultura chilena a adultos/as migrantes haitianos/as, Santiago de Chile, repositorio Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Comunicaciones, <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22524>
- Bases Curriculares para la Educación Básica (2012) Ministerio de Educación de Chile.
- Barrantes, R. (2001). Las innovaciones educativas: escenarios y discursos de una década en Colombia. *M. Henao y J. Castro (comps.), Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía*, 1-35.
- Bisquerra, (2009). Metodología de la Investigación Educativa, España, editorial
- Bizama M, Marcela, Arancibia G, Beatriz, & Sáez, Katia. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39 (2), 25-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200002>
- Carrera, Beatriz y Mazzarella, Clemen (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. [Fecha de Consulta 10 de Septiembre de 2020]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35601309>
- Gajardo, Marcela (1988). Enseñanza básica en las escuelas rurales. Experiencias innovadoras. Santiago de Chile: UNESCO, p. 55.

- Havelock, R. G.; Huberman, A.M. Innovación y problemas de la educación. Teoría y realidad en los países en desarrollo. Ginebra: UNESCO-Oficina Internacional de Educación, p. 47.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, n. 5. En línea, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/2362JimenezV2.pdf>.
- INE (2020) Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. Informe técnico.
- Ley N° 20.370. Diario oficial de la república de Chile, Santiago, Chile, 17-08-2009
- López, M. (2000), Pensamiento Crítico [Paráfrasis]. Pensamiento crítico y creatividad en el aula (pp.51-52). México: Trillas.
- Marco para la buena enseñanza (2008) Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago: Ministerio de educación Chile
- Mc Graw Hill, (2010). Metodología de la Investigación, 5ta edición, México editorial
- MINEDUC- UNICEF (2018) Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. Informe de devolución. Santiago de Chile. P.6
- MINEDUC- UNICEF (2018) Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. Informe de devolución. Santiago de Chile. p.24

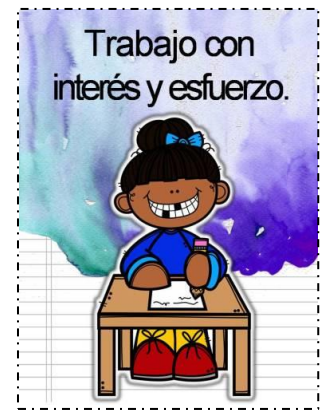
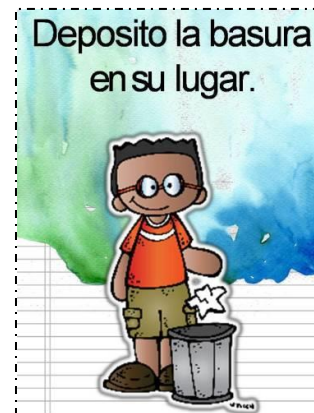
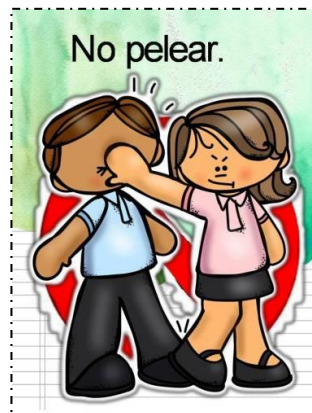
- Parra S., Rodrigo, et, al. (1995). “Génesis: Investigación sobre el origen, caracterización e impacto de las Innovaciones Educativas en Colombia”. En: La investigación en Educación y Pedagogía. Proyectos de investigación 1.989-1.999. Santa Fe de Bogotá: Colciencias, p. 228.
- Ramírez, Jorge (1993). “La sistematización, espejo del maestro innovador”. En: Cuadernos de reflexión educativa. N°9-10. Santa Fe de Bogotá.
- Restrepo, Bernardo (1985). La innovación en educación. Identificación, documentación y caracterización de seis casos en Antioquia. Medellín: Copiyepes.
- Restrepo, Bernardo (1994). “Calidad de la educación, innovaciones y materiales educativos”. En: Varios. Materiales Educativos e Innovaciones. Santa Fe de Bogotá: Secab.
- Saldarriaga Vélez, Oscar. “Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946” (Documento inédito), p. 2.
- Schirmer, (2010)  
<http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad4/documentos/Leccion1.pdf>
- Tejuelo, (2018), págs. 11-42. *Comprender el proceso lector en segundas lenguas...*

### **III. Anexos Taller.**



Taller N° 1

❖ Normas del Taller (Taller del N° 1 al N°6)



<https://www.orientacionandujar.es/2017/10/07/decoracion-fantasticas-laminas-las-normas-clase-aula/>

❖ Dinámicas:

### -Técnica de la tortuga.

El niño ha de asumir que es este animal. Se colocará en el suelo boca abajo y le diremos que el sol está a punto de esconderse y la tortuga ha de dormir, para ello ha de encoger piernas y brazos poco a poco, muy despacio, hasta ponerlos bajo su espalda, que será el caparazón de la tortuga. Después le diremos que ya es de día de nuevo y la tortuga ha de emprender viaje por lo tanto ha de sacar piernas y brazos de nuevo muy despacio.



