

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN**



**DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL
EN ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE ENSEÑANZA MEDIA DE LA
COMUNA DE CONCEPCIÓN**

**SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR AL GRADO
ACADÉMICO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

Integrantes:

Diego Alejandro Castillo Pacheco

Boris Alfonso Parada Henríquez

Victoria Paz Salas González

Camila Elizabeth Troncoso Illanes

Profesora Guía
Dra. Marisol Henríquez Barahona

Concepción, abril de 2023

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a David, mi padre, por ser una fuente inagotable de inspiración y sabiduría. A Ivonne, mi madre, por su paciencia, apoyo y comprensión. A mis hermanos, Rodrigo, Constanza y Rayén, por dar oído a mis quejas, por reírse conmigo, y de mí, y por siempre estar dispuestos a seguir jugando juntos. Agradezco también a Patricia y Alexis, mis amigos del alma. Y especialmente a Eymi, por sostenerme, soportarme, darme valor y su amor incondicional. Sin ustedes, jamás hubiese llegado tan lejos.

Diego Alejandro Castillo Pacheco

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia cercana que estuvo día y noche a mi lado, lo cual es muy hermoso debido a que es muy importante sentir apoyo cuando a veces faltan fuerzas para seguir el ritmo vertiginoso que tiene la universidad. De manera especial, quiero destacar a mis padres que, con su infinita nobleza, muchas veces acompañaban su apoyo con consejos y palabras que daban la fuerza necesaria para superar obstáculos, y así seguir dando lo mejor de mí. En segundo lugar, quiero agradecer a quienes no son tan cercanos como mi familia, pero que también estaban al tanto de las cosas que estaba haciendo para terminar mi carrera, como por ejemplo mis tíos y primos con los que habitualmente tengo contacto.

Agradezco infinitamente a todos quienes he nombrado y también a los profesores, ya que las palabras de aliento y el conocimiento académico son los pilares importantes que me permiten estar en este punto del término de mi carrera.

Boris Alfonso Parada Henríquez

Quiero agradecer a mi familia por su amor y apoyo incondicional durante mi trayectoria académica. A mi querida madre, quien siempre ha sido mi fuente de inspiración y motivación en los momentos difíciles. A mi padre, por ser mi guía y apoyo incondicional. Y a mi hermana, por su cariño y soporte en todo momento. Finalmente a mis compañeros, por su eterna comprensión y empatía, esto se lo debo a ustedes.

Victoria Paz Salas González

En primer lugar, quiero agradecer a Dios y a mis padres, Jorge y Paola, por su apoyo incondicional durante todo el proceso. Su amor, paciencia y aliento me han permitido superar los momentos difíciles y seguir adelante en la consecución de mis objetivos de vida. También quiero agradecer a mi hermano Aron, por ser mi compañero y amigo incondicional, por su motivación y por siempre estar presente en cada etapa de mi vida. Agradezco especialmente a mis compañeros de tesis, cuyo trabajo y colaboración han sido fundamentales en la realización de este proyecto. Sus ideas, sugerencias y comentarios me han permitido mejorar el trabajo y lograr el cumplimiento de esta tesis. Asimismo, quiero agradecer a mi amigo del alma, Aaron, por su constante apoyo y motivación, por sus consejos y por estar siempre dispuesto a ayudarme en todo lo que necesitaba. Agradezco también a mis profesores y tutores, por sus enseñanzas y orientación en el desarrollo de mi tesis, así como a los participantes en el estudio, por su colaboración y disposición para aportar información valiosa. Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que de alguna manera contribuyeron en este proyecto y en mi formación profesional.

Camila Elizabeth Troncoso Illanes

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	7
1. INTRODUCCIÓN	8
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
2.1 Formulación	10
2.2 Justificación	12
2.3 Preguntas de investigación	14
2.4 Objetivos	14
2.4.1 Objetivo general	14
2.4.2 Objetivos específicos	14
2.5 Supuestos	15
3.1 Competencia comunicativa	16
3.3 Componentes de la competencia comunicativa	17
3.4 Competencia comunicativa oral	19
3.4.1 La comunicación oral en el currículum chileno	21
3.5 Migración	23
3.5.1 Migración y lengua	24
3.5.3 La barrera del lenguaje	26
3.5.4 Desafíos sobre migración en el currículum	27

4. MARCO METODOLÓGICO	5
	31
4.1 Diseño	31
4.2 Participantes	32
4.3 Instrumento	33
4.4 Consideraciones éticas	33
4.5 Análisis de datos	34
5. RESULTADOS	37
5.1 Percepción de los estudiantes sobre el español chileno	37
5.1.1 Evaluación del habla chilena	37
5.1.2 Diferencias entre las variantes de Chile y Venezuela	38
5.2 Dificultades comunicativas	41
5.2.1 Dificultades dentro y fuera del aula	41
5.2.2 Estrategias para la superación de problemas comunicativos	45
5.3 Percepciones en la asignatura de Lengua y Literatura	47
5.3.1 Percepciones sobre la importancia de la enseñanza de comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura.	48
5.3.2 Propuestas de cambio a la asignatura de Lengua y Literatura	49
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	52
6.1 Discusión	52
6.1.1 Percepciones sobre el español chileno	53

6.1.2 Dificultades comunicativas	6 54
6.1.3 Percepciones sobre la asignatura de Lengua y Literatura	57
6.2 Conclusiones	58
7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES	62
7.1 Limitaciones	62
7.2 Proyecciones	62
BIBLIOGRAFÍA	63
ANEXO 1: GUIÓN DE ENTREVISTA	71
ANEXO 2: PREGUNTAS ORDENADAS POR CATEGORÍA	73
ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRECCIÓN	75
ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS	77

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.....	35
TABLA 2.....	35

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito caracterizar las principales dificultades que presenta un grupo de estudiantes extranjeros venezolanos en el desarrollo de comunicación oral. En concreto, se abordarán los factores que originan dichas dificultades, según las opiniones de los propios estudiantes. La investigación se desarrolla con un enfoque cualitativo y es de tipo exploratorio. Para la recogida de los datos, se utilizó una entrevista semiestructurada que se aplicó a estudiantes que cursan desde primer a tercer año de enseñanza media. El análisis del corpus dio cuenta de que las dificultades comunicativas se relacionan fundamentalmente con los niveles léxico y fonético-fonológico de la lengua y afectan la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica de los hablantes.

Palabras clave: dificultades comunicativas, competencia comunicativa oral, niveles de la lengua, variedades del español.

1. INTRODUCCIÓN.

El fenómeno de la migración internacional tiene diversos impactos sobre las sociedades que acogen a los inmigrantes, ya que se generan transformaciones en términos sociales, económicos y culturales. Este proceso migratorio tiene un carácter dinámico que se origina a raíz de la condición global que tienen las relaciones a nivel mundial, hecho que no debe ser visto únicamente por causas económicas. Dicho de otra manera, la globalización también debe entenderse como “la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales, y la sociedad civil” (Beck, 1998, p.42).

La globalización, el rápido desarrollo de la tecnología, la comunicación, y el desarrollo del mercado influyen en las decisiones de las personas que deciden desarrollar su vida en otro país. En este contexto, se comprende que las fronteras se abren, y logran producir el incremento de la diversidad cultural que con el paso del tiempo se transforma en un rasgo común entre las personas. Las implicaciones de esta tendencia son multifacéticas, y se reflejan en la forma en que los individuos y los grupos se relacionan entre sí (Croucher, 2004). Es decir, se entiende la interculturalidad como un rasgo social que adquiere una especial atención dentro de la dimensión educativa.

En el contexto migratorio, la interculturalidad se transforma en un reto para las sociedades, puesto que busca un desarrollo equitativo de prácticas culturales diferentes (Walsh, 2005) bajo circunstancias de convivencia mutua entre culturas en espacios comunes (Ansion, 2007). Estos desafíos interculturales están presentes en Chile y su sistema educativo, y se manifiestan con el hecho de que los establecimientos adoptan el reto de educar estudiantes inmigrantes que mantienen

referentes culturales distintos que deben ser entendidos a fin de lograr una sociedad compartida (Poblete, 2018). Sin embargo, se produce un desajuste lingüístico en este ámbito, debido al encuentro entre la lengua local y la que dominan los migrantes, lo que reclama el desarrollo de competencias comunicativas interculturales tanto del grupo que emigra como de la sociedad receptora.

El lenguaje es una arista dentro del reto que implica la interculturalidad en el sistema educativo chileno, puesto que la lengua representa un nudo crítico que debe ser atendido a fin de que se desarrolle la comunicación de manera efectiva entre inmigrantes y nativos. No obstante, se debe atender la tensión cultural que surge por el hecho de que estudiantes migrantes deban acomodar su lenguaje y valores familiares al contexto del país receptor a fin de lograr una adaptación (Wheeler, et al., 2020).

Luego de conocer la importancia del contexto de la inmigración y las implicancias dentro del escenario de migración e interculturalidad, cabe destacar que la presente investigación cualitativa tiene la finalidad de mostrar un estudio que se enfoca en las complicaciones que experimentan estudiantes venezolanos durante la comunicación con hablantes chilenos. En tal sentido, al existir un enfoque investigativo exploratorio, las tareas de identificar y describir dichas dificultades se vuelven esenciales para conocer los diferentes factores e implicancias que los problemas comunicativos traen consigo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Formulación

El fenómeno migratorio de la última década involucra un aumento en el número de personas que llegan a Chile desde otros países de Latinoamérica. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (2021), la población extranjera ha registrado un aumento del 1,5% en comparación con las cifras arrojadas en 2020. En estas estadísticas se constata que la mayoría de los extranjeros proviene de Venezuela, Perú, Haití, Colombia y Bolivia.

El crecimiento del número de extranjeros se entrecruza con el hecho de que existe población migrante que es excluida, y con la vulnerabilidad que se produce dentro de una sociedad que no los reconoce plenamente como sujetos de derechos (Rojas y Silva, 2016). En consecuencia, el desconocimiento de los derechos plenos de los inmigrantes trae consigo una serie de dificultades en diversos ámbitos de la sociedad, tales como el laboral y el educacional. En ambos contextos son relevantes los aspectos relacionados con la comunicación, concretamente con la comunicación intercultural (Asunción-Lande, N.C., 1986).

En el sistema educativo chileno, la Ley General de Educación (20.370/2009) plantea los principios que buscan acreditar una educación con diversidad, integración e inclusión en un sentido intercultural. Específicamente, el artículo 3° señala que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ministerio de Educación, 2020, p. 6). Asimismo, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018) argumenta que el Estado tiene el compromiso de garantizar el derecho a educación para todo niño, independiente de su nacionalidad y de su situación migratoria.

A pesar de que en Chile existen leyes que regulan el desarrollo de la educación considerando el fenómeno migratorio, existe una crítica que se centra en el hecho de que no existe rigurosidad en la aplicación de la legislación en el sistema educativo (Mora, 2018). Esta contrariedad entre la norma y la práctica conduce el proceso educacional hacia un desarrollo deficiente tanto en materia de desarrollo curricular como en la adecuada inclusión de los alumnos inmigrantes. En consecuencia, el desfase entre currículum e implementación de políticas representa una alta probabilidad de que se produzcan dificultades entre estos estudiantes.

Respecto a lo anterior, se infiere que la integración de los alumnos extranjeros se vuelve una tarea altamente compleja, sobre todo en el aspecto sociolingüístico que conforma las experiencias que guían su comunicación. El argumento para corroborar esta complejidad se puede encontrar en los hallazgos propuestos por Mondaca et al. (2018), quienes sugieren que, en contextos educativos con presencia de migrantes, los docentes y estudiantes hacen ver las limitaciones del currículum nacional en cuanto a la estructura formal que se propone alcanzar mediante la cobertura curricular.

En este contexto de pluriculturalismo, cuyo concepto se refiere a la coexistencia de distintas culturas (Giménez, 2003), surge la necesidad de tener en cuenta una visión integral de estos fenómenos. Por esta razón, es pertinente realizar el análisis de los factores que están en función de la construcción de la diversidad cultural producto del incremento del número de inmigrantes en Chile. Es relevante conocer el ejercicio pedagógico que protagonizan los estudiantes extranjeros en contextos en que domina la variante dialectal chilena, puesto que, a través de tales prácticas, se responde a las incógnitas que nacen a partir de las necesidades que los alumnos tienen, las cuales están en función no solo del conocimiento de la lengua y sus variantes, sino del desarrollo de la competencia comunicativa.

Uno de los problemas curriculares que surgen a raíz de los contextos descritos anteriormente se relaciona con la importancia del lenguaje para el desarrollo de habilidades comunicativas que faciliten el aprendizaje para los migrantes, quienes se enfrentan a una nueva variante del español y aprenden nuevas formas y recursos lingüísticos para comunicarse con sus profesores y pares (Espinosa et al., 2020). Las complejidades que surgen en el marco de la nueva diversidad sociolingüística que deben afrontar implica un desafío, pues involucra el aprendizaje y empleo de nuevas variantes diatópicas y diastráticas que podrían dificultar su desempeño comunicativo (Tovar y Bustos, 2022).

