



GUÍA DIDÁCTICA

**PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS
EN ESPAÑOL A ESTUDIANTES NO
HISPANOHABLANTES**



Ministerio de Educación

GUÍA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS EN ESPAÑOL A ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
División de Educación General

UNIVERSIDAD DE CHILE
Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Humanidades

AUTORES
Rosa Bahamondes Rivera
Claudia Flores Figueroa
Moisés Llopis Alarcón

CORRECCIÓN DE ESTILO
Josefina Muñoz Valenzuela

DISEÑO
Equipo diseño
Ministerio de Educación

Registro Propiedad Intelectual 2024-A-388

Noviembre 2023

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como, “el estudiante”, “el aprendiente”, “el niño”, “el adolescente”, “el adulto”, “el docente”, “el facilitador”, “el compañero” y sus respectivos plurales masculinos (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse indistintamente a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, lo que, además, supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

Índice

INTRODUCCIÓN	5
1. ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES	7
a. Estudiante bilingüe	7
b. Estudiante bicultural	8
c. Estudiante extranjero	9
2. CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS EN ESPAÑOL A ESTUDIANTES NO HISPANOHABLANTES	10
2.1. Enseñanza y aprendizaje de español	10
2.2. Competencia comunicativa	11
2.3. Literacidad: etapas y factores para el desarrollo	13
2.3.1. Bilingües emergentes y literacidad	14
2.3.2. Escolarización y literacidad de jóvenes y adultos	14
2.4. Factores que contribuyen al desarrollo de la literacidad	15
2.4.1. Comprensión oral	16
2.4.2. Producción oral	16
2.4.3. Conocimiento de vocabulario	17
2.4.4. Conocimiento e instrucción de gramática	20
2.4.5. Metacognición	21
3. PLANIFICACIÓN DE CLASES	22
3.1. La secuencia didáctica con estudiantes no hispanohablantes	24

4. HERRAMIENTAS	42
4.1. Adecuaciones relevantes del discurso docente	42
4.2. Adaptaciones de los textos y los materiales	48
4.3. Adaptaciones socioculturales	51
4.4. El Aprendizaje Multilingüe Funcional	57
4.4.1. Fundamentos del Aprendizaje Multilingüe Funcional	59
4.4.2. El rol docente en el Aprendizaje Multilingüe Funcional	59
4.4.3. Estrategias para incorporar el Aprendizaje Multilingüe Funcional en el aula	60
4.4.4. Beneficios del Aprendizaje Multilingüe Funcional para la mantención de la lengua materna de los y las estudiantes	62
5. CONSIDERACIONES FINALES	63
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66



Introducción

¿Qué es esta guía didáctica?

Es un documento que entrega herramientas y estrategias para apoyar a los docentes en el proceso de inclusión escolar de sus estudiantes no hispanohablantes a través del aprendizaje eficaz de contenidos curriculares en español.

¿A quién va dirigida?

La guía didáctica va dirigida a docentes de las diferentes asignaturas de segundo ciclo de enseñanza básica en adelante y de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) que enfrentan los desafíos de hacer clases en aulas con estudiantes no hispanohablantes en proceso de aprender español como segunda lengua.

¿Cuáles son sus objetivos?

Los objetivos que plantea esta guía didáctica son:

- Reconocer las características identitarias de los estudiantes no hispanohablantes para su inclusión en la sala de clases.
- Guiar a los docentes en la comprensión de los conceptos de competencia académica y literacidad como aspectos teóricos fundamentales para la enseñanza de contenidos a sus estudiantes no hispanohablantes.
- Entregar herramientas para la planificación de una secuencia didáctica adecuada a la enseñanza y aprendizaje de contenidos en español a estudiantes no hispanohablantes.
- Presentar herramientas didácticas para la facilitación del aprendizaje de contenidos en español en contextos educativos interculturales.

¿Cuál es el aporte de esta guía didáctica?

