



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Pamela Rocío Gallardo Fuentes

**Protocolo de integración de niños y  
adolescentes inmigrantes haitianos en el  
sistema educativo chileno**

Trabajo de Fin de Máster

Dirigido por la Dra. Isabel Gibert Escofet

Máster Universitario en Enseñanza de Lenguas:

Español como Lengua Extranjera

2020-2021

Tarragona

09 de junio de 2021

**Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:  
Español como Lengua Extranjera**

**Fecha:09/06/2021**

**Trabajo de Fin de Máster**

**DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO**

El alumno / La alumna Pamela Rocío Gallardo Fuentes con D. I. F24704079

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

Protocolo de integración de niños y adolescentes inmigrantes haitianos en el sistema educativo chileno

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

**DECLARA:**

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.



Fdo.: \_\_\_\_\_

## **RESUMEN**

La migración haitiana hacia Chile, que se constituye como un fenómeno relevante desde el año 2010, ha modificado la composición de las aulas de las escuelas chilenas puesto que ha aportado diversidad tanto lingüística como cultural. Si bien el Ministerio de Educación ha elaborado guías y orientaciones para la inclusión de alumnado extranjero, se ha detectado que estas son insuficientes en cuanto a la integración de estudiantes cuya lengua materna no es el español. Ante esta situación, se aplicó un cuestionario a un grupo de docentes de la región del Biobío que trabajan o han trabajado con alumnos haitianos con el fin de conocer su percepción del proceso de integración de este estudiantado y las principales dificultades que enfrentan en su labor cotidiana con dichos escolares inmigrantes. Como una alternativa para solucionar esta problemática, la presente investigación tiene por objetivo proponer un protocolo de integración de niños y adolescentes inmigrantes haitianos que cursan los niveles de enseñanza básica y media en el sistema educativo chileno.

Palabras clave:

Migración haitiana, diversidad, inclusión de estudiantes extranjeros, enseñanza de español como lengua extranjera, interculturalidad.

## **ABSTRACT**

Haitian migration to Chile, which has been a relevant phenomenon since 2010, has modified the composition of the classrooms of Chilean schools since it has contributed both linguistic and cultural diversity. Although the Ministry of Education has prepared guidelines for the inclusion of foreign students, it has been detected that these are insufficient in terms of the integration of students whose mother tongue is not Spanish. Faced with this situation, a questionnaire was applied to a group of teachers from the Biobío region who work or have worked with Haitian students in order to know their perception of the integration process of these students and the main difficulties they face in their daily work with such immigrant schoolchildren. As an alternative to solve this problem, this research aims to propose a protocol for the integration of Haitian immigrant children and adolescents who attend basic and high school levels in the Chilean educational system.

### Keywords:

Haitian migration, diversity, inclusion of international students, teaching Spanish as a foreign language, interculturality.

## ÍNDICE

<b>1. Introducción.....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Justificación del tema .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Objeto de estudio .....</b>	<b>9</b>
<b>1.3 Pregunta de investigación e hipótesis.....</b>	<b>10</b>
<b>1.4 Objetivos de investigación .....</b>	<b>11</b>
<b>1.5 Metodología .....</b>	<b>12</b>
1.5.1 Tipo de investigación .....	12
1.5.2 Selección de la muestra .....	13
1.5.3 Recolección de datos .....	13
1.5.4 Cuestionario .....	14
<b>1.6 Organización del estudio.....</b>	<b>14</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 El sistema educativo chileno .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Políticas educativas para la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno .....</b>	<b>17</b>
<b>2.3 El caso de los estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno .....</b>	<b>22</b>
<b>2.4 Experiencias de otros países de la región en la inclusión de estudiantes extranjeros no hablantes de la lengua del país receptor.....</b>	<b>27</b>
2.4.1 Argentina .....	27
2.4.2 Brasil.....	32
2.4.3 México .....	38
<b>3. Análisis y discusión de los resultados.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Preguntas demográficas .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Preguntas sobre políticas y protocolos educativos....</b>	<b>43</b>

<b>3.3 Preguntas sobre competencias y formación docente</b>	<b>45</b>
<b>3.4 Preguntas sobre concepciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera por parte de alumnos inmigrantes</b>	<b>49</b>
<b>3.5 Preguntas abiertas</b>	<b>53</b>
<b>3.6 Jerarquización de las dificultades señaladas por los docentes para la integración de estudiantes haitianos</b>	<b>55</b>
<b>4. Propuesta: protocolo de integración</b>	<b>56</b>
<b>4.1 Primera etapa: matrícula, recepción a la familia e inducción del alumno a la comunidad escolar</b>	<b>58</b>
<b>4.2 Segunda etapa: inmersión en la institución educativa</b>	<b>60</b>
<b>4.3 Tercera etapa: adaptación a la institución educativa</b>	<b>62</b>
<b>4.4 Cuarta etapa: integración a la institución educativa</b>	<b>63</b>
<b>4.5 Otras buenas prácticas que conviene implementar</b>	<b>64</b>
<b>5. Conclusiones</b>	<b>65</b>
<b>5.1 Hipótesis y preguntas de investigación</b>	<b>66</b>
<b>5.2 Limitaciones</b>	<b>69</b>
<b>5.3 Futuras líneas de investigación</b>	<b>69</b>
<b>6. Bibliografía</b>	<b>71</b>
<b>7. Anexos</b>	<b>76</b>
<b>7.1 Cuestionario: Percepción docente sobre la integración del alumnado haitiano en el sistema educativo chileno</b>	<b>76</b>

## **1. Introducción**

### **1.1 Justificación del tema**

El fenómeno migratorio internacional, definido por la Organización Internacional para las Migraciones (en adelante, OIM) como «el movimiento de personas que dejan su país de origen o en el que tienen residencia habitual, para establecerse temporal o permanentemente en otro país distinto al suyo» (2006, p.40) ha cobrado gran relevancia en Chile durante los últimos diez años, puesto que la cantidad de extranjeros que llegan a residir al país ha aumentado de forma considerable. Según datos proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC),

La tendencia es clara: el año 2001, 27 mil personas recibieron permiso para residir temporalmente en Chile mientras que en 2016 la cifra alcanzó los 136 mil; 5 veces más. Y si nos detenemos en la cifra de permanencia definitiva (PD), que devela intenciones y proyectos de vida a mediano y largo plazo, encontramos que entre los años 2005 y 2016 se otorgaron 324 mil de estos permisos, con una tendencia de crecimiento relativamente estable, que bordea el 9% anual (2018a, p.3).

El Instituto Nacional de Estadística y el Departamento de Extranjería y Migración (2020) estimaban, al 31 de diciembre de 2019, una cantidad de 1.492.522 personas extranjeras residentes habituales, lo cual «representa un aumento absoluto de 242.157 personas y un aumento relativo de 19,4% respecto del año 2018». (p. 3). Sin embargo, a pesar de que durante los últimos 25 años se ha visibilizado un aumento de los flujos migratorios hacia Chile, es importante señalar que el porcentaje de inmigrantes es menor que el promedio mundial y está muy por debajo del porcentaje de personas migrantes respecto de las poblaciones nacionales de los países

pertenecientes a la OCDE, que alcanzan un 10% de la población total (MINEDUC, 2017).

Los principales colectivos que conforman este grupo de inmigrantes provienen de otros países hispanohablantes, sin embargo, un lugar importante lo ocupan los hablantes de criollo haitiano (12,5%), que suelen llegar a Chile con una competencia nula o muy baja en español. Por tanto, si bien la inmigración representa un desafío en múltiples áreas (economía, relaciones internacionales, salud, educación, etc.) para el país que acoge a las personas que entran en su territorio, es innegable que la llegada masiva de ciudadanos haitianos implica una dificultad mayor dado que estos se enfrentarán a la barrera lingüística, la cual producirá un choque que no solo les impedirá comunicarse de forma competente sino que también puede producir sentimientos de frustración y dificultad para integrarse en la sociedad.

Sin duda, la clave para solucionar esta problemática se encuentra en la educación, específicamente en la oferta de cursos de español para inmigrantes. Según Toledo *et al.*,

por el momento esta labor ha estado en manos de organizaciones sociales y de voluntarios, quienes, a pesar de su buena voluntad, no cuentan con la formación necesaria para impartir clases. La oferta de estas clases se vale de recursos limitados en términos de salas de clases, material de estudio, horas de trabajo y capacitación de instructores, todos quienes hoy en día trabajan como voluntarios y optimizan de la mejor forma posible los pocos recursos con los que cuentan. (Toledo *et al.*, 2020, p. 102).

Evidentemente, la inmigración ha tenido impacto en las escuelas chilenas, ya que «el alumnado extranjero aumentó de un 0,9% de la matrícula total del sistema educativo chileno en 2015 a un

2,2% en 2017, llegando en este último año a constituir un 3,5% de la matrícula del sector municipal» (Centro de estudios MINEDUC, 2018a, p.5). En este contexto, la inclusión de niños y jóvenes inmigrantes en la escuela chilena cobra especial relevancia, particularmente cuando se trata de estudiantes haitianos, quienes tienen la doble misión de aprender español e insertarse en la comunidad de acogida (Toledo y Lizasoain, 2019).

Ante esta situación cabe preguntarse qué rol han tenido los organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación, teniendo en cuenta que son ellos quienes otorgan las directrices a los distintos establecimientos educativos del país. Más aún, ¿cómo se ha acogido a los niños, niñas y adolescentes inmigrantes provenientes de Haití que ingresan al sistema escolar chileno sin tener conocimiento de la lengua española?

## **1.2 Objeto de estudio**

Es claro que crear una política nacional de enseñanza de español para extranjeros no es una tarea fácil puesto que requiere una inversión de recursos financieros, humanos, materiales y tecnológicos que, bien articulados, permitan afrontar la gran cantidad de factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, al considerar que la inmigración de ciudadanos haitianos hacia Chile ha crecido de manera sostenida a partir del año 2009, se advierte que las medidas adoptadas por las instituciones líderes en educación han sido insuficientes.

A raíz de lo anterior, el objeto de estudio será la integración de estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno, especialmente en los niveles de enseñanza básica y media. El análisis de este

fenómeno se llevará a cabo no solo desde la perspectiva de las políticas públicas y educativas, sino también a nivel de las acciones y medidas que se llevan a cabo en cada establecimiento educativo e incluso las que implementa cada uno de los docentes que, en su quehacer diario, se enfrentan a la tarea de guiar el proceso de aprendizaje de estos alumnos. Para conocer en profundidad este último aspecto, se aplicará un cuestionario a directivos y profesores de cualquier asignatura que trabajen o hayan trabajado con niños/as o adolescentes inmigrantes haitianos en cualquier establecimiento de la región del Biobío, ya sea en enseñanza básica o media.

### **1.3 Pregunta de investigación e hipótesis**

El contexto anteriormente señalado lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se lleva a cabo la inclusión de estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno, especialmente en los niveles de enseñanza básica y media?

Con base en la primera inmersión en el campo y, sobre todo, en la experiencia docente de la investigadora y otros profesores, se parte de las siguientes hipótesis:

#### *Hipótesis 1*

No hay orientaciones gubernamentales específicas para acoger a inmigrantes haitianos.

#### *Hipótesis 2*

Las escuelas no tienen protocolos establecidos para acoger a inmigrantes haitianos.

#### *Hipótesis 3*

Los directivos y docentes actúan de manera intuitiva a la hora de integrar a estudiantes inmigrantes haitianos.

#### **1.4 Objetivos de investigación**

En concordancia con la pregunta de investigación y las hipótesis planteadas anteriormente, el presente trabajo tiene por objetivo general proponer un protocolo de integración de niños y adolescentes inmigrantes haitianos que cursan los niveles de enseñanza básica y media en el sistema educativo chileno.

Para conseguirlo, este estudio se organizará en torno a los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las políticas elaboradas por el Ministerio de Educación de Chile para la enseñanza de español a niños, niñas y adolescentes haitianos en el marco de la enseñanza básica y media.
2. Elaborar un instrumento de investigación que permita recoger la percepción sobre el proceso de integración de estudiantes haitianos por parte de directivos de establecimientos escolares y docentes, de todas las asignaturas, que trabajen con dichos alumnos en establecimientos de enseñanza básica y media de comunas de la región del Biobío, Chile.
3. Identificar las principales dificultades a las que se enfrenta el personal docente y directivo que trabaja con estudiantes haitianos en establecimientos de enseñanza básica y media de comunas de la región del Biobío, Chile.
4. Jerarquizar las principales dificultades a las que se enfrentan directivos y docentes según el impacto que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la inclusión del alumnado haitiano.

5. Sugerir un conjunto de acciones que permitan superar las principales dificultades a las que se enfrentan directivos y docentes.

## **1.5 Metodología**

### **1.5.1 Tipo de investigación**

El presente trabajo corresponde a una investigación aplicada, puesto que se basa en conocimientos y teorías científicas sobre enseñanza de lenguas extranjeras a inmigrantes en un contexto escolar con el fin de ofrecer soluciones a la problemática de la integración de estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno.

Se enmarca dentro del enfoque mixto, el cual fue seleccionado porque permite tener una mejor comprensión del problema antes de ofrecer una propuesta de mejora. Desde la vertiente cualitativa, se busca conocer un aspecto de la realidad a través de una revisión bibliográfica sobre las políticas de enseñanza de la lengua e integración de estudiantes extranjeros en las escuelas chilenas. Además, se plantean preguntas abiertas a los participantes del estudio con el fin de conocer su comportamiento y opiniones. Según Hernández Sampieri *et al.* (2010) este proceso investigativo

busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Hernández Sampieri *et al.*, p. 364).

Por otro lado, desde la rama cuantitativa, se busca medir la influencia de algunas variables (políticas educativas, formación y competencia docente y concepciones sobre la enseñanza de lenguas)

en la labor docente de integración de este grupo de estudiantes. Para ello, se aplicará un cuestionario que contiene escalas de Likert con el fin de conocer la opinión de los profesores.

### **1.5.2 Selección de la muestra**

La muestra corresponde a 23 directivos y profesores de cualquier asignatura que trabajen o hayan trabajado con niños/as o adolescentes inmigrantes haitianos en cualquier establecimiento de la región del Biobío, ya sea en enseñanza básica o media. La selección de este grupo no probabilístico se llevó a cabo por conveniencia, es decir, gracias a «casos disponibles a los cuales tenemos acceso» (Battaglia, 2008, en Hernández Sampieri *et al.*, 2010, p.390) debido a que la vida tanto escolar como laboral de la investigadora se han desarrollado en dicha zona del país. Sin embargo, cabe destacar que, si bien la región no es una de las que acoge más inmigrantes a nivel nacional, es la que tiene más estudiantes extranjeros en el sur de Chile (junto con la región de Los Ríos). En ese contexto, destaca la ciudad de Concepción, capital regional que concentra una cantidad relativamente alta de personas extranjeras por ser de un gran tamaño (Centro de estudios del Ministerio de Educación, 2018a).