*Ilustración 1 Estiramiento*  
<https://es.123rf.com/>

### Muñeco de trapo

Pedimos al niño que imagine que es un robot y se mueva como tal. Pasado un minuto le decimos que imagine que es un muñeco de trapo y represente como brazos, piernas y tronco se relaja. Debemos colaborar con él e intentar levantar su brazo o su pierna que ya no es rígida sino de trapo



*Ilustración 2 Muñeca de trapo*  
<https://www.pinterest.cl/pin/17029304825610332/>

<https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/las-mejores-tecnicas-de-relajacion-para-ninos-por-edades/>

❖ **Motivación modismos chilenos**

<https://www.youtube.com/watch?v=93ij5r9SsfE>



Test de WEPMAM**\*PRUEBA DE DISCRIMINACIÓN AUDITIVA DE WEPMAN**

Nombre: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Colegio: \_\_\_\_\_

Fecha Nacimiento: \_\_\_\_\_

Edad Cronológica: \_\_\_\_\_

Fecha de Aplicación: \_\_\_\_\_

Examinador: \_\_\_\_\_

Palabra estímulo	Igual	Difer.
1. soga – soba		
2. lana – lana		
3. dedo – debo		
4. ruela – rueda		
5. chal – chal		
6. guía - día		
7. bol – gol		
8. sin – fin		
9. perro – berro		
10. saco – saco		
11. zona – zona		
12. jarro – jarro		
13. casa - grasa		
14. eco – eco		
15. brama – trama		
16. tiza – pisa		
17. pito – pico		
18. cana – cama		
19. cubo – tubo		
20. fiel - piel		

Palabra estímulo	Igual	Difer.
21. mapa – mata		
22. bebe – bebe		
23. cargo – cardo		
24. parco – parto		
25. bulbo – bulto		
26. mido – nido		
27. clan – plan		
28. tifón – tizón		
29. cruz – cruz		
30. diez – diez		
31. pobre – cobre		
32. trote – brote		
33. brasa – grasa		
34. toro – toro		
35. pan – pan		
36. arcón – halcón		
37. plan – flan		
38. flor – flor		
39. ropa – roba		
40. crío - trío		

Observaciones:

---



---



---



---

### ❖ La caja loca.

La caja loca (tarjetas con imágenes para reproducir el sonido que emite o identificar su nombre/ tarjetas con instrucciones para leer y que ellos reproduzcan los sonidos



