

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**UCSC**

**ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE ENSEÑANZA QUE  
REALIZAN LOS DOCENTES CON ESTUDIANTES  
MIGRANTES QUE NO HABLAN ESPAÑOL**

Seminario de Investigación para optar al grado académico de licenciado en Educación

**PROFESOR GUÍA:** DRA. ALEJANDRA VIVIANA NOCETTI DE LA BARRA.

**ESTUDIANTES:**

ELISA JAVIERA ARREDONDO BARRIA.  
STEPHANIE NICOLE BURDILES MANRÍQUEZ.  
CONSTANZA BELÉN JARA VILLANUEVA.  
CARLA INÉS SAN MARTÍN VIDAL.  
CECILIA JOSEFINA SOTO AGURTO.  
CARLA IRENE VÁSQUEZ MARTÍNEZ.

**Octubre de 2019  
Concepción, Chile**

## AGRADECIMIENTOS

*Quiero comenzar agradeciendo a mis Padres, pareja y amistades quienes me otorgaron apoyo y sustento emocional en mis momentos de fortaleza y debilidad. Quiero agradecer especialmente a mis Padres por su paciencia, confianza, por su esfuerzo que me ha permitido llegar y finalizar esta etapa. También agradezco a mi pareja, por ser mi mejor amigo y mi compañero incondicional durante todo este tiempo, por acompañarme, guiarme y ayudarme cuando más lo necesitaba. Agradezco a la Chuckita por darme amor cuando iba de visita y por portarse bien mientras yo estaba muy estresada.*

***Elisa Javiera Arredondo Barría.***

*En todos estos años de estudio mis padres fueron mi apoyo en todo momento, agradezco su esfuerzo y sacrificio para que pueda terminar mis estudios, a mis hermanas y hermano por su contención y ayuda, a mi sobrino maxito por sus abrazos de amor, a mi pololo Sebastián por ser mi refugio en los momentos difíciles y motivarme a seguir mis metas. A Dios por ser mi fiel compañero y no abandonarme jamás junto a mis angelitos en el cielo, a mis compañeras de tesis por acogerme y ser tan bellas personas incluyendo a mi Carlita que no nos separamos en toda la carrera, mi familia en general por siempre estar pendientes, amigas y amigos por sus palabras de aliento. Y a todas las personas que de algún modo aportaron para que pueda concluir mi carrera.*

***Stephanie Nicole Burdiles Manríquez***

*Agradezco a Diosito y profundamente a mi mami por todo su amor y apoyo incondicional, al igual que mi papá, mi abuela, mis hermanos, mi Agustín, familia, amigos, amigas, la bendición, mi pololi bb, mi perrita Josefa, mi gatita Francisca, los seres queridos que están arriba conmigo siempre, las amigas y sus familias hermosas que me dejó esta carrera, que nos acogieron en la realización de trabajos y tesis con comida, casita, mucho cariño y ánimo... y a todos quienes me ayudaron a fomentar todo este proceso de aprendizaje y también crecimiento personal. Mucho amor para todos.*

**Constanza Belén Jara Villanueva.**

*Quiero agradecer primeramente a Dios por permitirme entrar a esta hermosa carrera y poder llegar a esta instancia, también a mi madre y mi padre por su apoyo incondicional todos estos años, por sus mensajes de aliento y siempre estar conmigo dándome su amor y comprensión, a mi pololo Gerardo por su apoyo, su ayuda, por acompañarme en mis momentos de estudio, por su paciencia y siempre tener una palabra de ánimo para mí. A mis tías, mis hermanos, mi sobrino y sobrina por alegrar mis días y ayudarme en mis casos, mi abuelita y primas que estuvieron al pendiente de mi proceso universitario y a mis amigas que conocí en la universidad en especial a la Eli, la Coni y la Ceci por pasar lindos momentos juntas de estudio, comprensión y risas todos estos años y a las nuevas integrantes del grupo por ser unas lindas personitas, gracias a todos y todas que me aportaron para lograr ser una profesional.*

**Carla Inés San Martín Vidal**

*Agradezco a Dios por permitirme llegar hasta aquí, a mi madre, mi padre y mis dos hermanas por apoyarme durante todo mi proceso de estudios, alentarme a salir a delante y por su paciencia, entregándome todo lo que necesitaba. También agradezco a mis amigas, por darme siempre palabras de ánimo y la confianza de que podía seguir adelante, al igual que a mis cercanos, familiares, personas de la iglesia, que en algún momento me vieron estresada y me dieron ánimo, a los profesores que estuvieron presentes durante mis prácticas. No puedo dejar fuera a mi grupo y amigas de la universidad, por su entrega durante todos estos años y por todos los buenos momentos que pasamos juntas.  
Gracias a todos los que aportaron un granito durante todos estos años.*

**Cecilia Josefina Soto Agurto**

*Agradezco primeramente a Dios, mi padre celestial, quien me ha guiado y fortalecido en este proceso de aprendizaje constante. De igual manera a mi mami y a mi papi por entregarme la base de todo lo que soy, gracias por su apoyo físico y emocional. Gracias a mis hermanitos Nati y al Fabi por darme amor y tantas alegrías. Gracias tía Katy por ser un ejemplo a seguir y enseñarme que todo se puede lograr si te esfuerzas. Agradezco a las bellas compañeras de tesis que me recibieron y acogieron en estos meses, sobre todo a mi Fanny que me aguanto estos 5 años y siempre estuvo a mi lado. Agradezco a mi pololo Felipe que me regalona cuando llegan los días difíciles, incentivandome a ser mejor cada día y seguir mis sueños. Todo lo que pueda lograr es gracias a Dios y al permanente apoyo incondicional que estas bellas personas me dan.*

**Carla Vásquez Martínez**

*Agradecemos enormemente la paciencia, el tiempo, ánimo, energías y confianza entregada por nuestra profe guía, Alejandra Nocetti de la Barra. Y la colaboración y apoyo de la profesora Sandra González Vergara y Maite Otondo Briceño .*

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	i
Resumen/abstract.....	vii
Introducción.....	1
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	3
1.1 Problematización.....	4
1. 2 Formulación del problema.....	8
1.3 Pregunta.....	9
1.4 Objetivo general.....	9
1.5 Objetivo específico.....	9
1.6 Definición de variable.....	10
1.6.1 Definición nominal: Adecuación curricular.....	10
1.6.2 Definición operacional: Adecuación curricular.....	10
1.7 Justificación.....	11
Capítulo II: Marco teórico referencial.....	12
2.1 Políticas públicas en inclusión escolar.....	13
2.1.1 Inclusión escolar: antecedentes históricos y conceptos.....	13
2.1.2 Políticas públicas que regulan la inclusión escolar en Chile.....	17
2.1.3 Migración: conceptos y clasificación.....	20
2.1.4 Situación migratoria en el país.....	21
2.1.5 La inclusión del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno.....	22
2.1.6 Orientaciones para la atención de los estudiantes migrantes .....	24

2.1.7 Experiencias de inclusión del estudiantado extranjero .....	30
2.2 Diversificación de la enseñanza como respuesta educativa desde el enfoque inclusivo .....	33
2.2.1 Flexibilización curricular y diversificación de la enseñanza.....	33
2.2.2 Criterios de orientaciones curricular.....	35
2.2.3 Diseño universal para el aprendizaje y estudiante migrante.....	37
2.2.4 Adecuación curricular noción y clasificación.....	39
2.2.5 Adecuación curricular individualizada.....	39
2.2.5.1 Adecuaciones curriculares de acceso.....	40
2.2.5.2 Adecuaciones curriculares en los objetivos.....	41
Capítulo III: Marco metodológico.....	42
3.1 Enfoque de estudio .....	43
3.2 Tipo de estudio.....	44
3.3 Diseño de estudio.....	44
3.4 Población.....	45
3.5 Muestra.....	45
3.6 Criterio de inclusión.....	46
3.7 Estrategia e instrumento de recogida de datos, operacionalización variable, juicio de experto y versión final .....	47
Capítulo IV Resultados.....	49
4.1 Análisis de datos.....	50
4.2 Caracterización de las adecuaciones de accesos empleados por docentes ...	53

4.3 Adaptaciones en el diseño, desarrollo y evaluación de aprendizajes.....	66
4.3.1 Ajustes en el desarrollo de la enseñanza.....	68
4.3.2 Adaptaciones a nivel de evaluación de aprendizajes.....	71
4.4 Análisis de categorías de necesidades de formación.....	73
Capítulo V Discusión.....	75
Conclusión.....	78
Limitaciones.....	79
Proyección.....	80
Anexos.....	81
Bibliografía.....	93

## **Resumen**

En la última década, en Chile se ha incrementado el número de migrantes, generando cambios en el sistema educativo. La política pública ha propuesto una serie de orientaciones para favorecer la inclusión escolar y garantizar el acceso a la educación del estudiantado extranjero. En el contexto anterior, el objetivo de este estudio es describir las estrategias diversificadas de enseñanza, que implementan los docentes que trabajan con estudiantes migrantes que no hablan español, en establecimientos educacionales regulares de las comunas de Talcahuano, Concepción y Hualqui.

La investigación tuvo un enfoque positivista, con el fin de describir las estrategias diversificadas de enseñanza que llevan a cabo los y las docentes en función de las características del estudiantado extranjero que no habla español. Se seleccionaron mediante muestreo de carácter intencional a 25 docentes que han trabajado en los dos últimos años con este tipo de estudiantado. Se diseñó y validó un cuestionario mediante juicio de expertos, además, se analizaron los datos mediante estadística descriptiva, empleando el programa informático SPSS.

Los resultados muestran que los docentes no desarrollan suficientes adaptaciones para el diseño, desarrollo de clases y evaluación, solo utilizan apoyo visual, tecnología de

información y comunicación, favoreciendo la enseñanza para el estudiantado migrante. Estas estrategias se desprenden de la dificultad para comunicarse con el estudiante migrante que no habla español. De esta manera, los docentes manifiestan la importancia de incorporar recursos humanos y la necesidad de formación para mejorar el proceso de enseñanza y de evaluación del estudiantado.

Se concluye que la falta de diversificación no se debe a la poca disposición de los docentes, sino por factores de carácter institucional, como el tiempo y factores formativos, por la falta de preparación adecuada para implementar modificaciones. Además, se observó que podría haber una relación entre el perfeccionamiento y la implementación de estrategias diversificadas.

#### Abstract

In the last decade, the number of migrants in Chile has increased, causing changes to be generated in the educational system. Public Policies in Chile have proposed a series of guidelines that aim to foster school inclusion and guarantee foreign students access to education. The objective of this study, presented here, is to describe the diversified teaching strategies implemented by teachers who work with migrant students who do not speak Spanish, in regular educational establishments in Talcahuano, Concepción and Hualqui.

This research uses a positivist approach, so that it may describe the different teaching strategies that are carried out by teachers who teach non-Spanish speaking migrant students. Using a purposive sampling approach, twenty-five teachers, who have being

working for the last two years with this type of student body, were selected. In order to evaluate these strategies, a questionnaire was designed and validated through experts' judgment. The data was analyzed using descriptive statistics through SPSS software.

The results show that part of the teachers do not develop enough adaptations for class design, development and evaluation, they only use visual aids and, information and communication technology, favoring teaching for migrant students. These strategies arise from the difficulty in communicating with non-Spanish speaking migrant students. Thus, teachers expressed the importance of incorporating human resources and the need for training to improve teaching and evaluation process of students.

It is concluded that the lack of diversification is not due to the lack of willingness of teachers, but due to institutional factors, such as time and training factors, and the lack of adequate preparation to apply modifications. Besides, it was noted that there could be a relationship between the improvement and implementation of diversified strategies.

## Introducción

En Chile se observan numerosos desafíos en el campo de la educación a raíz de la transformación de los espacios educativos por un notorio proceso de apertura a la inclusión escolar de estudiantes migrantes.

Cabe señalar que el proceso anterior se caracteriza por ser un fenómeno presente en diversos países del mundo. En definitiva, la migración está transformando la escuela, demandando al profesorado y la comunidad escolar a nuevos objetivos y prácticas docentes.

A partir de la revisión de antecedentes empíricos y contextuales, se puede afirmar que se observa en los últimos cinco años un notorio aumento de los migrantes en el aula escolar pública chilena. En ese contexto, se reconoce que una de las barreras para que el estudiantado aprenda en igualdad de condiciones, es el idioma. Se advierte que a pesar que la política pública promueve la inclusión, no se ha desarrollado suficiente investigación referida al abordaje y utilización de diversas estrategias dentro del aula a la hora del diseño, desarrollo y la evaluación de contenidos, en el trabajo con estudiantes extranjeros.

Lo anterior, ha significado que establecimientos educacionales y el cuerpo docente ha tenido que adaptar normativas u orientaciones propuestas por el Ministerio de Educación de Chile, ameritando un gran esfuerzo por parte de ellos, experimentando en muchas ocasiones dificultades en la práctica. Por lo tanto, este estudio aporta con información relevante respecto a las adaptaciones y estrategias de diversificación de la enseñanza que se implementan en establecimientos educacionales hacia el estudiantado migrante que no habla español.

Esta investigación se organiza en cinco capítulos que se describen a continuación:

El capítulo I: Planteamiento del problema, el que describe los antecedentes contextuales, empíricos y conceptuales que permiten delimitar un vacío de conocimiento y la formulación del problema de investigación.

El capítulo II: Marco teórico referencial, el que presenta antecedentes sobre el fenómeno de migración en Chile en general desde la perspectiva de la experiencia en educación. Además, describe la política pública en inclusión y la diversificación de la enseñanza de los estudiantes migrantes.

El capítulo III: Metodología, que exhibe el enfoque con que se desarrolló el estudio -cuantitativo-. Se especifica el tipo de estudio y se describe la técnica con que se recogieron los datos y su respectivo análisis.

El capítulo IV: Resultados, expone análisis en atención a los objetivos de la investigación. Dado que se trata de un estudio descriptivo, se optó por el empleo de tablas de frecuencias y gráficos para describir los datos.

El capítulo V: Discusión, se refiere a la contrastación de los hallazgos del estudio con otros resultados de investigaciones recientes.

Por último, se incluyen en las Conclusiones una síntesis de los hallazgos, las Proyecciones que proponen futuros estudios, y finalmente, se explicitan algunas Limitaciones de la presente investigación.

# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 Problematización

En la actualidad, Chile se ve enfrentado a una serie de cambios, tanto económicos como culturales, entre los que destaca el fenómeno de la migración. A pesar de que éste concepto no es algo nuevo para el país, si es importante destacar el aumento de personas extranjeras que han ingresado a Chile en los últimos años.

Se observa que, en el Censo del año 2017, se identificaron alrededor de 746.465 migrantes, lo que representa a un 4,3% de la población, donde el 15% pertenece a residentes en edad escolar (Instituto Nacional de los Derechos Humanos, 2018). Esta situación indudablemente desafía a los y las docentes, los que se ven enfrentados a una nueva demanda profesional, sin tener en la mayoría de los casos formación especializada para atender estudiantes migrantes. En ese contexto, cabe aclarar que las personas que migran, se clasifican como “emigrantes” o “inmigrantes”, y se les define como aquella persona que se traslada de un país a otro o de una región a otra, donde ésta debe ser distinta, distante y por un tiempo prolongado (Micolta, 2005, p. 60-61). Se puede apreciar en la definición anterior, que se trata de un proceso difícil desde distintas perspectivas y en ese sentido, a nivel escolar se generan nuevas problemáticas, desafíos y aprendizajes profesionales que se pueden pesquisar mediante procesos de investigación.

Cabe destacar que el estudiantado migrante se concentra mayoritariamente en establecimientos municipales, pasando del 51% en el año 2006 al 57% durante el año 2016. Además, Castillo (2018, p. 21) señala que en ese año la tasa de estudiantes migrantes en el sistema público representa un 3,5%, cifra menor comparada con la experiencia de países que se han caracterizado por ser sociedades receptoras de migrantes, pero en el caso chileno esto es

significativo, ya que no existía hasta este momento una situación precedente. Otro aspecto relevante a destacar, es la existencia del fenómeno a nivel nacional de la condición migratoria irregular, donde más de un tercio de los niños y niñas extranjeros, no contaría con visa nacional o registro de nacionalidad (Castillo, 2018, p. 21). Lo anterior, podría significar ciertos problemas para ingresar al sistema escolar, proporcionando mayor tensión en el proceso de inclusión a los centros educativos.

En el contexto del proceso de migración descrito anteriormente, cobra especial importancia el cambio de noción de “integración” a “inclusión”. Ésta última se define como “una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad. Concretamente, tiene que ver con las personas, en este caso, las personas con discapacidad, pero se refiere a las personas en toda su diversidad” (Acosta, 2013). De este modo, este concepto cobra importancia cuando se trata de estudiantado migrante que no habla español, ya que se pueden advertir diversas barreras, entre las que destaca el idioma. Entonces, se asume que inclusión es el conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los y las estudiantes independiente de su condición cognitiva, étnica, de género. Por lo tanto, los profesionales de la educación deben estar capacitados para atender la diversidad del estudiantado. Esto también conlleva a experimentar ciertas dificultades durante el proceso de enseñanza aprendizaje, visibilizando la necesidad de preparación y perfeccionamiento. Por su parte, la inclusión implica que los centros realicen un “análisis crítico” sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. (Tony Booth y Mel Ainscow, 2000, citado en Blanco, 2006).

En atención a lo descrito anteriormente, la noción de inclusión genera un cambio de paradigma en la educación, que conlleva a reconocer la necesidad de diseñar e implementar estrategias orientadas a lograr la incorporación del estudiantado, independiente de sus características. No obstante, se puede afirmar que existen insuficientes investigaciones que analicen esta experiencia de los docentes a nivel nacional y local.

Cabe reiterar que la presencia de población migrante en las aulas está planteando nuevos desafíos al sistema educacional en todos sus niveles, abriendo un debate que implica posiciones políticas pedagógicas, expectativas educativas y también sociales a mediano plazo (Jiménez y Fardella, 2015). Además, se observan varios instrumentos legales que garantizan el acceso y progreso del estudiantado migrante en el sistema educacional (Ministerio de Educación de Chile, 2018). Sin embargo, no es claro que estas medidas garanticen por sí mismas la inclusión más allá del acceso en las escuelas a las que asisten. En este sentido, es importante el rol del docente y la percepción o valoración positiva que pueden poseer acerca de la presencia de niños y niñas migrantes en sus escuelas y aulas, donde se acrecientan las posibilidades de avanzar hacia la instalación de políticas y culturas inclusivas (León, Mira y Gómez, 2007).