### **1.5.3 Recolección de datos**

Los datos de esta investigación fueron obtenidos de dos maneras: en primer lugar, por medio de la revisión y análisis de documentos relacionados con inmigración en Chile, políticas de integración de extranjeros en el sistema educativo chileno, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto escolar y sobre experiencias en integración de estudiantes inmigrantes en otros países de Latinoamérica y el Caribe. Por otro lado, se aplicó un cuestionario denominado *Percepción docente sobre la integración del*

*alumnado haitiano en el sistema educativo chileno* a 23 docentes que cumplen con las características de la muestra definida.

#### **1.5.4 Cuestionario**

El cuestionario tiene por objetivo conocer la percepción de los profesores que participan o han participado tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de integración escolar de estudiantes haitianos no hablantes de español. Para ello, se elaboraron 21 preguntas divididas en cuatro secciones: la primera, compuesta por 6 ítems, busca recoger datos demográficos; la segunda, que consta de 3 interrogantes, se relaciona con políticas y protocolos educativos; la tercera, que incluye 5 afirmaciones, trata sobre competencias y formación docente, la cuarta, que incluye la misma cantidad de ítems que la anterior, pretende obtener información en torno a concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera por parte de alumnos inmigrantes; finalmente, se plantean dos preguntas abiertas con el objetivo de conocer opiniones sin limitar a los participantes por la estructura de la pregunta ni de la respuesta.

Cabe destacar que los ítems agrupados en la segunda, tercera y cuarta sección responden al formato de la escala de Likert, puesto que es el instrumento más apropiado para conocer el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes con ciertas afirmaciones y permite analizar los datos numéricos de manera sencilla.

Finalmente, con respecto a la difusión del cuestionario, esta se realizó utilizando herramientas digitales como redes sociales (Facebook e Instagram) y correo electrónico.

#### **1.6 Organización del estudio**

Tras el presente capítulo de introducción, se presenta una revisión teórica que da cuenta del estado actual de diversos aspectos relacionados con la integración de alumnos haitianos en las escuelas chilenas. Entre ellos se encuentran una descripción del sistema educativo chileno, una revisión de las políticas educativas para la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno, un análisis del caso de los estudiantes haitianos en Chile y finalmente, un apartado dedicado a las experiencias de otros países de la región de Latinoamérica y el Caribe con respecto a la enseñanza de la lengua a estudiantes extranjeros en contextos escolares.

La tercera parte consiste en un estudio de carácter mixto en que se analizan las respuestas de profesores que trabajan o han trabajado con estudiantes haitianos en establecimientos escolares de la región del Biobío sobre su percepción de la integración de este grupo de alumnos. Con estos datos, se identifican y jerarquizan las principales dificultades que se presentan para su inclusión.

Con base en fundamentos teóricos y en los datos obtenidos gracias al cuestionario, en el cuarto apartado se presenta una propuesta de protocolo para facilitar y organizar el proceso de integración de estos estudiantes desde que ingresan al sistema escolar. En él, se describen los pasos y acciones que los equipos de las escuelas podrían llevar a cabo al recibir a este alumnado. Por otro lado, se señalan otras medidas que superan el rango de acción de las escuelas, pero que podrían ser adoptadas por autoridades comunales, regionales o nacionales con el fin de fortalecer y facilitar el proceso de acogida tanto a los docentes como a los estudiantes y sus familias.

Finalmente, se dan a conocer las principales conclusiones extraídas de la realización de esta investigación, así como sus limitaciones y futuras líneas de investigación a las que da origen. Tras

este apartado, se referencia la bibliografía utilizada y se presentan documentos anexos.

## **2. Marco teórico**

### **2.1 El sistema educativo chileno**

El sistema educativo chileno está compuesto por cuatro etapas educativas: educación parvularia, educación básica, educación media y educación superior. En el nivel parvulario, los alumnos de entre cero y cuatro años al momento de matricularse asisten tanto a salas cunas como a jardines infantiles. Una vez que han cumplido seis, y hasta los trece, cursan la enseñanza básica, dividida en ocho niveles. Finalmente, concluyen su etapa escolar con la enseñanza media, la cual consta de cuatro niveles (ya sea en la modalidad científico-humanista, técnico profesional o artística) y se extiende hasta los dieciocho años (Centro de estudios del Ministerio de Educación, 2018a, p.10). La educación básica y la media son obligatorias desde 1920 y 2003, respectivamente, sin embargo no ocurre lo mismo con la educación superior. Quienes opten por seguir estudios de este tipo, pueden acceder a universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica.

Además de la formación tradicional, existe la posibilidad de cursar estos niveles en modalidades especiales como son la educación de jóvenes y adultos, la educación rural y la educación especial, que atiende a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por otro lado, existen diferentes tipos de establecimiento según su dependencia administrativa: establecimientos municipales, particulares subvencionados, particulares pagados y de administración delegada.

Para efectos de esta investigación se considerarán solo dos niveles: la enseñanza básica y la media en establecimientos de todo tipo de dependencia. Esto se debe a su carácter obligatorio y a la cantidad de estudiantes extranjeros que se encuentran insertos en ellos: según el *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*, al año 2017, la matrícula de alumnos inmigrantes en la enseñanza básica y media (en sus diversas modalidades) representaba un 87% de la matrícula total del mismo grupo (Centro de estudios del Ministerio de Educación, 2018a, p.22).

## **2.2 Políticas educativas para la inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno**

La integración de alumnos inmigrantes en el sistema educativo es un tema que ha ocupado al MINEDUC desde la década del 90. En 1995, tras comprometerse a reconocer el derecho a la educación en la infancia con la ratificación de la Convención Sobre los Derechos del Niño (1990), se estableció un protocolo de validación y convalidación de estudios a estudiantes extranjeros provenientes de países con los que Chile tuviera convenios (en la actualidad, existen convenios con Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Francia, Guatemala, Haití, Honduras, Israel, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (Ministerio de Educación, 2017a)). Más adelante, en 2003, el MINEDUC y el Ministerio del Interior llevaron a cabo una campaña

destinada a fomentar la incorporación de los niños, niñas y jóvenes, descendientes de personas extranjeras al sistema educativo. Esta consistió en la entrega de permisos de residencia en condición de "Estudiante titular" al estudiantado que se encontrara en condición migratoria irregular y que tuvieran matrícula provisoria o definitiva en

un establecimiento reconocido por el Estado (Centro de Estudios del Ministerio de Educación, 2018a, p.14).

En el año 2005, Chile se comprometió a asegurar el acceso a la educación, en igualdad de condiciones con los ciudadanos chilenos, de los hijos de trabajadores migratorios sin importar su situación migratoria. Por este motivo, en 2015 se publicó el Instructivo N°5 que contiene las bases para la creación de una Política Nacional Migratoria. Con el objetivo de igualar los derechos de las personas chilenas con las extranjeras,

este documento exigía garantizar a niños, niñas y jóvenes de familias extranjeras, el acceso, la permanencia y el progreso en su trayectoria educativa en igualdad de condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen o situación migratoria. Con esto se estarían cumpliendo los compromisos internacionales ratificados por Chile en la materia (Centro de estudios del Ministerio de Educación, 2018a, p. 15).

El mismo año fue promulgada la Ley de Inclusión Escolar (N° 20.845), que busca favorecer una distribución más heterogénea de la matrícula en el sistema educativo chileno.

No obstante, avanza también en la definición de un marco de comprensión de la noción de inclusión al incorporar el principio de "integración e inclusión", que establece que "el sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (Art. 1°, numeral 1, letra e). (Ministerio de Educación, 2016, p. 5).

Durante el año 2016, el Ministerio de Educación realizó un diagnóstico institucional sobre temas relacionados con migración. Algunas de las conclusiones fueron las siguientes (Ministerio de Educación, 2018b):

- No existe una visión institucional respecto de la migración.
- El concepto de interculturalidad se suele asociar exclusivamente al trabajo con pueblos originarios.
- El personal que trabaja en establecimientos educativos tiene un sentimiento de abandono en cuanto al trabajo con la diversidad.
- Existen barreras idiomáticas para abordar el currículum, el cual es poco flexible e incluye contenidos poco pertinentes.
- Es necesario instruir en el idioma español de manera rápida, ya que combinar el aprendizaje del idioma y de los contenidos es efectivo para integrar a los niños extranjeros.
- La educación temprana debe ser de alta calidad y adaptada a la adquisición de la lengua española, de manera que los niños inmigrantes puedan comenzar su escolarización casi al mismo nivel que los niños no migrantes.
- Se debe preparar a todos los docentes, no solo a los especialistas, para enfrentar la diversidad.
- Incluir a los padres migrantes es fundamental para el éxito de sus hijos, ya que logran mejores resultados cuando cuentan con el apoyo familiar.

Como consecuencia de este diagnóstico se creó la Coordinación Migrante MINEDUC (CMM), con el objetivo de trabajar en torno a la superación de las dificultades detectadas y los desafíos establecidos.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, estas medidas no lograron solucionar las problemáticas que afectaban a los alumnos

inmigrantes ya que, si bien podían acceder a colegios y liceos, no contaban con beneficios tales como becas de alimentación o subvención del transporte público ni tampoco con derechos como la rendición de la prueba de selección universitaria. Esto se debe a que, al no contar con cédula de identidad chilena (y el respectivo Rol Único Nacional, RUN), se les asignó un número conocido como RUT 100 que no permitía seguir su trayectoria escolar puesto que no era único para cada alumno. Es decir, cada vez que se cambiaban de establecimiento, se les asignaba un nuevo número. Esta problemática fue solucionada en enero de 2017 con la creación del número Identificador Provisorio Escolar (IPE), cifra exclusiva relacionada con la identidad del estudiante que permitió el acceso a los diversos beneficios que otorga la educación pública (Pavez *et al.*, 2018).

El año 2017, se volvieron a impulsar medidas orientadas a la regularización de la situación migratoria de niños, niñas y adolescentes inmersos en el sistema educativo chileno. Al mismo tiempo, el MINEDUC publicó las *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*, cuyo objetivo es «apoyar a las comunidades educativas para avanzar en la construcción de propuestas educativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural» (2017b, p. 3-4). Para ello, se dan a conocer los principios orientadores y los ejes estratégicos de la acción educativa inclusiva, junto con guiar en la planificación e implementación gradual de este enfoque, definido como

aquel que busca generar puentes de comunicación y diálogo entre las distintas culturas que comparten un territorio y una sociedad desde un plano de horizontalidad; es decir, apunta a superar la mera coexistencia, proponiendo la convivencia (Giménez, 2005) en condiciones de igualdad de atribuciones y derechos, reconociendo y haciéndose cargo de las asimetrías de poder existentes, y

promoviendo el diálogo de saberes, sentidos y prácticas sobre la base del respeto y la validación mutua (MINEDUC, 2017b, p. 41).

Finalmente, gracias a los datos obtenidos en el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación y el aporte de organizaciones civiles, se elaboró la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. Este documento entrega orientaciones en torno a tres ejes: instrumentos normativos y de gestión institucional; gestión y prácticas del establecimiento y conocimiento del estudiantado y sus trayectorias. Su finalidad es

garantizar el derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile (MINEDUC, 2018b, p.3).

Al analizar las acciones y medidas tomadas por la autoridad en materia de educación, es evidente que se ha avanzado en la inclusión de estudiantes inmigrantes. Sin embargo, los esfuerzos se han centrado principalmente en el acceso al sistema educativo y la regularización de su situación migratoria, por lo cual estos alumnos no se encuentran en igualdad de oportunidades en comparación con sus compañeros chilenos. En ese sentido, Castillo *et al.* (2018) señalan que, frente al limitado alcance de la intervención gubernamental, las iniciativas para conseguir una inclusión efectiva

corresponden a acciones impulsadas por profesores, directores u otros funcionarios de escuelas públicas, quienes han reaccionado de modo intuitivo a la transformación sociocultural que experimentan los establecimientos. También se registran acciones de carácter local, impulsadas de modo fragmentado por algunos sostenedores

municipales donde la presencia migrante es más significativa (Castillo *et al.*, p.20).

Finalmente, cabe destacar que uno de los principales vacíos corresponde a la educación intercultural. Si bien el carácter intercultural del sistema educativo chileno está declarado en la Ley 20.370 y se propone garantizar la expresión cultural y lingüística de todos los estudiantes, las orientaciones hasta la Ley de Inclusión han tenido un notorio carácter indigenista, lo cual deja en una situación de vulnerabilidad tanto a las instituciones educativas como a sus estudiantes extranjeros (Pavez *et al.*, 2018).

### **2.3 El caso de los estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno**

A pesar de los avances señalados en materia de legislación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educativo, estos no son suficientes al considerar, entre otros factores, que no todos tienen como lengua materna el español. Según el *Boletín N°1 de migración haitiana en Chile*, de las 2782 permanencias definitivas otorgadas a ciudadanos haitianos entre 2006 y 2015, 1350 de ellas corresponden a individuos de entre 0 y 29 años, lo cual representa el 48% del total (Rojas Pedemonte *et al.*, 2016, p. 4). Esta cifra cobra especial relevancia al considerar que, dentro de este rango de edad, los niños y adolescentes deberían cursar la enseñanza básica y la media. Según el Centro de Estudios del MINEDUC (2018a), al año 2017 había 3121 estudiantes haitianos insertos en el sistema, que representan el porcentaje más alto de alumnos no hispanohablantes.

Producto de la carencia de documentos teóricos y de un protocolo específico para acoger a estos estudiantes y facilitar su

aprendizaje de español como lengua extranjera, se los está abandonando a su suerte e incluso atentando contra sus derechos lingüísticos y, en consecuencia, humanos (Lizasoain y Toledo, 2019), ya que no se les facilita la superación de la barrera idiomática. Según Pavez *et al.* (2018), esta barrera tiene repercusiones en los procesos comunicativos, la convivencia escolar y en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual es percibido por los mismos alumnos y sus familias, al tiempo que se refleja en evaluaciones estandarizadas internacionales. En ese sentido, los autores señalan que

La barrera idiomática existente para los estudiantes migrantes haitianos, según diversos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, citado en Elige Educar, 2017) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por su sigla en inglés, citado en Elige Educar, 2017), se denomina *language penalty*, lo que incide directamente en su desempeño escolar debido a que su idioma de origen y utilizado en el hogar no es el mismo con el cual se comunican en clase. Un ejemplo de ello son los resultados de la prueba PISA, la cual evalúa las áreas de lectura, ciencias naturales y matemáticas, donde los estudiantes migrantes que están menos familiarizados con el idioma del test obtienen en promedio 15 puntos por debajo de la media de los estudiantes autóctonos en la misma prueba (Pavez *et al.*, p. 83).

Por lo tanto, si el Estado de Chile desea cumplir con su propósito de ofrecer una educación inclusiva y de calidad a los inmigrantes, para que puedan tener las mismas condiciones y oportunidades que los ciudadanos chilenos, necesita atender las necesidades lingüísticas de esta comunidad de estudiantes de manera urgente. Hasta la fecha, las acciones en esta dirección son escasas. Solo en la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022* se hace referencia a este tema cuando se considera, como una demanda

de las organizaciones de la sociedad civil en el área de fortalecimiento de la gestión educativa, la tarea de «disponer recursos para la enseñanza de español como segundo idioma, apoyo financiero y formación didáctica». (Ministerio de Educación, 2018b, p. 30).