Tal como se ha descrito, existen políticas y reglamentos educativos que regulan el marco de la migración en territorio chileno, y que tales políticas tienen problemas en la aplicación dentro del currículum nacional. La consecuencia de esta situación podría ser compleja para el desarrollo curricular de los estudiantes extranjeros. En este contexto, y debido al creciente ingreso de estudiantes extranjeros a establecimientos educacionales, se hace necesario examinar cuáles son las principales dificultades comunicativas en el ámbito de la oralidad que ellos tienen o señalan experimentar; es decir, con qué competencias comunicativas se relacionan estas dificultades. Esta descripción permitiría, no solo conocer los problemas comunicativos que enfrentan los estudiantes, sino también las implicaciones de tales inconvenientes, y las estrategias que ponen en práctica para sortearlas y avanzar hacia una comunicación oral más eficaz.

2.2 Justificación

El incremento progresivo de inmigrantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021) implica el aumento de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales de Chile, lo cual genera una creciente diversidad lingüística que se refleja en las aulas. Si bien es necesario abordar esta

problemática de manera integral en el nivel de educación media, son escasos los estudios exploratorios y descriptivos que visibilicen las dificultades comunicativas que experimentan los alumnos migrantes dentro del sistema educativo chileno. Cabe resaltar que esta escasez de investigaciones trae consigo la falta de conocimiento y de herramientas para trabajar con aulas dialectalmente diversas en el desarrollo de la comunicación en general y de la comunicación oral en específico. Se desconoce cómo el aprendizaje de una nueva variante del español podría dificultar el desarrollo de la competencia comunicativa y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje en general.

Por lo expuesto anteriormente, se decidió realizar una investigación que considere el fenómeno lingüístico de las dificultades comunicativas de una muestra de estudiantes venezolanos. La razón de esta elección se fundamenta en que, según el Instituto Nacional de Estadísticas (2021), la población venezolana tiene una presencia de un 30% del total de inmigrantes en el país. Estas estadísticas permiten comprender la relevancia del proceso migratorio desde Venezuela enfocado en un sentido cultural, educacional y lingüístico.

Con el fin de tener un acercamiento a las percepciones de estudiantes venezolanos, se utiliza un enfoque cualitativo a través del cual se pretende explorar en las eventuales dificultades que los adolescentes inmigrantes presentan desde su proceso de integración al sistema escolar chileno.

Asimismo, se debe considerar que los inmigrantes llegan a un sistema escolar que tiene requerimientos lingüísticos especiales que buscan el desarrollo adecuado de las actividades académicas. En este contexto es significativo observar la forma en que los profesores inciden en las experiencias del alumno extranjero (Campo et al. 2005), puesto que el rendimiento académico

del inmigrante se relaciona con la mirada del profesor sobre la diversidad cultural y lingüística. Dicho de otro modo, los profesores y los procesos de enseñanza deben ser considerados al momento de explorar las creencias y opiniones que surgen desde el alumnado.

2.3 Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las principales dificultades que señalan enfrentar los estudiantes inmigrantes de enseñanza media, respecto al aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula?
- ¿Cómo caracterizan los estudiantes las eventuales dificultades o complejidades en el aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa oral?
- ¿Qué componentes de la competencia comunicativa oral resultan de mayor o menor dificultad para los estudiantes a la hora de enfrentar el aprendizaje de la oralidad en el aula?

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Caracterizar las principales dificultades que presentan estudiantes extranjeros venezolanos en el desarrollo de comunicación oral.

2.4.2 Objetivos específicos

- Identificar las diferencias y rasgos lingüísticos distintivos que los estudiantes perciben entre la variante dialectal chilena y la venezolana.
- Describir las principales dificultades en el ámbito de la comunicación oral que los estudiantes inmigrantes han experimentado en espacios académicos y extraacadémicos, y las estrategias que han usado para enfrentar estas complicaciones.

- Relacionar las dificultades comunicativas de los estudiantes con las competencias propuestas por Canale y Swain, 1980; y Canale, 1983.

2.5 Supuestos

- Los estudiantes venezolanos presentan diversas dificultades comunicativas relacionadas con el uso de la variante chilena.
- El uso de la variante del español chileno en la escuela puede aislar comunicativamente a los estudiantes venezolanos.
- Los mayores problemas en la comunicación oral de los estudiantes se dan en el ámbito de la competencia gramatical o lingüística.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Competencia comunicativa

El concepto de competencia se origina en la teoría lingüística de Chomsky (1965), quien sostiene que “se centra principalmente en el hablante-oyente de una comunidad de habla completamente homogénea que conoce su lengua perfectamente y al que no le afectan condiciones irrelevantes a nivel gramatical” (p. 5). La propuesta de este autor emerge desde el estructuralismo lingüístico, y en ella se plantea la idea de que la competencia lingüística se refiere al conocimiento del código o lengua por parte del hablante u oyente, lo que se da a nivel gramatical porque forma parte de un conocimiento innato del ser humano debido a su capacidad de expresarse mediante el lenguaje. Hualde, Olarrea, Escobar y Travis (2009) explican esta propuesta de la siguiente manera:

Chomsky identifica nuestro conocimiento del lenguaje o competencia con la posesión de una representación mental de una gramática. Esta gramática constituye la competencia del hablante nativo de dicha lengua. En otras palabras, la gramática es el conocimiento lingüístico de un hablante tal como está representado en su cerebro (p.10).

Es decir, la competencia de Chomsky incluye todo lo que el hablante sabe de la estructura de su lengua; o sea, el léxico o vocabulario, la fonética y fonología, la morfología y la sintaxis y la semántica o significado de palabras y oraciones.

Más adelante, otros investigadores complementan la propuesta de Chomsky, como es el caso de Hymes (1972), quien no conforme con esta concepción agrega que competencia es saber cuándo hablar y cuándo, no, sobre qué hablar, con quién, dónde y en qué forma. O sea, que la competencia del hablante debe contemplar no sólo factores gramaticales, sino también elementos

social y culturalmente aceptados. De este modo, Hymes (1974) retoma la definición proporcionada por Chomsky y la reformula prestando atención a aspectos que habían sido desestimados por este autor. Se enfoca en la habilidad para utilizar el lenguaje de manera efectiva en situaciones comunicativas reales, tomando en cuenta diversos factores como el contexto, la cultura, el receptor y el propósito comunicativo.

El planteamiento de Hymes establece unos condicionantes que nombra bajo el acrónimo S.P.E.A.K.I.N.G, lo que corresponde a “Setting, Participants, Ends, Act sequence, Key, Instrumentalities, Norm of interaction and interpretation and Genre” (Hymes, 1974). Esto hace referencia a todos los condicionantes que una situación concreta lleva asociados, y que sirven para describir la situación comunicativa, a saber: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, código de informalidad o formalidad, instrumentos, normas y género del acto de habla.

Años más tarde, Canale y Swain (1980) amplían este concepto, señalando que corresponde a un conjunto de competencias interrelacionadas.

3.3 Componentes de la competencia comunicativa

A partir de los aportes de Chomsky (1965) y Hymes (1972), Canale y Swain (1980) construyen una teoría que se enfoca en la adquisición del lenguaje con fines pedagógicos. Se centran en identificar los diferentes tipos de conocimientos que los alumnos necesitan para ser competentes en una lengua. Para esto, proponen tres competencias comunicativas: gramatical, sociolingüística y estratégica. Este modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain fue revisado y modificado por el primero, tres años más tarde (Canale, 1983). El autor reelaboró el concepto de competencia sociolingüística y la diferenció de la competencia discursiva. En otras palabras, la competencia sociolingüística la divide en dos componentes, donde uno de ellos se

refiere al ámbito de la sociolingüística, mientras que el otro al discursivo. En conjunto con lo anterior, define competencia como “el sistema que es subyacente a los diversos conocimientos y habilidades que se requieren para llevar a cabo la comunicación” (Canale, 1983).

En concreto, las cuatro competencias o competencias comunicativas propuestas por Canale (1983) son las siguientes:

- Gramatical: Se refiere al dominio léxico y gramatical, así como también a las habilidades para formar oraciones y frases correctas desde el punto de vista gramatical.
- Sociolingüística: esta competencia incluye las reglas socioculturales y, por lo tanto, se trata de producir y comprender los enunciados «de forma apropiada en distintos contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como el estatus de los participantes, el propósito de la interacción y las normas o convenciones de la interacción» (Canale, 1983: 7).
- Discursiva: esta comprende los aspectos relativos a la coherencia y cohesión de los diferentes tipos de discurso, como por ejemplo el uso de reglas de textualización.
- Estratégica: Esta competencia se compone por los elementos que afectan a la comunicación verbal y no verbal, así como aquellas que la hacen más efectiva.

El modelo desarrollado por Canale y Swain (1980) y su posterior revisión por Canale (1983) han tenido una importante influencia en la adquisición y enseñanza de lenguas. Define las dimensiones de la competencia comunicativa y ha contribuido significativamente al desarrollo de otros modelos, tanto en la adquisición de lenguas en general como en el área de evaluación.

Años más tarde, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen un modelo de competencia comunicativa en donde, además de reconocer las competencias anteriores, plantean

un componente ligado a la competencia sociocultural. Para estos autores, la competencia sociocultural tiene estrecha relación con los distintos conocimientos socioculturales que el hablante muestra en un contexto de comunicación. De este modo, según Celce-Murcia et al. (1995), los componentes que el hablante conoce y expresa en este tipo de competencia se refieren a factores del contexto social; factores estilísticos, tales como la formalidad o grados de cortesía; factores culturales, que se refieren a conocer la forma de vivir de la comunidad y también factores de comunicación no verbal, como por ejemplo gestos y uso del espacio.

A raíz de lo propuesto por Canale (1983) y Celce-Murcia et al. (1995) se determina que las competencias comprenden las habilidades que debe desarrollar la persona para ser considerada “competente” dentro de la lengua, por lo que no se pone énfasis sólo en los aspectos gramaticales, sino que también en los elementos que son propios de la situación comunicativa situada en un momento determinado.

3.4 Competencia comunicativa oral

La competencia comunicativa oral es una noción que proviene de la lingüística y se orienta hacia una conceptualización interdisciplinaria que constituye un conjunto de conocimientos capaces de, por un lado, desarrollar habilidades necesarias para la convivencia en sociedad y, por otro lado, producir las relaciones interpersonales e intergrupales para la comunicación (Balaguer et al., 2015).

Complementando lo anterior, Briz (2016) menciona que la competencia comunicativa oral es esencial para el desarrollo personal, social y profesional de las personas. Finalmente, el autor entrega una definición más compleja de este concepto:

La competencia de comunicación oral es la capacidad potencial o la habilidad práctica y observable, de carácter complejo y compuesta por diversidad de componentes (conocimientos, procedimientos, actitudes, etc.) de diferente naturaleza (psicológicos, socioculturales, lingüísticos, etc.), para expresarse de manera clara, coherente y comprensible en la transmisión de diversidad de mensajes (información, emociones, opiniones, etc.) mediante el lenguaje hablado y otros medios de comunicación que pueden acompañarlo (verbales o no verbales, medios tecnológicos, entre otros), con el fin de relacionarse y participar de forma activa, adecuada, correcta y eficiente en la diversidad de situaciones cotidianas y formales de la vida privada, social, académica y profesional. (p.40)

Pese a la relevancia de la comunicación oral, los estudios en este ámbito son limitados e insuficientes si se comparan con el prolífico abordaje de la escritura y la comprensión lectora. Esta carencia trae consigo la dificultad de desarrollar la competencia comunicativa oral en los estudiantes. Al respecto Cisternas, Henríquez y Osorio (2017) argumentan:

El desafío de desarrollar las habilidades comunicativas orales choca con dificultades diversas, algunas nada fáciles de superar. Una de ellas se relaciona con el conocimiento de los fundamentos de la lengua oral, su naturaleza, dinámica y sentido trascendente, más allá de la utilidad práctica (p. 325).

Otra limitante a la que aluden estos autores es “el escaso conocimiento especializado respecto de la lengua oral, disponible en el campo de la pedagogía” (2017, p. 325). Agregan que a la escuela se le exige hacerse cargo del desarrollo de la competencia comunicativa oral, no obstante, “no se cuenta con el conocimiento relevante, sistemático y aplicado que se requiere” (p. 325).

3.4.1 La comunicación oral en el currículum chileno

En el currículum chileno, la asignatura de Lengua y Literatura tiene un enfoque cultural y comunicativo. Con respecto a este último, se puede afirmar que “busca desarrollar competencias comunicativas que son indispensables para una participación activa y responsable en la sociedad” (MINEDUC, 2015, p.33). En otras palabras, esta perspectiva tiene el propósito de brindar herramientas que son importantes para la formación de ciudadanos responsables y participativos, es decir, que lleven a cabo un rol activo dentro de la sociedad.

Acerca de la comunicación oral en el currículum chileno, Cisternas et al. (2017) mencionan que:

Si bien es cierto que el marco curricular establece la importancia de la comunicación oral, al instalarla como uno de los tres ejes que articulan los programas de estudio de lenguaje y comunicación, también reconoce que es una de las áreas que presenta mayores debilidades en su tratamiento teórico y metodológico. (p.329)

A través de lo anterior, se hace referencia a que el desarrollo de la comunicación oral no es suficiente dentro de la sala de clases, puesto que existen debilidades que se relacionan tanto con los aspectos teóricos como prácticos y metodológicos.