Por otra parte, Mondaca (2018) menciona que la inclusión de estudiantes migrantes en las aulas chilenas tiende a ser difícil, sobre todo con los alumnos provenientes de países como Bolivia y Perú, esto debido a la diferencia cultural existente, por lo que en consecuencia, la adaptación en los establecimientos suele ser más tardía. Otro aspecto a destacar, es la diferencia entre los centros educacionales urbanos y rurales, siendo en los primeros más compleja la integración porque el estudiantado de dichos establecimientos se caracterizan por ser más “inquietos” e “irrespetuosos”, tendiendo a obstaculizar el proceso de integración de sus

compañeros extranjeros. Por el contrario, en los establecimientos rurales, el proceso de inclusión resulta ser más fácil porque el estudiantado se caracteriza por una mayor empatía, y por ser más tolerantes a las diferencias; por ende, la adaptación es más efectiva y factible, lo que se traduce en conceptos como que el proceso de integración a la escuela fue más “sencillo” y “natural” (Mondaca, 2018).

En cuanto a la conceptualización de diversificación de la enseñanza, San Martín (2017), señala que las orientaciones para diversificar la enseñanza en el marco del currículum regular (Ministerio de Educación de Chile, 2015) implican una transformación del abordaje pedagógico, principalmente para las escuelas diferenciales dirigidas a estudiantes en situación de discapacidad. No obstante, hasta la fecha, poco se conoce de las opiniones y percepciones de los profesores de educación especial respecto a estas iniciativas, sus necesidades y nudos críticos, particularmente, cuando se trata de estudiantado migrante.

En el contexto anterior, una forma de implementar la diversificación de la enseñanza, es el Diseño Universal para el Aprendizaje, el cual Alba (2014, p. 9), lo define como: “un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículum, es decir, objetivos educativos, método, materiales y evaluación, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje”. De esta manera, su principal objetivo es que todo el estudiantado independiente de sus circunstancias o condiciones de origen tengan las mismas posibilidades de aprender y así generar un currículum flexible.

Dentro de este marco, también hay que abordar la noción de adaptaciones curriculares, que se definen como un instrumento esencial para conseguir la individualización de la enseñanza, por cuanto, son modificaciones que se realizan en la programación curricular común

para entender las diferencias individuales del alumnado. Las cuales, son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que estudiantes que están por debajo o por encima del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza (Galve y Trallero, 2002), al igual que la implementación del diseño universal de aprendizaje.

A pesar de que estos últimos años los establecimientos educacionales del país han implementado con más regularidad las adecuaciones curriculares, Granada (2013) establece que aún existen problemas que se relacionan con el tiempo y recursos de apoyo, lo que provoca que a los docentes se les haga más difícil la coordinación e implementación, generando que las adaptaciones no sean de calidad.

Finalmente, se puede advertir que aunque a nivel nacional se reconoce que la incorporación de migrantes, particularmente en el espacio público escolar, ha significado enfrentar nuevas problemáticas, asumir nuevos desafíos y enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje, se ha desarrollado escasa investigación sobre la experiencia de los docentes para minimizar barreras de acceso, diversificar la enseñanza y sobre todo explorar qué aprenden y qué necesitan para mejorar la atención del estudiantado migrante.

## 1.2 Formulación del problema.

En atención a los antecedentes anteriores, surge el interés por desarrollar un estudio que se centre en la experiencia de los docentes en cuanto a las adaptaciones de acceso y diversificación de enseñanza con estudiantes migrantes en su etapa de ingreso del sistema escolar.

### 1.3 Pregunta.

¿Qué tipo de estrategias diversificadas de enseñanza realizan los docentes con estudiantes migrantes que no hablan español en establecimientos educacionales regulares de las comunas de Talcahuano, Concepción y Hualqui?

### 1.4 Objetivo general.

Describir las estrategias diversificadas de enseñanza que realizan los docentes con estudiantes migrantes que no hablan español en establecimientos educacionales regulares de las comunas de Talcahuano, Concepción y Hualqui.

### 1.5 Objetivos específicos.

- Caracterizar las adecuaciones de acceso empleadas por docentes para los estudiantes migrantes.
- Analizar las adecuaciones en el diseño y desarrollo de la clase, además de la evaluación de los aprendizajes que realizan los docentes que trabajan con estudiantes migrantes.
- Caracterizar las necesidades de formación y de apoyo que reconocen los docentes que trabajan con estudiantes migrantes.

Cabe indicar que en este estudio no se ha planteado una hipótesis porque no se cuenta con antecedentes empírico y tampoco, teóricos que permitan sustentar la proposición acerca de la relación entre dos o más variables. En síntesis, se ha adherido a la propuesta de varios autores (Bisquerra, 2014, Hernández, 2016) que establecen que en los estudios descriptivos o exploratorios el planteamiento de la hipótesis es una opción que depende del sustento teórico que se disponga.

## 1.6 Definición de variable

### 1.6.1 Definición nominal: Adecuación curricular

La noción de adaptación curricular, se define como un instrumento esencial para conseguir la individualización de la enseñanza, por cuanto, son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para entender las diferencias individuales del alumnado. Las cuales, son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que estudiantes que están por debajo o por encima del promedio, puedan participar y beneficiarse de la enseñanza (Galve y Trallero, 2002).

### 1.6.2 Definición operacional: Adecuación curricular

En esta investigación, la variable en estudio “adecuaciones curriculares”, se midió mediante un cuestionario sometido a juicio de expertos, que se basó en la operacionalización del constructo que dió origen a la siguiente dimensión: Adecuaciones de Acceso y sus respectivos indicadores: presentación de la información, formas de respuesta, entorno y organización del tiempo y horario. (ver anexo 4)

## 1.7 Justificación.

En el contexto del aumento de los estudiantes migrantes en el sistema escolar municipal, se puede afirmar que todavía existe insuficiente información respecto de la experiencia que tienen los docentes. A pesar que la revisión de la literatura indica que existen ciertas dificultades que experimentan los docentes a la hora de preparar, ejecutar y evaluar al estudiantado que no habla español, no se sabe con exactitud qué barreras de acceso perciben o qué conocimiento reconocen que necesitan. Además, tal como señala Fernández (2012, p. 243), "No existen estadísticas precisas y actualizadas respecto de la situación migratoria de niños y niñas migrantes, tampoco sobre sus principales características". Esto dificulta la propuesta de orientaciones pedagógicas y didáctica que pudieran servir de base para la intervención ante esta situación.

Finalmente, los resultados del estudio podrían servir de base para retroalimentar la formación inicial, en vistas de reforzar aquellas habilidades y conocimientos que son necesarios para atender estudiantes desde la perspectiva de la diversidad cultural y la inclusión. Además, podría proporcionar valiosa información que sirva de base para diseñar capacitaciones en temáticas que los profesores y profesoras reconozcan que deben ser reforzadas.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

## 2.1. Política pública en inclusión escolar.

### 2.1.1 Inclusión escolar: Antecedentes históricos y conceptos.

El concepto de “inclusión escolar”, se remonta al año 1948, en el contexto de la “Declaración Universal de Derechos Humanos” (Asamblea General de las Naciones Unidas), la que sirve de referente para promover la igualdad de oportunidades en educación de todos los niños y niñas del mundo. Décadas más tarde, en el año 1978, se promulga “El informe Warnock” en Inglaterra, documento que revolucionó la educación de la época, demandando importantes cambios a favor de las personas en situación de discapacidad y los niños del mundo. De este informe, se desprende la conceptualización de personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por primera vez.

Posteriormente, en la década de los 90’ destaca la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, en Jomtien, Tailandia (1990), en la que se estipula la necesidad de extender la mirada hacia los que abandonan tempranamente el sistema y a la necesidad de diseñar programas diversos acordes a las condiciones y necesidades concretas de cada niños y niña, con derecho a la educación.

Luego, en el año 1994 la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca, España emana el Marco de acción sobre NEE y un año más la UNESCO (1995), promueve una enseñanza fundamentada en razones de justicia, igualdad y solidaridad.

Según los antecedentes anteriores referidos a los derechos humanos, integración y necesidades educativas especiales, refuerzan la actual noción de educación para todos,

independiente de la raza, idioma o necesidad educativa especial. No obstante, lo anterior, se observan irregularidades y deficiencia en el reconocimiento de que los niños son sujetos de derecho, y que, por lo tanto, deben ser tratados y respetados como personas e incluirlos dentro de comunidad educativa.

Cabe precisar, que la inclusión según la RAE, es un concepto muy amplio que abarca diferentes aspectos de un individuo y que tiene como propósito que se pueda desarrollar y tener una vida en igualdad de derechos. Ahora bien, este término se vincula con una de las dimensiones de la inclusión social, que debería garantizar la experiencia escolar, de acuerdo a lo que se señala a continuación:

Principio de virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas tengan oportunidades y recursos necesarios para participar plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás (RAE, 2013).

Además, el término inclusión se refiere a la capacidad para responder a la gran diversidad de necesidades de una persona y otra. Esto implica ofrecer un entorno que se ajuste a dichas necesidades procurando el bienestar de un grupo de personas que tienen características particulares. Por lo tanto, se relaciona con el desarrollo y ajustes a la política institucional, a la normativa interna, y ejecutar ajustes al currículum para atender las necesidades, entre otras. Las medidas anteriores son necesarias para ofrecer las mismas oportunidades, asegurando el derecho a la educación de todo aquel que lo exija.

Según Blanco (2006), la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados y en ese, sentido actualmente el estudiantado migrante es un grupo que podría ser objeto de exclusión, si no se toman las medidas necesarias para prevenir esto o enmendarlo.

En el contexto anterior, es importante mencionar que a nivel normativo se observan ciertos avances, así se regula la inclusión escolar según la Ley 20.845, la que establece en el artículo 7° dice lo siguiente:

El proceso de admisión de los y las estudiantes que desarrollen los establecimientos que reciben subvención o aportes del Estado se realizará conforme a los principios de transparencia, educación inclusiva, accesibilidad universal, equidad y no discriminación arbitraria, considerando especialmente el derecho preferente de los padres a elegir el establecimiento educacional para sus hijos.

De acuerdo a lo ya mencionado, todos los niños y niñas tienen las mismas posibilidades de ingresar a los colegios con aporte del Estado, esto no impide que sean discriminados por sus orígenes, cultura, religión o nacionalidad.

Como plantea el siguiente texto:

Chile desde su constitución como Estado nación ha sobrevalorado la homogeneidad, la tranquilidad y la estabilidad por sobre otros derechos fundamentales. Es en este contexto donde se generan discursos que desvalorizan la diversidad cultural, lo que produce una resistencia y un prejuicio bidireccional y contrapuesto, en donde la sociedad local discrimina a las comunidades migrantes. (Agar & Pedaur, 2013, p. 25)

Conforme a lo descrito, no solo basta que el profesor incorpore dentro de actividades curriculares o extra programáticas adaptaciones para los alumnos inmigrantes, sino que, se debería incluir esta perspectiva inclusiva en el proyecto educativo del centro educativo, para promover igualdad en el acceso al aprendizaje y educación.

Por otra parte, Booth y Ainscow (1998) mencionan el concepto barreras educativas como características del entorno del estudiante, contexto familiar y el nivel socioeconómico, que pueden afectar al proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos y además, estas emergen de conceptualización de inclusión escolar.

De esta misma forma, Booth (2000) menciona que las barreras educativas aparecen en la interacción del alumno con los distintos contextos, personas, instituciones y circunstancias sociales. Es importante agregar que estas barreras deben ser minimizadas y en el caso, del estudiantado migrante, el idioma es uno de lo más importante cuando se trata de integrar estudiantado extranjero que no habla español.

Por lo tanto, la institución escolar debería transitar hacia la conformación de comunidades educativas interculturales que minimicen las barreras que generan exclusión y discriminación, tanto a nivel educativo como en el ámbito de las relaciones interpersonales (Dietz, 2012).

Otro punto importante a destacar, es proveer a los profesionales de educación las condiciones para desarrollar un buen trabajo con este nuevo tipo de estudiante, a través de la

disposición de recursos, talleres de perfeccionamiento y una política de trabajo que promueva el trabajo colaborativo entre docentes y con la familia.

El Estado de Chile, tiene grandes desafíos en materia de educación de alumnos migrantes, entre las que destaca el ofrecer orientaciones para trabajar en el aula con el estudiantado migrante, desarrollar propuesta curriculares que incluyan manifestaciones culturales diversas como bailes, costumbres, fiestas tradicionales que permita al estudiantado mantener la conexión con su país de origen, ofrecer al profesorado la oportunidad de aprender otros idiomas para acoger a estudiantes que no hablen español.

#### 2.1.2 Políticas públicas que regulan la inclusión escolar en Chile.

En relación al contexto de inclusión en nuestro país, que si bien se habla mucho del tema, no parece existir real conciencia del cambio de paradigma que una sociedad inclusiva debe tener para considerarse como tal. En este punto, es importante destacar que por un lado, la integración se relaciona con la adaptación de las personas diferentes al sistema; por otro lado, la inclusión reconoce la diversidad y es el sistema el que se adapta a ella (Rubio, 2017).

Actualmente, en nuestro país se han promulgado leyes que fortalecen e impactan directa o indirectamente en la noción de inclusión. Es así, que la Ley N°20.609 regula y estipula medidas contra la discriminación en todo aspecto; y la Ley N°20.422, que establece condiciones para la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad en general.

Además de la Ley de Inclusión y la Ley General de Educación, destaca el Informe Anual sobre los Derechos Humanos en Chile descrito anteriormente, el que en uno de sus capítulos se enfoca en el seguimiento de los derechos humanos de migrantes en el país: Esto fomenta reformas comprometidas por diversos gobiernos con una política migratoria consistente con estándares internacionales de derechos humanos relativos a educación de estudiantes migrantes.

Particularmente, en el informe anual de los derechos humanos del año 2018 aborda la temática de “inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: desafíos pendientes” en el cual se aborda el derecho a la educación que poseen los niños, niñas y jóvenes extranjeros, cuyo objetivo es dar a conocer los estándares internacionales de derechos humanos sobre la educación de niñas y niños migrantes; revisar las políticas a la luz de estos estándares; reconocer los desafíos del sistema escolar chileno para hacer efectivo el derecho a la educación de estudiantes migrantes; y proponer recomendaciones para avanzar en esta materia. La información consignada en el informe fue extraída de la encuesta CASEN 2015, del observatorio niñez y adolescencia, del Ministerio de Educación y de la superintendencia de educación, dentro de lo informado destaca lo siguiente:

Los estándares internacionales de derechos humanos en relación con la educación de niñas y niños migrantes, que se desprende de la convención de derechos humanos del niño, el pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales, la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y la convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus

familiares, este último, ratificado el año 2005, señala que “Todos los hijos de trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del estado de que se trate”, es decir, que no podrá negar el acceso de ningún hijo de trabajador migrante a las escuelas públicas y enseñanza preescolar.

Así mismo, las políticas nacionales en relación a la educación de estudiantes migrantes, en el año 2015, se publica un documento oficial que plantea los lineamientos e instrucciones para el diseño de una política nacional migratoria basadas en un enfoque transversal de derechos humanos y de género, pues respecto al ámbito educativo, este instructivo propone: “garantizar a niños, niñas y adolescentes de familias migrantes, el acceso, permanencia y progreso en su trayectoria educativa, en igualdad de condiciones, con independencia de su nacionalidad, origen o situación migratoria” (Vial, 2017), sin embargo, en esta propuesta no se menciona que la nueva ley deba responder a un enfoque de derechos humanos.

Entre los aspectos más relevantes de este instructivo se encuentran temáticas sobre matrícula, reconocimiento y validación de estudios, proceso que debiera incorporar al equipo docente del establecimiento escolar siempre y cuando el estudiante migrante requiera rendir exámenes. También, menciona asuntos sobre la certificación e inclusión escolar, como: los derechos de alimentación, textos, pase y seguro escolar; derecho a participar en los centros de padres, de alumnos o consejo escolar, flexibilidad en el uso del uniforme y en el sistema de evaluación.

### 2.1.3 Migración: conceptos y clasificación.

En cuanto a la definición de migrantes, hay diversas interpretaciones conforme al punto de vista desde el que se analice la temática. En términos generales se denomina migrante a toda persona que atraviesa fronteras nacionales, cambia su residencia y permanece viviendo en un país distinto por un periodo de tiempo mayor a un año, independientemente de la nacionalidad que posea (Thierry, 2000). Por su parte, migrantes según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2017) “es alguien que ha residido en un país extranjero durante más de un año independientemente de las causas de su traslado, voluntario o involuntario, o de los medios utilizados, legales u otros”.

Cabe destacar que el informe anual de los Derechos Humanos del año 2018, cambia el concepto que utiliza la noción de “movilidad humana”, el que hace alusión a un “fenómeno mundial de desplazamiento de personas de un lugar a otro”, como producto de crisis políticas y económicas que se están registrando en varios países y particularmente, también en América Latina. Es importante, señalar que el concepto de “Movilidad Humana” ha sido adoptado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en el año 2015, en que queda claro que el término “migración” es una subcategoría de un concepto más correspondiente a “Movilidad humana”, el que como se ha descrito anteriormente.

Es importante hacer notar que una persona o grupo de personas pueden desplazarse por varios motivos, a diversos lugares o en diferentes periodos. La migración según el informe anual de los derechos humanos en Chile (2018) se clasifica en dos tipos: 1) Interna: Se refiere al

desplazamiento dentro de un mismo país y 2) Externa: hace alusión al traslado que implica cruzar fronteras, es decir, movilizarse a otro país.