Sin embargo, en términos concretos, son pocos los avances que ha habido en este sentido desde la publicación de dicho documento. Cabe mencionar la iniciativa llevada a cabo por el Ministerio de Educación en conjunto con la Universidad de Chile, que durante el 2019 realizaron jornadas de formación de profesores y monitores para la ejecución de cursos de español de nivel A1-A2 con enfoque profesional. Durante estas jornadas se capacitó a parte del personal de la educación que se desenvuelve en el contexto de educación de personas jóvenes y adultas, por lo que sigue pendiente ocuparse de los estudiantes haitianos que cursan los distintos niveles educativos en la modalidad regular de estudios.

También se han tomado otras medidas, como la asignación de un facilitador lingüístico a los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, Lizasoain y Toledo (2019) señalan que estas iniciativas pueden obstaculizar la comunicación en lugar de facilitarla, ya que hay registros de experiencias de entrevistas a niños haitianos con y sin facilitadores,

en la que se observa que el niño entrevistado con facilitador tiene mayores dificultades para comunicarse que aquel que no obtuvo ayuda. Esto porque el facilitador utilizó estrategias como la interrupción, la corrección, la traducción y la repetición. Lo anterior da cuenta de la improvisación y poca preparación de los actores involucrados en los proyectos de inclusión de los estudiantes haitianos, producto de la ausencia de políticas y planificación lingüísticas públicas para la enseñanza del español como lengua extranjera (Lizasoain y Toledo, p.5).

En ese sentido, Campos-Bustos (2019) indica, a partir de los resultados de una investigación, que el profesorado declara no tener herramientas técnicas para la integración lingüística en el contexto escolar. Esto coincide con el análisis que Lizasoain y Toledo (2019) hacen de las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación que se imparten en Chile, en que sostienen que las universidades no educan a los profesores para enseñar español como lengua extranjera (excepto en algunos casos en que la asignatura de enseñanza de ELE se ofrece como electiva), por lo cual al ingresar a trabajar al sistema escolar no se encuentran capacitados para facilitar la inserción de los estudiantes haitianos. Más aun, la formación a nivel de posgrado se ofrece solo en cuatro universidades chilenas y no constituye un grado académico sino un diplomado.

En consecuencia, frente a esta falta de planificación a nivel curricular y de la interacción pedagógica sumada a la carencia de preparación docente para desenvolverse de forma efectiva en estos contextos,

Las escuelas van probando diversos métodos. No existen lineamientos ni orientaciones muy claras al respecto. Y los directores y profesores se sienten un poco solos porque prueban, desde el ensayo y error, los mecanismos que puedan funcionar [sic]. En escuelas de Quilicura, por ejemplo, utilizan profesores que puedan ir traduciendo del créole al español en las clases (EligeEducar, 2018 en Lizasoain y Toledo, 2019, p. 7).

O como dice Campos-Bustos,

La escuela pública, al no tener herramientas orientadas desde el Ministerio de Educación en Chile, crea sus propias estrategias desde la buena voluntad y desde la intuición para lograr integrar

estudiantes de origen haitiano a su quehacer pedagógico en el día a día (Campos-Bustos, 2019, p. 15).

Considerando lo anterior, especialmente los resultados de las evaluaciones internacionales, es claro que la inmersión lingüística no basta para que los estudiantes haitianos puedan progresar en sus aprendizajes de forma exitosa. Campos-Bustos (2019) señala que

la estrategia de inmersión como formadora del conocimiento de una lengua es insuficiente, se debe considerar imprescindible el establecimiento de un protocolo que vitalice los procesos de enseñanza del español como segunda lengua. Si bien es cierto que la inmersión colabora ostensiblemente en la adquisición de un nuevo idioma, no logra alcanzar niveles profundos del conocimiento de este (Campos-Bustos, p. 5).

En este escenario, diversos autores (Centro de estudios del Ministerio de Educación, 2018a; Villalba y Hernández, 2008 y Lizasoain y Toledo, 2019) proponen iniciativas para integrar de manera efectiva a este grupo de alumnos. En primer lugar, el Centro de estudios del Ministerio de Educación reconoce la urgencia de «Una caracterización más apropiada de estudiantes provenientes de países que no tienen el español como lengua materna, que podría ayudar a movilizar el apoyo pedagógico que requieren». (Centro de estudios del Ministerio de Educación, 2018a, p. 32). Por otro lado, Villalba y Hernández (2008), plantean la necesidad de la enseñanza de español para su uso en un contexto académico. En otras palabras, el aprendizaje de la segunda lengua para estudiantes que no hablan español no solo debe apuntar a la comunicación en contexto social, sino que debe sistematizarse para lograr el éxito académico. Por último, Lizasoain y Toledo (2019) apuntan hacia la creación de políticas y planificación lingüísticas para la enseñanza de español

como lengua extranjera, que hasta el momento solo existen para el inglés y las lenguas indígenas.

Finalmente, a pesar de la existencia de un convenio de reconocimiento de estudios entre Chile y Haití, Azocar, 2017 (citado en Abarca, 2020) señala la existencia de «una barrera educacional dada por trabas en el reconocimiento y convalidación de títulos, obligándolos a repetir estudios escolares incluso a quienes cuentan con estudios superiores», por lo cual no solo es necesario atender las necesidades y situaciones de quienes cursan su etapa escolar sino también de aquellos que buscan validar sus estudios en Chile.

## **2.4 Experiencias de otros países de la región en la inclusión de estudiantes extranjeros no hablantes de la lengua del país receptor**

En el presente apartado se da cuenta de las acciones y protocolos que se han instaurado en otros países latinoamericanos y del Caribe para la inclusión escolar de alumnos que no hablan la lengua del país al que han migrado. El criterio para seleccionarlos ha sido la importancia de los flujos migratorios, la cual es recogida en un documento elaborado por Carrasco y Suárez (2018) para la CEPAL. Según estos autores, los países que más migrantes reciben en la región son: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México, República Dominicana y Uruguay. A continuación, se presentan las medidas adoptadas en aquellas naciones sobre las que hay más bibliografía disponible.

### **2.4.1 Argentina**

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires son las jurisdicciones que recibieron el 80,8% de las radicaciones de personas extranjeras (permanentes y temporarias) resueltas durante el 2018 (Baigorri y Romano, 2019). En concordancia con este contexto y, ante la llegada de alumnos no hispanohablantes a las escuelas de este territorio, es que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, a través del área Español como Lengua Segunda para la Inclusión (ELSI) del Ministerio de Educación, ha diseñado el *Protocolo de Español como Lengua Segunda para la Inclusión* (2017a).

Este protocolo tiene por objetivo acompañar a las escuelas en la inclusión de estos estudiantes, por lo cual «describe los pasos a seguir para recibir el asesoramiento que permitirá a las instituciones promover en estos alumnos habilidades en español para la comunicación interpersonal y para el desarrollo cognitivo y académico» (p.6). Estos pasos son: identificación, establecimiento de un equipo de referencia y consulta, diagnóstico y seguimiento. En cada uno de ellos, las escuelas pueden ser asesoradas por la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE).

Junto al documento anterior, el mismo organismo elaboró la *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad* (2017b), cuyo objetivo es «orientar a los equipos de conducción y a los docentes de escuelas primarias y secundarias donde asisten niños y jóvenes que hablan lenguas distintas al español» (p.7).

La guía está organizada en cinco secciones: la primera corresponde a una caracterización de estos alumnos; en la segunda y la tercera se proponen acciones, tanto de gestión como pedagógicas, para integrar a los estudiantes en la comunidad escolar y facilitar su

aprendizaje de la lengua española y los contenidos; en la cuarta se sugieren criterios y procedimientos para llevar a cabo la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes; finalmente, se ofrecen recursos para guiar el trabajo con este grupo de alumnos.

Junto con ofrecer una caracterización de los diversos perfiles de los estudiantes no hablantes de español, en el primer apartado se presentan consideraciones de gran relevancia:

- Para una intervención educativa eficaz se debe conocer el capital lingüístico de los niños y adolescentes y tomar conciencia sobre las expectativas que tiene la institución escolar sobre la educación lingüística (Unamuno, 2003 en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2017, p.14).
- La adquisición de una segunda lengua influye en la aculturación, por lo cual los docentes deben considerar los factores afectivos como un elemento fundamental en este proceso. Por otro lado, deben tener en cuenta que los estudiantes podrían responder de forma distinta a la mayoría en ciertas situaciones dentro del aula, lo cual responde a su cultura de origen.
- La lengua cotidiana y la académica son diferentes, por lo cual «estos alumnos necesitan un trabajo progresivo y escalonado con el español para alcanzar los objetivos establecidos por el diseño curricular de los distintos grados y niveles» (p. 20). Los estudiantes necesitan la lengua cotidiana para integrarse en la comunidad escolar y la académica para aprender y expresar contenidos.
- Los expertos concluyen que la mayoría de los alumnos que aprenden una segunda lengua pueden funcionar bien en situaciones sociales y en actividades escolares que están claramente contextualizadas con imágenes u otro apoyo visual en un año o dos. En cambio, la adquisición de destrezas para

estar a la par de sus compañeros nativos en el uso de la lengua en tareas académicas complejas, es un proceso de cinco años o más, dependiendo de factores tales como el desarrollo de la L1 y la escolarización previa en esa L1. Cuanto más desarrollada la L1, que servirá de referente y contexto en la adquisición de la L2 y proveerá al alumno de estrategias de aprendizaje que transfieren de una lengua a la otra, más rápido y eficiente será ese proceso (Wayne y Collier, 2003 y Cummins, 2006 en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2017, p.22).

- Entre los factores que más influyen en el aprendizaje de una L2, especialmente en el contexto escolar, además del nivel de desarrollo de la L1 y la experiencia escolar previa, se encuentran: el proceso de aculturación, la relación de los alumnos con la L2 fuera del aula, la motivación y factores de personalidad.
- Los profesores pueden promover el aprendizaje del español cuando valoran la lengua y la cultura de los estudiantes extranjeros y les dan un espacio dentro del aula.

Acciones sugeridas en el segundo y el tercer apartado:

a) A nivel del equipo directivo:

- Establecer un protocolo de recepción para los alumnos y sus familias.
- Colaborar con los docentes para la identificación inicial de necesidades lingüísticas.
- Trabajar con los docentes en la elaboración de planes de trabajo que contemplen las necesidades y objetivos de cada estudiante. Hacer un seguimiento del cumplimiento del mismo.
- Establecer y mantener canales de comunicación fluidos con las familias. Alentar su participación dentro de la comunidad educativa.

- En lo posible, ampliar los recursos y materiales que reflejen la diversidad cultural y lingüística en la escuela.

b) A nivel docente:

- Informarse sobre sus alumnos y sus respectivas lenguas y culturas.
- Asegurarse de que en la clase se reconozca y celebre la diversidad lingüística y cultural, junto con usar materiales que reflejen la misma.
- Diversificar las estrategias pedagógicas y evaluativas para adaptarse a las necesidades de este grupo de alumnos.
- Trabajar de forma colaborativa con el personal de la escuela para responder a las necesidades de los estudiantes hablantes de otras lenguas.
- Asegurarse de que las familias tienen información sobre el progreso escolar de sus hijos.

c) A nivel familiar:

- Alentar el uso y el mantenimiento de la L1 en sus hijos.
- Hacer un seguimiento y mostrar interés por las actividades de la escuela.
- Asistir a las reuniones y entrevistas y hablar con los docentes cuando existan dudas.

d) A nivel de la comunidad inmediata:

- Proveer traductores o intérpretes de la L1 de los alumnos para facilitar la inserción de las familias en el sistema.
- Proveer expertos que se acerquen a la escuela a compartir sus conocimientos y experiencias con los alumnos.

e) A nivel de los alumnos:

- Comprometerse con su aprendizaje y con el incremento de su autonomía.
- Buscar oportunidades fuera del aula para enriquecer su aprendizaje.
- Mantener informada a su familia sobre su proceso educativo.

Sugerencias para la planificación y la evaluación:

- «En la planificación de las unidades y clases, puede agregarse un espacio para identificar las adaptaciones y ajustes propuestos en objetivos y actividades para responder a las necesidades y al nivel de los alumnos» (p.38).
- Describir hasta dónde y cómo alcanzan los objetivos los estudiantes no hablantes de español.
- Evaluar constantemente a través de la observación directa. Considerar que el desempeño de los alumnos se puede ver afectado por el cansancio de estar todo el día interactuando en una lengua extranjera.
- Instrumentos de evaluación sugeridos: portafolios, presentaciones orales, actividades manuales, poster, experimentos, etc.
- Instrumentos no sugeridos: exámenes con una gran proporción de preguntas de selección múltiple y verdadero y falso. En caso de que se implementen, conviene dar más tiempo a estos alumnos.

#### **2.4.2 Brasil**

A pesar de que la lengua oficial y utilizada para la escolarización en Brasil no es el español sino el portugués, resulta interesante analizar las políticas de inclusión de estudiantes extranjeros dada la cantidad de alumnos insertos en el sistema y la diversidad de su procedencia: según el Censo Escolar brasileño, al año 2019 había 130.067 inmigrantes en las aulas, provenientes de 211 países diferentes. Cabe destacar que, dentro de este grupo, la segunda mayoría corresponde a ciudadanos haitianos, con 19.583 estudiantes.

La literatura señala, a nivel general, una carencia de políticas educativas destinadas a favorecer el proceso de acogida de alumnos inmigrantes y a fortalecer su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la mayoría de los artículos e investigaciones abordan esta temática desde la perspectiva de los desafíos que tanto la diversidad lingüística como cultural representan para el sistema escolar, con especial énfasis en la necesidad de elaborar una política lingüística de enseñanza de portugués en las escuelas (Andrade y Santos, 2010 y André, 2016). Sin embargo, a pesar de este contexto, André (2016) da cuenta de algunas iniciativas relevantes llevadas a cabo en São Paulo, Curitiba (Paraná) y Minas Gerais.

En el año 2017 se publicó, en São Paulo, el *1º Documento Orientador CGEB/NINC: Estudantes Imigrantes*, el cual contiene orientaciones con respecto al proceso de matrícula y emisión de certificados para garantizar la inclusión de los estudiantes extranjeros en la red escolar de dicho estado. Al no ser suficiente el acceso al sistema educativo es que, en 2018, se elaboró un nuevo documento titulado *Estudantes Imigrantes: Acolhimento*, que caracteriza a estos estudiantes, plantea reflexiones sobre la importancia del proceso de acogida y entrega algunas recomendaciones para llevarlo a cabo. Entre estas últimas se encuentran:

- Con respecto a las dificultades de comprensión de la lengua portuguesa, se sugiere que los docentes sean pacientes, hablen de forma suave y pausada, presten atención a los gestos y al lenguaje corporal, sean objetivos y usen expresiones fáciles de comprender, y que observen si su interlocutor está entendiendo. En caso de ser necesario, se propone el uso de aplicaciones como traductores.
- Respetar el tiempo de adaptación a la nueva cultura escolar en cuanto a horarios, filas, recreos, comida, etc. Sobre esta última, no conviene obligar a un estudiante a comer.