La comunicación oral dentro de las Bases Curriculares de Lengua y Literatura de 7° a 2° medio (2015) se considera un eje de gran relevancia dentro del aprendizaje y la vida en sociedad, ya que, a través de ella, se construye el conocimiento y se crea cultura en conjunto. Es por lo anterior que este tipo de comunicación es crucial para la vida del ser humano, dado que permite el establecimiento de interacciones que permiten el alcance de relaciones complejas (Currículum Nacional, 2015).

Existen tres dimensiones que se abordan por medio de la comunicación oral, a saber: comprensión oral, diálogo y discursos monologados. En la primera de ellas, se espera que los estudiantes escuchen y evalúen de manera reflexiva a través de la interpretación de la información, y posteriormente formen opiniones. En la segunda, se busca que el diálogo sea una herramienta que favorezca la organización de ideas orientadas a dialogar de forma productiva. En la tercera dimensión, el discurso monologado trata el punto en donde se centra la enseñanza del aspecto oral. Al respecto, el Ministerio de Educación (2015) estipula que:

Los alumnos y alumnas ingresan a la escuela sabiendo comunicarse fundamentalmente en contextos coloquiales y familiares. Ser capaz de expresarse adecuadamente en situaciones que tienen una alta demanda cognitiva y emocional – como las situaciones formales o polémicas – es una habilidad que no se adquiere sin guía ni práctica. (p. 42)

Sobre la base de la última dimensión, se puede afirmar que promueve la enseñanza orientada a que los estudiantes se formen en diversas competencias y capacidades. De este modo, tendrán lo adecuado que le permitirá interactuar y reflexionar en diferentes contextos, a fin de que sean ciudadanos que tengan un rol activo y comunitario en la sociedad.

Por otra parte, dentro de las bases curriculares de 3° y 4° medio, la asignatura de Lengua y Literatura es abordada a través de un enfoque distinto. El MINEDUC (2019) sostiene que la asignatura, en estos niveles, está centrado en:

El carácter de práctica y producto cultural del lenguaje y la literatura y, consecuentemente, su papel en el conocimiento y la comprensión de diversas culturas y creencias, así como la función en la construcción de distintas identidades personales y sociales, entre otros. (p. 87)

Por lo tanto, se puede afirmar que, en niveles de enseñanza de 3° y 4° medio, se da énfasis al desarrollo de habilidades tales como la lectura crítica, la interpretación literaria y la producción tanto de textos orales y audiovisuales como aquellos escritos para diversos propósitos.

3.5 Migración

Ya sea por motivos políticos, económicos, laborales o recreativos, los seres humanos siempre se han trasladado de un lugar a otro. Este proceso puede ser interno (cuando ocurre dentro de un mismo territorio) o externo (si ocurre desde un país a otro). A veces, sin embargo, las complicadas situaciones que pueden experimentar las personas en sus países de origen pueden llevarlos a migrar hacia otros territorios o países, exponiéndose a la difícil tarea de superar, en muchos casos, barreras culturales o de lenguaje.

Debido al creciente número de inmigrantes que llegan al país con sus familias, su presencia y mayor visibilidad ha supuesto un desafío importante para el Estado, la propia sociedad y las escuelas (Poblete y Galaz, 2017). Según estos autores, es necesario que el país brinde oportunidades a los niños y adolescentes que deben entrar al sistema educacional chileno, para que puedan adaptarse de la mejor manera posible y de esa forma estar en igualdad de condiciones con los estudiantes nacidos en Chile.

3.5.1 Migración y lengua

En conjunto con el desplazamiento que se efectúa en los procesos migratorios, se desarrollan diversas situaciones sociolingüísticas. Las lenguas o sus variedades se desplazan, y es por este fenómeno lingüístico que las personas se enfrentan a cambios que se producen dentro del país de acogida (Díaz-Campos, 2014). De este modo, la primera barrera que se afronta es la que

rodea al ámbito del lenguaje, debido a que este permite modelar la forma en que se entiende la realidad. Junto con lo anterior, dentro de un nuevo contexto social, el inmigrante se encuentra con una lengua que presenta variedades que posibilitan la percepción de nuevas realidades. Es decir, la situación de migración trae aparejado un problema socio-comunicativo, no solo en el caso de hablar una lengua distinta (como ocurre con los haitianos que llegan a Chile), sino también cuando se habla una variante del español distinta al dialecto chileno (el caso de los peruanos, venezolanos y colombianos que emigran a Chile). En relación con esto, Iglesias-Casal (2003) sostiene que:

La lengua, por tanto, nace de la convivencia que se establece entre nosotros y el mundo creado con los otros hombres. Ha surgido como una llamada de atención sobre ese mundo y no es de extrañar que buena parte de él esté modelada, consciente o inconscientemente, según los hábitos lingüísticos de cada grupo social. (p. 6)

Esto indica que la convivencia entre personas es importante para el desarrollo del entendimiento y la comunicación eficaz; pues los grupos humanos comparten códigos sociales y culturales que se reflejan en las lenguas o las variedades de uso. Estos códigos o conocimientos compartidos se ponen en práctica en el acto de la comunicación a través del uso de la lengua o de una variante de esta.

Benveniste (1977) destacó dos aspectos que tienen un carácter transversal a las variedades que presenta la lengua, y se relacionan con el tiempo y la persona. Para este autor los hablantes, desde un sentido de su individualidad, se plantean en una relación con otros, de este modo, la experiencia se refleja en la lengua y en la comunicación, en una relación constante entre el hablante y su interlocutor.

Dentro de las diversas prácticas socioculturales que se ponen en juego al momento de la comunicación o en el desarrollo de esta, se deben considerar los diferentes usos o recursos lingüísticos que los estudiantes traen consigo a la escuela y aquellos dados en el aula, tales como la oralidad, la escritura y la lectura. La razón se debe a que, según Zavala (2019), ellos están concebidos como sistemas que se encuentran dentro de las prácticas culturales y sociales, y que siempre deben ser contextualizados para codificar y decodificar los símbolos lingüísticos.

Para esta autora:

No se trata entonces de imponer normas y reglas de textualidad, sino de permitir a los estudiantes que encuentren una voz en el discurso académico, que concilien sus diferentes identidades y que se inserten en esta comunidad con disposición y sintiéndose partícipes de ella. (p. 356)

Grinberg y Grinberg (1996) reflexionan sobre este aspecto y las eventuales consecuencias para el hablante migrante que se inserta en una nueva realidad sociocultural:

Aun suponiendo que el inmigrante se encuentre en un país donde se habla su propio idioma, su acto de discurso tendrá lugar en un instante particularmente distinto de su tiempo y en una textura de circunstancias significativamente diferente. La experiencia humana, producto del diálogo entre su «yo» y el tú desconocido, tendrá características nuevas hasta cierto punto alineadas para él, que podrían convertirse en una amenaza para su sentimiento de identidad. Esta amenaza se puede concretar aún más, si su instrumento lingüístico familiar tiene que ser sustituido por otro extraño para lograr aprehender la nueva realidad que le rodea e intentar establecer comunicación. (p. 102)

En otras palabras, los autores indican que hay personas que, durante los procesos migratorios, logran incorporar de manera adecuada la nueva variedad lingüística, mientras que otras se enfrentan a diversas resistencias que les presenta el aprendizaje de nuevos elementos que están ausentes en su lengua y cultura de origen. Dentro del último caso, la resistencia se manifiesta porque los inmigrantes sienten que su lengua de origen es la que les permite expresar sus experiencias personales de mejor manera.

Para Zavala (2019) el proceso migratorio modifica la naturaleza del aprendizaje, ya que, en este contexto, se requiere de los docentes una mirada más amplia de la comunicación, más allá de los enfoques lingüísticos tradicionales centrados en la “corrección” y en el dominio individual de un conjunto de reglas. Si bien la enseñanza del español académico “abre puertas” a los estudiantes, también puede limitar su repertorio comunicativo al enfrentarse a contextos diferentes como lo es el contacto producto de la migración.

3.5.3 La barrera del lenguaje

En línea con lo expuesto en el apartado anterior, es posible señalar que uno de los principales problemas que enfrentan los estudiantes migrantes al ingresar a la escuela chilena es el idioma; incluso si se trata de hablantes de otras variantes del español. Las diferencias de acento, ritmo, pronunciación y de vocabulario puede dificultar su inclusión en el sistema educacional de Chile.

En este sentido, Domaica et al. (2018) señalan que "es complejo avizorar el tratamiento de la lengua en el contexto escolar en pos de una integración que no desmembre la identidad de los estudiantes migrantes y que, facilite su convivencia e inclusión social" (p. 77). Por lo tanto, si se busca una verdadera inclusión en el área educacional, es necesario implementar políticas que

logren un equilibrio entre la identidad individual de los inmigrantes y su adaptación al medio en el que se ven inmersos.

Igualmente, este desafío no se ha abordado completamente en el diseño curricular, en la interacción pedagógica cotidiana y, menos aún, en la formación de los futuros educadores. En este momento, el interés académico se ha focalizado en diagnosticar las competencias interculturales del profesorado en servicio y en formación, cuyo contexto de enseñanza comprende a la población migrante (Domaica et al., 2018).

La barrera idiomática opera como un factor transversal que impacta en el acceso al sistema educativo y las relaciones entre pares. Poblete y Galaz (2017) recalcan, entonces, “la necesidad de capacitación en aspectos de pertinencia cultural de acuerdo a las características específicas de la nueva población que deben acoger, pero también de enfoques interculturales en el ámbito educativo (convivencia escolar, curricular, metodologías)” (p. 248).

3.5.4 Desafíos sobre migración en el currículum

Con el fin de lograr una educación inclusiva, en el año 2015 se promulga la Ley 20.845 de Inclusión Escolar la cual, entre otras cosas, pone fin a la selección de estudiantes, asegurando su ingreso sin importar sus condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o religión (Ley de Inclusión Escolar, 2015). Esto supone un recurso que encamina a los establecimientos educacionales para que sean un lugar abierto a la diversidad y respetuoso con ella.

Debido al creciente número de extranjeros que llegan a Chile y a la necesidad de cumplir con la ley, es menester revisar cuántos ingresan al sistema educacional chileno. En comparación

con el año 2018, en 2019 se observó un alza de un 41,16% en cuanto a matrícula extranjera, crecimiento que siguió hacia el 2020, aunque en menor medida, arrojando un incremento de un 10,8% (Ministerio de Educación, 2021). En 2022, el Centro de Estudios MINEDUC informó que, de 3.644.536 estudiantes, un 6,6% corresponde a extranjeros (CEM, 2022).

El alza de estudiantes extranjeros en Chile crea nuevos desafíos para los establecimientos educacionales, pero especialmente para los docentes, pues son ellos el principal punto de contacto entre la cultura del alumno y la del país que lo acoge. Sin embargo, Román (2021) asegura que “el profesorado en su conjunto no posee las herramientas necesarias para lograr la plena inclusión socioeducativa de sus estudiantes, ya que las prácticas pedagógicas que se creen inclusivas tienden a ser excluyentes” (p. 163).

Para solucionar este problema, el autor propone una educación inclusiva que contemple las experiencias de vida y los aprendizajes previos de los estudiantes, siendo estos el pilar fundamental para comenzar a construir un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso y contextualizado (Román, 2021). De esta manera, es posible establecer un sistema educativo centrado en la diversidad, siendo vista como algo positivo y no excluyente, como ha sucedido históricamente. Finalmente, el autor señala que:

Tanto la interculturalidad como la educación inclusiva abren espacios para una nueva realidad de respeto, empatía y aceptación, que establece relaciones horizontales y recíprocas, en donde la escuela como institución juega un rol fundamental para efectos de concretar procesos inclusivos acordes a la nueva realidad multicultural (Román, 2021, p. 167).

Según lo anterior, se sugiere una urgencia que debe considerarse en el momento de elaborar el currículum, el cual, según Sacristán (2010), se refiere a los contenidos que el estudiante debe

adquirir a través de una organización determinada. En tal organización, se busca una identidad cultural que logre “un balance entre identidades culturales distintas, que es determinar consensualmente un currículum equilibrado que sea capaz de captar la diversidad cultural sin las pretensiones de que una cultura se imponga con carácter dominante sobre las otras” (Magendzo, 2008).

A partir de Magendzo (2008), se comprende que está presente la idea de diversidad cultural como un hecho social que se transforma en una dimensión compleja de abordar en el currículum. La dificultad de su abordaje se relaciona de forma estrecha con asumir una dimensión política, la que debe tener como finalidad el ver los procesos educativos en términos de reconocer las diferentes desigualdades que experimentan los alumnos y alumnas inmigrantes en la escuela (Jiménez et al., 2017).

La complejidad para abordar la diversidad cultural nace desde el hecho de que los lineamientos curriculares chilenos se caracterizan por ser homogéneos, dando mayor importancia a lo nacional, según los planes y programas constituidos según el currículum monocultural que se implementa en las escuelas (Carrillo, 2016); de este modo, la escuela se transforma en un establecimiento que cumple una función de reproducir el conocimiento sin atender a lo diverso que pueda ser la cultura.