Ilustración 3 <http://www.cajamagica.net/>

Tarjetón n°1



Tarjetón n°2



Tarjetón n°3



Tarjetón n°4



Tarjetón n°5



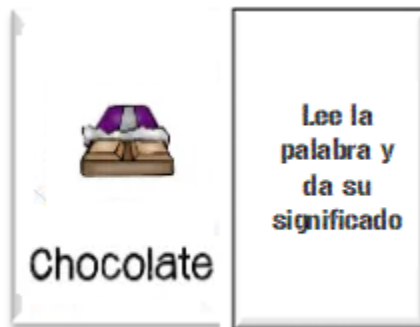
Tarjetón n°6



Tarjetón nº7



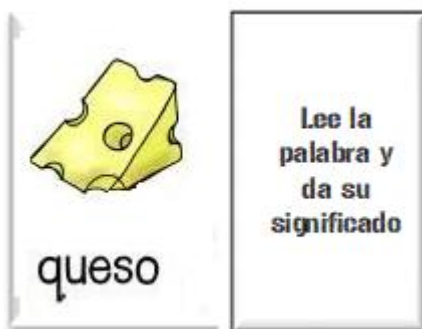
Tarjetón nº8



Tarjetón nº9



Tarjetón nº10



Tarjetón nº11



Tarjetón nº12



Tarjetón nº13



Tarjetón nº14



Tarjetón nº15



❖ Evaluación**FICHA TÉCNICA**

Nombre de la Prueba	<b>Prueba de discriminación auditiva de WEPMAN</b>
Objetivo	Evaluar la capacidad para discriminar auditivamente pares de fonemas cuyo sonido es acústicamente próximo, tanto por cercanía en el modo o punto de articulación.
Aplicación	A partir de los 6 años en adelante
Modalidad de aplicación	Individual.
Tiempo	No tiene tiempo
Análisis cuantitativo de los datos	Se cuentan los aciertos y se saca el porcentaje de estos. Se registran las palabras que cometen errores.
Análisis cualitativo	Se revisa cuáles son los pares de palabras que no acierta y luego, se analiza cada par desde el modo y punto de articulación de los fonemas. Se registran los fonemas que confunde.
Materiales	Hoja de registro
Condiciones ambientales	Se requiere de un lugar libre de estímulos auditivos.
Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El examinador se coloca cerca del evaluado para pronunciar las palabras, cuidando que el oyente no vea la boca del emisor.</li> <li>• Asegurarse que el oyente entienda lo que se le pide que haga.</li> <li>• Después de asegurarse que ha entendido la tarea, comience, pero de ahí en adelante, diga sólo una vez el par de palabras.</li> <li>• Mantener el contacto visual con el evaluado para evitar que cometa errores por estar distraído.</li> <li>• Si las dificultades en atención entorpecen la tarea, fracciónela.</li> </ul>
Porcentaje de logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Idealmente es el 100%</b></li> <li>• Se acepta como adecuado, dentro de los primeros años escolares, un 90 % de logro.</li> <li>• Se debe establecer claramente cuáles son las palabras que no discrimina.</li> </ul>

\*Facilitado por la fonoaudióloga Consuelo Sánchez Schmidt (Post título en Ciencias de la Educación, mención Docencia e Investigación. Magíster en Neuro- Rehabilitación)

## Taller N°2

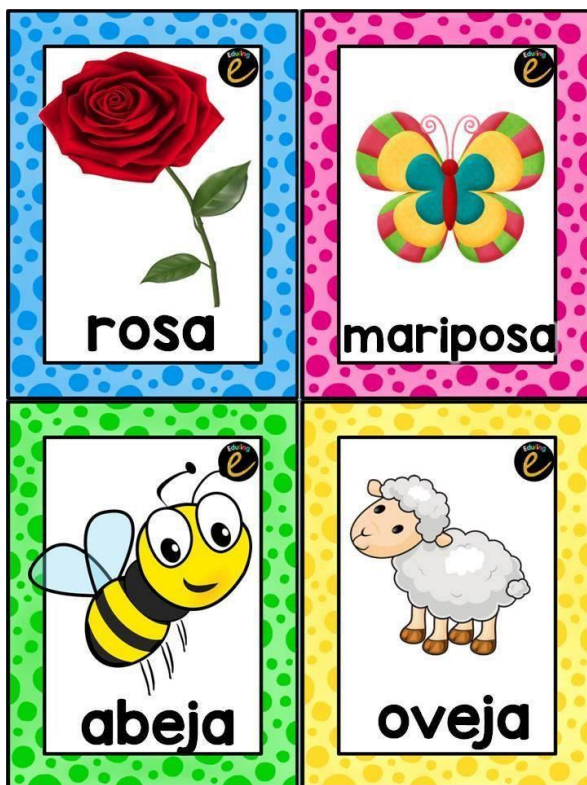
### ❖ Dinámica:

Técnica del globo: pedimos al niño que imagine que es un globo. Ha de inspirar muy profundo hasta que llene completamente los pulmones y no entre una gota de aire más. A continuación, ha de exhalar el aire muy despacio. Ha de repetir este ejercicio varias veces.