- Designar a un profesional de referencia para los alumnos inmigrantes, para que puedan acudir a él ante problemáticas de la vida escolar cotidiana. Este profesional también puede contar con el apoyo de otros estudiantes, para que faciliten la inclusión de los extranjeros dentro de la comunidad.
- No juzgar ni reprender a alumno por tener hábitos y costumbres distintas.
- Observar con atención la relación de los estudiantes brasileños con sus pares extranjeros. Abrir oportunidades de diálogo sobre diferencias culturales y favorecer encuentros entre las diversas culturas a través de fiestas culturales, práctica de deportes, exposiciones, etc.
- Para los estudiantes inmigrantes con necesidades educativas especiales: definir los apoyos pedagógicos necesarios, establecer una relación cercana con los padres con el fin de recoger información relevante sobre el alumno y fomentar la participación y el apoyo en el proceso de aprendizaje de su hijo, generar un ambiente desafiante que evite la desmotivación y no sobreproteger.
- Promover la comunicación más allá de las diferencias lingüísticas: a través de señales para indicar acciones básicas (ir al baño, no saber qué hacer, no saber dónde está el aula, etc), poner carteles y señaléticas en diversos idiomas, mostrar con detalle el espacio físico del colegio, comunicarse con la familia por medios que faciliten la traducción, averiguar si la familia cuenta con algún cercano que hable portugués y que pueda actuar como facilitador, valorar la lengua materna de los alumnos, respetar el proceso de adaptación a la nueva lengua, poniendo el foco en la socialización y el uso de la lengua oral, y ofrecer materiales de enseñanza de portugués a extranjeros.

En Curitiba, la Secretaria Municipal da Educação (2016) dio a conocer el *Documento norteador da política de acolhimento de alunos estrangeiros na RME equipe de língua estrangeira*, en que se entregan instrucciones para la matrícula y para tres momentos pedagógicos: recepción, adaptación y aprendizaje/evaluación.

Sobre la matrícula:

- Independientemente del desarrollo académico del alumno, se debe inscribir en el año que le corresponde según las disposiciones legales.

Primer momento pedagógico: recepción:

- En este punto, el alumno no habla ni entiende portugués y tampoco está acostumbrado a la cultura brasileña. Por ello, la escuela debe establecer un proceso de recepción, poner atención a las cuestiones culturales que puedan generar choques y ayudar al estudiante a familiarizarse con las rutinas escolares.
- El equipo pedagógico debe realizar una reunión con los apoderados en la que se informe del proceso de adaptación del alumno, la propuesta pedagógica de la escuela, su organización y los componentes del currículo. En caso de que sea necesario realizar una adaptación curricular, también se les explicará. Si los padres no hablan portugués, se sugiere que sean acompañados por alguien que pueda facilitar la traducción y que se les envíen notas por escrito.
- En el primer contacto con el alumno se debe realizar una visita a las instalaciones del colegio y asegurarse de que aprenda palabras básicas como baño o bebedero.
- Es fundamental mantener un ambiente receptivo y de comprensión frente a los alumnos que desconocen la lengua portuguesa, pues esto contribuye a no desmotivarlos. Al mismo

tiempo, se debe procurar no faltar el respeto a la cultura del estudiante inmigrante.

- En esta etapa se deben enseñar palabras básicas del léxico escolar, tales como los nombres de los objetos que hay dentro del aula. Para ello, el docente puede apoyarse en el uso de tarjetas.
- Una vez que el profesor haya explicado una actividad para toda la clase, deberá acercarse al alumno inmigrante para volver a explicar e incluso auxiliar en el desarrollo de la tarea. También conviene sentar a este estudiante con un compañero para que reciba apoyo.
- Es responsabilidad de la escuela ofrecer clases de apoyo e invitar al estudiante a asistir (en caso de que exista la posibilidad). Estas pueden ser muy importantes para el aprendizaje de portugués y/o la alfabetización.
- Es importante considerar que los resultados obtenidos en las evaluaciones diagnósticas no serán completamente fiables, ya que puede que el alumno no esté familiarizado con los procesos evaluativos y/o que no entienda bien las instrucciones por no dominar la lengua portuguesa.
- Otras estrategias: dar instrucciones usando gestos, usar diccionarios cuando sea conveniente, hablar mirando directamente al alumno para que pueda leer los labios del docente, dar tiempo entre una instrucción y otra para que el estudiante interiorice las palabras, hablar lento, hacer lecturas guiadas, repetir las instrucciones con las mismas palabras, pedir que el alumno repita lo que escucha, enseñar frases útiles (no entiendo, ¿cómo se dice?, hable más lento, etc.) e incentivar al alumno a que, cuando hable en su lengua materna, reformule su frase en español.

Segundo momento pedagógico: adaptación

- En este punto, el estudiante logra comprender un poco el portugués, es más autónomo dentro de la escuela y comienza a progresar en el aprendizaje de la lengua. Las cuestiones relacionadas con la recepción ya han sido superadas y es capaz de establecer vínculos con sus pares de manera autónoma y efectiva.
- El profesor debe mantener las estrategias señaladas en la etapa anterior.
- Planificar actividades que apunten al desarrollo de estrategias cognitivas y de alfabetización. Cuando sea posible, ofrecer clases de reforzamiento. En estas clases conviene realizar tareas vinculadas con la lectura e interpretación de textos que ayuden al estudiante a comprender figuras retóricas como la ironía.
- Pedir el apoyo familiar: realizar lectura domiciliaria, tareas y apoyar en el aprendizaje.
- Considerar, al momento de evaluar, que el estudiante está aprendiendo la lengua. Durante esta fase, el profesor logrará evaluar de forma más efectiva, principalmente a través de pruebas orales, ya que el alumno ya podrá comunicarse en lengua portuguesa. Gracias a ello y a un análisis de resultados, se podrá evaluar el logro de aprendizajes con mayor fiabilidad.
- El profesor debe respetar el tiempo de aprendizaje y diversificar las estrategias de evaluación en todos los momentos del curso.

Tercer momento: aprendizaje/evaluación:

- En esta etapa, el alumno es capaz de leer y escribir en portugués con pocas incorrecciones y comprende los textos que lee identificando particularidades de la lengua como las distintas figuras del lenguaje.
- La evaluación se puede llevar a cabo de la misma manera que a los demás miembros del curso.

- Se pueden identificar problemas de aprendizaje que no estén relacionados con el dominio de la lengua.
- Las decisiones sobre el proceso escolar del alumno pueden ser tomadas con certeza.

Finalmente, el proyecto llevado a cabo en el estado de Minas Gerais, denominado *Escola sem fronteiras*, pretende ser un primer paso para asegurar el acceso universal a la educación. Según la descripción que proporcionan García y Machado (2020), una de las medidas que contempla es la contratación de facilitadores culturales y lingüísticos de nacionalidad haitiana con gran dominio de la lengua portuguesa. La organización del documento gira en torno a los siguientes ejes:

- Asistencia a niños, jóvenes y adultos haitianos matriculados en escuelas municipales: traducción de carteles, del expediente académico y de material informativo que promueva una aproximación lingüística entre estudiantes, padres y escuela. También se promueve el trabajo con ONGs que destinan recursos a apoyo lingüístico para este grupo de alumnos.
- Fortalecimiento de acciones comunitarias para la población atendida.
- Capacitación a agentes públicos en temáticas relacionadas con población inmigrante e itinerante.
- Formación docente para el desarrollo de acciones pedagógicas y lingüísticas relacionadas con población inmigrante e itinerante: oferta de cursos de francés para profesionales de la educación.

### **2.4.3 México**

En el caso de México, cobra gran relevancia el caso de familias migrantes que retornan a su país desde Estados Unidos. En

numerosas ocasiones, los hijos de estas familias nacidos en el extranjero no hablan español.

Con respecto a este grupo migratorio de retorno, Baca, García y Sosa (2019) señalan que el Estado de México presenta grandes avances en la inclusión de inmigrantes en el sistema educativo. Entre ellos se encuentran:

- Asegurar el acceso al sistema educativo sin importar la situación migratoria.
- La eliminación del requisito de apostilla y traducción oficial de documentos emitidos en Estados Unidos para la inserción y certificación de los niveles escolares cursados en el extranjero.
- La Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Relaciones Exteriores han puesto a disposición de la población migrante, tanto en México como en EEUU, ventanillas de orientación educativa que se encargan de difundir las oportunidades educativas existentes en ambos países.
- Existe un programa de intercambio de profesores entre México y EEUU que se plantea como una estrategia de cooperación para responder a la demanda de profesores bilingües en algunos distritos estadounidenses en los que hay una gran cantidad de niños, niñas y adolescentes mexicanos que solo hablan español. Al regresar a México, los docentes trabajan con comunidades migrantes y ponen al servicio de ellas las habilidades desarrolladas durante el intercambio.
- El Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) reconoce oficialmente los estudios cursados por la población migrante en México-Estados Unidos y viceversa. Gracias a esta instancia, se acompaña el proceso de ubicación en la escuela de recepción de acuerdo con la edad y el grado académico correspondiente.

Sin embargo, las autoras señalan que, a pesar de los progresos, los desafíos pendientes son numerosos. Entre ellos se encuentran:

- «Instaurar un sistema educativo que no sólo corresponda con los procesos de movilidad de las familias, en particular de sus hijos en edades escolares, sino que a su vez se flexibilice y se adapte en sus procesos administrativos y estructuras curriculares, con la finalidad de favorecer la interculturalidad, lograr una mejor intermediación del idioma y la inclusión e integración de la población migrante en su diversidad socioeconómica y cultural» (Baca, García y Sosa, 2019, p. 419).
- Lograr que las políticas educativas salgan exclusivamente del sector administrativo y consideren la cotidianidad que se vive en las escuelas con estudiantes inmigrantes.
- Capacitar a los funcionarios del sistema educativo para que cuenten con conocimientos respecto a la legislación migratoria y su relación con la escolarización.

Por lo tanto, a pesar de la implementación de varias acciones que sin duda contribuyen a facilitar el acceso al sistema educativo, hay una carencia a nivel global de protocolos u orientaciones específicas que acompañen el proceso de integración tanto cultural como lingüística de los estudiantes inmigrantes en su día a día en la escuela.

### **3. Análisis y discusión de los resultados**

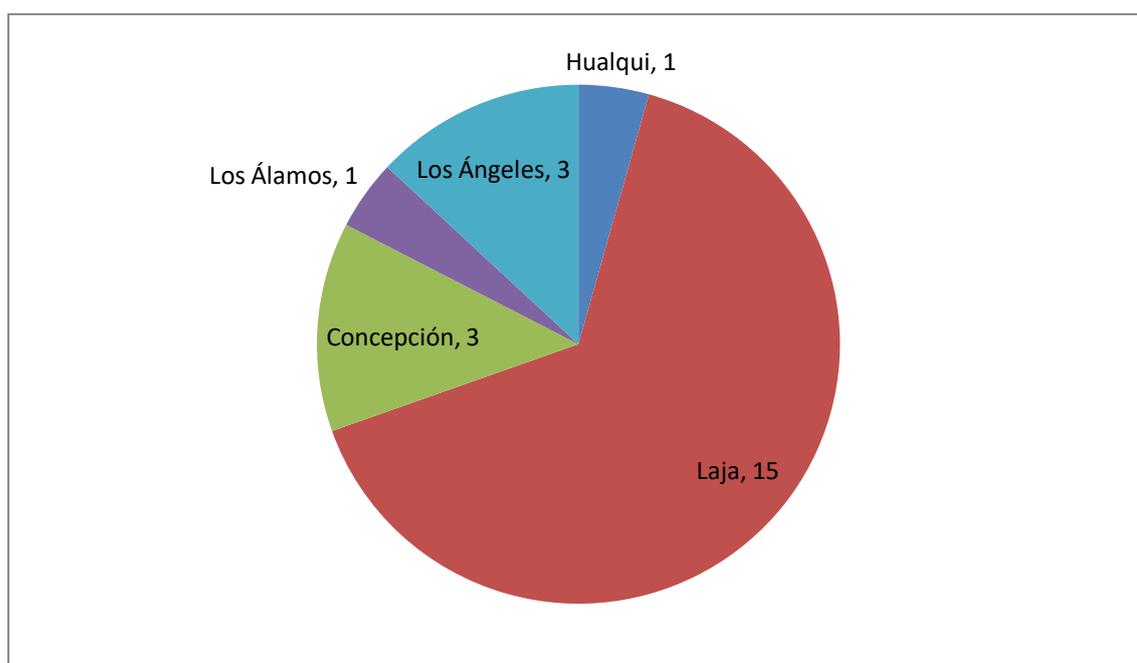
A continuación, se presentan los datos obtenidos a través de la aplicación del cuestionario *Percepción docente sobre la integración del alumnado haitiano en el sistema educativo chileno*, el cual fue contestado por 23 docentes de la región del Biobío.

### 3.1 Preguntas demográficas

Con respecto a la edad, se observa que la mayor parte de los docentes (70%) tiene entre 25 y 35 años de edad, lo cual corresponde a 16 personas. A este grupo le sigue el de profesores que tienen entre 36 y 50 años de edad, el cual representa el 30% del total, es decir, 7 individuos. Cabe destacar que ningún participante es menor de 25 años ni mayor de 50.

En cuanto a la distribución por género, el 65% (15 participantes) se identifica con el género femenino, mientras que el 35% restante, es decir, 8 personas, se identifica con el género masculino. Nadie se identifica con otro género ni prefiere reservarse esta información.

En relación con la comuna donde se desempeñan profesionalmente, los datos son los siguientes: 15 docentes (que representan el 65% del total) se desempeñan en la comuna de Laja. Este grupo es seguido por quienes trabajan en Concepción y en Los Ángeles, con tres participantes cada uno. Finalmente, se registra la participación de una persona que trabaja en Hualqui y otra en Los Álamos.



En el caso de las asignaturas que imparte cada docente, se registran 24 respuestas ya que una profesora imparte dos asignaturas. Considerando esto, la mayor cantidad de participantes (7) corresponde a profesores de educación diferencial que prestan apoyo en diversas asignaturas. En seguida, están los profesores de Lenguaje y Comunicación con 4 representantes. Por otro lado, 3 docentes imparten la asignatura de Ciencias y otros 3 la de Matemática. A continuación, 2 profesionales están a cargo del subsector de Historia y otros 2 de Biología. Solo respondió el cuestionario 1 profesor de inglés. Cabe destacar que dos participantes no imparten asignaturas sino que tienen cargos directivos: uno de ellos es inspector general y el otro es jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP).