Además, existe la condición de migrante que lleva consigo una serie de beneficios que otorga el Estado según normativas internas, es decir, la visa que el país coloca a disposición del migrante y esta va a depender del motivo e ingreso. En este sentido, se reconoce cierta situación migratoria que es el estatus que adquiere una persona, que en virtud logre cumplir con los requisitos que establece la legislación interna del estado o país que recibe, de tránsito o de origen. (Organización Internacional para las Migraciones, OIM, 2006)

#### 2.1.4 Situación migratoria en el país.

La migración en Chile ha ido en aumento, en los últimos 35 años se ha sextuplicado pasando de 0,7% en 1982 al 4% en 2017 y se estima que para el año 2020 se alcanzaría la cifra de 1 millón de extranjeros en el país (Vásquez, 2018). Particularmente en el año 2015, el Ministerio de Educación estableció que existían cerca de 3.550.000 niños y niñas matriculados/as en el sistema educativo nacional y de ellos, 30.625 son extranjeros/as, lo que representa menos del 1% de la población escolar y esta nueva realidad evidentemente constituye un desafío para la política pública en materia de inclusión escolar.

Según el Ministerio de Educación (2018) en Chile, en el año 2006 se han incorporado 51% de los alumnos migrantes en escuelas públicas, aumentando a un 57% en el año 2016.

### 2.1.5 La inclusión del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno.

El considerable aumento de personas extranjeras migrantes en Chile ha producido una consecuencia directa sobre el sistema escolar nacional, en todos los niveles y dependencias administrativas. Este cambio notable en el número de matrícula de estudiantado extranjero ha llevado al Ministerio de Educación, a concretar importantes modificaciones en el ámbito administrativo; también ha significado promulgar y adoptar políticas para promover la inclusión del estudiantado extranjero, el que hoy forma parte del sistema educativo nacional.

El sistema educativo actual, está paulatinamente proporcionado respuestas a la mayoría de las demandas de la sociedad civil migrante, particularmente hoy está garantizado el ingreso y permanencia de los hijos e hijas de extranjeros en establecimientos educacionales públicos. Es así como, desde enero de 2017, se instaura el Identificador Provisorio Escolar (IPE), el que constituye un número identificador similar al Rut, el que debe ser solicitado por los apoderados, madres o padres extranjeros residentes en Chile y que implica que sus hijos forman parte del sistema escolar chileno. Una de sus características principales de esta identificación es que se mantiene a lo largo de toda la trayectoria educacional, o hasta que se regularice la situación migratoria y se le asigna un RUT (Ministerio de Educación, 2016). El IPE permite contar con un registro confiable de la identificación de personas extranjeras que están en el sistema educativo, con lo que se pueden obtener certificados y documentos que acrediten los niveles completados. Además, es el medio para obtener matrícula definitiva y acceder a algunos

beneficios de la JUNAE, aun cuando no cuenten con cédula de identidad (Ministerio de Educación, 2017).

Como efecto de la base de datos del IPE, a partir del año 2017 la División de Gobierno Interior del Ministerio del Interior y Seguridad Pública en conjunto con los Ministerios de Educación y otros servicios, han desarrollado el Plan Nacional de Regularización de niños, niñas y jóvenes Migrantes “Chile Te Recibe”. Su finalidad es “facilitar que estudiantes extranjeros regularicen su situación migratoria y puedan acceder en igualdad de condiciones a todos los beneficios y derechos” (Gobierno de Chile, 2017). Los primeros resultados de la implementación de este plan muestran que, a diciembre de 2017, un 59% del estudiantado que se reportó con situación migratoria irregular a comienzos de año, ya se encontraba con su situación migratoria regularizada. (Ministerio de Educación, 2017).

A partir de los datos entregados por el Ministerio de Educación (2016) y El Ministerio de Desarrollo Social (2016), en general, el estudiantado migrante tiende a concentrarse en establecimientos de dependencia municipal y en la educación básica. Los patrones de ubicación espacial siguen la tendencia de la población general, con una mayor concentración de estudiantes extranjeros en las principales ciudades del país, en particular, en la Región Metropolitana y en el Norte Grande (regiones de Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta). La principal razón para esta concentración sería la presencia de más y mejores oportunidades laborales para las personas extranjeras. Respecto a nuestra región, la cantidad de estudiantado extranjero es menor a excepción de Chillán y Concepción, que concentran una cantidad total relativamente alta de personas extranjeras por ser ciudades grandes (Solimano, 2006)

En el caso de la comuna de Concepción, hay un total de 903 estudiantes extranjeros matriculados en establecimientos municipales durante el año 2019, pertenecientes a 19 países.

*Tabla II – 1 Estudiantes Migrantes de la comuna de Concepción, año 2019.*

País de procedencia	Cantidad	País de procedencia	Cantidad
Argentina	3	Perú	38
Colombia	54	Ecuador	22
México	1	Brasil	9
España	3	Bolivia	4
Venezuela	736	Canadá	1
Italia	3	Haití	13
Uruguay	1	República Dominicana	2
Rusia	3	Angola	2
Siria	4	Suiza	1
China	3	Total	903

Fuente: DAEM Concepción.

#### 2.1.6 Orientaciones para la atención del estudiantado migrante.

Chile viene experimentando el fenómeno de la migración debido a su crecimiento económico, estabilidad política, y por sobretodo indicadores positivos en términos de educación, salud y seguridad en comparación con otros países de la región. Por ello, nuestro país resulta ser

un destino muy atractivo para recomenzar, especialmente, para hombres y mujeres de países latinoamericanos y también, para aquellas personas que provienen de países de Europa u otros continentes. Por lo tanto, “una sociedad como la chilena que pretende ser integradora, necesita reconocer que inmigrantes y chilenos si bien son diferentes, no son desiguales; cuentan con los mismos derechos y obligaciones, y que el Estado debe ser el principal garante de ello” (Jensen Solivellas, 2008, p.15). En el contexto anterior, en que se incrementa el número de migrantes, el Ministerio de Educación (2017) publica un documento llamado “*Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros*”. Este documento entrega busca orientar a todos los organismos educacionales a lo largo del país que hayan incorporado niños, niñas y jóvenes migrantes. Por lo tanto, estas orientaciones constituyen una opción de apoyo para enfrentar los desafíos que significa incorporar a las aulas estudiantes extranjeros.

Además, se espera que estas orientaciones promuevan una sociedad con mayor apertura a la inclusión escolar, que valore la diversidad de raza, etnia, idioma y culturas desde una perspectiva del respeto, la solidaridad y la colaboración (Valenzuela, 2013). De algún modo, disponer de estas orientaciones está indicando que Chile reconoce que debe ser consciente de sus desigualdades, y por consecuencia, luchar por desterrarlas y eliminarlas, siendo capaces de valorar distintas identidades y el aporte de todas y todos quienes forman parte de ella. La acción de comprender que las instituciones y comunidades educativas del país se conforman a partir del contacto, relación, interacción y encuentro entre personas diversas y variadas, es uno de los objetivos de este documento oficial (Valenzuela, 2010). Se recalca y enfatiza que la valoración de la diversidad global y el reconocimiento mutuo con otras identidades, favorecen un sentido de pertenencia común a todos quienes componen la comunidad educativa del territorio nacional.

Cabe agregar que las orientaciones favorecen un trabajo educativo inclusivo, que enfatiza la necesidad de integrar momentos de reflexión y análisis sobre el modo en que se está entendiendo y atendiendo la diversidad en sus alumnos y alumnas; planteando y visibilizando futuros desafíos en el marco de este nuevo escenario. Estas orientaciones se presentan ordenadas priorizando los ejes para el diseño e implementación de acciones en el marco del Plan de Apoyo a la Inclusión (Ministerio de Educación, 2016), el que contempla: 1) Instrumentos normativos y de gestión institucional, 2) Conocimiento de los estudiantes y sus trayectorias y 3) Gestión y prácticas del establecimiento.

Respecto a los instrumentos normativos y de gestión, estos constituyen y contienen declaraciones diversas que permiten enfatizar esfuerzos de la comunidad educativa en relación con los objetivos, sentidos y propósitos en pro de la inclusión. La comunidad educativa puede revisar, ajustar y modificar estos documentos de gestión oficiales de cada institución, a lo menos desde dos perspectivas. Por una parte, asegurando que éstos se han construido en coherencia con el marco normativo nacional con relación al derecho a la educación y la inclusión de todas y todos por otra parte, integrando en la Visión, Misión, objetivos estratégicos, perfiles de actores, entre otras, el énfasis y sentido que apunten a la transformación de la cultura escolar en relación directa y coherencia mutua con las realidades y contextos propios del establecimiento educacional.

En relación con los conocimientos de estudiantes y sus trayectorias, se presume que se valora lo intercultural a nivel educativo y se enriquece a partir de las diversas culturas e identidades que se incorporan. Esto plantea desafíos para la comunidad educativa, como revisar

las formas de conocer al estudiantado, identificando estereotipos que invisibilizan o excluyen a ciertos grupos sociales. Se debe revisar cuidadosa y críticamente la forma en que la comunidad educativa del establecimiento se autodefine, enfatizando su capacidad de exponer y esclarecer sus objetivos fortalecer una cultura que valore la diversidad (Stefoni, 2010).

Por otra parte, la Gestión y prácticas del establecimiento, se relacionan directamente con todo aquello que se está haciendo en el mismo, en términos de prácticas educativas y de gestión en favor de la inclusión escolar del estudiantado migrante. De este modo, las dimensiones anteriores conforman los cimientos sobre las que la comunidad educativa adquiere la capacidad de poder construir de manera más integral, pertinente, inclusiva y contextualizada, su accionar y gestión hacia el aprendizaje oportuno y completo, y la participación de todas y todos sus estudiantes, eliminando cualquier barrera interpuesta y enriqueciendo la diversidad.

Conforme a lo anterior, se puede afirmar que el sistema educativo realiza esfuerzos por otorgar a la ciudadanía y comunidad un trato igualitario e inclusivo a todos sus estudiantes. En este sentido, la presencia de estudiantes que hablan lenguas diversas, y que provienen de otros países, etnias y culturas, demandan al Estado y su administración, promover una enseñanza diversificada que garantice un trato igualitario, porque la educación es un derecho, y ese derecho es para todos (Santos, 2016). Asimismo, se requiere avanzar en una política educativa integral que abarque de modo específico la inclusión, tanto de los pueblos indígenas chilenos y de los chilenos no indígenas. Cabe aclarar que no se trata de reemplazar un grupo por otro, ni de sumar inconscientemente diferentes entidades y realidades, sino más bien de integrar, reconocer,

valorar e identificar la perspectiva intercultural, las especificidades y particularidades, desde donde cada grupo interactúa con otras comunidades, pueblos y sociedades (Bernasconi, 2011).

Algunas de las pautas que pueden optar los docentes, que derivan de la gestión y las buenas prácticas del establecimiento en apoyo al estudiante migrante para asegurar la acogida y participación del estudiante, derivan en:

Protocolo de acogida: una herramienta concreta por parte del establecimiento para acoger al estudiantado migrante, a través de la determinación de una persona específica o un equipo encargado de la recepción de estudiantes nuevos extranjeros. Este protocolo debería ser conocido por toda la planta directiva y docente del establecimiento educacional, como parte del compromiso que presentan ante su alumnado, favoreciendo la participación, incorporación, pertenencia y continuidad de la etapa escolar de cada estudiante que llega al establecimiento. El protocolo debería considerar aspectos relevantes del historial del migrante, como la situación de su visa actual, manejo del español, evaluación diagnóstica para determinar sus competencias, determinar su estado de salud, acodar entrevistas con la familia, determinar metas conceptuales e hitos relevantes a alcanzar por el estudiantado migrante.

Otorgar información relevante a las familias del estudiantado migrante, para así facilitar el vínculo de la familia y él o la estudiante con la institución y la comunidad educativa. Esta información se concreta a través de una “cartilla de presentación”. Realizar charlas informativas para toda la comunidad educativa, y reuniones con la familia, con el fin de

invitar, integrar y fomentar la participación de éstas, con el objetivo común de apoyar el aprendizaje y el desarrollo integral de todo el alumnado extranjero.

Gestionar, a través de los computadores o tablets existentes, el acceso a recursos o plataformas visuales que ofrecen clases de español gratis y en línea, o bien, que puedan cumplir con la función de traducir documentos o la gestión de intérprete y/o a la intervención de un facilitador lingüístico.

Implementar señaléticas bilingües o multilingües en los espacios físicos al interior del establecimiento, indicando en dos o más lenguas la ubicación de los espacios más relevantes como baños, biblioteca, dirección, comedor, sala de computación, salida de emergencia.

En relación a la formación en ejercicio docente, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Innovación Pedagógica (CPEIP), en sus acciones formativas, posee varias opciones de fortalecimiento, actualización y especialización docente en temáticas relativas a la interculturalidad y la inclusión.

Diseñar un proceso de reforzamiento que explicita las estrategias a desarrollar, los plazos y las metas que se espera alcanzar en cada caso, así como los mecanismos que se utilizarán para la evaluación de avances y logros del estudiantado migrante que no habla español.

### 2.1.7. Experiencia de inclusión del estudiantado extranjero.

En general, Sandoval (2017) señala que Chile reconoce que está ante un proceso de expansión del tema migratorio y en este sentido, se han tomado medidas a nivel de la política pública, pero en educación son limitados los avances y se limita a una respuesta administrativa, es decir, todavía se está en el nivel de garantizar el acceso, lo que resulta todavía insuficiente.

A nivel nacional la Superintendencia de Educación (2016), estableció que en establecimientos con alta matrícula de extranjeros en la región metropolitana existe un alto riesgo de discriminación, a pesar de la normativa educacional en Chile que vela por un trato igualitario a nivel estudiantil. Además, se observa que una gran cantidad de establecimientos rechazan al estudiantado extranjero y prefieren derivar a los niños y/o niñas a otros centros educativos, porque no quieren comprometerse con el proceso de inclusión escolar que esto lleva implícito. En definitiva, no están dispuestos o no se sienten preparados para desarrollar procesos de nivelación de aprendizaje en ciertas áreas disciplinares, trabajar en diseños de adecuaciones curriculares o establecer una política de trabajo con mayor colaboración entre docentes de un mismo centro.

Otro tema, que se está observando a nivel nacional es la experiencia de bullying de los estudiantes migrantes. En consecuencia, quienes han logrado incorporarse a las escuelas y liceos del país, en ocasiones han sido víctima de exclusión y discriminación, lo que evidentemente ha afectado de manera importante su vida y su experiencia escolar (Jiménez, 2014). En el contexto de esta investigación preocupa que niños, niñas y jóvenes de origen extranjero no sólo

encuentren barreras de acceso al aprendizaje, sino también experimenten ciertos obstáculos en el proceso de aceptación de sus pares y en el trato que le dan los profesionales que los tienen bajo su responsabilidad en los centros educacionales. En esta perspectiva, destaca el trabajo de Torres y Garcés, (2013), quien develó que estudiantes migrantes perciben que son objeto de palabras o expresiones fuertes hacia ellos debido a su condición de extranjeros. Al parecer, los resultados del estudio indican que este tipo de trato es naturalizado o invisibilizado, porque ellos mismos no se reconocen como víctimas de episodios de discriminación o xenofobia.

Autoridades del Ministerio de Educación (2016) cuestionan los prejuicios de los chilenos y valoran las acciones que se están desarrollando para avanzar en el reconocimiento positivo de la diversidad en todas sus expresiones, tal como se plantea a continuación:

“Aquí creo yo viene el gran problema: cómo nosotros, los chilenos, entendemos, valoramos y percibimos esta llegada de extranjeros, y la estigmatización es, sin lugar a duda, el peligro más grande”, dijo la ministra de educación (2016), al destacar la responsabilidad que tiene Chile como sociedad en materia de inclusión, educación y migrantes.

Santibáñez y Maza (2015) determinaron que en el caso de los estudiantes haitianos el idioma es un factor problemático en la comunicación con sus compañeros y algunas investigaciones, al respecto sugieren que esto se debe a la falta de preparación del establecimiento para acoger a estudiantes que no hablan español. Otros plantean que la responsabilidad recae en el profesorado que no se ha preocupado de aprender otros idiomas para atender necesidades específicas del estudiantado. Además, se presenta la problemática de la nivelación de estudio del estudiantado, ya que la mayoría de las veces existen diferencias entre

los marcos curriculares del estudiante y el nacional. Lo anterior, evidentemente dificulta el proceso de integración a la escuela y particularmente, dificulta el proceso de aprendizaje en las distintas áreas disciplinares.

Por su parte Fleurissant (2017), profesor haitiano de lenguas extranjeras comenta su propia experiencia y manifiesta que, frente a la llegada de alumnos inmigrantes, la recepción de la comunidad educativa fue positiva, ya que, de inmediato se trabajó con el tema de la diversidad en la escuela. Se trabajó con un enfoque colaborativo con el director y todos los profesores a los cuales les enseñó Creol (lengua criolla en Haití). Por otro lado, también se enseñó el español a los padres de los alumnos para que pudieran ayudar en sus deberes a sus hijos. Finalmente, esta experiencia evidenció que los y las niñas al hablar el español van sin miedo a la escuela, en los recreos comparten con todos sus compañeros y se van perdiendo las diferencias.

También, para preparar las planificaciones utilizando esta estrategia, el DUA se basa en tres principios que no tienen una secuencia u orden establecido, sino que se interconectan entre sí de una manera dinámica (Ministerio de Educación, 2017).

García (2016) manifiesta que: una de las ideas centrales del diseño universal de aprendizaje (DUA) consiste en evitar costos al modificar el currículum e invertir los esfuerzos en la creación de un diseño pensado para todos desde su origen. Con los currículos que están diseñados universalmente muchas de las dificultades de las adaptaciones curriculares realizadas a posteriori, pueden ser reducidas o eliminadas, permitiendo implementar un medio de aprendizaje mejor para todos los estudiantes (p. 176).

En relación con el estudiantado migrante, Castro (2012) señala que algunos docentes asumen que niños y niñas migrantes no requieren de apoyos o tratos diferenciados, ya que son considerados como iguales a los estudiantes nacionales, por tanto, no modifican sus prácticas, lo que incide en parte en la invisibilización de la diversidad presente en el aula.

Mientras que, Salas (2012) señala que hay otros docentes dispuestos a indagar y conocer sobre los principios de la interculturalidad, respetando las diferencias y considerando los aspectos que entran en juego en centros educativos que cuentan con presencia de niños inmigrantes.