### ❖ Juego de palabras espontáneas





❖ Tarjetones con rimas

## TARJETA N°1



## TARJETA N°2



## TARJETA N°3



## TARJETA N°4



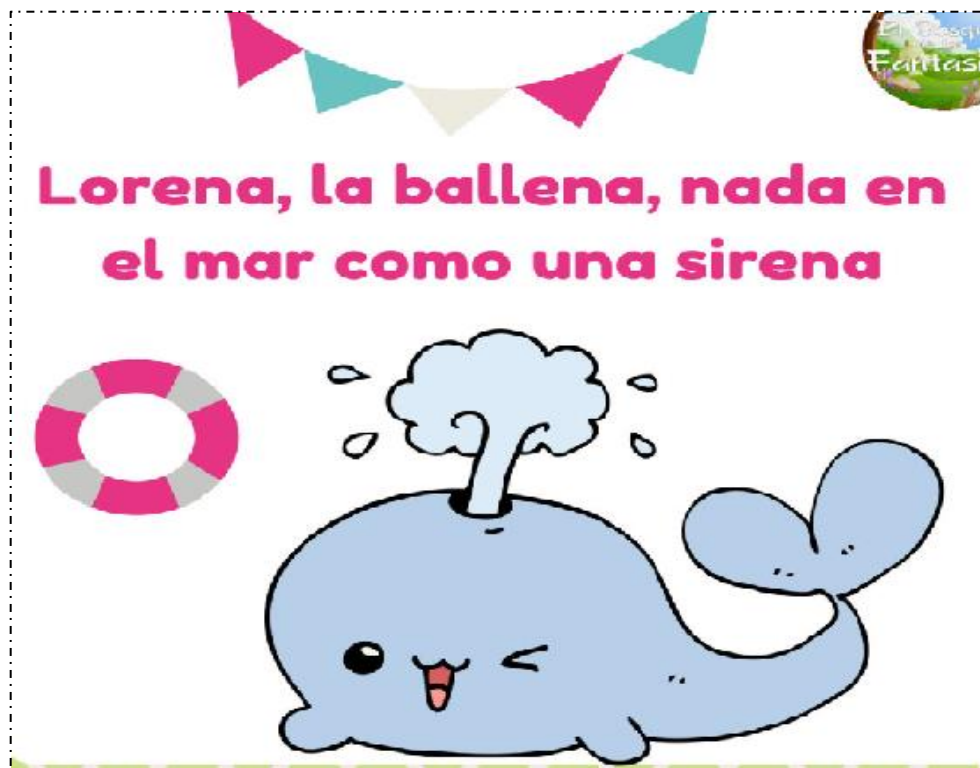
## TARJETA N°5



## TARJETA N°6



## TARJETA N°7



## TARJETA N°8



## TARJETA N°9



## TARJETA N°10



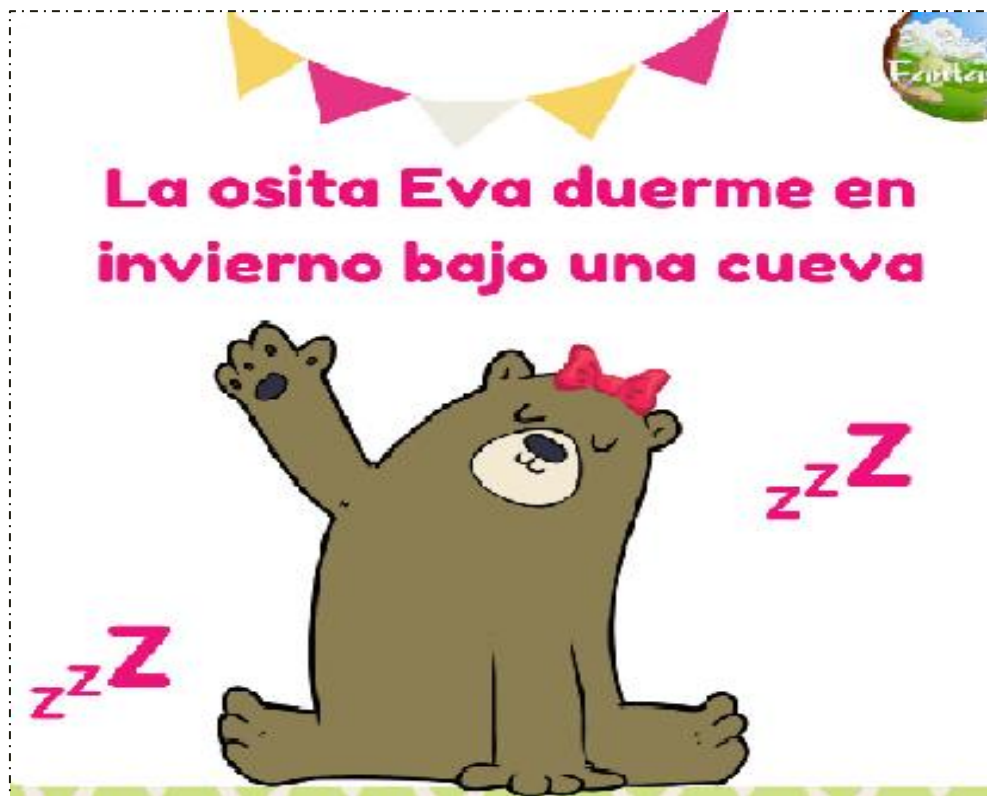
TARJETA N°11



TARJETA N°12



TARJETA N° 13



TARJETA N°14



## TARJETA N°15



<https://juegosinfantiles.bosquedefantasias.com/blog/fichas-rimas-cortas-infantil>

❖ Diccionario básico escolar

<http://ixa2.si.ehu.es/dbe/index.html>

**Diccionario**  
Básico Escolar

4.0

Búsqueda avanzada

Palabra a buscar:

Lista de palabras:

¿No querrás decir?:

© 2005-2013 C.L.A.  
© 2005-2013 IXA Taldea

Centro de Lingüística Aplicada  
Santiago de Cuba

A B C D E F G H I J K L M N Ñ O P Q R S T U V W X Y Z

### ❖ Modalidad Scrabble

Se utiliza modalidad de juego scrabble para componer palabras indicadas anteriormente en los juegos de rimas.

#### Paso 1






#### Paso 2



#### Paso 3



❖ **Ticket de salida:** Pinta el cohete que te represente más

<b>Ticket de salida</b> Nombre: _____	¿Cómo fue mi comprensión de la clase de hoy?		
	 Nivel Cohete	 Nivel avión	 Nivel avión de papel
	Entendí toda la clase de hoy. Pude captar la idea principal y puedo conectarla con lo que ya sabía. Siento que puedo explicar este tema a un amigo/a.	Entendí la idea principal de la clase de hoy, pero todavía necesito aclarar algunas dudas. Con un poco más de esfuerzo voy a poder explicar este tema a mis amigos,	Necesito un poco de ayuda con el tema porque no lo entiendo todavía.
¿Cómo crees que puedes mejorar?			