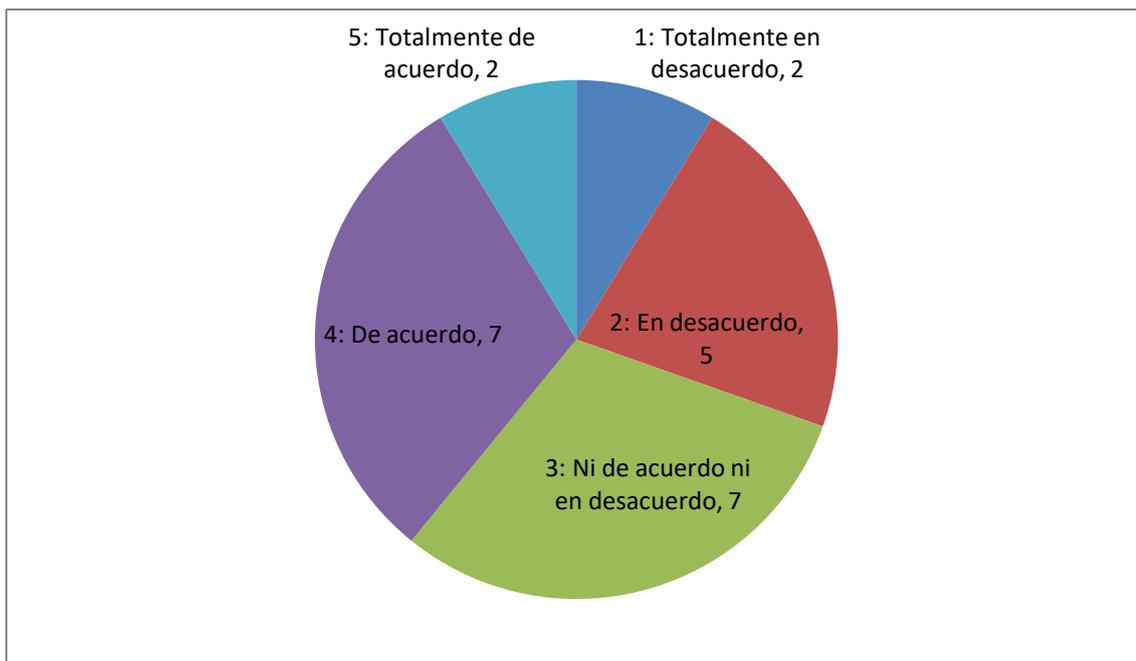
Por otro lado, sobre el nivel educativo en que trabajan, la mayoría de los participantes (17) solo se ha desempeñado en Enseñanza media. Por otro lado, 4 profesores han trabajado con estudiantes de Enseñanza básica y media y solo dos se dedican exclusivamente a la Enseñanza básica.

Finalmente, en cuanto a los años de experiencia docente, la experiencia del 43,4% de los participantes, que corresponde a 10 personas, fluctúa entre los 5 y los 10 años. 8 personas llevan de 6 a 10 años trabajando en el sistema educativo. En el tramo de entre 11 y 15 años se registraron 2 respuestas y, finalmente, 3 declaran tener entre 16 a 20 años de experiencia. De aquí se desprende que un porcentaje importante terminó sus estudios de pregrado recientemente.

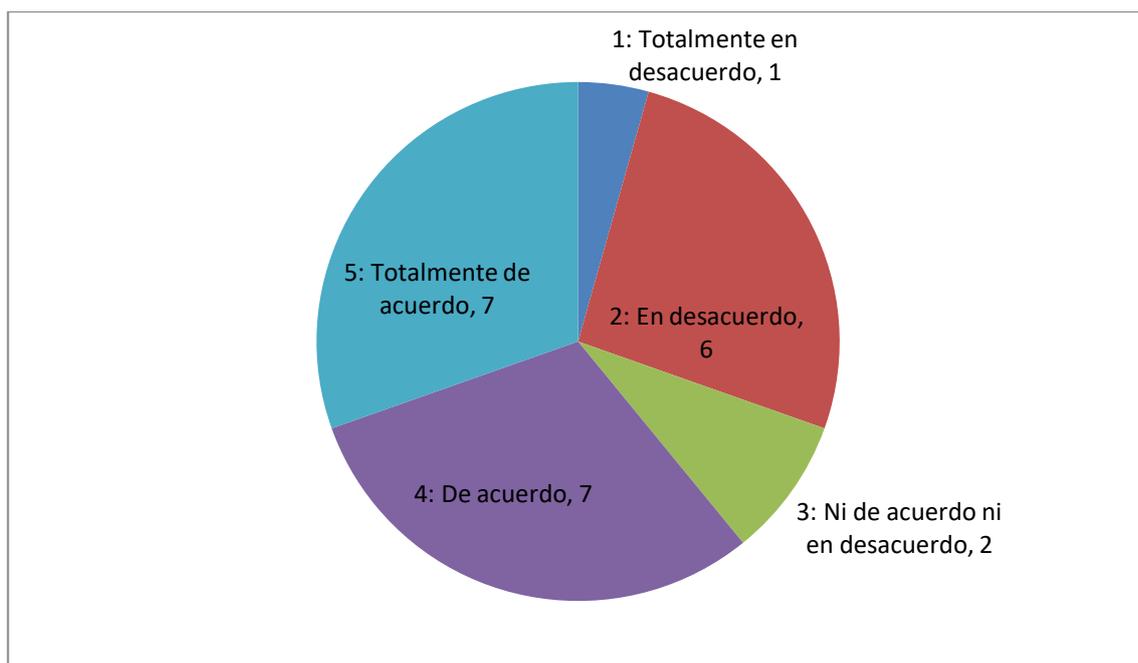
### **3.2 Preguntas sobre políticas y protocolos educativos**

En esta sección se presentan 3 afirmaciones a los participantes. El objetivo es que expresen su grado de acuerdo o desacuerdo por medio de una escala de Likert en que 1 representa total desacuerdo y 5 total acuerdo.

Sobre «Las políticas educativas que se implementan en la actualidad (como la Ley de inclusión y las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros) son suficientes para la integración de los alumnos inmigrantes haitianos», la mayor frecuencia es 7, la cual se presenta tanto en la opción «ni de acuerdo ni en desacuerdo» como en «de acuerdo». En seguida, 5 personas manifiestan estar en desacuerdo. Finalmente, 2 docentes señalan estar totalmente de acuerdo y otros 2 totalmente en desacuerdo. Las respuestas se grafican a continuación:



En cuanto a «En el establecimiento donde trabajo existen protocolos para la integración de estos alumnos», más de la mitad de los profesores declara estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, ya que ambas opciones tuvieron 7 preferencias. Por otro lado, 2 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, 6 están en desacuerdo y 1 está totalmente en desacuerdo:



Finalmente, en relación con «En el establecimiento donde trabajo se dispone de material didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera», la mayoría manifiesta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, ya que estas opciones tuvieron 7 y 8 preferencias, respectivamente. 3 personas no están de acuerdo ni en desacuerdo, 3 están de acuerdo y solo 2 están totalmente de acuerdo:

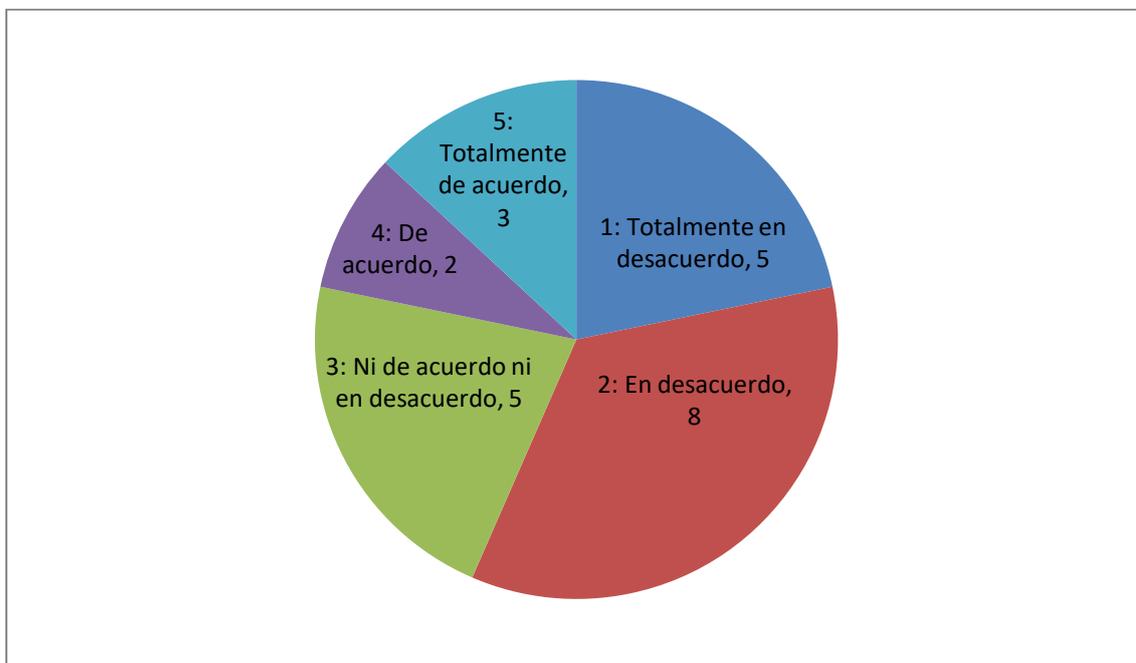


### 3.3 Preguntas sobre competencias y formación docente

En este apartado se plantean 5 aseveraciones que deben ser evaluadas siguiendo los mismos parámetros de la escala de Likert descrita anteriormente.

La primera de ellas, «Me considero competente para abordar la diversidad lingüística y cultural en el aula», arrojó los siguientes resultados: Lo primero que llama la atención es la cantidad de docentes que no se consideran competentes (56,5), dado que 5 de ellos se encuentran totalmente en desacuerdo con la afirmación y

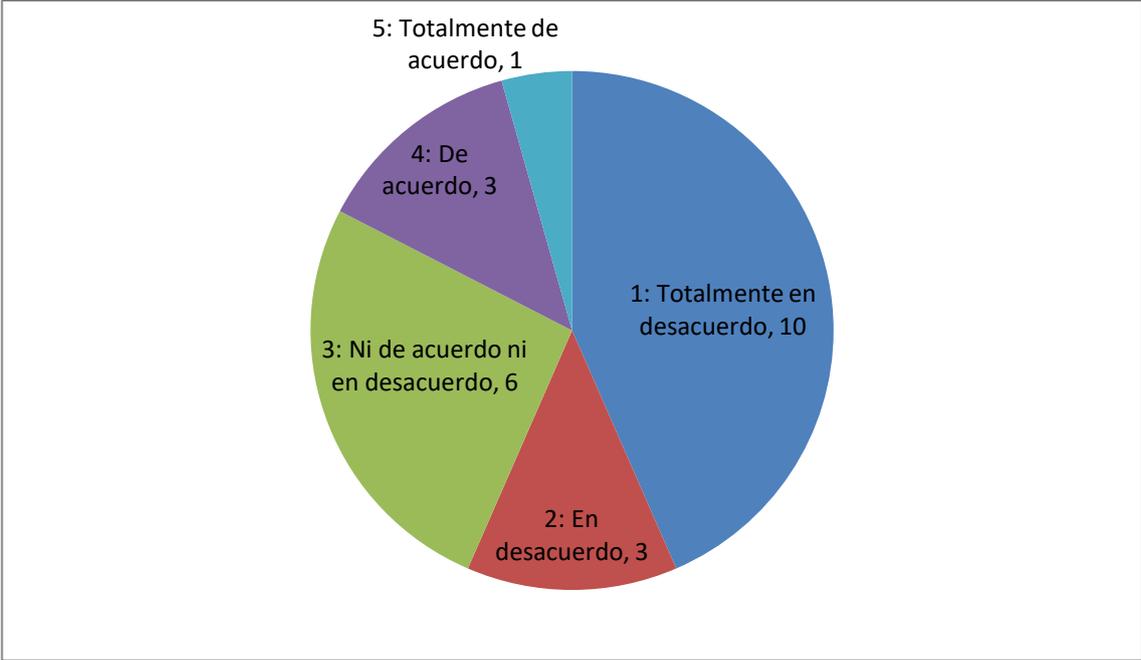
otros 8 están en desacuerdo. Por otro lado, 2 no manifiestan acuerdo ni desacuerdo, 2 están de acuerdo y solo 3 se posicionan completamente de acuerdo:



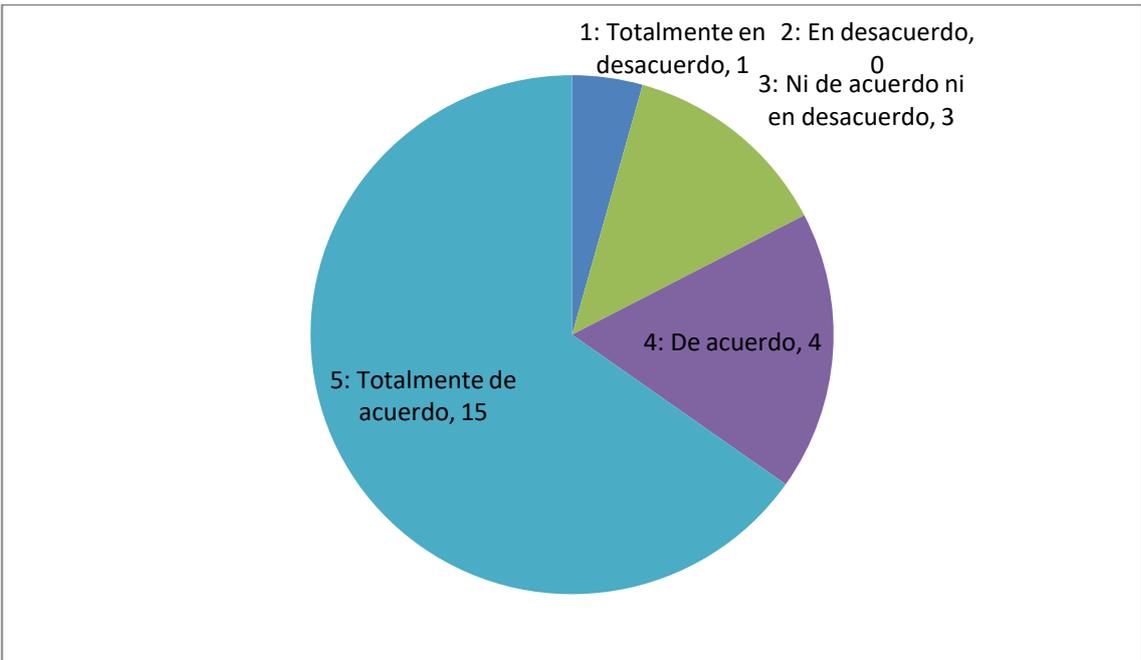
En relación con «Mi formación inicial docente consideró contenidos de interculturalidad y/o enseñanza de español como lengua extranjera», se obtuvo la siguiente información: La cantidad de personas cuya formación inicial no abordó estos contenidos es considerable, ya que alcanza el 60,8% al considerar que 8 docentes se sienten en desacuerdo y 6 en total desacuerdo. Por otro lado, 4 no están de acuerdo ni en desacuerdo, 4 se posicionan de acuerdo y solo 1 totalmente de acuerdo:



En seguida, se presenta la afirmación «Durante mi ejercicio docente he sido capacitado en temas de interculturalidad e integración de alumnado inmigrante». Tal como en la pregunta anterior, es destacable el porcentaje de individuos (56,5%) que señalan no haber recibido capacitación en temas de interculturalidad e integración de alumnado inmigrante durando su período de ejercicio docente. De este porcentaje, compuesto por 13 personas, 10 se declaran completamente en desacuerdo y 3 en desacuerdo. Junto con ello, 6 no están ni de acuerdo ni en desacuerdo, 3 se sienten de acuerdo y solo 1 completamente de acuerdo:



Con respecto a «Me interesa recibir capacitación en temas de interculturalidad e integración de alumnado inmigrante», Es relevante la cantidad de profesores interesados en recibir formación ya que el 82,6% expresa esta preferencia. Dentro de este grupo, 15 personas se encuentran totalmente de acuerdo y 4 de acuerdo. 3 docentes no están de acuerdo ni en desacuerdo y solo 1 se encuentra en total desacuerdo. Cabe destacar que nadie optó por la opción «en desacuerdo»:



Finalmente, en torno a «Cuando participo del proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante haitiano me guío más por la intuición que por un respaldo teórico», la valoración es la siguiente: El grupo mayoritario, correspondiente a 8 profesionales de la educación, no se encuentra de acuerdo ni en desacuerdo. A este le sigue la opción «de acuerdo», con 6 respuestas. Finalmente, «totalmente de acuerdo», «totalmente en desacuerdo» y «en desacuerdo» registran tres elecciones cada una:



### **3.4 Preguntas sobre concepciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera por parte de alumnos inmigrantes**

Al igual que anteriormente, en esta sección se proponen 5 afirmaciones que deben ser evaluadas siguiendo los parámetros de la escala de Likert ya descrita.