## 2.2 Diversificación de la enseñanza como respuesta educativa desde el enfoque inclusivo.

### 2.2.1 Flexibilización curricular y Diversificación de la enseñanza.

En la actualidad, la educación chilena enfrenta el desafío de la inclusión y la atención a la diversidad, los que son factores claves para la entrega de una educación integral para todo el estudiantado, pues se espera que éstos logren altos niveles de participación y aprendizaje de acuerdo a sus capacidades y fortalezas. Para ello, se debe asumir el currículum común como una de las herramientas fundamentales para lograr estos propósitos. (Coll y Martín, 2016)

El currículum debe asegurar una educación de calidad, cuyos objetivos deben ser alcanzados por todos los estudiantes, por lo que debe ser riguroso y a la vez flexible, y así responder al estudiantado con características diversas. (Ministerio de Educación, 2009). La

medida que se adopta para dar atención a la diversidad se le denomina diversificación curricular, cuya propuesta es adaptar el curriculum sin tener que ofrecerle al alumnado un itinerario distinto, correr riesgo de fracaso o de deserción escolar. (Ministerio de educación 2009)

El currículum inclusivo debe ser flexible, pues no sólo debe realizar ajustes para responder a las necesidades individuales, sino que también permitir su adaptación y desarrollo a nivel de establecimiento. Esto implica que se debe especificar objetivos de aprendizaje amplios. (Ministerio de Educación, 2009)

En relación con lo anterior , el principio de enseñanza adaptativa es el proceso en el cual se toma la decisión para realizar ajustes en la respuesta educativa según las diferentes características y necesidades de los estudiantes, este principio se concreta en la diversificación de la forma de organización y actuación educativa.(Ministerio de educación 2009)

El informe sobre Criterios y orientaciones de Flexibilización Curricular publicado por el Ministerio de educación (2009) plantea que “un currículum es inclusivo cuando las tradiciones y cultura de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él”.

En base a este currículum, nos adentramos al concepto de “adecuación curricular”, que se constituye como una modalidad para dar respuesta a la diversidad, lo que implica ajustar o modificar los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículum nacional. A raíz de esto, el decreto N°83 del año 2015 del Ministerio de Educación de Chile, promueve la diversificación de la enseñanza y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran (Ministerio de Educación, 2017), favoreciendo la participación y aprendizaje

de todos y todas sus estudiantes considerando sus capacidades, para así progresar y alcanzar los objetivos del currículum nacional. Esto conlleva a que las comunidades educativas deban actuar con creatividad y autonomía, logrando el objetivo de dar al estudiantado en general, respuestas educativas diversas, flexibles, enriquecedoras e integrales.

Este decreto se fundamenta en la normativa nacional de la Ley General de Educación N°20.370 (Ministerio de Educación, 2009); y el principio de Accesibilidad y Diseño Universal aplicado a la enseñanza, que promueve la importancia de diversificar la respuesta educativa, teniendo siempre como referente el currículo nacional y sus respectivos objetivos de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2009). Para ello, el decreto N°83/2015 ofrece un documento oficial en el cual se da a conocer la diversificación de la enseñanza, entendido como una variedad de propuestas y alternativas para abordar el currículum nacional. Junto a este, existe otro documento que entrega orientaciones técnicas sobre estrategias de diversificación de la enseñanza, que abarca con mayor profundidad este último tema ya mencionado.

#### 2.2.2 Criterios y orientaciones para la diversificación de la enseñanza Decreto N°83/2015.

Según las orientaciones establecidas en el decreto N°83/2015, se aprecia que esta normativa promueve y apoya la puesta en práctica de una enseñanza diversificada en el sistema escolar, conforme a las necesidades que se detecten en los distintos niveles y ámbitos escolares. A saber, existen 4 niveles de concreción curricular en que la diversificación de la enseñanza es susceptible de llevarse a cabo:

Primer nivel de concreción: se refiere a las propuestas de enseñanza diversificada que se propone a nivel del marco curricular nacional, las bases curriculares de educación parvularia, de educación general básica y de los otros niveles educativos.

Segundo nivel de concreción: corresponde a toda iniciativa de enseñanza diversificada presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto de Mejoramiento de la escuela (PME), el que propenderá una gestión pedagógica que define lineamientos y estrategias para generar una mejora en el establecimiento educacional una enseñanza para todos y todas.

Tercer nivel de concreción: se sitúa en el trabajo de aula, y por lo tanto, se refiere a la tarea de programación de curso o de aula que queda bajo la responsabilidad del profesional de la educación y que contempla alguna forma de diversificación de la enseñanza para responder a la diversidad del estudiantado.

Cuarto nivel de concreción: se realiza a nivel de la relación particular de un docente con el estudiantado y se refiere a las adecuaciones de carácter individual y conforme a sus necesidades específicas.

En esta investigación, se considerará como parte del objeto de estudio la exploración sobre qué ocurre con la diversificación de la enseñanza en el tercer y cuarto nivel de concreción del currículum y por ello, el principal informante de la investigación es el profesorado que trabaja directamente con el estudiantado extranjero que no habla español.

### 2.2.3 Diseño Universal para el Aprendizaje y estudiantado migrante.

En la década del '70 en EEUU, se puso en marcha un movimiento arquitectónico que abogaba por la construcción de edificios y espacios públicos para uso de toda persona. Su fin era atender la variedad de necesidades de acceso, desplazamientos, confort, comunicaciones y protección de potenciales usuarios de diferentes sexos, edades, condiciones físicas u otras condiciones que, a esa fecha se encontraban con limitaciones o barreras que les imponía el propio entorno para lograr una mejor calidad de vida. (Manosalva, 2014)

Fue Ron Mace (1989), quien definió y usó el concepto al fundar el Centro para el “Diseño Universal”, cuyo propósito fue velar y propiciar una ciudad para el uso de todas las personas, con énfasis en las personas con discapacidad. Su misión era el logro de una mayor autonomía en las personas que se enfrentaban a diario con las barreras arquitectónicas. (Manosalva, 2014)

En atención con el foco de interés de este estudio, se describe un aspecto que actualmente resulta crucial y que forma parte del tercer nivel de concreción y que corresponde a la planificación de la enseñanza. Bajo un enfoque de enseñanza diversificada el equipo docente se organiza para la toma de decisiones elaborando planificaciones en las diferentes asignaturas, considerando la diversidad de alumnos dentro de las salas de clases, ya sea por su sexo, religión, ritmos y estilos de aprendizaje, nacionalidad, etc. Este modo de ajustar la planificación de clases ha sido denominado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), propuesta que fue creada y desarrollada en el año 2009 por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST).

El diseño universal para el aprendizaje es un marco que aborda el principal obstáculo para fomentar los aprendices expertos en un entorno de enseñanza: el currículo inflexible, "talla-única-para-todos" (CAST, 2011).

La estrategia planteada DUA fue creada para dar respuesta a las necesidades educativas de todo el estudiantado. Esta propuesta resulta muy pertinente para atender la diversidad en el aula en general y también, el desafío particular de atender niños y niñas migrantes. Este modo de planificación considera especialmente las características del grupo curso y las necesidades especiales de ciertos estudiantes en particular. Al respecto, García (2011) dice “hay que elaborar un Diseño Universal de Aprendizaje en que lo planificado desde el inicio trate de *satisfacer las necesidades y diferencias individuales, pág.185*”. Para lograr lo anterior existen tres principios del DUA que sirven de orientación para mejorar las planificaciones teniendo en cuenta la diversidad.

Los tres principios que estipula el Diseño universal de aprendizaje (DUA) 2.0 (Cast, 2011, p. 18,19) son:

Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje): Es la forma en que los estudiantes perciben y comprenden la información o contenido entregado.

Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje): hace alusión a la forma en que los estudiantes expresan lo aprendido.

Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), se refiere a la manera en que se le motiva al estudiantado para el aprendizaje.

#### 2.2.4 Adecuaciones curriculares: noción y clasificación.

A nivel nacional, las adecuaciones curriculares según decreto N°83/2015 se entienden como cambios en los diferentes elementos del currículum que se operacionalizan en ajustes en la programación del trabajo en el aula, con el fin de asegurar la participación, permanencia y progreso del estudiante en el sistema escolar.

#### 2.2.5 Adecuaciones curriculares individualizadas.

Se definen como las variaciones que realiza el docente para que el estudiantado con necesidades educativas especiales pueda acceder al currículum (Borsani, 2008).

Tal como se adelantó anteriormente, el cuarto nivel de concreción, los ajustes del currículum que se llevan a cabo por requerimientos individuales, el decreto N°83/2015 define estas adecuaciones curriculares individualizadas como:

La elección del tipo de adecuación curricular constituye un proceso en el cual los profesionales del establecimiento trabajan en conjunto con los familiares del estudiante, por otro lado, se debe tomar en cuenta la necesidad educativa especial del estudiante, la edad y el nivel educativo en el que se encuentre.

Cabe indicar que en el decreto N°83/2015 se consideran dos tipos de adecuaciones curriculares que se describen a continuación:

#### 2.2.5.1 Adecuaciones curriculares de acceso:

A nivel nacional las adecuaciones de acceso tienen como objetivo reducir o eliminar barreras a la participación, acceso a la información, expresión y comunicación con el fin de otorgar facilidades para el progreso del aprendizaje.

Este tipo de adecuación se puede otorgar por medio de:

- Formas de respuestas: Permite al estudiante realizar actividades, tareas y evaluaciones a través de diferentes formas, como, por ejemplo: por medio de ordenadores digitales, braille, presentación oral, escrita, lengua de señas, entre otros.
- Entorno: Este debe permitir que el alumno se desplace de manera autónoma mediante la adecuación del espacio físico, ubicación y las condiciones en donde el estudiante realice ciertas actividades o tareas, como, por ejemplo: sentar al alumno en los primeros puestos, rampas para sillas de ruedas, entre otros.
- Organización de tiempo y horario: A través de modificación en la estructura del horario o del tiempo para desarrollar ciertas actividades o evaluaciones, como ejemplo, otorgar más tiempo para una evaluación o tarea.
- Presentación de la información: La forma de presentar la información debe permitir a los estudiantes acceder a través de modos alternativos, que pueden incluir información

auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos, como, por ejemplo: ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido, uso de contrastes, utilización de color para resaltar determinada información, videos o animaciones

#### 2.2.5.2. Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje:

Los objetivos de aprendizaje establecidos en las bases curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia. (Ministerio de Educación, 2015). Es decir, los ajustes que se realizan en los objetivos de aprendizaje para realizar un ajuste óptimo y adecuado para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante que presenta NEE.

Las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje se considera la última alternativa para dar respuesta educativa al estudiantado que no presenta un progreso en su proceso educativo, y ninguna otra estrategia ha sido suficiente. En este nivel cuando el estudiante necesita una adecuación en los objetivos de aprendizaje las acciones que se realizarán quedan plasmadas en un documento llamado Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI).

## CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

### 3.1 Enfoque de estudio.

Este estudio se desarrolló desde el paradigma positivista, el que se caracteriza por concebir la realidad como un conjunto de variables susceptibles de ser observadas y medidas (Bisquerra ,2014). Los datos recolectados se traducen en información numérica, es decir, se miden y analizan variables mediante análisis estadístico, con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández, Baptista, 2014). Esta investigación buscó describir el tipo de estrategia de diversificación de la enseñanza que utilizan los docentes al trabajar con estudiantes migrantes que no hablaban español en distintos establecimientos municipales de las comunas de Talcahuano, Concepción y Hualqui.

Según los criterios establecidos por (Hernández et al., 2014) se cumple para este tipo de enfoque: 1) Los investigadores plantean un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, sus preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas. 2) En esta investigación la recolección de datos se llevó a cabo al utilizar instrumentos de medición o estandarizados. Los fenómenos estudiados pueden observarse o referirse al mundo real. Finalmente, el estudio tiene un carácter objetivo, los fenómenos medidos no fueron afectados por el investigador.

### 3.2 Tipo de estudio.

De acuerdo al objetivo del estudio, se desarrolló un estudio de carácter descriptivo, ya que su propósito es especificar propiedades de un fenómeno en cuestión presente en la población (Hernández et al., 2014). Por otra parte, Bisquerra (2014), menciona que los estudios descriptivos constituyen una opción de investigación cuantitativa que trata de realizar descripciones precisas y muy cuidadosas respecto de fenómenos educativos.

El carácter descriptivo, está dado por el interés de describir la enseñanza diversificada en un conjunto de docentes que trabajan en con estudiantes migrantes que no hablaban español las comunas de Talcahuano, Concepción y Hualqui.

### 3.3 Diseño de estudio.

Este estudio se desarrolló con un diseño no experimental transeccional descriptivo, pues se desarrollaron mediciones sin la manipulación de las variables, siendo observado directamente el fenómeno (Hernández et al., 2014). Además, los datos se recogieron en una sola oportunidad, desestimando muestras progresivas, dado que el estudio se enfocó en describir las adaptaciones de acceso y la diversificación de la enseñanza en una sola oportunidad, momento en que los docentes aplican tanto en sus diseños de clases, como en las evaluaciones y adecuaciones de acceso.

### 3.4 Población.

En la investigación social, la población es el conjunto de elementos en que se medirán las variables en estudio, y a los que se desea hacer extensivo el resultado de la investigación (Bisquerra, 2014 p. 143). En esta investigación, la población quedó constituida por 25 docentes de diferentes especialidades que trabajan, tanto en enseñanza pre-básica, básica y educación media en establecimientos municipales de las comunas de Concepción, Talcahuano y Hualqui. En la tabla III-1 se presenta el número de docentes según comuna.

Tabla III-1. *Distribución de docentes según comuna.*

Comuna	Nº docentes
Concepción	19
Talcahuano	04
Hualqui	02

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos

### 3.5 Muestra.

Se entiende que una muestra corresponde a un subgrupo de la población o subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido por sus características, al que llamamos población (Hernández et al., 2014).

Así mismo, (Bisquerra, 2014, p. 143), establece que “la muestra es un conjunto de casos extraídos de una población por algún método de muestreo, que son los que se analizan realmente”. Esta investigación utilizó una muestra no probabilística, pues, “los datos no podrán extrapolarse a toda la población” (Buendía, Colás, Hernández, 2003). En esta investigación, la selección de la muestra quedó limitada a 25 docentes de enseñanza pre-básica, básica y educación media que hayan trabajado directamente con estudiantes extranjeros cuya lengua materna no es el español, durante el transcurso de los últimos dos años. (Ver anexo 1)

### 3.6 Criterio de inclusión.

En este estudio se emplearon un conjunto de criterios para seleccionar a los docentes que se encuestaron, estos son los siguientes:

- Docentes que trabajan o hayan trabajado con alumnos migrantes que no hablen español.
- Docentes que trabajan en las comunas de Concepción, Talcahuano y Hualqui.
- Docentes que se desempeñan en establecimientos municipales.

### 3.7 Estrategia e instrumento de recogida de datos.

Para obtener la información necesaria para responder a los objetivos de la investigación, se encuestaron docentes que cumplieron con los criterios de inclusión en las comunas de Talcahuano, Concepción y Hualqui. El instrumento que se empleó fue un cuestionario impreso, que se ejecutó de manera presencial a los profesores, en coordinación, consejo de profesores y en otras circunstancias, con una duración de 10 minutos aprox. El cuestionario fue diseñado mediante un proceso de operacionalización de variable y posteriormente, validado mediante juicio de expertos. (Ver anexo 3)

Cabe destacar que Chasteauneuf (2009), (citado en Hernández et al., 2014), plantea que el cuestionario es “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p. 217). En este caso, el cuestionario se centró en la medición de indicadores referidos a barreras de acceso.

Así mismo, Bisquerra (2014) menciona que un cuestionario es un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual, el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno.

Las preguntas de este cuestionario se diseñaron en base a la información obtenida de las Estrategias Diversificadas de Enseñanza, un documento que ofrece el decreto N°83 del año 2015. Este instrumento en primera instancia, fue sometido a un juicio de expertos de 6 docentes pertenecientes a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, validando su contenido y aplicación, el cual consiste en tres partes: la primera

consta de datos de identificación del docente y datos de su alumno; la segunda parte se basó en preguntas abiertas, en las cuales el docente describe las adecuaciones que utiliza o utilizó, las dificultades, y las experiencias en los diferentes momentos de la enseñanza; y la última parte, consta de una escala de apreciación con adecuaciones de acceso en el aula.

## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

#### 4.1 Análisis de los datos.

Los datos que arrojó la encuesta se analizaron en función de los objetivos de la investigación y fundamentalmente, se emplearon procedimientos y análisis de carácter descriptivo. En particular, se trabajó con una tabla de frecuencia y su representación gráfica por cada una de las preguntas, empleando el programa SPSS 23.0. El análisis se organizó en función de las dimensiones definidas previamente durante la operacionalización de las variables del estudio.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de las encuestas a 25 docentes que trabajan con migrantes en establecimientos educacionales municipales de tres comunas de la provincia de Concepción. En la tabla IV- 1 se puede apreciar que la mayor parte de los docentes trabajan en la comuna de Concepción.

*Tabla IV-1: Caracterización de los docentes.*

Comuna	Porcentaje
Concepción	76 %
Talcahuano	16%
Hualqui	8%

Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Por otra parte, en la tabla IV- 2 se puede apreciar que casi la mitad de los docentes que colaboraron con la investigación se desempeñan en el nivel escolar básico, medio y una minoría

desarrolla su quehacer en el nivel pre- básico. Esto significa que la mayoría del estudiantado migrante ingresa al sistema escolar durante la infancia y adolescencia y no en la primera infancia.

*Tabla IV – 2: Descripción nivel educacional en que trabajan los docentes.*

Nivel educacional	Porcentaje
Educación media	48%
Educación básica	48%
Pre básica	4%

Fuente: elaboración propia en base a 25 casos válidos.

En la tabla IV- 3 que se presenta a continuación, se caracteriza la nacionalidad, género y nivel escolar de los alumnos migrantes que los docentes encuestados atendieron profesionalmente. Se puede observar que la mayoría de los estudiantes son varones y la mitad son de nacionalidad Haitiana. Finalmente, un alto porcentaje ingresa al sistema escolar cuando se encuentran en la enseñanza básica.

*Tabla IV-3 Caracterización de los estudiantes migrantes.*

Nacionalidad del estudiante	Porcentaje	Género	Porcentaje
Haití	52%	Masculino	72%
Brasil	24%	Femenino	28%
Siria	18%		
China	8%		

Nivel educativo	Porcentaje
Pre básica	9%
Educación básica	72%
Educación media	18%

Fuente: elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Cabe indicar que los resultados presentados se organizarán en función de los objetivos específicos del estudio. Primero se presentarán los hallazgos relacionados con la caracterización de las adecuaciones de acceso empleadas por los y las docentes, segundo, se analizarán las adaptaciones en el diseño, desarrollo y evaluación de los aprendizajes desarrollada por el profesorado y finalmente, se describirán las necesidades de formación que reconocen los encuestados cuando se enfrentan al trabajo docente con estudiantes migrantes que no hablan español.