❖ **Evaluación**

## Registro Anecdótico

Nombre del niño o niña:.....

Asignatura:.....

Actividad:.....

Fecha:.....

Situación	Análisis

## Taller N°3

### ❖ Dinámica:

**Mindfulness:** en esta etapa los niños ya pueden comprender algunas actitudes de la meditación, y se puede proponer la práctica ya en silencio, o con algún audio de meditación guiado. Es importante, en cualquier caso, acompañarlos en la meditación formal. Para ellos nos sentamos en el suelo, en silencio, podemos poner algún audio guiado y prestamos atención a lo que ocurre alrededor cuando nosotros decidimos estar quietos.



Video de cómo hacerlo

<https://www.youtube.com/watch?v=cFxjPQcAvEQ>

### ❖ Motivación:

Juego interactivo, sopa de letras con dígrafos



## Aprendo jugando

Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja, y dígrafos rr-ll-ch-qu.

Comenzar

Autor: Javiera Inzunza



[https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4579429-aprendo\\_jugando.html](https://es.educaplay.com/recursos-educativos/4579429-aprendo_jugando.html)

❖ Guías

# Comprensión lectora



- El águila está en la higuera.
- El guerrero come un guiso con guisantes.
- El hormiguero está debajo de los juguetes.
- La manguera es marrón y amarilla.
- El guepardo toca la guitarra.

INSTRUCCIONES

Observo la imagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Subrayo las respuestas correctas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rodeo en la imagen los dibujos con GUE/GUI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Invento oraciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



QU

---

---

---

---

---

---

---

---

- 🍁 Quique y Queca quedan en el parque.
- 🍁 En el quiosco venden quicos.
- 🍁 La máquina de coser de Queca es verde.
- 🍁 La raqueta de Quique es pequeña.
- 🍁 En el estanque hay peces.

## INSTRUCCIONES



Observo la imagen

Subrayo las respuestas correctas

Rodeo en la imagen los dibujos con QUEIQUI

Invento oraciones




CH

---

---

---

---

---

---

---

---

- 🍁 La chica come chocolate con churros.
- 🍁 La chica lleva un chubasquero.
- 🍁 La cuchara ha caído al charco.
- 🍁 El mapache está en el coche.
- 🍁 El champiñón crece debajo de los árboles.

## INSTRUCCIONES



Observo la imagen

Subrayo las respuestas correctas

Rodeo en la imagen los dibujos con CH

Invento oraciones






RR

---

---

---

---

---

---

---

- 🍁 La carretilla es marrón y blanca.
- 🍁 El burro pisa el puerro.
- 🍁 El perro está detrás de la parra.
- 🍁 El zorro corre rápido.
- 🍁 En el tejado hay una cigarra.

INSTRUCCIONES

😊	😊	😊	😞	😞

Observo la imagen

Subrayo las respuestas correctas

Rodeo en la imagen los dibujos con RR

Invento oraciones



LL

---

---

---

---

---

---

---

- 🍁 La ardilla tiene una bellota amarilla y marrón.
- 🍁 Han crecido collejas en la huerta.
- 🍁 La mujer lleva mascarilla y sujeta un rastrillo.
- 🍁 Veo tres cebollas y dos avellanas.
- 🍁 El saco de semillas está detrás de los membrillos.

INSTRUCCIONES

😊	😊	😊	😞	😞

Observo la imagen

Subrayo las respuestas correctas

Rodeo en la imagen los dibujos con LL

Invento oraciones



### ❖ Evaluación

- ❖ Lista de cotejo en las mismas guías.

## Taller N°4

### ❖ Dinámica:

Mindfulness: en esta etapa los niños ya pueden comprender algunas actitudes de la meditación, y se puede proponer la práctica ya en silencio, o con algún audio de meditación guiado. Es importante, en cualquier caso, acompañarlos en la meditación formal. Para ellos nos sentamos en el suelo, en silencio, podemos poner algún audio guiado y prestamos atención a lo que ocurre alrededor cuando nosotros decidimos estar quietos.



### ❖ Video de cómo hacerlo

<https://www.youtube.com/watch?v=cFxjPQcAvEQ>

❖ **Motivación:** Articulación fonética con Genially

<https://view.genial.ly/5fbe9ca5e93ec30d24991da1>





- ❖ **Actividad:** Escucha, repite y escribe



An interactive activity interface. It features a white brick wall background. There are seven word cards, each with a colorful splash of paint behind the word: "Presentar" (purple), "Migratoria" (yellow), "Provengo" (red), "Llegar" (purple), "Frio" (red), "Extrañar" (yellow), and "Escucha, repite y escribe" (centered). Below each word card is a blue button with a play icon and the text "ESCUCHAR".