La primera consiste en «La inmersión de un alumno en el contexto escolar es suficiente para que se integre en la comunidad educativa». Sobre ella, las apreciaciones son las siguientes: 7

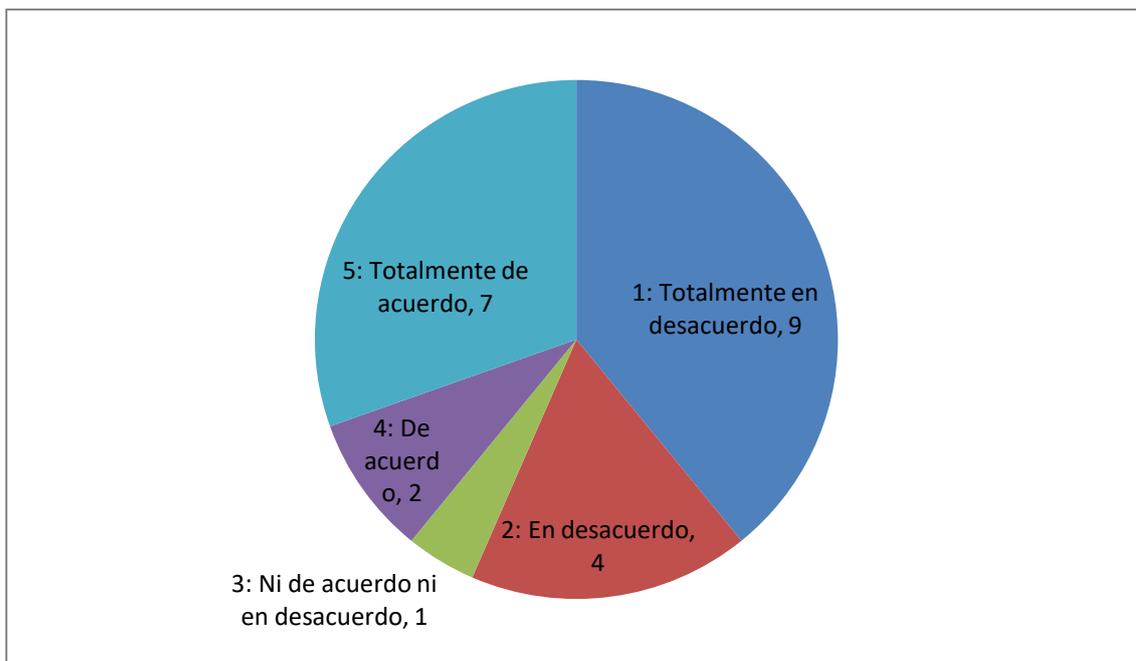
personas, es decir, el grupo más numeroso, están en desacuerdo. En seguida, se encuentran 6 docentes que no están de acuerdo ni en desacuerdo. 4 participantes están totalmente de acuerdo con la aseveración y se registran 3 preferencias para las opciones «de acuerdo» y «totalmente en desacuerdo»:



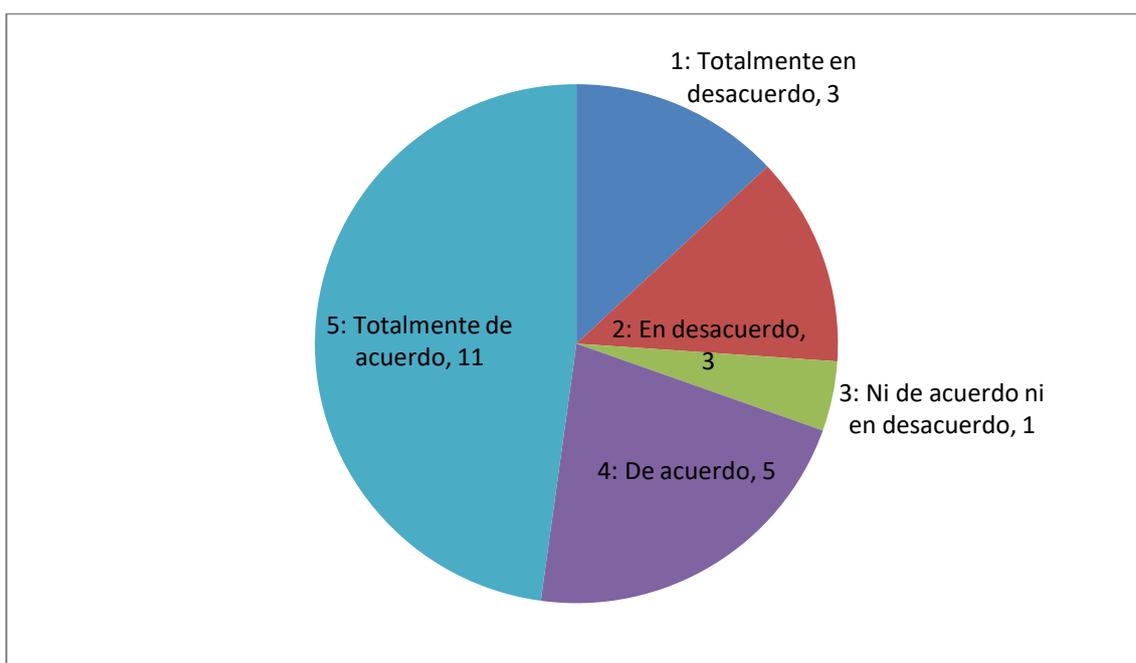
Referente a «La inmersión de un alumno en el contexto escolar es suficiente para que aprenda español», el grupo mayoritario es el de quienes están en desacuerdo (7). Luego, 6 personas no están de acuerdo ni en desacuerdo. 5 están totalmente de acuerdo, 4 están totalmente en desacuerdo y 1 está de acuerdo:



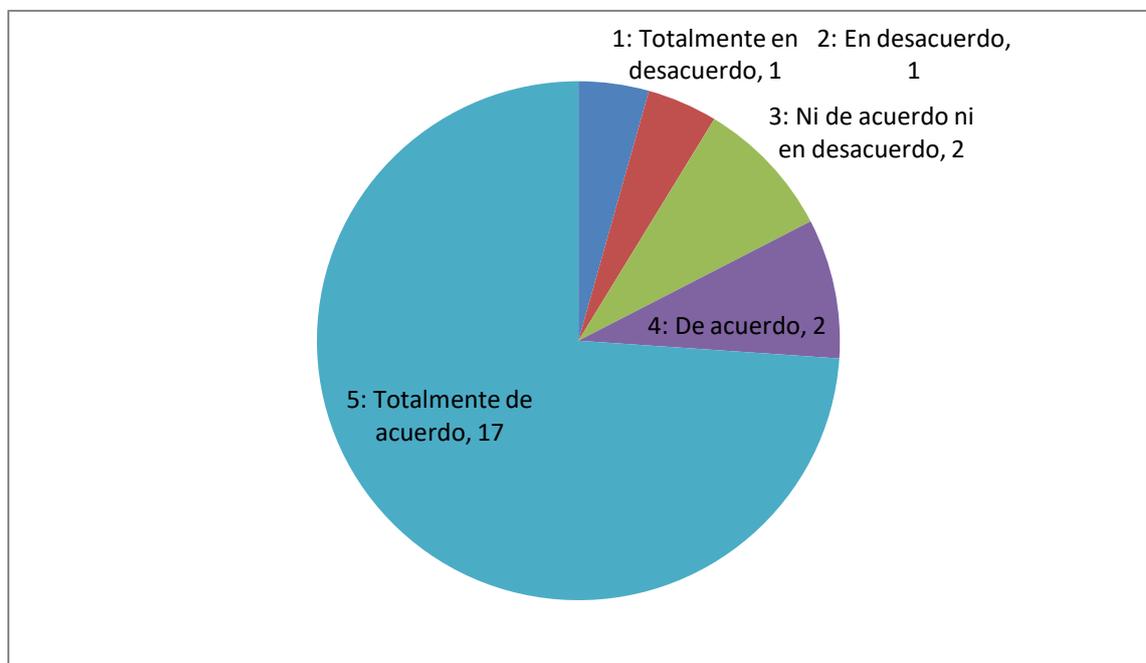
El siguiente gráfico muestra las respuestas en torno a «Solo los profesores de Lengua y Literatura deben ocuparse de la integración lingüística de los estudiantes haitianos»: Resulta interesante que las dos opciones con mayor preferencia son completamente opuestas: por un lado, 9 personas están totalmente en desacuerdo, mientras que 7 están totalmente de acuerdo. A ello se suman 2 «en desacuerdo», 2 «de acuerdo» y 1 «ni de acuerdo ni en desacuerdo». En conclusión, el 56,6% considera que la integración lingüística de estos alumnos no debe recaer exclusivamente en los profesores de Lengua y Literatura:



Respecto a «La enseñanza de español a estos estudiantes debe apuntar al éxito académico, no solo a la comunicación en un contexto cotidiano», es evidente el predominio de «totalmente de acuerdo» por sobre las otras alternativas, ya que cuenta con 11 preferencias. A esto se suman 5 «de acuerdo», lo que permite ver una postura clara de los docentes. Por otro lado, 1 persona no está de acuerdo ni en desacuerdo, 3 se encuentran en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo:



Para terminar este grupo de preguntas, se presenta la siguiente afirmación: «Considero que deben existir aulas de apoyo para este tipo de alumnado». La opinión de los participantes se presenta a continuación: Una amplia mayoría, compuesta por 17 personas, está totalmente de acuerdo con la necesidad de aulas de apoyo para alumnos inmigrantes no hispanohablantes. A este grupo se agregan 2 personas que manifiestan estar de acuerdo. 2 docentes no expresan acuerdo ni desacuerdo. Por el contrario, 1 manifiesta desacuerdo y otro total desacuerdo:



### 3.5 Preguntas abiertas

Para cerrar el cuestionario se plantean dos preguntas abiertas y de carácter no obligatorio con el fin de permitir que los educadores expresen distintas inquietudes sin estar limitados por la estructura de la respuesta.

Por una parte, se les pregunta de qué recursos le gustaría disponer para realizar un trabajo apropiado con estos alumnos. Las respuestas son las siguientes:

- Recursos didácticos (se repite dos veces).
- Curso de inglés básico y avanzado y curso de didáctica de enseñanza de español a extranjeros.
- Literatura adecuada.
- Profesor de varios idiomas que nos ayude con el estudiante.
- Estrategias para abordar esta temática.
- Capacitación.
- Talleres y capacitaciones para ser un docente competente en esta área.
- Recurso humano capacitado.
- Talleres de idioma y cultura, actividades de integración.
- Capacitación, recursos didácticos online (todo depende del inmigrante y su procedencia).
- Un intérprete o facilitador intercultural, software traductor.
- Manejo del idioma.

Por otra parte, ante el enunciado «Si desea agregar comentarios o información que pueda ser relevante para esta investigación, puede hacerlo aquí», los docentes manifiestan:

- La predisposición a apoyar a los estudiantes extranjeros siempre está.
- No hay políticas pedagógicas para abordar esta problemática.

A partir de dichas respuestas, se concluye que, a pesar de la predisposición a colaborar de manera efectiva en la integración de estudiantes extranjeros, existe una falta de recursos que dificulta esta labor. Una de las principales carencias se relaciona con recurso humano capacitado, ya que los docentes demandan cursos de lenguas extranjeras y de didáctica, capacitación, talleres y literatura

en la que puedan basar su actuar. Algunos incluso señalan que les gustaría contar con nuevo personal que se incorpore a la planta del establecimiento, tales como intérpretes, facilitadores culturales y profesores de lenguas extranjeras. Por otro lado, se refuerza la idea de carencia de material didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera.

### **3.6 Jerarquización de las dificultades señaladas por los docentes para la integración de estudiantes haitianos**

Con base en los datos analizados anteriormente, se concluye que las principales dificultades (ordenadas desde la más a la menos frecuente) que experimentan los docentes en relación con la integración de los estudiantes haitianos son las siguientes:

- Carencia de aulas de apoyo para estudiantes inmigrantes que no hablan español. Un 82,6% de los docentes señala la necesidad de contar con ellas.
- Poca o nula disponibilidad de material didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera en los establecimientos educativos (declarada por el 65,2% de los participantes).
- Ausencia de asignaturas que aborden contenidos de interculturalidad y/o enseñanza de español como lengua extranjera en la formación inicial docente (manifestada por un 60,8% de los profesores).
- Falta de capacitación en relación con estas temáticas durante el período de ejercicio profesional docente, la cual afecta a un 56,5% de los participantes. En relación con ello, el mismo porcentaje no se considera competente para abordar la diversidad lingüística y cultural en el aula. Al mismo tiempo,

resalta que el 82,6% manifiesta interés en recibir formación y capacitación.

- Producto de la falta de formación, el 39,1% se guía por la intuición al participar del proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante haitiano.
- El mismo porcentaje cree que solo corresponde a los profesores de Lengua y Literatura hacerse cargo de la integración lingüística de los estudiantes haitianos. Este dato es relevante al considerar que solo 4 de los 23 participantes son profesores de dicha asignatura, por lo cual un grupo importante de la muestra no valora la relevancia que su labor puede tener en dicho proceso de integración.
- El 30,4% de los profesores cree que las políticas educativas son insuficientes para la integración de los estudiantes haitianos. El mismo porcentaje declara que en el establecimiento donde trabajan no existen protocolos de acogida para dichos alumnos.
- Un error conceptual importante radica en que el 30,4% de los participantes considera que la inmersión en el contexto educativo es suficiente para la integración del estudiante en la comunidad escolar.
- Finalmente, otro error conceptual es que el 26% cree que la inmersión en el contexto educativo es suficiente para el aprendizaje de español.