#### 4.2 Caracterización de las adecuaciones de acceso empleadas por los y las docentes.

Por un lado, en la tabla IV- 4 se pueden observar los resultados generales, respecto a los ajustes que hacen los docentes a su enseñanza, a raíz de la incorporación de estudiantes que no hablan español.

*Tabla IV-4: Presentación de la información.*

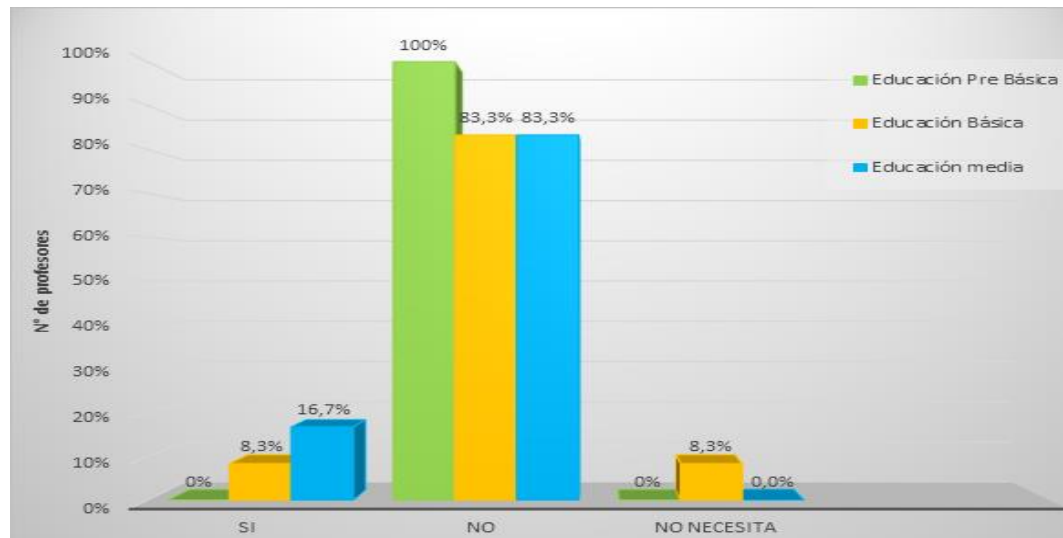
Pregunta	Si	No	No necesita
1. Utiliza videos con subtítulos en el idioma del estudiante	12,0%	84,0%	4,0%
2. Ha solicitado un intérprete de idiomas para que apoye el desarrollo de las clases.	4,2%	83,3%	12,5%
3. Presenta las instrucciones de las actividades incluyendo el idioma del estudiante.	32,0%	64,0%	4,0%
4. Etiqueta elementos de la sala de clases para aumentar el vocabulario.	36,0%	60,0%	4,0%
5. Utiliza palabras propias de la cultura del estudiante para favorecer su comprensión.	44,0%	52,0%	4,0%
6. Utiliza algún traductor de la web para apoyar la comunicación en el aula.	45,8%	50,0%	4,2%
7. Le aclara conceptos o términos durante las evaluaciones.	100%	0,0%	0,0%
8. Utiliza imágenes y dibujos para apoyar sus explicaciones.	96,0%	4,0%	0,0%
9. Proporciona un diccionario con términos cotidianos para mejorar su comprensión.	52,0%	44,0%	4,0%
10. Diseña material complementario para reforzar su aprendizaje.	50,0%	45,8%	4,2%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

De acuerdo a la información presentada en la tabla anterior, cuando se les consulta sobre la utilización de videos con subtítulos en el idioma del estudiante, la mayoría de los docentes reconoce que no considera esta práctica docente que minimizaría la barrera que representa el idioma (84%).

En el gráfico 4-1, se destaca un bajo porcentaje de docentes de educación básica (8,3%) y educación media (16,7%) que emplean videos subtitulados y asimismo un porcentaje similar (8,3%) que indica que el estudiantado no requiere este tipo de recursos para apoyar su aprendizaje.

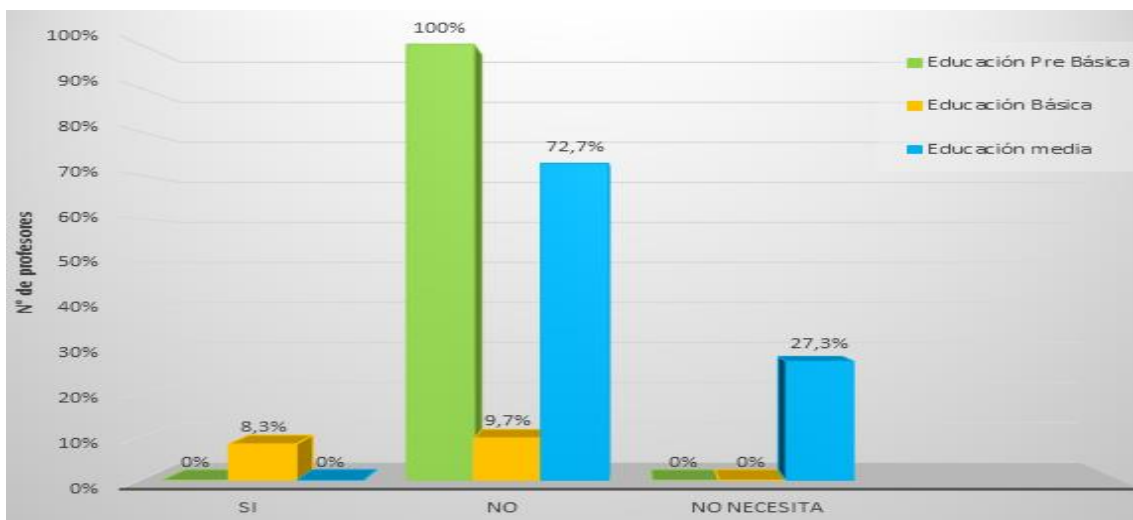
Gráfico 4- 1: Uso de videos con subtítulos.



Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

En cuanto a la solicitud de un intérprete para apoyar la traducción simultánea durante la clase, un 83,3% de los docentes manifiesta que no lo solicita. En el gráfico 4- 2 se observa que un bajo porcentaje de docentes que trabaja en educación básica 8,3% han considerado la solicitud de intérprete de idiomas. Esto significa que, aunque el idioma es una barrera que se reconoce, no se desarrollan acciones para minimizar su efecto.

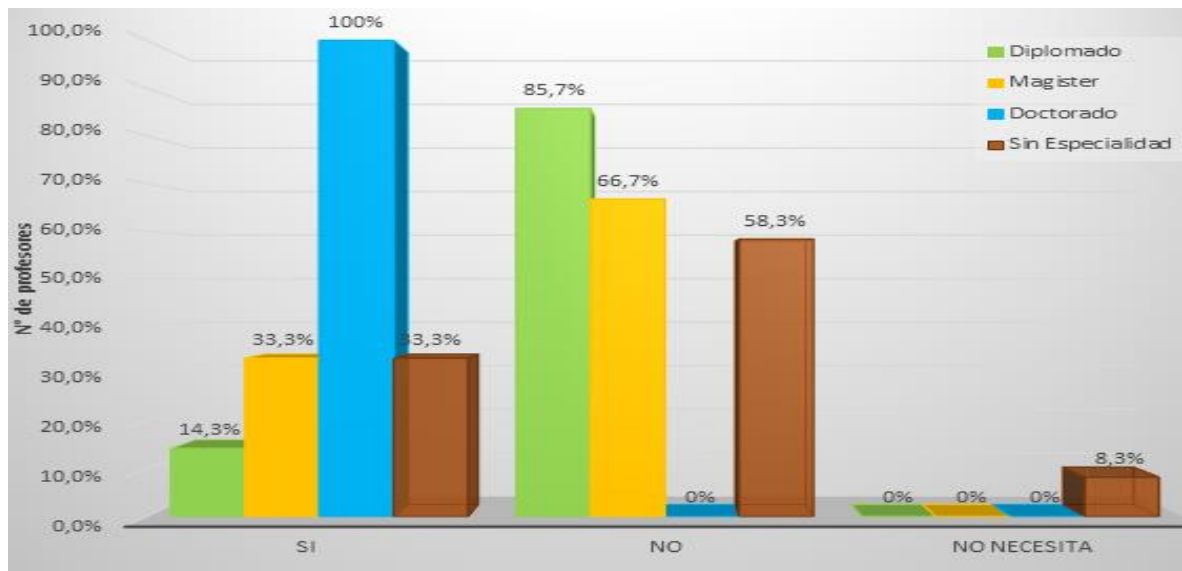
Gráfico 4- 2: Solicitud de intérprete de idiomas para apoyar desarrollo de la clase.



Fuente: Elaboración en base a 25 casos válidos.

Un porcentaje importante de docentes se preocupa de traducir las instrucciones de las actividades en el idioma del estudiantado (64%). Considerando el gráfico 4-3, se puede advertir que el 100% de los docentes con doctorado utilizan esta estrategia. En cambio, los docentes que no utilizan esta estrategia se caracterizan por tener un diplomado (85,7%).

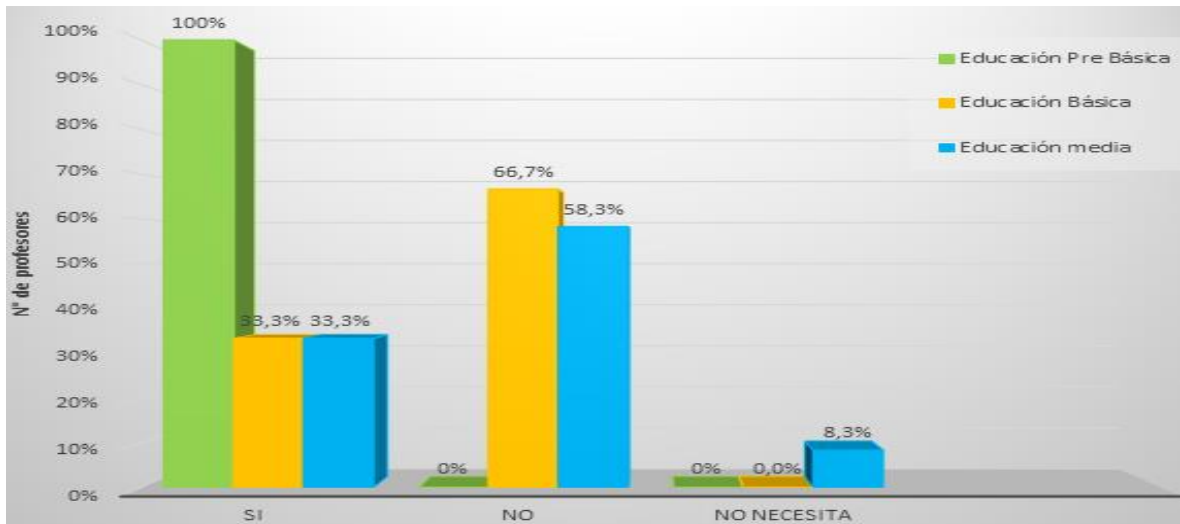
Gráfico 4-3: Presentación de instrucciones incluyendo idioma estudiantado migrante.



Fuente: Elaboración en base a 25 casos válidos.

En el gráfico 4-4 se observa que en el nivel de educación preescolar el 100% de los docentes etiquetan su sala de clase, incluyendo términos en el idioma de los y las estudiantes extranjeros. Por otro lado, se observa que en el nivel de educación básica sólo un 66,7% de los docentes desarrollan esta práctica.

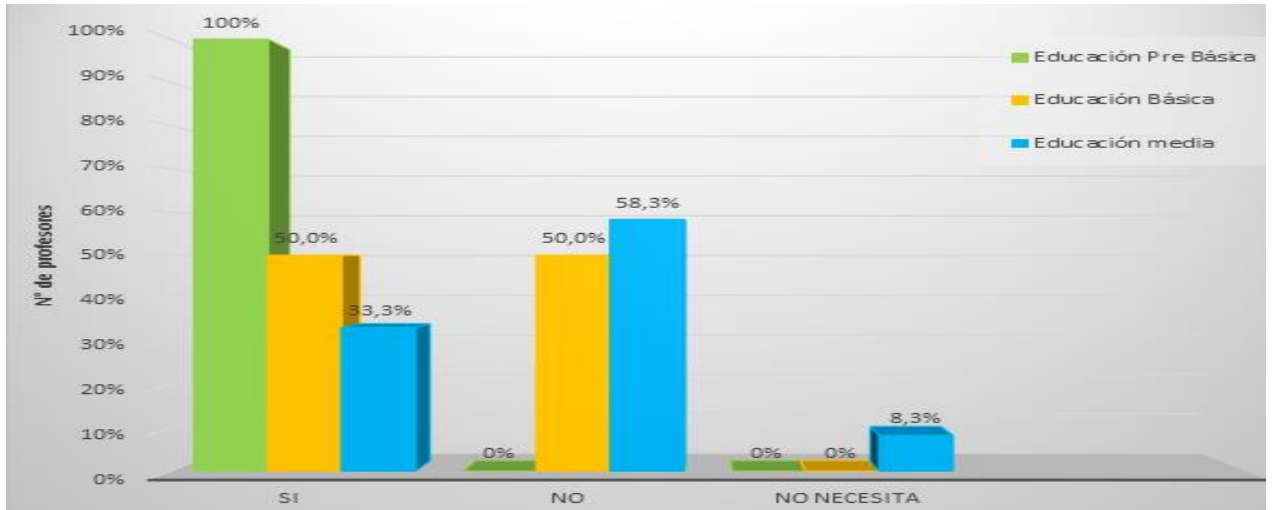
Gráfico 4-4: Uso de etiquetas dentro del aula.



Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

En la tabla IV-4 se describe que un 52% de los docentes encuestados confirmaron que no utilizan palabras propias de la cultura del estudiante para favorecer la comprensión del contenido, como se aprecia en el gráfico 4-5 solo los educadores de pre básica utilizan esta estrategia en un 100%.

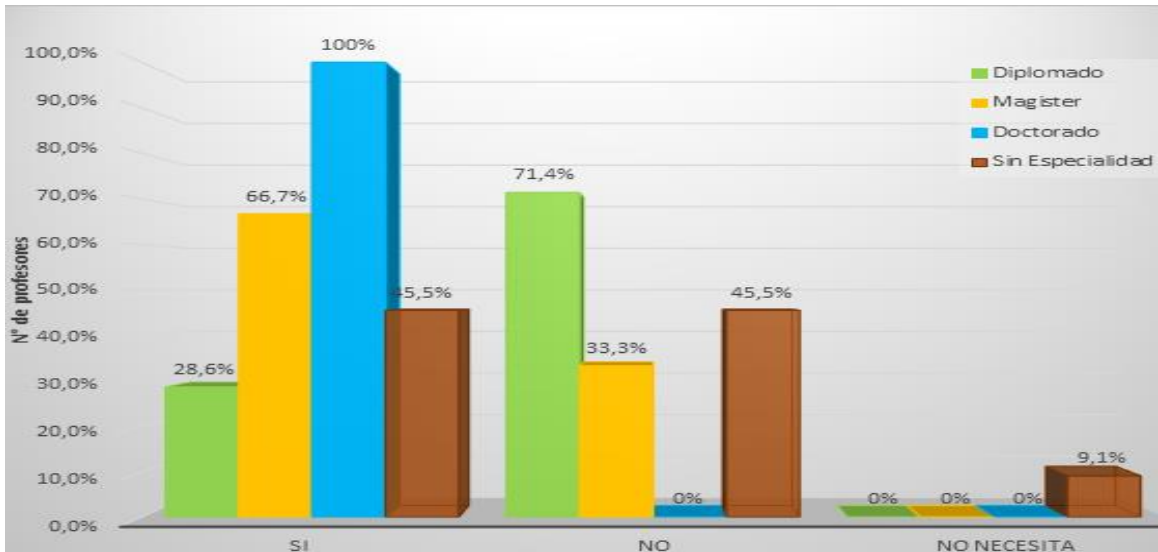
Gráfico 4-5: Uso palabras propias del idioma del estudiante.



Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Asimismo, en la tabla IV- 4 se aprecia que el 50% de los docentes no utiliza algún traductor de la web. Al respecto, en el gráfico 4-6 se observa que a mayor perfeccionamiento hay más disposición a emplear algún tipo de traductor.

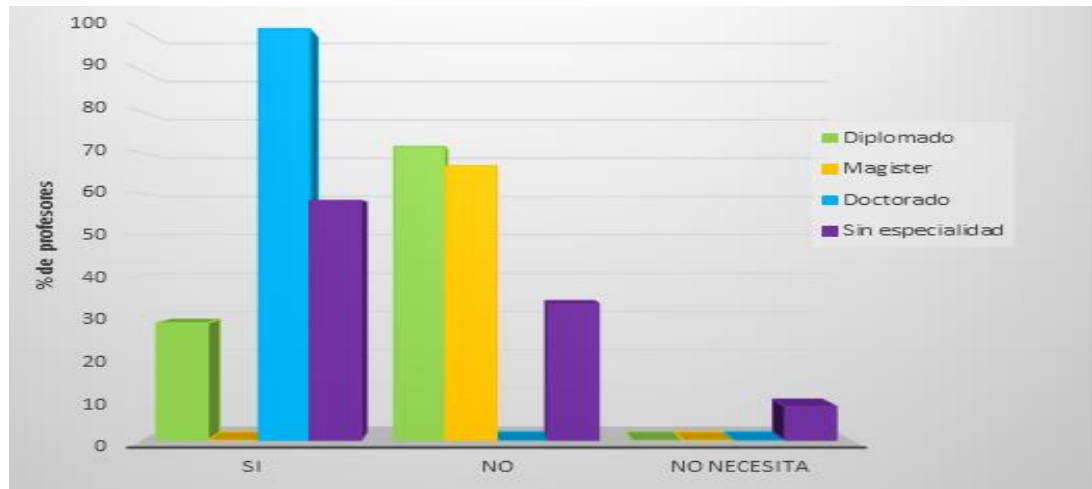
Gráfico 4-6: Uso de traductor web, para apoyar comunicación dentro del aula.



Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Sólo un 52% de los docentes proporciona diccionario al estudiantado como una forma de apoyar la comprensión de las instrucciones y explicaciones en el aula. Al analizar esta práctica en función del nivel de perfeccionamiento de los y las docentes, se observó de acuerdo al gráfico 4-7 que todos los docentes con grado doctor emplean esta estrategia. Por el contrario, los encuestados que menos emplean esta estrategia son los que tienen solo un Diplomado (71,4%).

Gráfico 4- 7: Proporcionar diccionario de términos cotidianos.



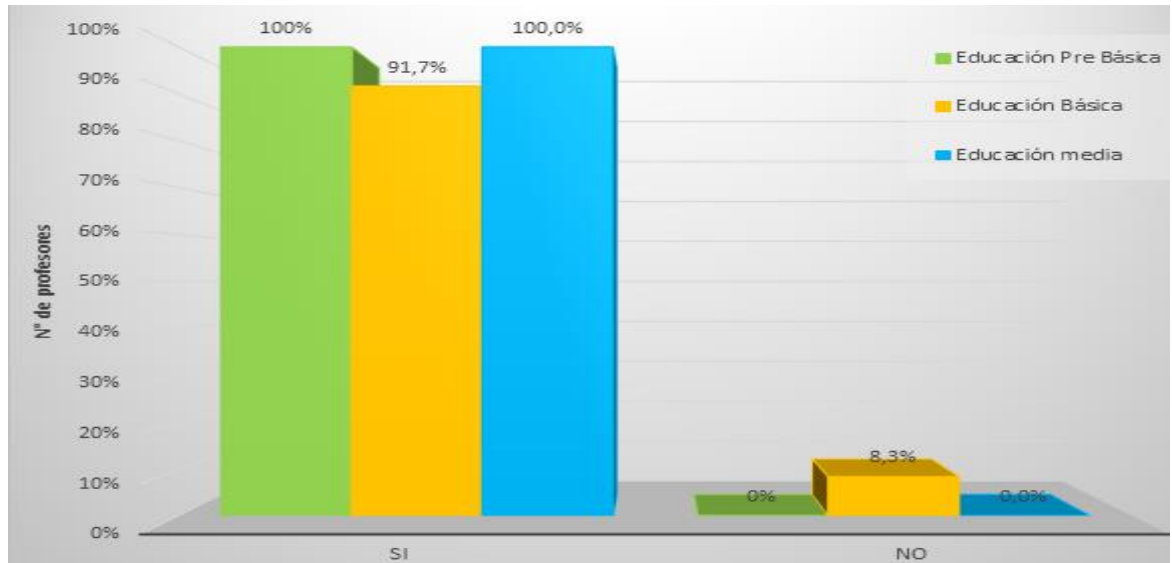
Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Se suma a lo anterior, que solo la mitad de los y las docentes (50%) diseñan material complementario para estimular el aprendizaje del alumno extranjero. Esto estaría significando que el desarrollo acciones docentes que no todos los profesionales de la educación desarrollan ajustes a sus prácticas docentes.

De acuerdo a lo anterior, hay ajustes que la mayoría reconoce que realiza, por ejemplo: “aclarar conceptos o términos durante las evaluaciones” (100%). También, los resultados referidos a uso de imágenes y dibujos para apoyar las explicaciones” (96%).

En relación al nivel educativo en que se desempeña el docente y el uso de imágenes y dibujos para complementar las explicaciones, se observa que en educación pre básica y educación media el 100% de los docentes si las utiliza. (gráfico 4-8)

Gráfico 4- 8: Uso de imágenes y dibujos para apoyar explicaciones.



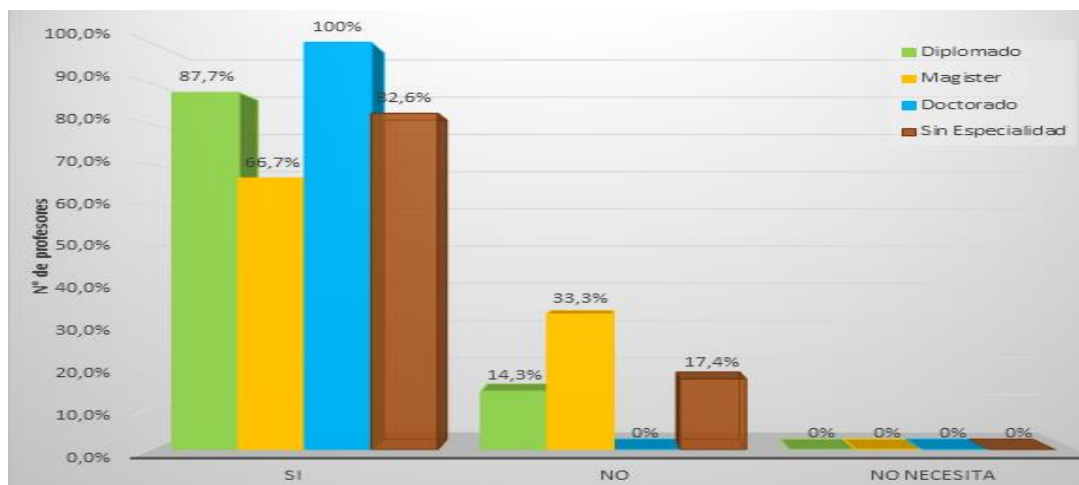
Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Los resultados del ítem “Aclara conceptos y términos durante las evaluaciones”, la totalidad de los docentes encuestados reconocieron que sí lo realizaban (100%).

En relación a la forma de respuesta en la evaluación, una de las acciones docentes que destaca por su alto reconocimiento es que los y las docentes reconocen que diversifican la modalidad de respuesta para el estudiantado migrante que no habla español. De este modo, el 76% de encuestados reconoce que diversifica la forma de respuesta y sólo un 4% del profesorado declaró no necesitar este tipo de apoyo.

Se observa en el gráfico 4-9, que al comparar a los docentes según su perfeccionamiento, aquellos que tienen el grado de Doctorado diversifican más la modalidad de evaluación en comparación con los otros profesionales.

Gráfico 4- 9: Diversificación modalidad de evaluación.

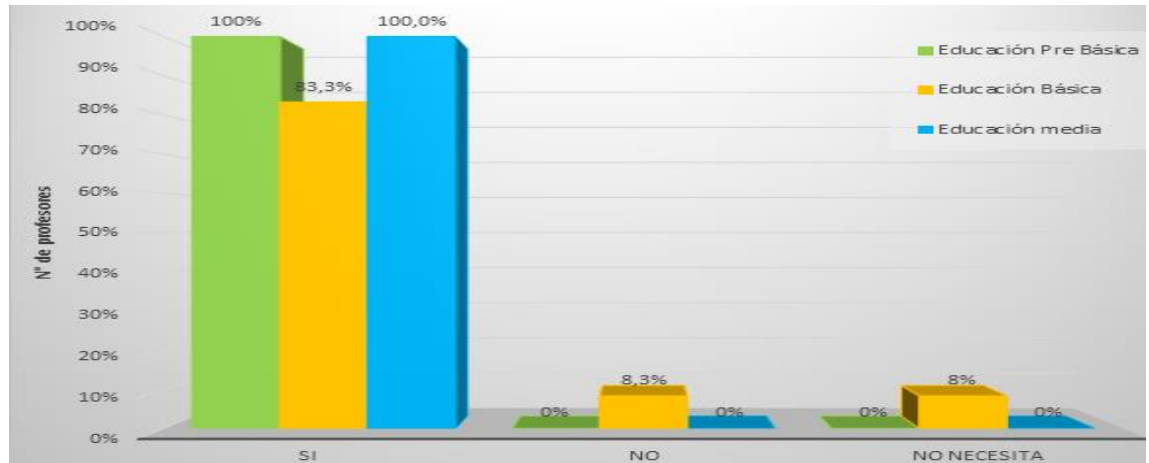


Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Con respecto al Entorno, se puede observar que una condición relevante para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, es el apoyo que pueda recibir el estudiantado migrante de parte de sus compañeros. Al respecto, un 91,7% de los docentes reconocieron que se preocupan de ubicar al estudiante migrante junto a compañero que cumpla el rol de tutor y por lo tanto, pueda recibir ayuda académica de él o ella en forma personalizada.

Cuando se compara esta respuesta según los niveles educativos en el gráfico 4-10 se puede observar que en los niveles educativo pre básica y media el 100% de los docentes encuestados manifestó que sí utiliza esta estrategia.

Gráfico 4-10: Ubicar junto a compañero tutor.



Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Un alto porcentaje de los docentes reconoció (87,5%) que ubican al estudiante migrante junto a un compañero tutor por razones afectivas, es decir, para brindarle apoyo emocional.

Respecto del proceso de evaluación en la tabla IV-5, se observó que un 84% de los docentes otorgan mayor tiempo para responder las evaluaciones y también, para el desarrollo de actividades que desarrollan durante la clase. No obstante, no ocurre lo mismo con las tareas que tienen que desarrollar en el hogar, ya que, solo el 44% de los docentes otorga más tiempo.

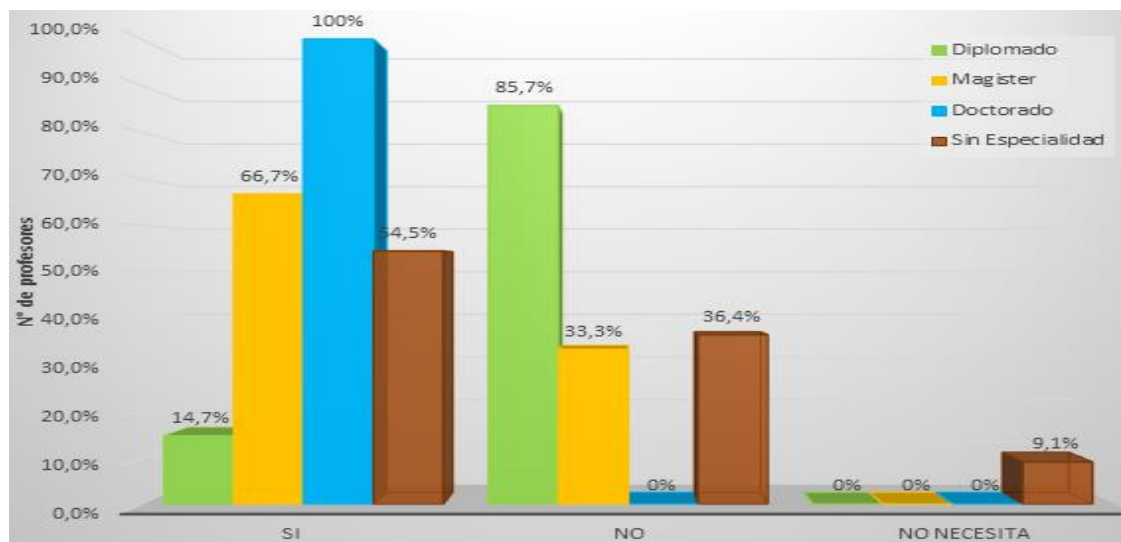
Tabla IV-5: Organización de tiempo y horario.

Preguntas	Si	No	No necesita
Otorga mayor tiempo para responder las evaluaciones en el aula.	84%	16%	0%
Otorga mayor tiempo para realizar actividades de aprendizaje	84%	16%	0%
Otorga mayor tiempo para realizar tareas destinadas al hogar.	44%	44%	12%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Al comparar el perfeccionamiento del docente con el diseño de material complementario, se observa en el gráfico 4-11 que un alto porcentaje de los docentes con doctorado (100%) y magíster (66,7%) utilizan esta estrategia.

Gráfico 4-11: Diseño material complementario para reforzar aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Finalmente, al consultar a los profesores sobre otra estrategia de adecuación de acceso, solo el 16% de los docentes declaró emplear estrategias diferentes a las ya propuestas en el cuestionario aplicado. Entre ellas, se encuentran: contar con un profesor tutor para acompañar al estudiante extranjero durante los momentos de la clase; observar constantemente y repetir instrucciones al estudiantado migrante durante el desarrollo de actividades y evaluación de aprendizajes; dialogar en el idioma del estudiante tanto dentro como fuera del aula; y, por último, incrementar el uso de material visual durante el desarrollo de la clase.

### 4.3 Adaptaciones en el diseño, desarrollo y evaluación de aprendizajes.

A continuación, se presentarán los resultados que tienen relación con el segundo objetivo de la investigación, el que se refiere a las adaptaciones en el diseño, desarrollo y evaluación de aprendizajes.

Los ajustes que se describen durante la preparación de la enseñanza se refieren a las acciones que favorecen la comprensión de los conceptos y en menor medida se observa una adaptación a nivel selección de contenidos.

*Tabla IV-6: Ajustes en la preparación de la enseñanza.*

Ajustes empleados	Porcentaje
Aprender palabras en el idioma del estudiante	32%
Traducir contenidos y/o instrucciones en guías de aprendizaje	32%
Incluir videos, imágenes y dibujos	24%
Utilizar recurso tics, celular o computador para ajustar planificación	16 %
Seleccionar contenido más relevante para enseñarles	8%
Explicar las instrucciones por separado	4%
No incorpora ajustes durante la preparación de la enseñanza	8%
No responde la pregunta	8%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Por otra parte, los docentes reconocen presentar dificultades durante la preparación de las clases, en porcentajes similares se refieren a la comunicación con el estudiantado, el ajuste curricular y la habilidad para diseñar estrategias pertinentes al estudiantado migrante.

*Tabla IV-7: Dificultades que enfrentan los docentes.*

Descripción de la dificultad	Porcentaje valido
Dificultad en la comunicación con los estudiantes.	16%
Dificultad para ajustar currículum del país de origen con el nacional	12%
Dificultad para diseñar estrategias apropiadas para el estudiante migrante	12%
Dificultad para ofrecer instrucciones al estudiante migrante	8%
Dificultad para determinar necesidades del estudiantado	4%
No reconoce dificultad	8%
No responde	40%

Fuente: Elaboración en base a 25 casos válidos.

Finalmente, a nivel de la preparación de la enseñanza en la siguiente tabla se muestra las experiencias que han adquirido los docentes durante el proceso con los estudiantes migrantes que no hablan español.

Tabla IV-8: Experiencia docente.

Experiencia del docente	Porcentaje valido
Manifiesta disposición a incorporar elementos de la cultura del estudiantado migrante.	24%
Manifiesta disposición a la búsqueda de nuevas estrategias en el aula.	20%
Fomenta la inclusión.	20%
Utiliza recursos materiales específicos.	12%
No responde.	24%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

#### 4.3.1 Ajustes en el desarrollo de la enseñanza.

En la tabla IV-9, se observa que los docentes durante el desarrollo de las clases señalan la estrategia más utilizada es el empleo de diferentes formas de comunicar las instrucciones (20%). Por el contrario, sólo un 4% emplea la traducción de las actividades en el idioma del estudiante.

Tabla IV-9: Ajustes durante desarrollo de la clase.

Ajustes durante desarrollo de la clase	Porcentaje
Emplear diferentes formas de comunicar las instrucciones.	20%
Realizar monitoreo constante y acompañamiento en las actividades.	16%
Utilizar material de apoyo audiovisual, como imágenes, dibujos y videos.	12%

Limitar los objetivos, contenidos y la complejidad de cada actividad a evaluar y ejecutar por el estudiantado migrante.	12%
Emplear más de una de las estrategias ya mencionadas durante sus actividades y desarrollo pedagógico.	12%
Utilizar diccionario con el idioma del estudiante.	8%
Utilizar estrategias tics mediante el celular, para hacer traducciones rápidas al realizar cada actividad.	8%
Otorgar un compañero tutor al estudiante migrante, para que le ayude en lo que requiera durante las actividades.	8%
Emplear la traducción de las actividades en el idioma del estudiante migrante.	4%

---

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Por su parte, el análisis de las dificultades durante el desarrollo de la clase arrojó que la mayor dificultad de los docentes es la comunicación (20%), generada principalmente por la barrera idiomática, como lo expresa un encuestado “lo difícil es darle instrucciones que pueda comprender por no entender el idioma”.

*Tabla IV-10: Dificultades en el desarrollo de la clase.*

Dificultades	Porcentaje válido
Dificultad en la comunicación	20%
Dificultad para explicar las actividades y realizar preguntas	12%
Dificultad debido la pérdida de interés del grupo curso, causado por las interrupciones constantes	4%
No presenta dificultades	4%
No responde a la pregunta	60%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

De acuerdo a la experiencia de los docentes en el desarrollo de las clases (Tabla IV-11), un 20% considera efectiva la realización de actividades cortas y específicas para el estudiante, a modo de adaptación curricular.

*Tabla IV-11: Experiencia docente en el desarrollo de la clase.*

Experiencia docente	Porcentaje válido
Logro de integración cultural	20%
Realiza adaptación curricular	20%
Incluye nuevas estrategias	16%
Utiliza recursos materiales para mayor comprensión	12%

No contesta la pregunta 28%

---

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

#### 4.3.2. Adaptaciones a nivel de evaluación de aprendizaje.

Respecto de las estrategias que utilizan los docentes durante las evaluaciones descritas en la tabla IV-12, se destaca que un 36% realiza adaptación en los instrumentos de evaluación para favorecer y asegurar la adquisición del aprendizaje.

*Tabla IV-12: Estrategia que utiliza en la evaluación de aprendizajes.*

Estrategias	Porcentaje válido
Adaptar instrumentos	36%
Acompañar durante evaluaciones	20%
Realizar test acumulativo	20%
Utilizar más de una estrategia	16%
Optar por no calificar	4%
No utiliza ninguna estrategia para evaluar	4%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

Al analizar las dificultades observadas en la evaluación del aprendizaje, resalta en la tabla IV-13, que un 56% de los docentes reconoce que presenta alguna dificultad, por el contrario, un 24% contestó que no presenta dificultad en este ítem.

Tabla IV-13: Dificultades que ha enfrentado en el proceso de evaluación.

Dificultades	Porcentaje
Dificultad para explicar o aclarar dudas durante evaluación	16%
Dificultad para comprender y expresar el idioma del estudiante	16%
Dificultad para entregar información al estudiante	12%
Dificultad para la evaluación del alumno	12%
No responde la pregunta	12%
No presenta dificultad	24%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

En relación a la experiencia sobre la evaluación (Tabla IV-14), la gran mayoría de los docentes (40%), señala que utiliza estrategias diversificadas en la evaluación de los estudiantes migrantes, como, por ejemplo: descubrir que es beneficioso para el estudiantado brindar mayor tiempo para responder las actividades.