Es por lo antes expuesto que se vuelve necesario reenfocar el rol que debe tener la escuela, por lo que es pertinente “favorecer el diálogo entre los conocimientos curriculares y las identidades, saberes y culturas de origen de sus estudiantes” (MINEDUC, 2017), y que se desarrollen competencias de tipo intercultural en docentes junto con los alumnos y alumnas. De la misma manera, es fundamental que exista un manejo y desarrollo de estrategias didácticas que

logren el desarrollo de las competencias de los estudiantes, especialmente de la competencia comunicativa oral.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1 Diseño

Esta investigación está sustentada en un enfoque cualitativo, puesto que se sitúa en un contexto representado por una realidad social específica, y también porque dentro de ella se utilizan métodos de recolección de datos y análisis de resultados que consideran la experiencia de los estudiantes extranjeros sin acotar variables cuantificables. En palabras de Sandín (2003), se puede afirmar que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. (p. 123)

El proceso de investigación cualitativo tiene un carácter en el que los investigadores se refieren hacia el objeto de estudio de manera conceptual, el cual está situado en la realidad que se investiga.

Así mismo, se debe mencionar que la investigación es de tipo exploratoria, debido a que el objeto de estudio se encuentra en un ámbito que se ha abordado de manera relativamente vaga o que ha sido poco estudiado. Sobre la anterior característica, Hernández Sampieri (2014) sostiene que “los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar una investigación más completa” (p. 91). Esto quiere decir que con este tipo de estudios se busca identificar conceptos o afirmaciones en conjunto con el hecho de conocer lo que está relacionado con el objeto de estudio.

Sumado a que la investigación tiene un enfoque cualitativo y exploratorio, otro carácter a indicar es que el estudio también es de tipo descriptivo, puesto que se realiza una recolección de datos que permite describir características que presenta la muestra bajo parámetros definidos previamente. En este mismo sentido, se tiene que las investigaciones descriptivas buscan la especificación de las propiedades más importantes que tiene un grupo de personas o un fenómeno que se someta a análisis (Dankhe, 1989).

4.2 Participantes

Para llevar a cabo esta investigación se seleccionó una muestra intencionada compuesta por doce estudiantes extranjeros de nacionalidad venezolana, pertenecientes a cursos de primero a tercero medio de un liceo municipal ubicado en la ciudad de Concepción. Los colaboradores, como estudiantes, están en proceso de desarrollo de las competencias comunicativas orales, principalmente en el contexto de la asignatura de Lengua y Literatura, como lo determina el currículum nacional de su respectivo nivel.

Dentro de los criterios de inclusión, se consideraron a quienes, al momento de realizar esta investigación, se encontraban cursando niveles de primero a tercero medio y dominaban el español. Por su parte, los criterios de exclusión corresponden a estudiantes nacidos en Chile, pero cuyos padres sean venezolanos.

4.3 Instrumento

Con la finalidad de recoger la información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con un guión de preguntas que se confeccionaron según los objetivos de la investigación. La utilidad

de esta técnica tiene relación con el carácter cualitativo del estudio; es decir, es un modo de obtención de datos que se realiza de forma oral y personalizada.

De acuerdo con Villegas (2004), la entrevista semiestructurada es una técnica mediante la que se busca revalidar información sobre la base de diversos aspectos que se concretan por medio de preguntas, y que, al mismo tiempo, se hace de forma abierta. De manera precisa, “se suele utilizar cuando ya se va centrando el problema de la investigación y se van delimitando ciertas dimensiones, para recoger información más precisa, contrastarla con los informantes, corroborarla y ampliarla” (Villegas, 2004, p. 90).

Las entrevistas se llevaron a cabo en dependencias del establecimiento educacional al cual pertenecen los alumnos. Se trató de una conversación amena de no más de 30 minutos en las que se plantearon las preguntas a los estudiantes. La entrevista fue bastante flexible (Bernald, 2006), tanto en términos de su realización así como también del orden de aplicación del guión.

4.4 Consideraciones éticas

La relevancia de este aspecto tiene relación con la protección de los derechos y autonomía de los estudiantes que forman parte de la muestra, lo que resalta la importancia de la obtención del consentimiento para llevar a cabo las entrevistas. Fue necesario contar con la aprobación de las autoridades del establecimiento educacional y también de los participantes y sus respectivos apoderados debido a que el proceso involucra a menores de edad.

Con el fin de lograr el consentimiento de las partes fue fundamental informar con claridad los propósitos de la investigación y construir, a través del diálogo, lazos de confianza con los

entrevistados. Cabe agregar que se entregó información de la investigación al director del establecimiento, a padres, apoderados y a los mismos participantes.

Se informó a todos los participantes que la identidad del estudiante estaría protegida, y que además podrían desistir de participar en cualquier momento de la entrevista. Luego de la obtención del consentimiento y asentimiento, se establecieron las instancias adecuadas para la aplicación de las entrevistas.

4.5 Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó de manera inductiva, pues la construcción de las categorías surge de la información recogida de las entrevistas realizadas a los estudiantes “con base al examen de los patrones y recurrencias presentes en ellos” (Torres, 1998, p. 174). Es decir, las categorías son construidas basadas en los patrones presentes en las respuestas de los entrevistados, en los temas que se repiten, con la finalidad de abarcar todos los objetivos propuestos para esta investigación.

En primer lugar, los datos personales de los estudiantes fueron codificados para guardar su identidad y cumplir con el anonimato de la investigación. El proceso de codificación fue realizado tomando la primera letra del nombre, apodo o seudónimo proporcionado por cada estudiante, el género señalado, la edad y el curso en el que se encontraban al momento de ser realizada la entrevista. La información para crear los códigos de identificación de los entrevistados fue organizada en la siguiente tabla:

Tabla 1: Codificación de los datos personales de los entrevistados

Nombre	Género	Edad	Curso	Código

Fuente: Elaboración propia

Luego de establecer los códigos para identificar a los entrevistados, se dio inicio al proceso de categorización. Se llevó a cabo a través de una tabla que permitió comparar todas las respuestas de los entrevistados por cada pregunta, con el fin de facilitar la búsqueda de temas generales, conceptos y patrones para construir las categorías. Las respuestas fueron también estudiadas usando el software de análisis de información cualitativa Nvivo, con el objetivo de reforzar la categorización y asegurar que todos los datos fuesen correctamente ingresados para su posterior análisis.

Tabla 2: Tabla para organizar las respuestas de los estudiantes por pregunta

Pregunta	
Código	Respuesta

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, a partir del proceso antes descrito, se levantaron tres categorías: percepciones sobre el habla chilena, percepciones sobre la asignatura de Lengua y Literatura y las dificultades comunicativas en el ámbito de la comunicación oral. Las percepciones y dificultades que manifiestan los estudiantes se analizan a la luz de las competencias propuestas por Canale y Swain (1980) y Canale (1983).

5. RESULTADOS

5.1 Percepción de los estudiantes sobre el español chileno

En esta categoría se describen las percepciones que los estudiantes venezolanos tienen sobre la variante del español que se habla en Chile. Se analizan las respuestas de diversas preguntas que permiten ahondar en las opiniones de los estudiantes sobre el habla chilena y las diferencias que perciben entre el dialecto chileno y el venezolano.

5.1.1 Evaluación del habla chilena

Para conocer la evaluación del habla chilena, los estudiantes fueron consultados acerca de su grado de conocimiento sobre el prejuicio existente en nuestro país (Rojas, 2018) de que “los chilenos hablan mal” y su postura personal frente a esta creencia popular. Todos los alumnos entrevistados dicen haberlo escuchado, pero la mayoría no está de acuerdo, pues tienen una percepción bastante positiva sobre la forma en que hablan los chilenos, argumentando que cada país tiene su propia forma de comunicarse, y que no existe una manera correcta de hablar. Esto queda en evidencia en dos de sus respuestas:

Eh, [esa creencia] sería mentira porque al final son otros países que tienen otra forma de comunicarse, entonces no entiendo el por qué decirles así. (LM141)

O sea, yo creo que es más como cada, cada país como que tiene cierta manera de hablar, pero ninguna es correcta por así decirlo. (AM173)

Sumado a las opiniones anteriores, otros entrevistados hicieron directamente una evaluación positiva acerca de la forma de hablar de los chilenos. No obstante esta percepción, igualmente hicieron hincapié en las complicaciones del español chileno relacionadas con diversos

rasgos pertenecientes a distintos niveles de la lengua, como el elemento suprasegmental del ritmo, que serán abordados más adelante.

A pesar de estar en desacuerdo con el prejuicio antes mencionado, los entrevistados argumentan que “hablar bien” o “hablar mal” depende realmente de diversos elementos que influyen en la comunicación, como el conocimiento de la lengua, el interlocutor propiamente tal, el contexto en el cual se desarrolla la conversación y la zona geográfica del país en la que se encuentren.

Contrariamente a la evaluación positiva antes descrita, dos estudiantes estuvieron de acuerdo, pues, según su postura, los chilenos “hablan mal”. Uno de ellos apuntó a dos fenómenos que evidenciarían el “mal hablar” de los chilenos: la rapidez o excesiva velocidad de elocución de los hablantes, la simplificación y elisión de algunos segmentos y el fenómeno del voseo en contextos informales. A través de una de sus respuestas se puede constatar la reflexión y evaluación que hace un estudiante sobre la forma de hablar de los chilenos:

Sí, es que, pero hay algunas palabras y cuando hablan, hablan muy rápido y en palabras como que “cómo estai”, es “cómo estás”, “tú me entendí”, es “entiende”, palabras que la dicen en i... terminan en i. (JM173)

5.1.2 Diferencias entre las variantes de Chile y Venezuela

Dentro de las percepciones que tienen los estudiantes extranjeros sobre el español chileno, se identifican rasgos que los estudiantes detectan en los planos léxico-semántico y fonético-fonológico. De esta forma, es relevante destacar que todos los estudiantes distinguen rasgos propios de la variante chilena que la diferencian de la propia, a saber: acento, tono, uso de modismos, groserías y empleo de palabras propias de la cultura lingüística nacional en

determinadas situaciones, especialmente en contextos informales, aunque a veces también en situaciones de mayor formalidad como el aula.

Concretamente, la mayor diferencia que encuentran los estudiantes entre ambas variantes está en el vocabulario con el que se comunican los chilenos. Según los entrevistados, los chilenismos o modismos son uno de los elementos señalados que les permite diferenciar ambas variantes. Así lo señala uno de ellos:

Sí, al chileno se le agregan más modismos. (AM173)

En este nivel, los entrevistados resaltan, por ejemplo, las diferencias léxicas que se dan entre ambos dialectos para referirse a lo mismo. El uso de distintas palabras para nombrar la misma cosa, lo que evalúan como chilenismos o palabras propias de la variante nacional que ellos desconocen. Al respecto, comentan:

Algunas palabras que son distintas como en Venezuela, nosotros no ocupamos polerón, para nosotros es chaqueta, suéter, o polera, camisa. (VF173)

En Venezuela decíamos unas cosas por, este... que aquí era otra cosa distinta. (JM173)

Esta diferencia dialectal en el plano léxico entre la variante chilena y venezolana resulta, en primera instancia, curiosa y nueva para los estudiantes entrevistados, más cuando se trata de su uso en un ámbito cotidiano. Esto ocurre, por ejemplo, con los nombres de algunas frutas, la forma de referirse al dinero e incluso las groserías y otras expresiones coloquiales.

Por lo menos también con los nombres de las cosas, o por lo menos la fruta. (YF162)

La principal diferencia sería el cambio de palabras. Disculpe si digo alguna grosería, pero allá se utiliza la palabra coño madre y acá el conchetumadre, pero ahí se cambió. Es casi similar y significa lo mismo, pero hay cambios. (LM142)

Otro aspecto que se sostiene para argumentar diferencias se refiere al plano fonético/fonológico, específicamente al nivel suprasegmental de la lengua. Así, los estudiantes hacen referencia al tono de habla, el cual es distinto en ambas variantes. Opinan que la variante chilena tiene un tono distintivo. La siguiente cita ejemplifica el punto que se aborda:

[...] yo puedo decir no que “mira a mí me paso esto, esto y lo otro” entonces, en chileno se diría como... como un tono como que más calmadito, como más “ah yapo, que mirai que me paso esto el otro día. (GF163)

Para el entrevistado, las diferencias en el tono facilitan la distinción y el reconocimiento entre personas de ambos países.