#### **4. Propuesta: protocolo de integración**

El siguiente protocolo se propone ofrecer una alternativa de solución ante las dificultades en el proceso de integración de estudiantes haitianos en las escuelas, detectadas gracias a la revisión bibliográfica y a la aplicación del cuestionario. Tanto su estructura como su contenido están basados en planteamientos teóricos y en los protocolos referenciados en la sección 2.4 *Experiencias de otros*

*países de la región en la inclusión de estudiantes extranjeros no hablantes de la lengua del país receptor de la presente investigación.*

Cabe destacar que esta propuesta considera la creación de aulas de apoyo para los estudiantes haitianos, que es una de las principales demandas expresadas por los docentes en el cuestionario. Dichas aulas contarán con un profesor de español como lengua extranjera e, idealmente, con el apoyo de algún profesor de educación diferencial para aquellos casos en que se deba iniciar al educando en la lectoescritura. Gracias a ellas, los alumnos tendrán una atención más personalizada que favorecerá el logro de aprendizajes.

Junto con lo anterior, se establecen distintas etapas por las que el estudiante transitará desde su llegada a la escuela hasta su integración. La duración de cada una de ellas depende del progreso individual de cada niño, niña o adolescente, el cual será evaluado permanentemente por los profesionales a cargo. De todas maneras, los alumnos que aprenden una L2 pueden desenvolverse de manera adecuada en situaciones sociales y tareas escolares correctamente contextualizadas con imágenes u otro apoyo visual en uno o dos años. Por otro lado, la adquisición de destrezas académicas complejas que les permitan estar a la par de sus compañeros no migrantes puede tomar alrededor de cinco años, dependiendo del desarrollo de la L1 y la escolarización previa en dicha L1 (Wayne y Collier, 2003 y Cummins, 2006 en Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2017). El objetivo es que, a medida que el estudiante progrese en las distintas etapas del plan, pase menos horas en el aula de apoyo y más en el aula general.

Es importante mencionar que esta propuesta implica la enseñanza de español a través del enfoque comunicativo, específicamente orientado a la acción, puesto que promueve el uso de la lengua en interacciones significativas para los aprendientes. De esta manera,

gracias a la relevancia de las situaciones comunicativas en las que participan los estudiantes y la autenticidad de sus objetivos, el aprendizaje de la lengua resulta más efectivo y, con él, el de los contenidos de las diversas asignaturas. Al tener en cuenta que los escolares aprenden en un contexto de inmersión, adquiere mucho más valor la consideración del alumno como agente social que necesita, con urgencia, ser capaz de poner en acción sus competencias generales y lingüísticas con el fin de comunicarse día a día, tanto en la escuela como fuera de ella, y utilizar la lengua con distintos fines.

Para terminar, en relación con la propuesta del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER), se pretende que, a medida que el estudiante progresa en las distintas etapas del protocolo, sea capaz de aumentar la complejidad de los ámbitos que puede abarcar por medio del uso de la lengua española. Es decir, durante la etapa dos el foco estará puesto en el ámbito personal, que se relaciona con las necesidades más inmediatas del individuo. Hacia el término de la misma, se introducirá el ámbito público. Luego, a partir de la etapa tres, se trabajará principalmente el ámbito público, es decir, la vinculación del aprendiente con la comunidad que lo rodea. Hacia el final de ella, el alumno dispondrá de algunos recursos que le permitirán interactuar con profesores y compañeros de manera menos coloquial y más acorde al contexto escolar. Finalmente, en la etapa cuatro, se espera que su dominio se comience a ampliar hasta el ámbito educativo y que este se consolide antes de dejar de asistir al aula de apoyo.

#### **4.1 Primera etapa: matrícula, recepción a la familia e inducción del alumno a la comunidad escolar**

Durante este período, es fundamental lograr que la familia completa se sienta acogida en la escuela y asegurarse de que cuente con toda la información relevante en torno a la escolarización de su hijo o hija. Para ello, se recomienda llevar a cabo las siguientes acciones:

- En caso de que el o los apoderados no hablen español, conviene contar con un intérprete que asegure la efectividad en la comunicación.
- Disponer de los documentos institucionales traducidos al criollo haitiano o, en su defecto, al francés. Entre ellos destacan los distintos formularios relacionados con el proceso de matrícula, el proyecto educativo, el horario, etc.
- Entregar información detallada en torno a: niveles del sistema educativo y curso en que será escolarizado el niño, niña o adolescente; aula de apoyo; proyecto educativo institucional; horarios y rutinas escolares, reglamento de promoción y escala de notas; personal del colegio y funciones de cada integrante; infraestructura del centro educativo y actividades extraprogramáticas.
- Una vez que el estudiante comienza a asistir a clases, es necesario diagnosticar su nivel de lengua y detectar sus necesidades de aprendizaje. Si es posible, se sugiere aplicar evaluaciones diagnósticas de distintas asignaturas en la lengua materna del alumno ya que, gracias a ello, se podrán obtener datos más fiables que si los instrumentos evaluativos están redactados en un idioma que el alumno no entiende. (MINEDUC, 2017b). Con base en ello, se recomienda diseñar un plan de trabajo individual que establezca la cantidad de horas que el estudiante estará en el aula común (materias que no requieren un conocimiento exhaustivo de la lengua española) y en el aula de apoyo.

- Socializar el plan de trabajo individual con todos los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada alumno. Esto incluye, por ejemplo, al profesor jefe y a todos los profesores de asignatura. De esta manera, todos los docentes conocerán su rol en el proceso de integración.
- Durante los primeros días, se debe mostrar los distintos espacios del colegio a los estudiantes nuevos. Una buena práctica consiste en disponer de carteles con palabras básicas del léxico escolar tanto en español como en criollo haitiano. También es beneficioso asegurarse de que el alumno conoce al personal que trabaja en el colegio, especialmente si se trata de figuras como su profesor jefe o el inspector general (Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, 2016).
- Como docente, poner atención a las diferencias culturales y su posible influencia en el comportamiento del estudiante. Con base en ello, poner en marcha estrategias de prevención de conflictos.

#### **4.2 Segunda etapa: inmersión en la institución educativa**

Esta etapa transcurre a partir de las primeras semanas desde la incorporación del estudiante a la escuela, en que se comienza a adaptar a las rutinas y costumbres propias de la cultura escolar del centro educativo. Durante este período se recomienda:

- Ser paciente y comprensivo con el estudiante inmigrante y su proceso de adaptación, puesto que se enfrenta a un choque lingüístico y cultural.
- Mantener informada a la familia sobre el proceso que lleva a cabo el alumno.
- Monitorear la implementación del plan de trabajo individual y corroborar que las decisiones pedagógicas adoptadas en él son

pertinentes. En caso de que haya errores, conviene enmendarlos.

- Proporcionar apoyo visual y gestual para aquello que se exprese de manera oral, de manera que se favorezca la comprensión de los mensajes por parte del alumno.
- Corroborar que el estudiante comprende lo que ocurre y lo que se dice dentro del aula.
- Abordar, de manera temprana, los conflictos que puedan generarse dentro de cada curso como consecuencia de las diferencias lingüísticas, culturales o étnicas.
- Favorecer la creación de lazos entre el estudiante inmigrante y sus compañeros de curso. En ese sentido, conviene sentar al estudiante haitiano con un par que pueda colaborar y apoyarlo en su aprendizaje.
- Observar al alumno con atención y evaluar su progreso, de forma permanente, a través de este medio. Al considerar que el estudiante no domina la lengua española, se concluye que sus aprendizajes se verán escasamente reflejados en evaluaciones orales o escritas en español. Por tanto, el profesor puede elaborar instrumentos que guíen su observación, tales como listas de cotejo.
- Iniciar al alumno en el aprendizaje de la lengua española, en el aula de apoyo, considerando sus necesidades e intereses. Comenzar este proceso enfatizando en las necesidades inmediatas y básicas a las que el alumno se enfrenta en su día a día en la escuela (conocimiento de léxico relacionado con los espacios de la escuela y el mobiliario, fórmulas de saludo y despedida, expresiones básicas tales como «no entiendo», «puede repetir, por favor», «¿puedo ir al baño?», etc.). Esto corresponde al ámbito personal definido por el MCER. Hacia el final de esta etapa, conviene ampliar hacia el ámbito público.

- Promover la valoración de su lengua materna, dando a entender que tanto el criollo haitiano como el español pueden formar parte de su patrimonio lingüístico y ser igualmente válidos.

### **4.3 Tercera etapa: adaptación a la institución educativa**

En este punto, el estudiante ya ha establecido relaciones con sus compañeros y se desenvuelve de manera efectiva en aspectos relacionados con las rutinas y costumbres escolares. Al mismo tiempo, ha mejorado su competencia comunicativa en español, pero no logra un dominio del discurso académico y sus particularidades. Sin embargo, a pesar de ello, puede participar de interacciones en clase tanto con el profesor como con sus pares. Las recomendaciones para este período son:

- Mantener una actitud paciente hacia el alumno y fortalecer los lazos con su familia.
- Monitorear el progreso en el plan individual y evaluar los avances que el estudiante demuestra tanto en el aula general como en el aula de apoyo.
- Ampliar y consolidar el dominio de la lengua hacia el ámbito público, con énfasis en las relaciones con los compañeros y el personal docente.
- Diversificar las estrategias de evaluación. Si bien el estudiante no se encontrará en condiciones de responder a una evaluación escrita compleja de la misma manera que el resto de sus compañeros, sí puede responder a exámenes orales y realizar presentaciones orales sencillas.
- Seguir proporcionando apoyo a los mensajes emitidos oralmente, aunque el estudiante lo necesitará cada vez menos.

- Fomentar el aprendizaje autónomo, dando a conocer al alumno algunas fuentes confiables en las que puede apoyar el proceso educativo que lleva a cabo en la escuela.

#### **4.4 Cuarta etapa: integración a la institución educativa**

Durante esta última etapa, el estudiante cuenta con un nivel de español que le permite desarrollar las tareas escolares de manera autónoma. Por otro lado, ha consolidado sus relaciones interpersonales y muestra una adaptación completa a las rutinas y hábitos escolares. En este punto, se sugiere:

- Iniciar al estudiante en el conocimiento del registro académico y sus particularidades (ámbito educativo). Enseñar tipologías textuales y estrategias de organización y creación de un discurso tanto escrito como oral.
- A medida que el estudiante progrese en el dominio del registro académico, dotar de mayor complejidad las estrategias evaluativas hasta que sea capaz de responder una evaluación igual o muy similar a la de sus compañeros.
- Una vez logrado lo anterior, finalizar el proceso del estudiante en el aula de apoyo y atenderlo exclusivamente en el aula general.
- Mantener una actitud paciente y comprensiva. Aun cuando el estudiante se encuentre integrado en la comunidad escolar, no se debe olvidar que se enfrenta diariamente al desafío de armonizar dos culturas y dos lenguas.
- Apoyar al estudiante en el proceso de construcción de su identidad. Esto implica no establecer una jerarquía entre la cultura chilena y la haitiana, sino fomentar la valoración de ambas por parte del alumno.

#### **4.5 Otras buenas prácticas que conviene implementar**

En el siguiente apartado se mencionan buenas prácticas que contribuyen de manera positiva a la integración lingüística y cultural tanto de los estudiantes como de sus familias. Cabe destacar que algunas de ellas superan el rango de acción de un establecimiento y deben ser gestionadas a nivel comunal, regional o nacional.

- No prohibir ni castigar el uso del criollo haitiano dentro de la escuela. Si bien es cierto que se aspira a la escolarización de los estudiantes en español, la escuela intercultural fomenta la riqueza lingüística. Por ello, conviene promover reflexiones en torno a la lengua y valorar la diversidad que aportan los estudiantes.
- Destinar recursos a la compra de material didáctico (tanto virtual como físico) de enseñanza de español como lengua extranjera.
- Si la cantidad de alumnos inmigrantes en una misma escuela lo amerita, se recomienda contar con un intérprete español-criollo haitiano de manera permanente, con el fin de que pueda facilitar la interacción entre la comunidad escolar y las familias. Si hay una baja cantidad de alumnos haitianos y pocos recursos, el Departamento de Educación Municipal o el Servicio de Educación Pública podría disponer de un intérprete que rote entre los distintos establecimientos educativos.
- Destinar recursos a jornadas de capacitación docente en cuanto a temáticas de interculturalidad y plurilingüismo al menos una vez por año.
- Fortalecer la formación inicial docente en temas relacionados con interculturalidad, migración y plurilingüismo.
- Generar instancias para establecer lazos entre las familias extranjeras y la comunidad escolar, de manera que exista una

integración real y tanto los alumnos como sus familias sientan que gozan, de manera efectiva, de los mismos derechos que sus pares nacionales.

- Crear y mantener escuelas de español para padres, madres y apoderados.
- Implementar, de forma permanente, talleres de intercultura para los estudiantes (tanto si hay estudiantes inmigrantes como si no).
- No asignar a un niño inmigrante bilingüe tareas que no le corresponden. Si bien puede actuar como intérprete ante sus pares, no conviene darle el rol de intérprete entre el personal de la escuela y los padres y apoderados.
- Crear una política y un currículum nacional de enseñanza de español como lengua extranjera.
- Impulsar la producción editorial de materiales y manuales de ELE.

## **5. Conclusiones**

El presente trabajo tuvo como objetivo proponer un protocolo de integración de niños y adolescentes inmigrantes haitianos que cursan los niveles de enseñanza básica y media en el sistema educativo chileno con el fin de facilitar este proceso para profesores y alumnos y, al mismo tiempo, contribuir a que este grupo de estudiantes reciba una educación de calidad y con las mismas oportunidades que sus pares chilenos.

Para alcanzarlo, se realizó una revisión bibliográfica con el fin de conocer el estado actual de temáticas como el sistema educativo chileno, la inclusión de alumnos extranjeros en las aulas chilenas, el caso específico del estudiantado haitiano en las escuelas chilenas y las experiencias de otros países en la integración de extranjeros cuya

lengua materna no es la misma hablada en el país receptor. Una vez identificadas las principales dificultades, se elaboró y aplicó un cuestionario dirigido a profesores que trabajan o han trabajado con estudiantes haitianos en establecimientos escolares de la región del Biobío con el propósito de conocer su percepción de la integración de este grupo de alumnos. Una vez detectadas y jerarquizadas las problemáticas más relevantes, se redactó el protocolo que busca proponer soluciones ante la situación actual.

### **5.1 Hipótesis y preguntas de investigación**

Gracias a la información obtenida por medio de la revisión bibliográfica y la aplicación del cuestionario es posible concluir que:

- Se confirma la hipótesis 1: no hay orientaciones gubernamentales específicas para acoger a inmigrantes haitianos. Si bien existen orientaciones técnicas para la integración de estudiantes extranjeros en el sistema educativo, no existe un planteamiento específico que indique cómo abordar el trabajo con estudiantes no hablantes de español. Solo en la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022* se menciona el desafío de disponer de recursos materiales, humanos y económicos que favorezcan la enseñanza de español como lengua extranjera, pero hasta la fecha no se han registrado avances en términos concretos en esta dirección.
- La hipótesis 2, las escuelas no tienen protocolos establecidos para acoger a inmigrantes haitianos, no puede ser confirmada ni refutada en su totalidad. A pesar de que autoras como Lizasoain y Toledo (2019) señalan la inexistencia de documentos orientadores, el cuestionario aplicado a los docentes en el Biobío da cuenta de que en algunos establecimientos de la región sí se han diseñado

procedimientos para la integración de dichos alumnos en las comunidades educativas. De un total de 23 personas, 14 declararon disponer de este tipo de documento en el establecimiento donde trabajan. Sin embargo, 7 manifiestan la carencia de indicaciones que faciliten y ordenen las acciones en este sentido. Finalmente, 2 participantes no manifiestan acuerdo ni desacuerdo en torno a la disponibilidad de protocolos. Si bien se valora como positiva la respuesta entregada por 14 docentes, es importante avanzar hacia la elaboración de un protocolo de acogida en todas las escuelas y colegios tanto a nivel regional como nacional.