❖ Ticket de salida.

<b>TICKET DE SALIDA</b> NOMBRE: _____	Una pregunta sobre la clase de hoy
	Dos cosas que aprendí
	Tres cosas sobre las que puedo trabajar

<https://www.orientacionandujar.es/2019/05/25/exit-ticket-editables-para-evaluar-el-proceso/exit-ticket-imagenes>

❖ Evaluación:

## Registro Anecdótico

Nombre del niño o niña:.....

Asignatura:.....

Actividad:.....

Fecha:.....

<b>Situación</b>	<b>Análisis</b>

# Taller N°5

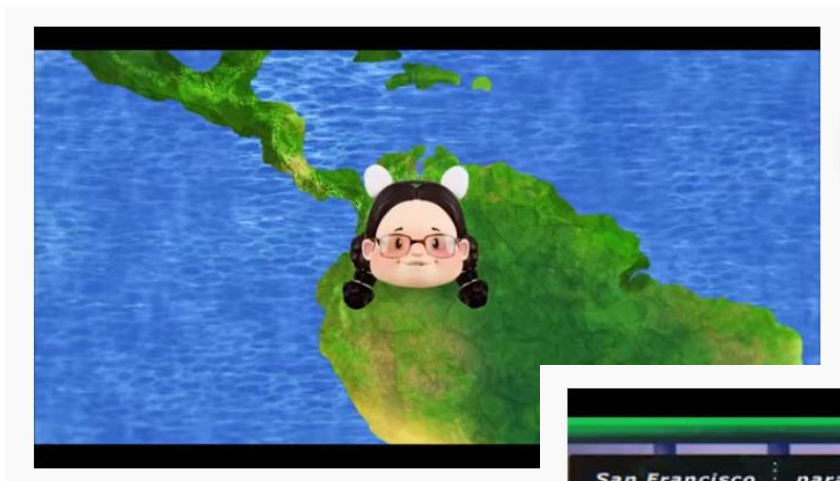
## ❖ Dinámica:

Técnica del globo: pedimos al niño que imagine que es un globo. Ha de inspirar muy profundo hasta que llene completamente los pulmones y no entre una gota de aire más. A continuación, ha de exhalar el aire muy despacio. Ha de repetir este ejercicio varias veces.



## ❖ Video:

[https://www.youtube.com/watch?v=hZsWDhq\\_ni0](https://www.youtube.com/watch?v=hZsWDhq_ni0)



❖ Pauta para completar

Preparo mi presentación



Hola mi presentación de hoy es acerca de mi experiencia migratoria. Mi

nombre es:.....provengo de un país llamado

..... Mis padres se llaman..... Llegué a Chile en el mes de

.....y nos trasladamos a vivir en la comuna de.....El

clima de mi país es.....pero en Chile hace

mucho..... Yo.....(emoción) a mi país.

Lo que me ha costado más en Chile

es.....

.....hay algunos modismos como “cachaí” y al grifo le

dicen.....Me gusta mucho disfrutar

con.....Mi comida favorita

es.....mi color es.....y me gusta

comer.....En la escuela mis profesores me han enseñado a

.....y me gusta en el recreo jugar con mi

grupo a.....cuando entro a clases la profesora

me enseño normas y reglas por ejemplo

.....

.....y hacemos

muchas pruebas. Me agrada estar aquí pero extraño a mis.....de mi país.

❖ Ficha metacognitiva

Nombre:

¿Que aprendí hoy?	¿Qué me falta por aprender?	¿Qué me gustó más del taller?
¿Cómo fue mi participación en el taller?	¿Qué dificultades tuve en el taller?	¿Para qué me servirá lo que aprendí?