Finalmente, en el mismo ámbito suprasegmental, los estudiantes detectan una variación en la intensidad con la que se pronuncia la última sílaba de la palabra u oración en la forma de hablar de los chilenos como una diferencia con la propia. Sobre eso, uno de los entrevistados comenta:

[...] el acento con el que hablan, a veces tienen un acento en la última letra. (JM162)

A partir de lo anterior, se desprende que el estudiante percibe las diferencias de énfasis en la pronunciación y en la última sílaba de la palabra u oración. Este punto permite concebir que, para distinguir variantes, el acento es un elemento que los alumnos utilizan para reconocer a los distintos hablantes:

[...] si me ponen, yo soy venezolano y me ponen otro venezolano y un chileno normal, este... sí, se nota la diferencia. Diferencias: La forma de tono, no sé cómo explicarlo, el acento. Uno me habla así, en una frase normal, en una frase se nota... “hola, ¿cómo estás?” ... los chilenos “hola, ¿cómo estay?”, nosotros “hola, ¿cómo estás? (JM173)

Esto reafirma la idea de que, para un estudiante venezolano, es posible distinguir fácilmente el habla chilena de la venezolana en virtud de las diferencias de acento, tono y ritmo en la conversación. Se destacan de esta manera las características suprasegmentales distintivas de la lengua o variante en la diferenciación.

5.2 Dificultades comunicativas

En esta categoría, se describen las principales dificultades comunicativas que expresan los estudiantes venezolanos dentro de su interacción con hablantes chilenos. Con el fin de lograr este propósito, se describe la manera en que se producen las dificultades comunicativas, y posterior a esa descripción se exponen diversas estrategias que emplean los alumnos para superar estas dificultades.

5.2.1 Dificultades dentro y fuera del aula

Los estudiantes perciben factores que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación, y esos obstáculos generan dificultades comunicativas. En tal sentido, esta investigación permite escuchar opiniones que sustentan la idea de que la lengua tiene el potencial para convertirse en una barrera para el desarrollo de la comunicación tanto en la vida cotidiana como en la formación académica de los entrevistados.

Dicho lo anterior, en este apartado se abordarán algunas dificultades expresadas por los estudiantes que se relacionan con diferentes planos de la lengua (fonético/fonológico y léxico/semántico), y su conexión con las competencias gramatical y sociolingüística (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983).

En cuanto al plano fonético/fonológico, los estudiantes señalaron que la modulación o pronunciación y el tiempo de elocución de los chilenos se transforman en factores que generan dificultades en la comunicación. Esto ocurre específicamente en la comprensión durante las conversaciones que sostienen con sus compañeros y también con sus profesores. Además, esto entorpece la comprensión de los contenidos que los profesores enseñan en clases. Estas ideas se sostienen mediante los siguientes testimonios:

Como la forma de modular lo era, como que no le entendía [al profesor] por eso.

(GF163)

Sí me costó [entender el habla de mis compañeros] porque es como que hablan más rápido. (AM173)

Estos testimonios confirman que las dificultades ocurren en la competencia gramatical. La velocidad en el habla de los chilenos (estudiantes y profesores) es un rasgo que dificulta seguir la conversación, y, por lo mismo, la comprensión del mensaje. Asimismo, cabe señalar que este elemento suprasegmental adquiere relevancia en la percepción que los estudiantes tienen acerca de su propio aprendizaje (no entienden lo que el profesor explica, pues habla muy rápido).

Dentro del plano léxico-semántico, algunos entrevistados mencionaron que el uso excesivo de modismos también les causa confusión y complicaciones. Al respecto, uno de los estudiantes comenta:

Los modismos son bien confusos a veces. [...] los modismos son un problema [para entender el español chileno]. (YF162)

De esta opinión se deduce que otras dificultades que experimentan los estudiantes venezolanos al comunicarse con hablantes chilenos es la falta de comprensión de palabras y expresiones vernáculas (chilenismos, modismos, etc.) que estos últimos producen constantemente en la conversación, aunque con mayor cantidad en contextos informales.

En el ámbito académico, un estudiante indica que la comprensión de contenidos se dificulta debido al uso de palabras propias de la variante chilena para ejemplificar los contenidos de clases. La siguiente narrativa muestra que el uso de ejemplos propios de la cultura chilena es un factor que perjudica el aprendizaje al no comprender su significado:

Hay algunos días que los profesores traen ejemplos de personas acá en Chile y tienen palabras que yo no sé entender muy bien qué significan. (MM141)

A través de este testimonio, se plantea que la falta de comprensión de los contenidos se origina debido no solo al uso de vocablos propios del dialecto chileno para la ejemplificación de los contenidos, sino también a la incorporación de referencias culturales propias. Esto reafirma la idea de que los inconvenientes comunicativos, en la comunicación oral, se producen en el plano léxico/semántico de la competencia gramatical; pero que también afecta la competencia sociolingüística o más concretamente lo que algunos autores han denominado la competencia sociocultural de la comunicación (Merino, 2005).

Los estudiantes, conscientes de estas dificultades, sugieren que, al menos en clases, se debería usar la lengua de manera que todos entiendan, es decir, una variante más estándar. Es importante recalcar el rol que cumple el docente para entender la diversidad en el aula a través de

estrategias didácticas pertinentes (Benoit, 2021). Cabe señalar que las dificultades no se corresponden solo con el uso de la lengua que hace el docente, sino que también con la propia forma de hablar de los estudiantes extranjeros. Dicho de otro modo, los alumnos, por ejemplo, expresan puntos de vista en los que dan a conocer los inconvenientes que experimentan en el ámbito de las disertaciones o exposiciones orales. Ellos sienten inseguridad cuando tienen que disertar, porque les preocupa que sus compañeros no los entiendan debido a su forma de hablar y sus expresiones. Ellos saben que manejan una variante diferente del español y sienten la necesidad de usar una lengua más neutra, para que la audiencia comprenda el discurso. En las siguientes narrativas, queda en evidencia que hay un esfuerzo comunicativo para darse a entender en una exposición:

Cuando sí logro disertar con confianza, sí se me va como algunas palabras y, entonces como que me regulo para que me entiendan. (GF163)

Tratar de expresarme en ese [lenguaje neutro]... explicarme [con el uso de lengua neutra], no, porque es un idioma universal para que lo entiendan mejor, yo digo. (JM173)

Las dificultades comunicativas que experimentan durante las exposiciones orales se dan en torno a la competencia gramatical y sociolingüística, aunque logran adecuar la lengua al contexto de la disertación, a fin de que sus compañeros y profesores los entiendan. Esto se relaciona también con la competencia estratégica, pues ellos son conscientes de las diferencias lingüísticas y las dificultades comunicativas que esto trae aparejado, y hacen un esfuerzo por darse a entender. Las problemáticas que los estudiantes enfrentan a la hora de disertar deben ser atendidas por los

profesores de Lenguaje en la Unidad de Comunicación Oral, pues, como señala Benoit (2021), la exposición oral es una estrategia de aprendizaje muy utilizada en el aula.

Las dificultades descritas en esta dimensión de análisis tienen el potencial de convertirse en barreras que influyen en el normal desarrollo de la comunicación entre estudiantes extranjeros y hablantes chilenos. Sin embargo, surgen puntos de vista que sostienen que los obstáculos se superan conforme pasa el tiempo, y se mitigan con el aumento de las interacciones con compañeros chilenos y profesores.

5.2.2 Estrategias para la superación de problemas comunicativos

Como ya se señaló, los estudiantes han experimentado dificultades comunicativas orales que se relacionan con diversos niveles del lenguaje y con distintas competencias comunicativas. No obstante, recurren a ciertas estrategias con la finalidad de superar las complicaciones a las que se enfrentan. A través de la indagación, se descubren técnicas que usan los entrevistados para mejorar su comunicación oral y competencia comunicativa: aprender el significado de nuevas palabras, solicitar explicaciones al interlocutor y utilizar un lenguaje más “neutro” o estándar que todos puedan entender.

La primera estrategia que usan los estudiantes es aprender de manera autónoma los vocablos que no entienden y que escuchan en su día a día. Esta acción disminuye las posibilidades de que vuelvan a experimentar complicaciones o confusiones léxicas, como así también contribuye al entendimiento y posterior uso de éstas en su repertorio comunicativo. Este caso se ejemplifica mediante las siguientes narrativas de estudiantes:

Si, algunas [palabras] si se que me pegan porque tengo amigos y se me pegan algunas cosas. (MF151)

A veces, como que hablo y se me salen [palabras nuevas que ha aprendido], así como espontáneos. (GF163)

El aprendizaje de palabras o expresiones vernáculas del español chileno permite al estudiante el incremento del vocabulario hasta niveles en donde puede emplearlas incluso inconscientemente. De forma adicional, es posible suponer que, gracias a esta estrategia, los jóvenes van incrementando no sólo el conocimiento del código lingüístico (variante chilena), sino también las habilidades que se vinculan con la competencia sociolingüística o sociocultural, puesto que el aprendizaje léxico permite el uso fluido y eficaz de la lengua en diferentes contextos formales e informales.

La mayoría de los estudiantes afirma que prefieren preguntar y solicitar una explicación cada vez que no comprenden una palabra, expresión o modismo. Sin embargo, otros afirman que buscan adaptarse al contexto de comunicación en el que participan. La estrategia comunicativa en este último caso se traduce en la búsqueda del empleo de un vocabulario estándar, con la finalidad de evitar problemas comunicativos con los interlocutores; es decir, impedir que la audiencia tenga inconvenientes para entender sus expresiones nativas o dialectales. En la siguiente narrativa, un estudiante hace referencia a la utilización de esta estrategia:

Si no me entienden, yo creo que busco, pienso las cosas y busco la mejor forma para que ellos lo entiendan y palabras que sean como universal, no voy a decirles palabras que son de allá [de Venezuela], pero son palabras que se puedan entender. (JM173)

La estrategia que se desprende de la argumentación anterior se relaciona con el hecho de que los estudiantes conscientemente eligen las expresiones y vocablos más apropiados para el logro comunicativo. Esto se vincula directamente con las competencia gramatical o lingüística y

la estratégica. En tal sentido, opera una racionalización del léxico para darse a entender, o como señalan Canale y Swain (1980), ponen en práctica una habilidad para salvar los obstáculos comunicativos en los intercambios conversacionales.

Los estudiantes agregan que existe colaboración de sus pares o interlocutores a la hora de conversar o dialogar para lograr una comunicación eficaz. Hay momentos en que ellos consultan a sus compañeros chilenos por el significado de ciertas expresiones o palabras y también hay instancias en que son ellos los que brindan explicaciones de palabras y expresiones vernáculas de Venezuela a sus interlocutores. Este sentido de solidaridad y reciprocidad comunicativa se observa en la opinión de este estudiante:

También me pasa que uso también mis propias palabras con ellos y como que ellos tampoco me entienden, también les trato de explicar las palabras a ellos y ellos hacen lo mismo conmigo. (YF162)

Esta cooperación entre interlocutores para el logro de la comunicación efectiva apunta igualmente a diferentes competencias, tales como la gramatical y la estratégica. Esta última está presente en la reciprocidad de la intención del hablante y su interlocutor por mejorar el entendimiento de los vocablos y con ello minimizar los obstáculos comunicativos.

5.3 Percepciones en la asignatura de Lengua y Literatura

En este apartado se describen las percepciones que expresan los estudiantes extranjeros sobre la oralidad en la asignatura de Lengua y Literatura. Se presentan descripciones sobre la importancia que los estudiantes extranjeros otorgan a la enseñanza de la comunicación oral en la asignatura, y también acerca de propuestas de cambio que los estudiantes desean implementar.

5.3.1 Percepciones sobre la importancia de la enseñanza de comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura.

Entre las percepciones acerca del área de comunicación oral en la asignatura, surgen opiniones que resaltan que el desarrollo de la oralidad se transforma en un factor relevante dentro de la formación académica y de la vida personal. Estos puntos de vista se especifican con la creencia de que la enseñanza de habilidades comunicativas orales entrega recursos para que los hablantes hagan uso de la lengua de manera adecuada y efectiva. A continuación, dos alumnos destacan que es importante impartir contenidos sobre oralidad en la sala de clases:

[La enseñanza de la oralidad es importante] para tener una buena comunicación entre todos y que todos nos podamos entender bien, que es lo principal. (YF162)

[...] ayuda a tener una mejor conversación, a entenderte más con otras personas. (EM152)

La opinión del alumno se asocia al reconocimiento de elementos que subyacen en la competencia sociolingüística, dado que la enseñanza de la oralidad permite desarrollar herramientas para que los interlocutores logren entablar y participar de diálogos productivos que todos puedan comprender en cualquier contexto.

Al analizar las entrevistas es posible deducir que los estudiantes perciben la importancia del desarrollo de actividades referidas a la competencia comunicativa oral, a partir del español estándar. Esta consideración nace del hecho de que las actividades académicas no siempre se desarrollan con un lenguaje que todos los alumnos extranjeros entiendan; es decir, como ellos mismos plantearon, tanto estudiantes como profesores recurren al uso generalizado de palabras

vernáculos de Chile, lo que dificulta a veces la comunicación. En virtud de lo anterior, la siguiente narrativa indica la importancia de que los profesores hagan uso de un lenguaje estándar:

Porque hay palabras que no se entienden, y entonces por eso cuesta entenderlas [las clases], siento yo. (MF151)

El uso de palabras muy coloquiales dificulta la comunicación oral entre profesores y estudiantes extranjeros. Específicamente, la competencia que se ve más afectada es la gramatical (Canale y Swain, 1980), pues los estudiantes que expresan esta dificultad aún no han desarrollado el dominio del léxico vernáculo chileno. En este sentido, el discurso oral de los profesores se torna un desafío para ellos; lo que afecta el desarrollo de actividades en la asignatura.