- La hipótesis 3, correspondiente a «los directivos y docentes actúan de manera intuitiva a la hora de integrar a estudiantes inmigrantes haitianos», tampoco puede ser confirmada de manera absoluta puesto que, al preguntar por ella en el cuestionario, la mayor cantidad de profesores (8) no se manifestaron de acuerdo ni en desacuerdo. Sin embargo, es destacable que un total de 9 individuos afirma guiarse por la intuición antes que por conocimientos teóricos y pedagógicos en su trabajo con estudiantes haitianos. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad urgente de formar a los profesores en relación con la atención a la diversidad lingüística y la integración, ya que de esa manera sus decisiones pedagógicas estarán fundamentadas y tendrán mejores resultados.
- Con respecto a la pregunta de investigación, ¿Cómo se lleva a cabo la inclusión de estudiantes haitianos en el sistema educativo chileno, especialmente en los niveles de enseñanza básica y media?, es posible afirmar, en primer lugar, que esta no se desarrolla de manera uniforme a lo

largo del país puesto que no existen orientaciones ministeriales al respecto. En el caso de algunos establecimientos de la región del Biobío, este proceso de integración se basa en un protocolo que contiene acciones y procedimientos definidos. Sin embargo, no es la realidad de todas las instituciones educativas. Por otro lado, es relevante señalar que, en la mayoría de los casos, la integración lingüística y cultural se realiza sin recursos de apoyo (tales como material didáctico de enseñanza de español como lengua extranjera), ya que no se dispone de ellos. Con respecto a las competencias y formación docente cabe destacar que, según la percepción de la mayoría de los participantes de este estudio, el proceso de integración es guiado por docentes que no cuentan con competencias para el abordaje de la diversidad lingüística y cultural en el aula. Esto se relaciona estrechamente con su formación, puesto que declaran que no recibieron capacitación en estas áreas cuando cursaron sus estudios de pregrado y tampoco durante su período de ejercicio profesional. Por lo anterior, en muchos casos la labor docente en estos contextos es guiada por la intuición. Finalmente, con respecto a las concepciones en torno a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, los profesionales manifiestan algunos errores conceptuales tales como: solo los profesores de Lengua y Literatura deben estar a cargo del proceso de integración lingüística de los estudiantes haitianos, la inmersión en el contexto educativo es suficiente para la integración en la escuela y la inmersión en un ambiente escolar es suficiente para el aprendizaje de español.

## **5.2 Limitaciones**

La principal limitación de esta investigación se relaciona con su alcance, dado que el cuestionario utilizado como base para la elaboración del protocolo solo fue respondido por 23 participantes. Por otro lado, la mayor cantidad de profesores que respondieron dicho instrumento se desempeñan profesionalmente en la comuna de Laja, la cual, a diferencia de otras comunas de la región (como las del Gran Concepción) no presenta una alta tasa de inmigración haitiana. Por estos motivos, los resultados no son generalizables al contexto regional ni nacional.

## **5.3 Futuras líneas de investigación**

En concordancia con lo anterior, la primera línea de investigación que se abre a partir del presente trabajo consiste en la realización de un estudio similar que asegure la participación de todos los establecimientos que atienden estudiantes haitianos en la región del Biobío. Gracias a ello, se podría elaborar un protocolo base que los establecimientos educativos podrían utilizar y adaptar a su realidad. Al mismo tiempo, este protocolo estándar serviría de referencia para colegios y escuelas que no tienen estudiantes haitianos dentro de su matrícula pero que eventualmente podrían tenerlos. De esta manera, al tener que enfrentarse a la acogida de un alumno haitiano, podrían basar su actuar en la experiencia de otros centros educativos con características similares y en un respaldo teórico consolidado. Del mismo modo, este proceso podría extenderse a nivel de todo el territorio nacional y permitiría la elaboración de orientaciones para todos los colegios por parte del Ministerio de Educación.

Además de la elaboración de protocolos y orientaciones, se podrían realizar estudios de caso sobre los resultados de la aplicación

de dichos procedimientos y recomendaciones en establecimientos educativos, con el fin de conocer su efectividad, sus fortalezas y sus debilidades. De esta manera se generaría un proceso de mejora continua con miras a favorecer la integración de los estudiantes haitianos.

Junto con lo anterior, sería de gran interés y relevancia llevar a cabo una investigación que permita conocer las necesidades y dificultades en el proceso de integración escolar desde la perspectiva de los alumnos y sus familias, puesto que es posible que haya variables o conflictos que no se detecten al investigar solo desde el punto de vista del personal directivo y docente. Gracias a ello, la complejidad y campo de acción de los protocolos sería mayor.

Por otro lado, con miras hacia el mismo objetivo de dotar a los protocolos de mayor efectividad, convendría realizar más estudios que caractericen la interlengua de los hablantes de criollo haitiano que aprenden español, ya que el conocimiento que surja a partir de ellos podría contribuir a atender de mejor manera las necesidades lingüísticas de dichos estudiantes. Producto de estos avances se podría mejorar la situación actual de la enseñanza de ELE en Chile, por ejemplo, a través de la creación de una política de enseñanza de español como lengua extranjera y de un marco curricular que organice los contenidos y las competencias que se espera que los estudiantes aprendan y desarrollen, respectivamente. Con ello, incluso se podría potenciar la producción editorial de manuales y materiales de ELE en Chile, que hasta el momento se encuentra en un estado de desarrollo incipiente con un solo manual publicado, *Punto C/ELE*.

Finalmente, cabe destacar que esta propuesta se constituye como un aporte inicial que contribuye a solucionar las problemáticas detectadas en el proceso investigativo, pero en ningún caso se

plantea como una alternativa definitiva. Así como los seres humanos son dinámicos y complejos, los protocolos deben adaptarse a estas características y ser modificables en función de las características de la población a la que van dirigidos.

## **6. Bibliografía**

- Abarca, C. (2020). Propuesta metodológica de enseñanza del español L2 con migrantes haitianos y haitianas. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 10, 99-113.
- Andrade, M. y Santos, P. (2010). O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 37-60.
- André, B. (2016). A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. En Bahia, J y Santos, M., *Um olhar sobre as diferenças. A interface entre projetos educativos e migratórios*, 56-78.
- Baca, N., García, S. y Sosa, M.. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 407-421. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300407>
- Baigorri, L., y Romano, E. (2019). El español en y para la escuela: experiencias y propuestas. *Letras*, (79), 87-102.
- Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450.
- Carrasco, I., & Suárez, J. I. (2018). *Migración internacional e inclusión en América Latina: análisis en los países de destino*

*mediante encuestas de hogares (Serie Políticas Sociales)*.  
División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para  
América Latina y el Caribe (CEPAL).

Castillo, D., Santa-Cruz, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.

Coordenadora de Gestão da Educação Básica y Núcleo de Inclusão Educacional. (2017). *1º Documento Orientador CGEB/ NINC: Estudantes Imigrantes*. Recuperado de [https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/i\\_migrantes\\_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2017/10/i_migrantes_1documento-orientador-estudantes-imigrantes-verso-de-15-09-2017.pdf)

Coordenadora de Gestão da Educação Básica y Núcleo de Inclusão Educacional. (2018). *Estudantes Imigrantes: Acolhimento*. Recuperado de [https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO\\_FINAL-compressed.pdf](https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf)

García, R. y Machado, J. (2020). Análises do projeto “Escola sem Fronteiras”: a integração de alunos haitianos em duas escolas da rede municipal de Contagem/MG. *Caletrosópio*, 8, 158-175. Recuperado de <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/caletrosopio/article/download/3853/3509/>

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2017a). *Protocolo de español como lengua segunda para la inclusión*. Recuperado de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsi\\_protocolo\\_web.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsi_protocolo_web.pdf)

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2017b). *Guía para la inclusión de alumnas y alumnos hablantes de lenguas distintas del español en las escuelas de la Ciudad*. Recuperado de [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsiguia-docentes\\_web\\_0.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/elsiguia-docentes_web_0.pdf)

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística & Departamento de Extranjería y Migración. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019*. Santiago de Chile. Recuperado de [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256\\_6](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2020). *Censo Escolar 2019*. Brasilia. Recuperado de <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

Lizasoain, A., y Toledo, G. (2019, 31 de mayo). *Contexto de inclusión escolar de estudiantes secundarios haitianos en Chile*

[ponencia]. 64th Congreso Anual de la International Linguistic Association (ILA) en Centro de Estudios del Lenguaje (CELES), Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Andrea-Lizasoain/publication/337679036\\_Contexto\\_inclusion\\_haitianos\\_en\\_Chile\\_ILA\\_2019\\_ACTA/links/5de509364585159aa45a5f74/Contexto-inclusion-haitianos-en-Chile-ILA-2019-ACTA.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Andrea-Lizasoain/publication/337679036_Contexto_inclusion_haitianos_en_Chile_ILA_2019_ACTA/links/5de509364585159aa45a5f74/Contexto-inclusion-haitianos-en-Chile-ILA-2019-ACTA.pdf)

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construccion-de-comunidades-educativas-inclusivas-2017.pdf>

Ministerio de Educación. (2017a). *Reconocimiento y convalidación de estudios básicos y medios realizados en el extranjero*. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/reconocimiento-y-convalidacion-de-estudios-basicos-y-medios-realizados-en-el-extranjero-13>

Ministerio de Educación. (2017b). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago: autor. Obtenido de <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2017/12/Orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2018a). Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). *Documento de trabajo N° 12*. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación. (2018b). Política nacional de estudiantes extranjeros 2018-2022.
- Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2006). Glosario sobre migración N°7. Ginebra, Suiza: Organización Internacional para las Migraciones. Recuperado de [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf)
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Entre Diversidades*, (11), 71-97.
- Rojas Pedemonte, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J., y Orrego, C. (2016). *Boletín Informativo N°1 del Departamento de Extranjería y Migración: Haitianos en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/boletin-1-Migraci%C3%B3n-Haitiana.pdf>
- Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. (2016). *Documento norteador da política de acolhimento de alunos estrangeiros na RME equipe de língua estrangeira*. Recuperado de <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125343.pdf>
- Toledo, G., y Lizasoain, A. (2019). *Desarrollo de interlengua en estudiantes secundarios haitianos. Proyecto Fondecyt N.º 1190254*. Santiago de Chile: Manuscrito no publicado.
- Toledo, G., Quilodrán, F. y Korchabing, L. (2020). Análisis de necesidades de aprendientes haitianos: diseño, validación y aplicación del instrumento. *Lengua y migración*. 12 (1), 101-122.

Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. En I. Ballano (Ed.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: U. Deusto, 95-126.

## **7. Anexos**

### **7.1 Cuestionario: Percepción docente sobre la integración del alumnado haitiano en el sistema educativo chileno**

Esta investigación se lleva a cabo como parte de un Trabajo Fin de Máster de la Universitat Rovira i Virgili (Tarragona, España). El objetivo es conocer cómo es percibido el proceso de integración del alumnado haitiano en el sistema educativo chileno por parte del personal docente y directivo de establecimientos que tengan o hayan tenido estudiantes de esta nacionalidad dentro de su matrícula en cualquier establecimiento de la región del Biobío. No hay respuestas correctas o incorrectas, solo deseamos conocer su impresión.

Toda la información recabada a partir del cuestionario es anónima y confidencial, por lo que se garantiza que no habrá forma de identificar sus respuestas individuales. Al completar esta encuesta entrega su consentimiento para la utilización de los datos que proporcione, los que serán empleados únicamente con fines académicos y no serán compartidos con terceros ajenos a la investigación. De cualquier forma, es libre de detener su participación en cualquier momento.

¡Muchas gracias por participar!

Investigadora responsable: Pamela Rocío Gallardo Fuentes  
Institución: Universitat Rovira i Virgili

Correo electrónico de contacto:  
pamelarocio.gallardo@estudiants.urv.cat

\*Obligatorio

1. ¿Qué edad tiene? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Menos de 25 años
- Entre 25 y 35 años
- Entre 36 y 50 años
- Más de 50 años

2. ¿Con qué género se identifica? \*

*Marca solo un óvalo.*

- Femenino
- Masculino
- Otro
- Prefiero no entregar esta información

3. ¿En qué comuna se encuentra el establecimiento educativo donde trabaja? \*

---

4. ¿Qué asignatura(s) imparte? Si no imparte ninguna asignatura, pero tiene un cargo directivo, indique cuál \*

---

5. ¿En qué niveles se desempeña o ha desempeñado? \*

*Marca solo un óvalo.*

Enseñanza básica

Enseñanza media

Ambos

6. ¿Cuántos años de experiencia docente tiene? \*

---

A continuación encontrará una serie de afirmaciones. Indique su grado de acuerdo o desacuerdo considerando lo siguiente:

1= Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Ni de acuerdo, ni en desacuerdo

4= De acuerdo

5= Totalmente de acuerdo

7. Las políticas educativas que se implementan en la actualidad (como la Ley de inclusión y las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros) son suficientes para la integración de los alumnos inmigrantes haitianos. \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

8. En el establecimiento donde trabajo existen protocolos para la integración de estos alumnos. \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

9. En el establecimiento donde trabajo se dispone de material didáctico para la enseñanza de español como lengua extranjera. \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

10. Me considero competente para abordar la diversidad lingüística y cultural en el aula. \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

11. Mi formación inicial docente consideró contenidos de interculturalidad y/o enseñanza de español como lengua extranjera. \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

12. Durante mi ejercicio docente he sido capacitado en temas de interculturalidad e integración de alumnado inmigrante. \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

13. Me interesa recibir capacitación en temas de interculturalidad e integración de alumnado inmigrante. \*

*Marca solo un óvalo.*

1      2      3      4      5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

14. Cuando participo del proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante haitiano me guío más por la intuición que por un respaldo teórico. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

15. La inmersión de un alumno en el contexto escolar es suficiente para que se integren en la comunidad educativa. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

16. La inmersión de un alumno en el contexto escolar es suficiente para que aprenda español. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

17. Solo los profesores de Lengua y Literatura deben ocuparse de la integración lingüística de los estudiantes haitianos. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

---

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

18. La enseñanza de español a estos estudiantes debe apuntar al éxito académico, no solo a la comunicación en un contexto cotidiano. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

---

19. Considero que deben existir aulas de apoyo para este tipo de alumnado. \*

*Marca solo un óvalo.*

1 2 3 4 5

Totalmente en desacuerdo

Totalmente de acuerdo

20. ¿De qué recursos le gustaría disponer para realizar un trabajo apropiado con estos alumnos?

---

---

---

21. Si desea agregar comentarios o información que pueda ser relevante para esta investigación, puede hacerlo aquí:

---

---