Tabla IV-14: Experiencia en el proceso de evaluación.

Experiencia docente	Porcentaje válido
Realización de evaluaciones diversificadas	40%
Manifiesta incluir idioma del estudiante	12%
Manifiesta la adaptación de contenidos en evaluación	12%
No contesta	32%
No señalan experiencias	4%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

#### 4.4. Análisis de categorías de necesidades de formación.

En cuanto a la necesidad de formación y apoyo que se requiere para mejorar el trabajo docente, se destaca que un 36% requiere de cursos y capacitaciones para dar respuesta al estudiante migrante que no habla español. Tal como lo expresa un docente encuestado: “no existe en la formación, algún electivo o ramo obligatorio que hable sobre este tema.”

*Tabla IV-15: Análisis de necesidad de formación y apoyos que requiere el docente.*

Necesidades de formación	Porcentaje válido
Requieren capacitaciones y cursos.	32%
Requieren aprender el idioma del estudiante	4%
Tipos de apoyos	
Disponer de traductor o intérprete	28%
Disponer de mayor tiempo para la preparación de clases	4%
Conocer planes de estudio del migrante	4%
No responde	28%

Fuente: Elaboración en base a 25 casos válidos.

Respecto a los relatos de alguna experiencia de enseñanza positiva con el estudiante migrante (tabla IV-16), el 76% de los docentes relataron al menos una experiencia positiva utilizando alguna estrategia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Además, cabe destacar que

un 4%, no presentaron experiencias exitosas. Se cita la siguiente frase: “mis experiencias no han sido exitosas por el idioma, el estudiante no se motiva, porque no comprende el idioma”.

*Tabla IV-16: Experiencias docentes efectivas con estudiantes migrantes.*

Categoría	Porcentaje Válido
Utilización de material concreto y audiovisual	32%
Incorporación la cultura del estudiante migrante con los agentes del establecimiento.	20%
Explicaciones de manera gráfica para ejercicios y contenidos.	12%
Utilización de ayuda de compañero tutor o profesor tutor	8%
Adquisición de nuevo vocabulario del idioma del estudiante migrante	4%
No presenta experiencia exitosa	4%
No responde	20%

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos válidos.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En relación a las adaptaciones que realizan los docentes, se observa que la mayoría no solicita apoyo de un intérprete en la sala de clases, tampoco traduce las explicaciones en el idioma del estudiante extranjero. Esto significa que el profesorado, aunque reconoce que el idioma es una dificultad al planificar, desarrollar clases y evaluar aprendizaje, no realiza acciones para minimizar esta barrera de acceso. El hallazgo anterior, reafirma los resultados de la investigación de Castro (2012), que establece que los docentes asumen que niños y niñas migrantes no requieren de apoyos o tratos diferenciados.

Por otra parte, los resultados de este estudio coinciden con la investigación de Salas (2012), en la que se establece que los docentes perciben la diversidad cultural en sus aulas, pero no reconocen que esta condición implicaría cambios en sus prácticas. Por el contrario, según los resultados de la investigación, los docentes reconocen que es necesario un cambio en sus prácticas, para dar respuestas eficaces a la diversidad en el aula, específicamente al estudiantado migrante que no hablan español, por ello llevan a cabo diferentes ajustes y/o modificaciones en su labor docente.

Otro tema a discutir, según lo expuesto por Aranda (2011), quien señala que a la hora de pensar en una política curricular es necesario abordar la diversidad cultural. Por esto, la falta de preparación dificulta a los docentes afrontar la multiculturalidad en el aula, debido a una formación inicial homogénea y la implementación de un currículo descontextualizado.

Cabe destacar, que los resultados de la investigación concuerdan con lo anteriormente mencionado, ya que, los docentes manifiestan una falta de preparación para atender las

necesidades de los alumnos migrantes que no hablan español y que les dificulta de alguna manera el desarrollo de las clases y su evaluación.

De igual manera, cabe mencionar que la mayoría de las universidades pertenecientes al sistema educativo actual, no prepara de forma eficaz y pertinente a los futuros docentes para enfrentar el desafío de la realidad educativa actual y a su vez el no contar con una política pública curricular y específica que esté respaldada por el Ministerio de Educación de Chile, dificulta mayormente las labores docentes, (Aranda, 2011).

Por otro lado, la UNESCO (2004), (citado por Ministerio de Educación, 2009), declara que “Un currículum es inclusivo cuando las tradiciones y cultura de un país, las minorías étnicas o religiosas, las personas con discapacidad, las mujeres, entre otros, se ven claramente representadas y expresadas en él”. Según lo analizado en la investigación no se mencionó por parte de algún docente, incluir dentro de los objetivos, aspectos propios de las tradiciones, cultura, etnia o religión del estudiantado migrante que no habla español.

## Conclusión

De acuerdo a los objetivos del estudio, se puede afirmar que dentro de las adecuaciones de acceso, tales como la presentación de la información, entorno, organización del tiempo y horario y formas de respuesta que realizan los docentes, se destaca la utilización del etiquetado en nivel pre básico, por lo que es recomendable implementar esta estrategia en los demás niveles de educación, básica y media, generando un ambiente integral para el estudiantado migrante que no habla español. Así mismo, se recalca la compañía del alumno tutor como estrategia implementada por el docente, para otorgar apoyo académico y emocional al alumno migrante que no habla español.

Por otro lado, en cuanto a las adaptaciones en el diseño, desarrollo de la clase y la evaluación de los aprendizajes, se puede concluir que uno de los factores problematizadores es la dificultad que provoca la falta de comprensión del idioma, ya que, el estudiante no entiende al profesor y el profesor no entiende al estudiante, lo cual acentúa la barrera de acceso en la presentación de la información.

Del mismo modo, se observa que el principal aprendizaje personal que adquiere el docente, es el trabajo con el estudiante migrante que no habla español, ya que se enriquece y se propicia una mayor diversidad cultural dentro del aula.

En cuanto a la necesidad de formación del docente, se visualiza la falta de especialización y capacitación que poseen al enfrentarse a un alumno migrante. Además, no emplean estrategias que den una respuesta efectiva al proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otra parte, se puede comprender que la falta de diversificación en el aula, no se debe a la falta de disposición por parte del docente, si no a factores de carácter institucional, es decir, no disponen del tiempo necesario, también a factores formativos, ya que, no tienen la preparación adecuada para implementar nuevas estrategias de enseñanza para el alumno migrante que no habla español.

#### Limitaciones

En este estudio, una de las limitaciones correspondió al carácter no probabilístico del muestreo, ya que esto limita la generalización de los resultados obtenidos en esta investigación. Además, se esperaba mayor apoyo de las diversas Direcciones de Educación Municipal, logrando solo comprometer la colaboración del DAEM de Concepción.

Por otro lado, las paralizaciones docentes significaron que las encuestas no se pudieran realizar en el tiempo establecido, generando un atraso importante en la etapa del trabajo de campo. Esto, también se dificultó porque algunos profesores no estaban dispuestos a colaborar en esta recogida de información, probablemente por las diversas presiones laborales que tienen en los centros educacionales.

Por otro punto, la falta de investigaciones sobre el proceso de enseñanza de los estudiantes migrantes provocó que se hiciera más difícil recolectar información para realizar el marco teórico y posteriormente contrastarla con los hallazgos encontrados en el estudio.

### Proyecciones

En esta investigación un aspecto interesante visualizado, es el rol que cumple el compañero tutor, tanto en una perspectiva académica como emocional. Sería valioso desarrollar un estudio para observar el impacto de tener o no tener un/a compañero/a tutor en la primera etapa de ingreso escolar de los alumnos migrantes que no hablan español.

Por otra parte, respecto de los ajustes realizados a la diversificación de la enseñanza, sobresale que los docentes reclaman mayor capacitación en la etapa de formación universitaria, para contar con mayores herramientas como conocimientos y habilidades, que permitan atender las necesidades de estudiantes migrantes y no se actúe desde el sentido común. En esta perspectiva sería interesante desarrollar una investigación de carácter cuantitativa que caracterice los requerimientos del profesorado para contribuir al mejoramiento del plan de formación del profesorado en las instituciones universitarias.

A sí mismo, se observó que la mayoría de los docentes no incorporan materiales adicionales para abordar la diversidad en el aula, por ello, convendría investigar las razones por la cual sucede esta situación, estableciendo cuales son las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras de una enseñanza diversificada, particularmente, cuando se trata de estudiantes migrantes que no hablan español.

## Anexos

## Anexo 1: características profesionales de los docentes encuestados

	Comuna	Años de experiencia	Especialidad	Nacionalidad del alumno
1	Concepción	36	Educación general básica	Siria
2	Concepción	7	Educación general básica	Siria
3	Concepción	38	Pedagogía en Inglés	Haití
4	Concepción	2	Matemáticas	Haití
5	Concepción	11	Biología y Química	Haití
6	Concepción	N/R	Ciencias naturales	Haití
7	Concepción	9	Educación general básica	Haití
8	Concepción	6	Matemáticas	Haití
9	Concepción	40	Matemáticas	Haití
10	Concepción	32	N/R	Haití
11	Concepción	12	Historia	Haití
12	Concepción	22	Química	Haití
13	Concepción	26	Historia	Haití
14	Concepción	12	N/R	Haití
15	Concepción	30	Educación general básica	Brasil
16	Concepción	6	Educación general básica	Brasil
17	Concepción	20	Inglés	Brasil
18	Concepción	32	Educación general básica	Brasil
19	Talcahuano	13	Educación general básica	China
20	Talcahuano	13	Educación general básica	China
21	Talcahuano	13	Educación general básica	China
22	Talcahuano	12	Educación general básica	Haití
23	Hualqui	10	Educación general básica	Brasil
24	Hualqui	32	Educación general básica	Brasil
25	Concepción	2	Educación Parvularia	China

Fuente: Elaboración propia en base a 25 casos estudiados. N/R: No registra.

## Anexo 2: Carta juicio de expertos

Concepción, 20 de marzo de 2019.

Estimados profesores.

Presente

De nuestra consideración:

Junto con saludar y por intermedio de la presente solicitamos a usted su colaboración en la validación del instrumento que se adjunta, sometiéndola de este modo a un proceso de validación.

Este instrumento forma parte del seminario de investigación titulado “**Adaptaciones curriculares que implementan profesores de educación básica que trabajan con estudiantado migrante en la intercomuna Concepción-Talcahuano**”, desarrollado por las estudiantes de la carrera educación diferencial Elisa Arredondo, Constanza Jara, Carla San Martín, Cecilia Soto y que están bajo la dirección de la profesora Alejandra Nocetti de la Barra.

El instrumento ha sido diseñado para ser aplicado a docentes que trabajan en escuelas básicas en la intercomuna Concepción-Talcahuano. Cabe destacar que el objetivo de esta recogida de información es: Analizar la experiencia que tienen los docentes respecto de las adecuaciones curriculares que implementan cuando tienen en sus cursos estudiantes migrantes.

Por lo anterior, solicitamos validar y autorizar el uso de la información proporcionada.

Sin otro particular saluda atentamente a Ud.

Equipo de seminario de investigación.

### Anexo 3: Cuestionario validación juicio de experto

## UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCIÓN

### CUESTIONARIO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE EXPERTOS

#### ESTIMADO EXPERTO/A:

A continuación, encontrará un instrumento que se ha diseñado con el objetivo de recoger información sobre su experiencia respecto de las adecuaciones curriculares que realiza con estudiantes migrante.

Para velar por la validez del instrumento, le solicitamos a usted que evalúe la calidad de cada ítem, utilizando los siguientes criterios:

Criterio	Definición
Pertinencia	Se refiere al grado de coherencia entre el ítem y el objetivo de la recogida de datos. Se determinará el grado de pertinencia clasificándolo en alta pertinencia o baja pertinencia.
Importancia	Se refiere al grado de importancia de la información que proporciona el ítem respecto del objetivo de la aplicación del instrumento.
Ajuste Ítem /Dimensión	Se refiere al grado de relación entre cada ítem y las dimensiones que forman parte de la variable "adecuaciones Curriculares"

#### Definición Adecuación Curricular.

##### Las adecuaciones curriculares:

Se entiende como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación de trabajo en el aula. Considera las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar. (Ministerio de Educación, 2015)

##### Adecuaciones curriculares de acceso:

Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, acceso a la información, expresión y comunicación, facilitándole el progreso a los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes. (Ministerio de Educación, 2015)

## UNIVERSIDAD CATOLICA DE LA SANTISIMA CONCEPCIÓN

### Adecuaciones de los objetivos de aprendizaje:

Los objetivos de aprendizaje establecido en las bases curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del curso. (Ministerio de Educación, 2015)

A continuación, se presentan las dimensiones e indicadores de la variable Adecuaciones Curriculares.

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES
Adecuaciones curriculares	1) Adecuaciones de acceso	1.1 Presentación de la información 1.2 Formas de respuestas 1.3 Entorno 1.4 Organización del tiempo y el horario
	2) Adecuaciones de objetivos de aprendizaje	2.1 Graduación del nivel de complejidad 2.2 Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos 2.3 Temporalización 2.4 Enriquecimiento del currículo 2.5 Eliminación de aprendizajes

### INSTRUCCIONES:

Valore, clasificando los criterios de Pertinencia, e Importancia en alto o bajo nivel, de acuerdo a su juicio como experto/a, marcando con una equis (X) su respuesta en la casilla correspondiente.

Ejemplo:

Ítems	Dimensión	Pertinencia		Importancia	
	Nº	Alto	Bajo	Alto	Bajo
En el caso de estudiantes migrante, usted utiliza apoyo de intérprete en sus clases.	1	X		X	

Si usted considera necesario agregar observaciones/sugerencias al indicador, por favor regístrelo en el espacio delimitado para las observaciones al indicador; al final de cada Dimensión hemos considerado un espacio para las observaciones generales.

**EJEMPLO ITEMS**

	EN EL CASO DEL ESTUDIANTE MIGRANTE, USTED:	Dimensión	Pertinencia		Importancia		Observaciones al ítem
			Alto	Bajo	Alto	Bajo	
1	Ha solicitado un intérprete de idiomas para que apoye el desarrollo de las clases						
2	Utiliza algún traductor de la web para apoyar la comunicación en el aula						
3	Utiliza imágenes y dibujos para apoyar sus explicaciones						
4	Utiliza palabras propias de la cultura del estudiante para favorecer la comprensión						
5	Etiqueta elementos de la sala de clases para aumentar el vocabulario						
6	Proporciona un diccionario con términos cotidianos para mejorar su comprensión						
7	Utiliza videos con subtítulos en el idioma del estudiante						
8	Presenta las instrucciones de las actividades incluyendo el idioma del estudiante						
9	Le permite responder las evaluaciones en su propio idioma o lengua						
10	Le permite responder evaluaciones de forma oral						
11	Le aclara conceptos o términos durante las evaluaciones						
12	Diseña evaluaciones con preguntas de selección múltiple para facilitar su respuesta						
13	Otorga mayor tiempo para responder las evaluaciones en el aula						
14	Otorga mayor tiempo para realizar las actividades de aprendizaje						
15	Otorga mayor tiempo para realizar las tareas destinadas al hogar						
16	Evalúa la ortografía de manera más flexible						
17	Inicialmente diseña ejercicios más simples para ellos y ellas						
18	Apoya directamente el desarrollo de ejercicios cuando estos son complejos						

19	Refuerza la comprensión lectora en su asignatura						
20	Refuerza la producción escrita en su asignatura						
21	Refuerza la ortografía en su asignatura						
22	Incorpora elementos de su cultura en el desarrollo de sus clases						
23	Diseña actividades inclusivas para favorecer la integración de estos						
24	Otorga mayor tiempo para el logro de los objetivos propuestos						
25	Otorga mayor tiempo a objetivos que le resultan más complejos de concretar						
26	Diseña actividades artísticas que incluyan elementos propios de su cultura						
27	Promueve la incorporación de términos propios de la cultura de estos						
28	Elimina objetivos que no son prioritarios en un momento determinado						
29	Lo ubica junto a compañeros que le pueden ayudar						
30	Lo ubica junto a compañeros que le pueden otorgar apoyo emocional						
31	Diseña material complementario para reforzar su aprendizaje						

#### Anexo 4: Operacionalización de la variable de Adecuación curricular

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES
Adecuación curricular	Adecuaciones de Acceso	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentación de la información</li><li>• Formas de respuesta</li><li>• Entorno</li><li>• Organización del tiempo y horario</li></ul>

Fuente: Decreto n°83/2015

Anexo 5: Carta dirigida al DAEM de Concepción.

**DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGIA**

Concepción, junio 2019

Señor:

**Presente**

De nuestra consideración:

La Universidad Católica de la Santísima Concepción contempla como requisito de graduación el desarrollo de un Seminario de investigación asociado al departamento de Fundamentos de la Pedagogía. Por consiguiente, los docentes en formación deben desarrollar un proyecto de investigación educacional en el contexto local y con alto valor formativo, tanto para los y las estudiantes de pedagogía, como para las instituciones educativas colaboradoras.

En el contexto anterior, es de vital importancia contar con su aprobación como Director/a, para desarrollar como parte del estudio entrevistas a docentes que en su establecimiento trabajan con estudiantes migrantes, a fin de profundizar en el tema de investigación que corresponde a: **“Estrategias diversificadas de enseñanza realizan los profesores de educación básica con estudiantes migrantes que no hablan español en establecimientos educacionales regulares de la intercomuna de Talcahuano, Concepción y Hualqui.”**

El grupo de seminario está siendo dirigido por la académica Dra. Alejandra Nocetti de la Barra y está constituido por las siguientes estudiantes:

-Elisa Arredondo B.	Rut: 19.540.504-2	-Carla San Martín V.	Rut: 19.332.348-0
-Stephanie Burdiles M.	Rut: 18.697.826-9	-Cecilia Soto A.	Rut: 19.532.303-8
-Constanza Jara V.	Rut: 18.811.356-7	-Carla Vásquez M.	Rut: 19.110.331-1

Por la presente, expresamos a usted nuestros más cordiales saludos y agradecimientos de parte del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, por apoyar el trabajo de nuestros estudiantes.