5.3.2 Propuestas de cambio a la asignatura de Lengua y Literatura

Según los estudiantes, existen determinadas áreas de la asignatura que podrían cambiarse para que el proceso de enseñanza de la comunicación oral sea más efectivo. Específicamente, se exponen creencias que fundamentan propuestas referentes al uso de la lengua que hace el profesor, y el modo discursivo para impartir clases.

Una parte de los entrevistados señala que para ellos es necesario que las clases se impartan con lenguaje libre de formalismos y tecnicismos, a fin de que exista facilidad para la comprensión de los contenidos. Esta postura se sustenta en que el uso de un vocabulario formal y técnico tiene el potencial de constituir una barrera para estudiantes que no se familiarizan con ello. Esto se conecta con la creencia de que existe mayor expresividad con el desuso de vocabulario especializado, como así también con el desuso del léxico propio de la variable dialectal. La proposición de cambio en el rasgo dialectal surge del sentimiento de exclusión que sienten los estudiantes ante la utilización de expresiones propias del español chileno.

La anterior propuesta de los entrevistados genera una notoria contradicción entre sus percepciones sobre el uso de un lenguaje formal y técnico en el aula y las dificultades antes descritas producidas por el modo de hablar de los chilenos en contextos informales. Esto pareciera indicar que los estudiantes quieren en realidad que los profesores empleen un vocabulario neutro y cercano al que ellos dominan.

Las siguientes narrativas muestran las ideas centrales para generar propuestas de cambio en la asignatura. La primera hace explícita la proposición referente al desuso del lenguaje formal y técnico, mientras que la segunda hace referencia al sentimiento de exclusión que se origina por usar expresiones y modismos chilenos:

Yo creo que no usarlo de una forma tan formal porque como que usan textos de una forma muy formal y hay palabras que, a veces, casi ninguno [de mis compañeros], en realidad, en el salón entendemos [...] (YF162)

Cuando estaba como recién llegada era como que [los chilenos] decían algo y yo como que “qué estarán diciendo” porque no sabía lo que significaba la palabra y entonces me quedaba callada o simplemente me alejaba para no tener que seguir la conversación en donde no... prácticamente no estaba incluida. (GF163)

Mediante sus opiniones, los estudiantes manifiestan aspectos que los impulsan a proponer cambios en el uso del lenguaje que se adopta para impartir clases. Estas proposiciones suponen que la variedad diafásica o contextual que usa el profesor revela dificultades en referencia a la competencia gramatical, y a la competencia sociolingüística; es decir, al conocimiento de reglas socioculturales que sirven en la enunciación del dialecto chileno.

La propuesta de cambio en la forma discursiva del profesor está relacionada con opiniones que abordan la enunciación desde otra perspectiva. El análisis de las narrativas muestra posturas en las que subyace el juicio de que el discurso en el aula debe generar cercanía entre profesor y alumno. La importancia de obtener mayores niveles de conexión con los estudiantes se puede observar en la siguiente intervención, donde también se resalta la complejidad en la tarea de proponer cambios:

Es que es muy complicado, o sea, puede ser la manera de dar clases [...] como conectar más con los estudiantes [...] hay profesores que usan palabras más como a los jóvenes.

(AM173)

En esta narrativa se observa una sugerencia de cambio en el sentido didáctico, dado que sugiere un cambio en las estrategias de comunicación que debería adoptar el profesor al impartir sus clases, y la necesidad de usar un lenguaje más cercano al que dominan los estudiantes, lo cual permitiría conectar con los estudiantes chilenos y extranjeros.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1 Discusión

De acuerdo a la premisa de que la competencia es el conocimiento de la lengua que tienen los hablantes y los oyentes (Chomsky, 1965), y que la competencia comunicativa se manifiesta bajo diversas adecuaciones que envuelven a los hablantes para que puedan entenderse (Hymes, 1974), se puede corroborar que algunas de las situaciones que experimentan los alumnos tienen el potencial de transformarse en impedimentos para el normal desarrollo del intercambio conversacional y el logro de una competencia comunicativa efectiva.

El análisis de los resultados permite tener un acercamiento a las competencias comunicativas (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983) que se han visto afectadas en determinados contextos comunicativos, de acuerdo a lo señalado por los estudiantes. De igual manera, el corpus analizado evidencia que los jóvenes venezolanos emplean una serie de estrategias para darse a entender o hacer más efectiva la comunicación oral.

La discusión teórica se realiza explorando las categorías en que se dividieron los resultados: (1) Percepciones sobre el español chileno, (2) Dificultades comunicativas y estrategias para su superación y (3) Percepciones sobre la asignatura de Lengua y Literatura. Los principales resultados serán analizados según los criterios teóricos de esta investigación, es decir, se asociarán con las respectivas competencias comunicativas, los planos de la lengua y los desafíos relacionados con la migración e inclusión.

6.1.1 Percepciones sobre el español chileno

Las percepciones que los estudiantes tienen sobre la variante chilena del español se dividen en dos grupos: una evaluación de ella, considerando el prejuicio existente de que los chilenos “hablan mal”, y las principales diferencias que identifican entre esta y la variante venezolana del español.

En primer lugar, la evaluación que los entrevistados hacen sobre el español chileno es en su mayoría positiva. A pesar del prejuicio antes mencionado, las respuestas de los estudiantes concuerdan con lo expuesto por Vivanco (2018) sobre el español chileno, quien señala que es “enriquecido con las manifestaciones lingüísticas propias de los chilenos”. Esta “riqueza expresiva” es expuesta a través del testimonio de los alumnos, quienes, aunque comentan dificultades producidas por la diversidad lingüística del habla chilena, destacan abiertamente esta diversidad como una característica principal de esta variante.

Los alumnos tienen presente que, además, el habla de los chilenos varía según la situación en la que se realiza la comunicación, lo cual confirma el postulado de Canale y Swain (1980) con respecto a que las expresiones dependen de los factores que brinda el contexto. Junto con su evaluación, esta característica de la variante chilena va de la mano con componentes socioculturales que permiten la adecuación a comunidades de habla, reafirmando que los participantes y su cultura son importantes en el intercambio comunicativo (Hymes, 1974).

En segundo lugar, los entrevistados identificaron dos diferencias principales entre las variantes chilena y venezolana: en el plano léxico/semántico, el uso de un vocabulario muy amplio y diverso, compuesto principalmente por chilenismos y expresiones propias de esta variante, y, en cuanto a los elementos suprasegmentales de la lengua, una entonación y acento característico. Esto

se relaciona con los resultados sobre actitudes obtenidos por Rojas (2012) en cuanto a la corrección idiomática en las diferentes variantes del español. El autor concluye que el habla de los chilenos es evaluada por hablantes de Santiago como la más “incorrecta”, debido a razones de tipo léxico (principalmente por el uso excesivo de modismos, chilenismos y groserías) y, referente a los suprasegmentos, “se observa que en Chile se habla muy rápido y que se modula poco”.

6.1.2 Dificultades comunicativas

Los resultados indican que los estudiantes experimentan inconvenientes en la comunicación con interlocutores chilenos en contextos tanto académicos como extraacadémicos. Estas dificultades comunicativas se relacionan con las competencias gramatical, sociolingüística y estratégica, ya que ocurren por la velocidad de elocución de hablantes chilenos, por el desconocimiento del léxico propio de la variante chilena y por las complicaciones que a veces tienen para entender al interlocutor o darse a entender.

En el plano fonético/fonológico, la velocidad del habla es uno de los suprasegmentos que se destaca entre las narrativas de los estudiantes, puesto que expresan opiniones que permiten comprender que la modulación está determinada por la velocidad en el uso de la lengua por parte del interlocutor. Este rasgo del habla tiene el potencial para generar inconvenientes en casos en que el hablante no domine los factores que constituyen la competencia gramatical. Esta es una deducción que se sostiene con el argumento de que la pronunciación se relaciona con el vocabulario tanto en la producción como con la percepción de la oralidad (Linell, 1982; Ellis, 1996; Hu, 2003), lo cual forma parte de los criterios que usan los estudiantes para reflexionar en torno al español chileno.

La reflexión de los alumnos sobre la velocidad y la modulación de los chilenos es concordante con la premisa de que la pronunciación es un componente relevante en la acción comunicativa (Canale y Swain, 1980), y también con el hecho de que el grado de formalidad de la situación influye en la velocidad con que el interlocutor hace uso de la lengua. Según Blondet (2006), los estilos informales suelen tener una mayor velocidad de articulación oral que los estilos formales. De este modo, considerando la importancia de este suprasegmento, se concluye que la velocidad de articulación de la voz se transforma en una barrera que impide seguir conversaciones con normalidad en contextos académicos y extraacadémicos, puesto que los alumnos opinan que los interlocutores chilenos se expresan con celeridad.

Relativo al plano léxico/semántico, las narrativas de los alumnos evidencian que en su dominio del código lingüístico existe un desajuste que se origina a raíz del contacto con la cultura chilena. Esta brecha cultural y lingüística del vocabulario se relaciona con la competencia gramatical y sociolingüística; con esta última, por los significados culturales de las palabras en la conversación.

Por un lado, se observa que las dificultades que han expuesto los estudiantes están condicionadas en su mayoría por el léxico propio de los chilenos. Esto que señalan los jóvenes es importante, puesto que el léxico “constituye el núcleo a partir del cual se expresan las significaciones de una lengua. Su carácter de significador e interpretador del mundo explica su gran permeabilidad a la cosmovisión de los hablantes” (Castillo y Oplustil, 2019). Lo expuesto por los autores confirma que estas complicaciones influyen significativamente en la manera en que los estudiantes se desenvuelven en situaciones comunicativas en las que predomina el uso de un registro propio de esta variante, como son los modismos y chilenismos.

Por otro lado, en cuanto al componente sociocultural, Merino (2005) agrega que uno de los temas más reivindicados en la actualidad desde el ámbito de la enseñanza de idiomas es la incorporación de los contenidos culturales al aula para lograr una competencia comunicativa más eficaz entre los aprendices. Esta es una habilidad que los docentes deben trabajar con sus estudiantes, tanto nativos como extranjeros, no solo para lograr un ambiente más inclusivo, sino también el desarrollo de la competencia comunicativa.

Esto evidencia un problema en la implementación de esta competencia en el área de la comunicación oral dentro de los planes y programas de estudio, pues, si bien su objetivo es lograr una comunicación eficaz y contextualizada (Cisternas et al., 2017), los estudiantes reconocen que el empleo de modismos y coloquialismos, especialmente en contextos informales, genera tensiones lingüísticas y culturales que dificultan la correcta comprensión de la variante chilena. Este fenómeno coincide con los hallazgos de Vera y Riquelme (2022), en el sentido de que los escolares atribuyen un alto grado de relevancia a la falta de comprensión de los contextos, lo cual representa una posibilidad para afectar los ámbitos personal y emocional de quienes desean sentirse integrados. Cisternas et al. (2017) concluyen que, con el fin de lograr una adecuada implementación de esta competencia en el aula, se debe “mostrar al alumno lo que es adecuado y lo que no lo es, según el contexto comunicativo” (p. 333). Sobre la responsabilidad que tienen los profesores para solucionar esta dificultad, Pérez (2017) señala que:

En la función esencial que realiza el docente, no basta con un adecuado conocimiento de las ciencias que imparte, también es imprescindible el dominio científicamente fundamentado de la comunicación, que consiste en la apropiación de una adecuada competencia comunicativa en un espectro que va desde una eficiente comunicación en el entorno áulico como en otros espacios de actuación pedagógica. (p. 398)

La autora puntualiza la importancia de que los docentes tengan un buen dominio de la competencia comunicativa, de manera que puedan llegar correctamente a todos sus estudiantes. Por lo tanto, dado al creciente número de estudiantes extranjeros que llegan a Chile, se vuelve necesario que los profesores utilicen un lenguaje adecuado al contexto del aula.

6.1.3 Percepciones sobre la asignatura de Lengua y Literatura

Una de las áreas que se enseña en la asignatura de Lengua y Literatura es la comunicación oral. Si bien es un campo “que presenta mayores debilidades en su tratamiento teórico y metodológico” (Cisternas et al., 2017, p. 329) en el aula chilena, los entrevistados indicaron que su enseñanza es, de hecho, importante, pues les permite aprender a expresar lo que piensan y sienten, y, de esa manera, tener una buena comunicación y desarrollar un lenguaje común entre todos a través del lenguaje (Fonseca, et al. 2011). Dicho esto, los autores confirman la percepción de los estudiantes sobre la importancia de la enseñanza de la comunicación oral en el aula, pues tiene un propósito de entendimiento en el que las personas “pretenden lograr algo en común por medio del mensaje que intentan compartir” (p. 2). Especialmente esto se aplica para los alumnos extranjeros que, como se ha analizado antes, tienen dificultades para entender y darse a entender con sus pares chilenos. Aprender a compartir un mensaje de la manera adecuada asegura una buena comunicación.