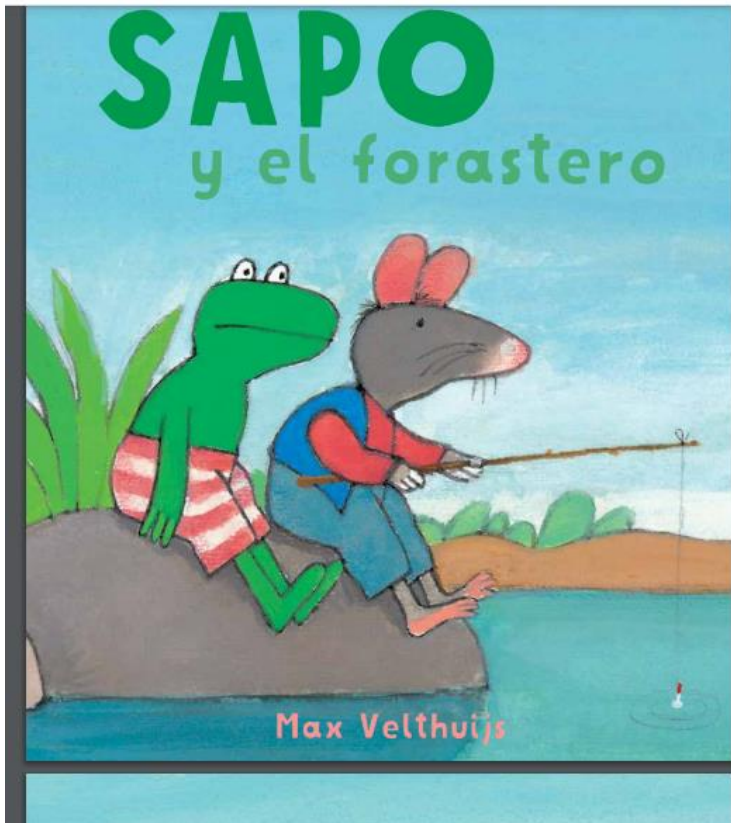
❖ Evaluación

<b>Categorías</b>	<b>Excelente 4</b>	<b>Notable 3</b>	<b>Bueno 2</b>	<b>Insuficiente 1</b>
❖ <b>Elementos requeridos</b>	La composición, responde a todas las preguntas, así como información adicional.	Todas las preguntas están incluidas en la composición.	Todas menos 1 o 2 de las preguntas están incluidas en la composición.	Faltan varios elementos requeridos en la composición.
❖ <b>Atractivo</b>	El papelógrafo es excepcionalmente atractivo en términos de diseño, distribución y orden.	El papelógrafo es atractivo en términos de diseño, distribución y orden.	El papelógrafo es relativamente atractivo, aunque puede estar un poco desordenado.	El papelógrafo es bastante desordenado o está muy mal diseñado. No es atractivo.
❖ <b>Uso del tiempo</b>	Uso bien el tiempo durante cada período de clase. Puso énfasis en realizar el proyecto y nunca distrajo a otros.	Uso bien el tiempo durante cada período de clase. En general puso énfasis en realizar el proyecto y nunca distrajo a otros.	Uso bien algo del tiempo durante cada período de clase. Hubo ciertos énfasis en realizar el proyecto y ocasionalmente distraía a otros.	No uso bien el tiempo para desarrollar el proyecto, frecuentemente distraía a otros.
❖ <b>Ortografía</b>	El uso de mayúsculas, tildes y puntuación es consistente.	Hay 1 a 3 errores en el uso de mayúsculas, tildes y puntuación.	Hay 4 a 5 errores en el uso de mayúsculas, tildes y puntuación.	Hay más de 6 errores en el uso de la mayúscula o en la puntuación.
❖ <b>Contenido y precisión</b>	Al menos 10 palabras vistas en el taller se mencionan en la composición y presentación.	De 9 a 5 palabras vistas en el taller se mencionan en la composición y presentación.	De 4 a 2 palabras vistas en el taller se mencionan en la composición y presentación.	Al menos 1 o ninguna palabra vista en el taller se mencionan en la composición y presentación.
❖ <b>Presentación</b>	Habla clara y distintivamente todo (100-95%) el tiempo y pronuncia correctamente.	Habla clara y distintivamente la mayor parte (94-85%) del tiempo. No tiene mala pronunciación.	Habla clara y distintivamente todo (84 al 75%) el tiempo, pero con una mala pronunciación.	A menudo habla entre dientes o no se le puede entender o tiene mala pronunciación.

## Taller N° 6

### ❖ Metacognición

[https://www.youtube.com/watch?v=bUQz\\_Vn2SdE&t=77s](https://www.youtube.com/watch?v=bUQz_Vn2SdE&t=77s)



Un día, llegó un forastero y acampó a la orilla del bosque.  
Cochinito fue quien primero lo descubrió.