Para cualquier consulta rogamos ponerse en contacto con la Dra. Nocetti, celular 978798534 o correo [anocetti@ucsc.cl](mailto:anocetti@ucsc.cl) o en su efecto, con el Jefe del Departamento Fundamentos de la Pedagogía, Dr. Felipe Sepúlveda, [fsepulveda@ucas.cl](mailto:fsepulveda@ucas.cl)

Sin otro particular, saludan cordialmente a usted,

**Dra. Alejandra Nocetti de la Barra**  
**Profesor Guía**

**Prof. Dr. Felipe Sepúlveda López**  
**Jefe Departamento de Fundamentos de la Pedagogía**

Anexo 6: Carta dirigida a los colegios otorgada por el DAEM Concepción.



Municipalidad de Concepción  
DAEM

**PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN**

Me complace en presentar a Elisa Arredondo, Stephanie Burdiles, Constanza Jara, Carla San Martín, Cecilia Soto, Carla Vásquez, alumnas tesistas de pedagogía en educación diferencial de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Quienes están recolectando información sobre "estrategias diversificadas de enseñanza que realizan los docentes de educación básica con estudiantes migrantes que no hablan español en establecimientos municipales de la intercomuna de Talcahuano, Concepción y Hualqui".

En virtud a que la temática se encuentra dentro de la política y objetivos comunales contenidos en nuestro plan anual de educación, es de un alto interés para esta dirección. Agradecería a usted brindar todo el apoyo para lograr la realización de este proyecto. Mediante la identificación de docentes que trabajen con estudiantes migrantes que al momento de ingresar al establecimiento no dominaban el español y de acuerdo a sus experiencias respondan una breve encuesta que consta de 3 partes.

- 1.- Datos Profesionales.
- 2.- Preguntas abiertas sobre la enseñanza.
- 3.- Cuestionario adaptaciones curriculares de acceso.

Agradeciendo desde ya su colaboración, me despido atentamente.



**RODOLEO SARAVIA ABARCA**  
DIRECTOR (S)  
DIRECCIÓN DE ADM. EDUC. MUNICIPAL  
CONCEPCION

Concepción, 03 de julio del 2019

## Anexo 7: Cuestionario realizado a los docentes



### CUESTIONARIO: ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE ENSEÑANZA

En el contexto del desarrollo del seminario de investigación de las estudiantes de la carrera de pedagogía en educación diferencial, menciono trastornos del lenguaje de la universidad católica de la santísima concepción le solicitamos responder el siguiente cuestionario

El objetivo de este instrumento es obtener información sobre las adaptaciones de acceso y enseñanza que ha desarrollado con estudiantes migrantes que no hablan español. Sus respuestas son muy importantes para mejorar la formación inicial de docentes.

Tenga presente que sus respuestas son anónimas y se mantendrá la confidencialidad, dado que los resultados se utilizarán para obtener información que se analizará globalmente y exclusivamente con fines académicos. Por esta razón, le solicitamos responda con sinceridad.

Instrucciones: Complete la información que se solicita a continuación referida a datos personales-profesionales y del estudiante migrante.

#### I. PARTE DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

Género	Femenino _____	Masculino _____
Años de experiencia docente:		
Título profesional:		
Nivel de perfeccionamiento:	Diplomado___ Magister ___ Doctorado___	
Curso en que trabaja:		
Establecimiento educacional:		
Comuna:		
Categoría evaluación docente <sup>1</sup> :		

#### 1.1 Datos: estudiante migrante

País de procedencia	
Curso	
Año de ingreso al establecimiento	
Edad	
Género	
Tiempo de permanencia aproximado	

<sup>1</sup> Destacado, Competente, Básico, Insatisfactorio.

## II. PARTE. PREGUNTAS ABIERTAS SOBRE LA ENSEÑANZA

**Instrucciones: Responda las siguientes preguntas, tomando en cuenta su experiencia como docente de un/una estudiante migrante que no habla español.**

### 1. Preparación de la enseñanza

A. ¿Qué ajustes ha incorporado en la preparación de la clase al considerar al estudiante migrante que no habla español?	B. ¿Qué dificultades ha enfrentado al momento de la preparación de la clase al considerar al estudiante migrante que no habla español?	C. ¿Qué experiencia ha adquirido sobre la preparación de la clase, considerando al estudiante migrante que no habla español?

A. ¿Qué ajustes ha realizado durante el desarrollo de las actividades, considerando al estudiante migrante que no habla español?	B. ¿Qué dificultades ha enfrentado durante el desarrollo de las actividades, considerando al estudiante migrante que no habla español?	C. ¿Qué experiencia ha adquirido sobre las actividades con estudiantes migrantes que no hablan español?

### 1. Desarrollo de actividades

#### 1. Evaluación de aprendizaje

A. ¿Qué estrategia de evaluación diseña para un estudiante migrante que no habla español?	B. ¿Qué dificultades ha enfrentado al diseñar estrategias de evaluación para estudiantes migrantes que no hablan español?	C. ¿Qué experiencia ha adquirido sobre el proceso de evaluación con estudiantes migrantes que no hablan español?

### 2. Necesidades de formación

¿Qué necesidades de formación y apoyo requiere para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes migrantes que no hablan español?
Relate una experiencia de enseñanza que le ha resultado positiva con un estudiante migrante que no habla español.

## Cuestionario adecuaciones de acceso

<b>En el caso de tener un estudiante migrante que no habla español en su curso, usted:</b>	SI	NO	No Necesita
1. Ha solicitado un intérprete de idiomas para que apoye el desarrollo de las clases.			
2. Utiliza algún traductor de la web para apoyar la comunicación en el aula.			
3. Utiliza imágenes y dibujos para apoyar sus explicaciones.			
4. Utiliza palabras propias de la cultura del estudiante para favorecer la comprensión.			
5. Etiqueta elementos de la sala de clases para aumentar el vocabulario.			
6. Proporciona un diccionario con términos cotidianos para mejorar su comprensión.			
7. Utiliza videos con subtítulos en el idioma del estudiante.			
8. Presenta las instrucciones de las actividades incluyendo el idioma del estudiante.			
9. Le aclara conceptos o términos durante las evaluaciones.			
10. Diversifica la modalidad de evaluación para facilitar su respuesta.			
11. Otorga mayor tiempo para responder las evaluaciones en el aula.			
12. Otorga mayor tiempo para realizar las actividades de aprendizaje.			
13. Otorga mayor tiempo para realizar las tareas destinadas al hogar.			
14. Lo ubica junto a compañero tutor que le pueden ayudar.			
15. Lo ubica junto a compañeros que le pueden otorgar apoyo emocional.			
16. Diseña material complementario para reforzar su aprendizaje			
<b>Mencione otra estrategia:</b>			

## Bibliografía

- Acosta, F. (2013). Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia. Cronicadelquindio.com. Recuperado de: <http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-nota-59259>
- Agar Corbinos, L. y Pefaur Dendal, D. (2013) “Refugio en Chile: el proceso de intervención social en contexto de globalización y posmodernidad.” En Avaria, A. Desafíos de la migración ¿Cómo acercarnos a las personas migrantes? Miradas de y desde la investigación e intervención social. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Santo Tomás: RIAL.
- Alba, C., Sánchez, J., & Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Recuperado de: [http://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 301-314.
- Bernasconi, O. (2011). “Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo”. *Acta Sociológica*.
- Bisquerra, R. (2014) “Metodología de la investigación educativa” 6ta edición, España: Editorial La Muralla S.A.
- Blanco, R. (2006). “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la Educación y la escuela hoy” REICE, Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol 4, núm 3, pág. 1-15. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>.
- Booth, T (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris: UNESCO.
- Booth, T.; Ainscow, M. (comps.). 1998. De ellos a nosotros: estudio internacional de la inclusión en la educación]. Londres.

Booth, T. y Ainscow M. (2000) Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la

participación en las escuelas. Obtenido de:

[https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice\\_de\\_Inclusion.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf)

Borsani, M. (2008). Adecuaciones curriculares: apuntes de atención a la diversidad.  
Editorial: Novedades educativas.

Buendia, L; Colas, P; Hernandez, F. (2003). Método de investigación en psicopedagogía.  
Editorial: MCGRAW- HILL/ INTER AMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.

CAST. (2011). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. Recuperado de  
<http://www.udlcenter.org/>

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

Castro, C. (2012). Inmigración, hoy: El reflejo de las representaciones sociales de los/las docentes en la cultura, la política y las prácticas de la escuela en el marco de la diversidad cultural (Tesis de Magister). Santiago de Chile: Universidad Central.

Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho, Universidad Diego Portales; Tomás Vial Solar (editor general) / Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2017.

Coll, c y Martin, E. (2006) “Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile, 11 al 13 de mayo de 2006 Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Consultado el 1/07/09 de <http://unesdoc.unesco.org>

Decreto Exento N° 83/2015. Ministerio de Educación.

- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, R. (2012). Una mirada a los derechos de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile. Avances y desafíos pendientes. En OIM, ACNUR, y UNICEF (Eds.), *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile*. Recuperado de <http://unicef.cl/web/los-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes-refugiados-y-victimas-de-trata-internacional-en-chile-avances-y-desafios/>
- Galve, J. L., & Trallero, M. (Eds.). (2002). Adaptaciones curriculares. Guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial. España: CEPE.
- García, A. (2011). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender a la Diversidad en el aula. Obtenido de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art10.pdf>
- García, I. (2016). Personalización de la enseñanza desde el diseño universal para el aprendizaje. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Obtenido de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/58/53>
- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (Julio, 2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo, 25, 51-59. Recuperado: <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Hernández, R. Fernández C., Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. 6th ed.
- Hernández Yulcerán, Arnaldo. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 151-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Informe anual de derechos de las personas migrantes y la nueva política migratoria (2018) Capítulo II. Obtenido de: <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2018/12/Informe-Anual-2018-Cap2.pdf>

- Jensen Solivellas, M. (2008). *Inmigrantes en Chile: La exclusión vista desde la política migratoria chilena*. Santiago: Universidad de Chile, p.15
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40 (2), 409-26.<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez, F. y Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441.
- León, B., Mira, A. y Gómez T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(12), 259-282.
- Ley general de educación N°20370, 12-Sep-2009 Ministerio de educación - Ley Chile - Biblioteca del Congreso Nacional. Obtenido de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MANOSALVA, SERGIO Y TAPIA, CAROLINA (2014) *Historia crítica de la educación especial en Chile*. Santiago: Edic. Alteridad.
- Micolta, A. (2005). *Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales*. pag.60-61. Obtenido de: <http://bdigital.unal.edu.co/14575/1/3-8476-PB.pdf>
- Mineduc, C. N. de I. y D. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*.
- Ministerio de Desarrollo Social (MDS). (30 de septiembre de 2016b). *CASEN 2015*. Libro de códigos base de datos. Documentos Metodológicos 31. Obtenido de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casemultidimensional/casen/docs/Libro\\_de\\_Codigos\\_Casen\\_2015.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casemultidimensional/casen/docs/Libro_de_Codigos_Casen_2015.pdf)

- Ministerio de educación (2009). *Criterios y orientaciones de flexibilización curricular*. Santiago, Chile, pp.27, 28.
- Mondaca, Carlos, Muñoz, Wilson, Gajardo, Yeliza y Gairín, Joaquín. (2018) Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. Obtenido de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- OIM (20 abril 2006). Glosario de Migración. Obtenido de The UN Migration Agency. Obtenido de: <https://www.iom.int/key-mi-gration-terms#Migrant>
- Pavez-Soto, Iskra. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile). *Chungará (Arica)*, 49(4), 613-622. Obtenido de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Prensa superintendencia de educación (2016). Obtenido de <https://www.supereduc.cl/prensa/superintendencia-de-educacion-lanza-estudio-sobre-migrantes-mi-escuela-mi-mundo/>
- Real academia de habla española.
- Rubio, V. (2017). Inclusión de personas en situación de discapacidad en educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad social, en un contexto de transiciones discursivas respecto del binomio integración/inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 11(2), 199-216
- Salas, A. y Urbano, C. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(1), 1-15.
- Sánchez Fuentes, Sergio, Castro Durán, Lilian, Casas Bolaños, José Antonio, & Vallejos García, Viviana. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 135-149. Obtenido de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200009>

- Sandoval, R. (2017). Recuperado de <https://radio.uchile.cl/2017/07/27/rodrigo-sandoval-el-debate-sobre-la-migracion-nos-ha-mostrado-los-vicios-de-la-politica/>
- Santibáñez, G, & Maza, C. (2015). Ser niño haitiano (que no habla español) en una escuela chilena (Tesis pregrado). Universidad academia, Santiago
- Santos, H., y Elacqua, G. (2016). “Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico”. Revista CEPAL.
- San Martin, C., Salas, N., & Howard, S. (2017). Acceso al Currículum Nacional para Todos: Oportunidades y Desafíos de los Procesos de Diversificación de la Enseñanza en Escuelas Diferenciales Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v11n2/art12.pdf>
- Solimano, A. y Tokman, V. (2006). Migraciones internacionales en un contexto de crecimiento económico. El caso de Chile. Serie Macroeconomía del Desarrollo 34, CEPAL. Obtenido de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5421/1/S0600656\\_es.pdf](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5421/1/S0600656_es.pdf)
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Editorial: Universidad de Deusto.
- Torres, O. y Garcés, A. (2013). Representaciones sociales de migrantes peruanos sobre su proceso de integración en la ciudad de Santiago de Chile. *Polis*, 12 (35).
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2013). “Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile”. *Journal of Education Policy*, 29(2)
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2010). “Segregación escolar en Chile”. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.). *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo*. Unesco y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vásquez-De Kartzow, Rodrigo. (2018). La nueva ola de inmigración en Chile. Oportunidad para crecer como país. *Revista chilena de pediatría*, 89(3), 307-309.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018005000301>



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	MAITE OTONDO BRICEÑO
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	ESTRATEGIAS DIVERSIFICADAS DE ENSEÑANZA QUE REALIZAN LOS DOCENTES CON ESTUDIANTES MIGRANTES QUE NO HABLAN ESPAÑOL.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	ELISA JAVIERA ARREDONDO BARRÍA STEPHANIE NICOLE BURDILES MANRÍQUEZ CONSTANZA BELÉN JARA VILLANUEVA. CARLA INÉS SAN MARTÍN VIDAL. CECILIA JOSEFINA SOTO AGURTO. CARLA IRENE VÁSQUEZ MARTÍNEZ.
CARRERA	Pedagogía en Educación Diferencial
PROFESOR GUÍA	ALEJANDRA NOCETTI DE LA BARRA

**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.	-
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.	-
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
<b>Promedio</b>	<b>6,75</b>

**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
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**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
5. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
6. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la Información.	-

7. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	-
<b>Promedio</b>	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.	6.3
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6.4
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6.4
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6.4
<b>Promedio</b>	6.5

**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.	6.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	6.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.0
<b>Promedio</b>	6,33

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6.75	1,68
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	1,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,5	1,62
E. De los aspectos formales	10%	6.33	0,63
<b>Nota promedio final</b>			6,73

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resume 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.

El seminario de investigación evaluado presenta coherencia interna y responde a las disposiciones formales y generales de presentación con rigor científico a nivel de pre grado. Se destaca la pertinencia y claridad de la revisión de la literatura t y enfoque metodológico. De la lectura y análisis del informe se desprende un tema novedoso, muy pertinente en la realidad local, nacional e internacional. Respecto al planteamiento del problema parece adecuado con elementos para la construcción de la revisión bibliográfica. Los objetivos y las preguntas responden al problema de investigación. Las observaciones y comentarios realizadas deben ser considerados en la revisión y presentación del texto final de seminario. Hay ausencia de premisas, validez de la investigación Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis e identificación y/o definición de variables y/o categorías de análisis. El texto no puede ser presentado sin estos elementos. **Excelente trabajo**

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha: 07-10-2019



**MAITE OTONDO BRICEÑO**  
FIRMA PROFESOR EVALUADOR



PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Sandra González Vergara
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	"Estrategias diversificadas de enseñanza que realizan los docentes con estudiantes migrantes que no hablan español"
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Elisa Arredono Barría Stephanie Burdiles Manríquez Constanza Jara Villanueva Carla san Martín Vidal Cecilia Soto Agurto Carla Vásquez Martínez
CARRERA	Pedagogía en Educación Diferencial.
PROFESOR GUÍA	Alejandra Nocetti de la Barra

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.	6.5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	---
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.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	3.0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>5.8</b>

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6.8
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.8</b>

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.	6.3
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.5
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.5
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	6.8
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	5.8
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	6.0
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
<b>Promedio</b>	<b>6.4</b>



**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 .	6.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	5.5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	5.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.8
<b>Promedio</b>	<b>5.7</b>

**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.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	6.8
4. Coherencia en la redacción.	6.4
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.8
<b>Promedio</b>	<b>6.7</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

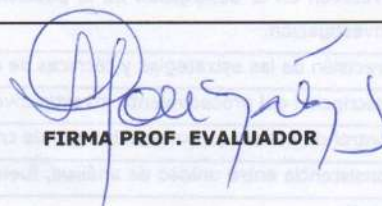
Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.8	1.45
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6.8	1.36
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.4	1.28
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.7	1.43
E. De los aspectos formales	10%	6.7	0,67
<b>Nota promedio final</b>			<b>6.2</b>

**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.

El seminario de investigación "Estrategias diversificadas de enseñanza que realizan los docentes con estudiantes migrantes que no hablan español" plantea una temática atingente y de suma relevancia dentro del proceso educativo que vivencian los profesores en el actual contexto de implementación de la Reforma Educacional Inclusiva. En términos generales se observa un buen trabajo, con debilidades visualizadas preferentemente en el capítulo I, IV y V, todas las observaciones han sido plasmadas de manera clara en el documento impreso que fue revisado. Finalmente se sugiere revisar nuevamente la discusión, pero por sobre todo las conclusiones las cuales son superficiales y algunas de ellas presentan problemas de redacción y una difiere en relación al planteamiento de uno de los objetivos. En general todas las observaciones, sugerencias y comentarios se encuentren plasmados de manera detallada en el Seminario. La nota final de calificación del trabajo de investigación es un seis como dos (6.2)

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

  
FIRMA PROF. EVALUADOR

Fecha: 17 de octubre de 2019