Por último, los estudiantes proponen un cambio a la asignatura de Lengua y Literatura, sugiriendo el uso de un lenguaje libre de formalismos y tecnicismos para entender el contenido transmitido por el profesor, un lenguaje oral neutro e integrador. Los jóvenes apelan a que el profesor cambie la estrategia de enseñanza y adapte su lenguaje a los estudiantes para darse a entender. Esto es muy importante de resaltar, pues, como señala Benoit (2021), los estudiantes

mejoran ostensiblemente su proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que perfeccionan sus competencias comunicativas orales.

6.2 Conclusiones

A continuación, se presentan las principales conclusiones de esta investigación, las cuales se ordenan de acuerdo a los objetivos planteados.

El primer objetivo de este estudio tenía como propósito identificar las diferencias y rasgos lingüísticos distintivos que los estudiantes perciben entre la variante dialectal chilena y la venezolana. En primer lugar, se puede señalar que la mayoría tiene una percepción bastante positiva sobre la forma en que hablan los chilenos, pues argumentan que cada país tiene su propia forma de comunicarse y que no existe una manera “correcta” de hablar la lengua. Por lo tanto, se concluye que los problemas comunicativos expresados por los estudiantes extranjeros están fundamentados en elementos lingüísticos, semánticos o culturales, y no en el prejuicio existente de que los chilenos “hablan mal” (Rojas, 2018).

Con respecto a los rasgos lingüísticos, los estudiantes detectan elementos distintivos tanto del plano léxico-semántico como del plano fonético-fonológico entre ambas variantes de la lengua española. En el nivel léxico destacan rasgos característicos del dialecto chileno tales como el uso de modismos, chilenismos y el recurrente uso de groserías. En el nivel fonético, perciben que los elementos distintivos de la variante chilena con respecto al habla venezolana son el tono, el acento y la velocidad en la forma de hablar. Los venezolanos son pausados, mientras que los chilenos muy veloces.

El segundo objetivo se planteaba describir las principales dificultades en el ámbito de la comunicación oral que han experimentado los estudiantes en espacios académicos y

extraacadémicos. Los problemas se relacionan con rasgos que, de igual manera, están en función de la distinción que los alumnos hacen entre la variante chilena y venezolana. En el plano fonético/fonológico, los elementos suprasegmentales como el tono, acento y velocidad adquieren gran relevancia en la comunicación, puesto que se transforman en un factor determinante para el desarrollo adecuado del diálogo entre los hablantes.

En concreto, los estudiantes indican que la velocidad de la elocución es un elemento clave en la falta de comprensión de los enunciados, lo cual les afecta tanto en situaciones académicas como extraacadémicas. Otros elementos suprasegmentales como el acento y el tono también se transforman en obstáculos que influyen en la correcta comprensión de las conversaciones.

En el plano del vocabulario se identificaron y describieron dificultades comunicativas, relacionadas con el conocimiento y el manejo de los vocablos propios de la cultura lingüística nacional que se producen dentro y fuera del aula.

Estas dificultades comunicativas evidencian que los estudiantes deben desenvolverse en un escenario lingüístico que les dificulta la comprensión y el desarrollo de actividades comunicativas orales, lo que demanda estrategias de enseñanza de la oralidad que sean pertinentes y situadas a la realidad sociolingüística del aula.

Las principales estrategias que desarrollan los estudiantes para enfrentar los problemas comunicativos consisten en aprender de manera autónoma los vocablos que no conocen y consultar a sus interlocutores sobre dudas lingüísticas y culturales. Para darse a entender frente a sus pares usan de manera deliberada un lenguaje “neutro” que les permita una comunicación eficaz.

El tercer objetivo específico tenía como propósito relacionar las dificultades comunicativas de los estudiantes con las competencias propuestas por Canale y Swain, 1980; y Canale, 1983.

Los resultados muestran que las dificultades se relacionan principalmente con la competencia gramatical y sociolingüística. Esto porque los estudiantes experimentan complicaciones relacionadas con el código lingüístico (vocabulario, suprasegmentos, etc.) y con elementos culturales como los factores contextuales en la comunicación.

Con el fin de vencer las dificultades descritas, los estudiantes plantearon que, mientras más interactúan con los hablantes chilenos, más oportunidades tenían de aprender y sortear las dificultades. Considerando esto, y teniendo en cuenta que muchos de los entrevistados mencionaron vivir en un ambiente rodeados únicamente por personas de su misma nacionalidad, la escuela se transforma en un espacio importante, y a veces exclusivo, para la interacción y aprendizaje comunicativo. Se hace necesario, por lo tanto, que se generen planes y programas que permitan a los establecimientos educacionales construir ambientes de inclusión, centrados en el desarrollo de las competencias comunicativas (Canale, 1983), especialmente enfocados en las competencias gramatical y sociolingüística, lo que redundará en el desarrollo de una competencia comunicativa oral más eficaz.

Un enfoque intercultural en la enseñanza de la oralidad o el desarrollo de una competencia comunicativa más intercultural permitiría disminuir la barrera que supone el español chileno para los alumnos migrantes, y así terminar con el sentimiento de aislamiento que produce en ellos la falta de manejo de la variante chilena y los problemas comunicativos que esto trae consigo.

7. LIMITACIONES Y PROYECCIONES

7.1 Limitaciones

Entre las principales limitaciones es posible señalar, en primera instancia, dificultades en la toma de la muestra, pues, debido a la nacionalidad de los participantes y a la edad de los adolescentes, hubo cierta reticencia de parte de ellos de acceder a una entrevista. Además, la muestra es reducida y homogénea en cuanto a la nacionalidad de los participantes.

Finalmente, es importante mencionar la dificultad para acceder a respuestas más extensas de parte de los estudiantes, quienes, en un principio, solo respondían con respuestas breves o monosílabos por lo que se debieron aplicar una serie de estrategias para lograr una mayor cercanía y confianza con ellos, y, de esta manera, acceder a reflexiones más amplias.

7.2 Proyecciones

Entre las proyecciones es posible mencionar las siguientes: (1) trabajar con una muestra más extensa, (2) incluir a estudiantes extranjeros de otras nacionalidades, (3) incorporar a alumnos de establecimientos educacionales de diferentes dependencias y (4) elaborar una estrategia e instrumento de recolección de datos que permita acceder a una mayor cantidad de información. Esto último requiere de mucho más tiempo del que se disponía para realizar este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Ansion, J. (2007). *La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía*. En J. Ansion y F. Tubino (Eds.) *Educación en ciudadanía intercultural* (37-63). Perú: Fondo Editorial.
- Asunción-Lande, N.C. (1986) *Comunicación intercultural*. En Collado-Dahnke, *La Comunicación Humana*. McGraw Hill: México. pp 177-197.
- Balaguer Fàbregas, M. C., Fuentes Loss, M., & Palau Royo, M. (2015). *La competencia comunicativa oral en la formación inicial de maestros y maestras*. *Opción*, 31(5),130-146. [fecha de Consulta 19 de Abril de 2023]. ISSN: 1012-1587. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570008>
- Beck, U., (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Madrid: Paidós.
- Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Buenos Aires. Editorial Shalom.
- Benoit, C. (2021). *La oralidad en el aula: percepciones de profesores en formación de lenguaje*. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1), e14. Epub 01 de abril de 2021. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000100014
- Benveniste, É. (1977). *Problemas de Lingüística General II*. México: Siglo XXI
- Bernald, C. (2006). *Metodología de la Investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación.

- Blondet, M. (2006). *Variaciones de la velocidad de habla en español: patrones fonéticos y estrategias fonológicas. Un estudio desde la producción*. Universidad de Los Andes: Inédita.
- Briz, E. (2016). *Concepto, relevancia y funciones de la competencia de comunicación oral desde la perspectiva de la formación para la empleabilidad*. E-Aesla. Revista digital, N°2, pp. 35-41. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7740491>
- Campo, M., Álvarez, M., Castro, P. y Álvarez, E. (2005). *La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria*. Aula Abierta, 86, 205-218. <http://hdl.handle.net/10651/22916>
- Canale, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*, en J. C. RICHARDS y R.W. SCHMIDT (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27.
- Canale, M., Swain M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. En *Applied Linguistics* 1, pp. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Carrillo, C. (2016). *La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno*. En Tijoux, M. (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp.173-184). Santiago de Chile: Ed. Castillo Fadic, M., & Oplustil, P. (2019). *Diseño inicial de un instrumento fonético-acústico para evaluar la familiaridad de los sujetos con unidades léxicas*. *Lengua y Habla*, 23, 183-201. Recuperado de: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/15668/21921926769>

- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2). <https://doi.org/10.5070/L462005216>
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis* (C. Otero, Trad.). España: Aguilar
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (2017). *Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado*. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 323-336. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/26379323>
- Croucher, S. (2004). *Globalización y Pertenencia: La política de la identidad en un mundo cambiante*. Lanham: Rowman y Littlefield publicaciones.
- Dankhe, G. L. (1989) *Investigación y comunicación*. En C. Fernández-Collado y G.L. Dankhe (comps.). *La comunicación humana: Ciencia social*. México D.F: McGraw Hill.
- Decreto 97. Congreso Nacional de Chile, Ministerio de Educación; Subsecretaría de Educación, 21 de julio de 2020. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1155730>
- Díaz-Campos, M. (2014) *Introducción a la sociolingüística hispánica*. Oxford: Wiley Blackwell
- Domaica, A., Pavez-Soto, I., Olguín, C., Jara, P., Ortiz-López, J. (2018). *Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización*. *EntreDiversidades. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. (11),71-97. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455959694003>

- Ellis, Nick. (1996). *Secuencing in SLA. Phonological memory, chunking, and pionts of order.* Studies in Second Language Acquisition, 18, 91-126. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/44487860>
- Espinosa, M. J., Moyano, C., Oyarzún, J. & Ávila, N. (2020). *Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación.* Debates de Justicia Educacional, 8.
- Fonseca, M., Correa, A., Pineda, M., Lemus, F. (2011) *Comunicación oral y escrita.* Primera edición, México: Pearson Educación ISBN: 978-607-32-0476-7.
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, 8, 9-26.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1996). *Migración y exilio.* Madrid: Biblioteca nueva.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª Ed.). México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.
- Hu, Fang. (2003). Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning. *Language Learning*, 53, 429-462. DOI:[10.1111/1467-9922.00231](https://doi.org/10.1111/1467-9922.00231)
- Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. M., Travis, C. (2009). *Introducción a la Lingüística Hispánica* 2ed. Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974), *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press

Hymes, D. (1972). *On communicative competence. Sociolinguistics*. Eds. Pride, J.B. y J. Holmes. Londres: Penguin Books. 269-293.

Iglesias-Casal, I. (2003). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. Carabela. 54. 5-28. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/308607833_Construyendo_la_competencia_intercultural_sobre_creencias_conocimientos_y_destrezas

Instituto Nacional de Estadísticas (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020*.

Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). *Migration and school: Documentary analysis on the incorporation of immigrants into the Chilean educational system*. Psicoperspectivas, 16(1), 105-116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>

Ley N° 20.370. Congreso Nacional de Chile, 12 de septiembre de 2009. <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>

Linell, Per. (1982). *The concept of phonological form and the activities of speech production and speech perception*. Journal of Phonetics, 10, 37-42. <https://doi.org/j6cx>

Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM

Merino, M. M. G. (2005). *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas*. Interlingüística, (16), 431-441.

Ministerio de Educación (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Recuperado de:
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf

Ministerio de Educación (2017). *Programa de estudio Lengua y Literatura 2° medio*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34446_programa.pdf

Ministerio de Educación (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*.
Recuperado de:
<https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2018/05/PoliticaNacionalMigrantes.pdf>

Ministerio de Educación (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Recuperado de
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf

Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). *Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile*.
Estudios atacameños, (57), p181-201. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>

Mora, M. (2018). *Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente*. Revista Polis, Volumen 49. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/15161>

Pérez, Y. (2017). *Communicative competence of teachers at the school environment*.
Transformación, 13(3), 394-405. Recuperado de:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S207729552017000300009&lng=es&tlng=en.

Poblete R. y Galaz C. (2017). *Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile*. Recuperado de: https://scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300014

Poblete, R. (2018). *El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile*. *Perfiles Educativos*, XL (159), 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>

Rojas, D. (2012). *Linguistic correctness attributed to geographical varieties of Spanish-speaking countries by subjects from Santiago de Chile*. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(2), 39-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000200003>

Rojas, N. y Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. *Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo*. Madrid, España.

Román, D. (2021). *Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente*. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 157-172. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100157>

Sandín, M. P. (2003) *Investigación cualitativa en Educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGrawHill.

Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Santa Fe de Bogotá: Facultades de Ciencias Sociales y Humanas de UNAD

- Tovar, M., Bustos, R. (2022). *Diversidad lingüística en el aula multicultural: Nudos críticos en escuelas de frontera*. Revista de ciencia y tecnología de América, Vol. 47 N°11, 2022. p513-519.
- Vera-Álvarez, N, & Riquelme-Sandoval, S. (2022). Tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 1-21. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5079>
- Villegas, E. (2004). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. España: Nau Llibres
- Vivanco, R. (2018). *La apasionante forma de hablar de los chilenos. El español de Chile: generalidades*. Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales, (39). Recuperado de <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/1369>
- Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. Signo Y Pensamiento, 24(46), 39–50. Recuperado de: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>
- Wheeler, L. A., Arora, P. G., & Delgado, M. Y. (2020). *The distal role of adolescent ‘awareness of and perceived discrimination on young adults’ socioeconomic attainment among Mexican-origin immigrant families*. Journal of Youth Adolescence, 49, 2441-2458. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01276-0>
- Zavala, V. (2019). *Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy*. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

ANEXO 1: GUIÓN DE ENTREVISTA

1. ¿Cuál es tu primer nombre?
2. ¿Con qué género te identificas?
3. ¿Cuántos años tienes?
4. ¿En qué curso estás actualmente?
5. ¿De qué país provienes?
6. ¿Cuánto tiempo llevas en Chile?
7. ¿Qué materia o contenido te cuesta más de la asignatura de Lengua y Literatura?
8. ¿Crees en el prejuicio de que los chilenos hablan mal? ¿Por qué?
9. ¿Cómo evaluarías la forma en la que hablan los chilenos? ¿Por qué?
10. ¿Qué es lo que más te ha costado aprender del español chileno?
11. ¿Logras entender los tonos, gestos, etc., de los chilenos al hablar y cómo eso cambia el significado de lo que dicen?
12. En una conversación con otros chilenos, ¿has sido el único que se ha quedado *perdido*?
13. Cuando has tenido problemas para entender, o para darte a entender, ¿qué haces?
14. ¿Qué es lo que más te cuesta en clases? (Entender al profesor, tomar apuntes, trabajar en grupo, etc.)
15. ¿Has tenido malos entendidos por culpa del lenguaje?
16. ¿Te das cuenta de la actitud que tienen otras personas en base a sus gestos, tonos de voz, etc.?
17. ¿Te sientes cómodo al hablar con tus amigos chilenos?
18. ¿Has tenido que disertar o exponer en clases? ¿Qué crees que es lo que más te ha costado al hacerlo?
19. ¿En qué crees que se diferencia la forma en la que hablan en tu país con la forma en la que se habla en Chile? ¿Cambia mucho en el lugar donde vives actualmente a como es en la sala de clases?
20. ¿Has comenzado a usar nuevas palabras? ¿Cuáles?
21. ¿Consideras que es importante la enseñanza de comunicación oral en la clase de Lengua y Literatura? ¿Por qué?
22. ¿Hablas de forma diferente con tus compañeros en la sala de clases y en el recreo?

23. ¿Puedes distinguir las diferencias que hay entre el español que hablas y el español que hablan los chilenos?
24. ¿Estás familiarizado con las palabras, modismos, expresiones, frases y groserías chilenas? (Ver lista)
25. ¿Puedes identificar el lugar de procedencia de una persona por su forma de hablar? (Origen geográfico, clase social, etc.)
26. ¿Eres capaz de adaptarte a los diferentes contextos según cómo se habla?
27. ¿Has notado apoyo por parte de tus profesores y compañeros cuando no entiendes el contenido en clases o las interacciones entre pares? ¿Te ayudan a entender lo hablado?
28. ¿Has sentido dificultades al momento de hablar con los profesores o con tus compañeros? ¿Qué problemas has sentido?
29. ¿Crees que la forma en la que hablas te pone en desventaja en comparación con los demás? ¿Por qué?
30. ¿Crees que la forma distinta de hablar de los chilenos ha hecho más difícil tu experiencia en clases? (Cómo aprendes, cómo te comunicas con tus compañeros y profesores, si notas que tus notas han disminuido en respecto a cómo te iba en tu país de origen, etc.)
31. ¿Te has sentido discriminado por la forma en la que hablas? ¿Por qué?
32. ¿Cambiarías algo sobre la forma en la que se enseña la asignatura de Lengua y Literatura en el colegio?

ANEXO 2: PREGUNTAS ORDENADAS POR CATEGORÍA

PERCEPCIONES SOBRE EL ESPAÑOL CHILENO

Evaluación del habla chilena

8. ¿Crees en el prejuicio de que los chilenos hablan mal? ¿Por qué?
9. ¿Cómo evaluarías la forma en la que hablan los chilenos? ¿Por qué?

Diferencias entre las variantes de Chile y Venezuela

19. ¿En qué crees que se diferencia la forma en la que hablan en tu país con la forma en la que se habla en Chile? ¿Cambia mucho en el lugar donde vives actualmente a como es en la sala de clases?
23. ¿Puedes distinguir las diferencias que hay entre el español que hablas y el español que hablan los chilenos?

DIFICULTADES COMUNICATIVAS

Dificultades dentro y fuera del aula

7. ¿Qué materia o contenido te cuesta más de la asignatura de Lengua y Literatura?
10. ¿Qué es lo que más te ha costado aprender del español chileno?
11. ¿Logras entender los tonos, gestos, etc., de los chilenos al hablar y cómo eso cambia el significado de lo que dicen?
12. En una conversación con otros chilenos, ¿has sido el único que se ha quedado perdido?
14. ¿Qué es lo que más te cuesta en clases? (Entender al profesor, tomar apuntes, trabajar en grupo, etc.)
15. ¿Has tenido malos entendidos por culpa del lenguaje?
16. ¿Te das cuenta de la actitud que tienen otras personas en base a sus gestos, tonos de voz, etc.?

18. ¿Has tenido que disertar o exponer en clases? ¿Qué crees que es lo que más te ha costado al hacerlo?
22. ¿Hablas de forma diferente con tus compañeros en la sala de clases y en el recreo?
26. ¿Eres capaz de adaptarte a los diferentes contextos según cómo se habla?
27. ¿Has notado apoyo por parte de tus profesores y compañeros cuando no entiendes el contenido en clases o las interacciones entre pares? ¿Te ayudan a entender lo hablado?
28. ¿Has sentido dificultades al momento de hablar con los profesores o con tus compañeros? ¿Qué problemas has sentido?
30. ¿Crees que la forma distinta de hablar de los chilenos ha hecho más difícil tu experiencia en clases? (Cómo aprendes, cómo te comunicas con tus compañeros y profesores, si notas que tus notas han disminuido en respecto a cómo te iba en tu país de origen, etc.)

Estrategias para la superación de problemas comunicativos

13. Cuando has tenido problemas para entender, o para darte a entender, ¿qué haces?

PERCEPCIONES SOBRE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y LITERATURA

Percepciones de estudiantes extranjeros sobre la comunicación oral en la asignatura de Lengua y Literatura.

21. ¿Consideras que es importante la enseñanza de comunicación oral en la clase de Lengua y Literatura? ¿Por qué?

Propuestas de los estudiantes para el área de comunicación oral de la asignatura de Lengua y Literatura

32. ¿Cambiarías algo sobre la forma en la que se enseña la asignatura de Lengua y Literatura en el colegio?

ANEXO 3: CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRECCIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a Director/a:

Mediante el presente, nos dirigimos a Ud. para solicitar su autorización para el desarrollo de nuestra investigación en el establecimiento educacional que usted dirige.

Nosotros, Camila Troncoso, Victoria Salas, Boris Parada y Diego Castillo, somos estudiantes de 5° año de la carrera de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Actualmente nos encontramos desarrollando nuestro Seminario de Investigación, el cual lleva por título Dificultades en el desarrollo de la comunicación oral de estudiantes extranjeros de enseñanza media en la comuna de Concepción.

El propósito de nuestra investigación es identificar las dificultades que los estudiantes extranjeros puedan presentar en las competencias de comunicación oral, las cuales puedan influir en su desempeño tanto en el ámbito académico como social.

Solicitamos la autorización para poder entrevistar a 30 estudiantes extranjeros de 1° a 4° medio, cuya participación consistirá en colaborar mediante una entrevista, la cual será grabada.

Beneficios

La participación en esta investigación no conlleva beneficios económicos, no obstante, los resultados que se obtendrán contribuirán un aporte a la investigación en la disciplina y a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la oralidad de estudiantes extranjeros en la asignatura de Lengua y Literatura, y los procesos de adaptación en Chile.

Costos

La participación de los estudiantes no tendrá costo alguno para ellos ni para el establecimiento.

Confidencialidad

Toda la información será tratada confidencialmente. El nombre del establecimiento y el de los estudiantes no aparecerá en el trabajo de tesis ni en la difusión académica de los resultados, ya que sólo se utilizarán siglas y/o edad y/o género y/o nombres ficticios si fuera necesario.

Derechos

A través de este documento confirma su voluntad y decisión de autorizar la realización de las entrevistas a los estudiantes del establecimiento. Sin embargo, podrá poner fin a ésta cuando lo desee sin ningún tipo de perjuicio en su contra.

Del mismo modo, los estudiantes participarán de manera voluntaria y podrán poner fin a la entrevista si así estiman conveniente, si así lo desean.

Si estima que no se ha respetado este acuerdo, podrá presentar una queja formal a la académica Marisol Elizabeth Henríquez Barahona (mhenriquez@ucsc.cl, fono: +56 412345298), profesora guía de tesis.

Este documento se firma en dos originales, uno para el Investigador Responsable y el otro para el participante.

Firma Director/a y timbre del establecimiento

ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO APODERADOS

Consentimiento informado

Yo _____, RUT _____ declaro que se me ha explicado que la participación de mi pupilo _____, estudiante de _____ año medio, en la investigación “Dificultades en el desarrollo de la comunicación oral de estudiantes extranjeros de enseñanza media en la comuna de Concepción” consistirá en responder una entrevista que pretende ampliar los conocimientos sobre las competencias de la comunicación oral.

Acepto que la entrevista sea grabada en formato de audio para su posterior transcripción y análisis, a los cuales tendrá acceso tanto el equipo de investigadores como la profesora guía de la investigación.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles beneficios, riesgos y molestias derivados de mi participación en el estudio, y que se me ha asegurado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

Asimismo, los entrevistadores me han dado seguridad de que no se me identificará, ni a mí ni a mi pupilo, en ninguna oportunidad en el estudio, y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto un informe, para ser presentado como parte del Seminario de Investigación de los entrevistadores. He leído esta hoja de consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Firma del apoderado



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Claudine Benoit Ríos
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Dificultades en el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes extranjeros de enseñanza media de la comuna de Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Diego Alejandro Castillo Pacheco Boris Alfonso Parada Henríquez Victoria Paz Salas González Camila Elizabeth Troncoso Illanes
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Dra. Marisol Henríquez Barahona

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
Promedio	7.0

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
Promedio	7.0

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7.0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
Promedio	7.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.5
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0



4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
Promedio	6.91

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	6.0
4. Coherencia en la redacción.	6.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	5.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	5.5
Promedio	6.16

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	1.75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1.40
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	1.40
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.91	1.73
E. De los aspectos formales	10%	6.16	0,62
Nota promedio final			6.90

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

CONCLUSIONES

El Seminario de Investigación denominado "Dificultades en el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes extranjeros de enseñanza media de la comuna de Concepción" tuvo como objetivo general caracterizar las principales dificultades que presentan estudiantes extranjeros venezolanos en el desarrollo de comunicación oral. En líneas generales, el tema y el problema estudiado son de gran interés para profundizar en el conocimiento de la competencia comunicativa oral.



investigación, así como la congruencia entre la unidad y las técnicas de análisis de la información relevante para el estudio. También es destacable la forma en que se introducen las discusiones a lo largo del texto, siempre respaldadas por la bibliografía seleccionada.

En cuanto a las debilidades, se pueden mencionar algunos aspectos formales, como errores ortográficos, especialmente en la puntuación, y ciertos errores de redacción, por ejemplo, fallas en la concordancia gramatical, repetición de palabras y conectores en oraciones cercanas, entre otros. Además, se observan deficiencias en la organización de las referencias bibliográficas según las normas APA. Se sugiere revisar estos aspectos y las observaciones realizadas en el texto.

Después de analizar las fortalezas y debilidades, se aprueba este Seminario con una calificación de 6.9. Felicitaciones por el trabajo realizado.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 31/05/23



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Irsa Cisternas Fierro
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Dificultades en el desarrollo de la comunicación oral en estudiantes extranjeros de enseñanza media de la comuna de Concepción
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Diego Alejandro Castillo Pacheco, Boris Alfonso Parada Henríquez, Victoria Paz Salas González. Camila Elizabeth Troncoso Illanes
CARRERA	Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación
PROFESOR GUÍA	Marisol Henríquez Barahona

Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.

A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	6.7
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6.5
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6.5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	6.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
Promedio	6.4

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.5
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6.7
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.7
Promedio	6.6

C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.3
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	5.5
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.0
Promedio	6.0

D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	6.3
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.3
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.5



5. Explicación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	70
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.5
Promedio	6.5

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	6.5
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.3
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
Promedio	6.8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.4	1.6
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.6	1.32
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.0	1.2
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6.5	1.63
E. De los aspectos formales	10%	6.8	0.68
Nota promedio final			6.4

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

CONCLUSIONES

El seminario aborda un tema importante y contingente representado en las complejidades de la comunicación oral en estudiantes extranjeros.

En general, el texto desarrolla de manera adecuada los apartados que comprende el seminario. Se destaca la correcta redacción y síntesis de las temáticas

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 22 de mayo de 2023