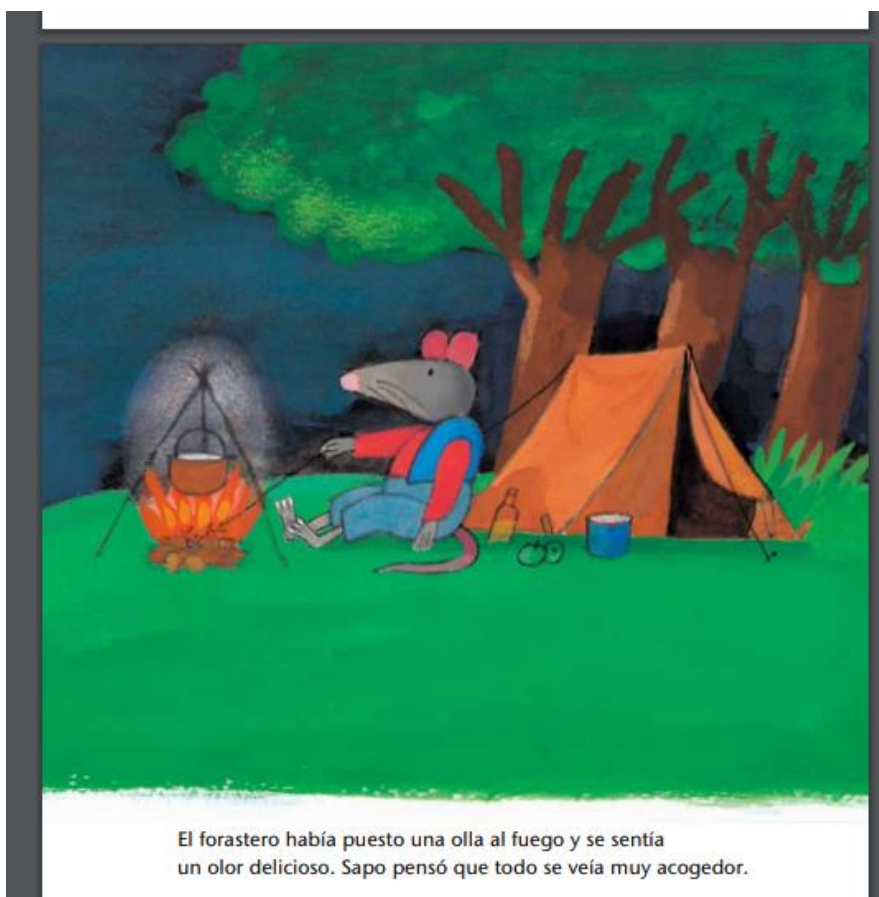
–¡Hay un forastero en la orilla del bosque! –dijo Cochinito alborotado cuando encontró a Sapo y a Pata.  
 –No lo he visto –dijo Pata–. ¿Cómo es?  
 –A mí me parece una rata inmunda y sucia –contestó Cochinito–. ¿Qué habrá venido a hacer aquí?  
 –Hay que tener cuidado con las ratas –dijo Pata–. Son todas unas ladronas.  
 –¿Cómo lo sabes? –preguntó Sapo.  
 –Eso lo sabe todo el mundo –dijo Pata indignada.



Pero Sapo no estaba tan seguro. Quería verlo con sus propios ojos. Esa noche, al oscurecer, divisó un resplandor rojo en la distancia. Sapo se acercó sigilosamente.



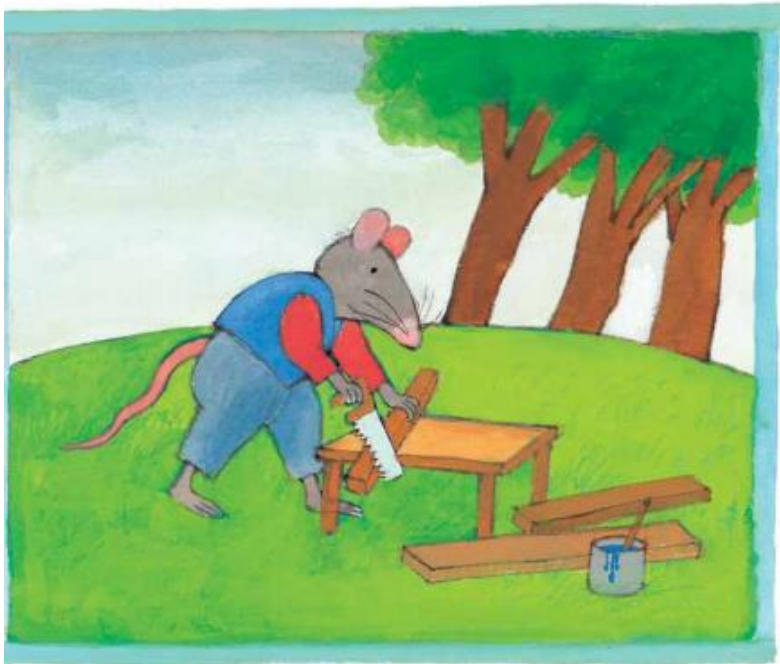
A la orilla del bosque, vio una destartalada tienda de campaña.



El forastero había puesto una olla al fuego y se sentía un olor delicioso. Sapo pensó que todo se veía muy acogedor.



–Lo vi –contó Sapo a los demás al día siguiente.  
 –¿Y, entonces? –preguntó Cochinito.  
 –Parece un tipo simpático –dijo Sapo.  
 –Cuidado –dijo Cochinito–. Recuerda que es una rata inmunda.  
 –Te apuesto a que se comerá toda nuestra comida y que nunca  
 trabajará –dijo Pata–. Las ratas son todas perezosas y aventureras.



Pero no era verdad. Rata estaba siempre trabajando.  
 Recogió madera del bosque y fabricó una mesa y un banco  
 con gran habilidad. Nadaba todos los días en el río  
 y no estaba para nada sucio.