Esta guía apoya a los docentes en la tarea de la inclusión educativa de los estudiantes que ingresan al sistema escolar sin dominar del todo el español, especialmente para el aprendizaje de contenidos. Este documento facilita la actividad docente en aulas multilingües y proporciona nuevas formas de aproximarse a la enseñanza en estos contextos.

Los fundamentos didácticos planteados en esta guía están basados en la postura constructivista social planteada por Vygotsky (1986) a partir de la cual se valida la acción de los docentes como guías formativos en la medida que incentiven la autonomía de aprendizaje.

¿Cómo se vincula este documento con la Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas?

La Guía metodológica (Bahamondes, Flores, Llopis, 2022) aborda la incorporación de los estudiantes no hispanohablantes al sistema educativo y propone la comunicación intercultural como herramienta metodológica clave para facilitar este proceso, mientras que esta guía didáctica está dirigida especialmente a docentes y entrega herramientas que promueven una educación inclusiva con diversidad lingüística y cultural existente dentro de la sala de clases.

¿Cómo se organiza?

Esta guía se divide en cuatro partes:

- 1)** La primera parte, “Estudiantes no hispanohablantes”, presenta características intrínsecas de este grupo, relevantes para tomar decisiones respecto a su inclusión en el aula.
- 2)** En la segunda parte, “Conceptos básicos para la enseñanza de contenidos en español a estudiantes no hispanohablantes”, se describen los aspectos clave que deben considerarse a la hora de abordar este proceso.
- 3)** La tercera parte, “Planificación de clases”, entrega los puntos relevantes y la secuencia didáctica correspondiente para interactuar con estos estudiantes no hispanohablantes en clases.
- 4)** Finalmente, en la última sección, “Herramientas”, se entregan recomendaciones didácticas relevantes, así como un enfoque para la enseñanza en aulas multilingües (Aprendizaje Multilingüe Funcional), para ayudar a los docentes a incluir de manera satisfactoria a estos nuevos estudiantes en la sala de clases.

1

Estudiantes no hispanohablantes

La condición lingüística de persona **bilingüe** del estudiante no hispanohablante es una característica inherente a su identidad (Bahamondes, Flores y Llopis, 2022). Junto con este aspecto, es necesario considerar otros dos igualmente esenciales en la construcción de la identidad del estudiante no hispanohablante: su condición **bicultural** y de **extranjero**. Estas tres características son pertinentes para enfocar el proceso de inclusión educativa.

a. Estudiante bilingüe

El concepto de bilingüe caracteriza a los estudiantes no hispanohablantes que, además de hablar su lengua materna, están en proceso de aprendizaje y uso de español como segunda (o tercera) lengua (Montrul, 2013). Además, se hace la distinción entre bilingüe emergente y bilingüe tardío. El bilingüe emergente es aquel niño o adolescente que está desarrollando y aprendiendo su lengua materna y, a la vez, un segundo idioma, español en este caso (García, Kleifgen y Falchi 2008). Un bilingüe tardío, en cambio, es un joven o adulto, que, a diferencia de los niños o adolescentes, ya domina su lengua materna y está aprendiendo español como segundo (o tercer) idioma (Montrul 2013)¹.

Es necesario considerar que no todos los estudiantes tienen el mismo conocimiento de estas dos lenguas ni el mismo grado de escolaridad cuando ingresan al sistema escolar, por lo que el profesorado y la comunidad educativa completa deben prestar atención a estos antecedentes, ya que eso permitirá tomar las mejores decisiones orientadas a generar estrategias de acogida y

¹ En este documento, se utiliza el concepto de 'bilingüe tardío' para diferenciarlo, en rango etario, del 'bilingüe emergente' y con el objetivo de caracterizar al adulto que está en proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

adaptaciones pedagógicas que faciliten su inclusión efectiva en el aula. Hay estudiantes que se integran al sistema escolar desde el primer ciclo y realizan su trayectoria escolar aprendiendo dos idiomas (su lengua materna y español), y hay estudiantes que llegan a Chile con una escolarización previa en su país, exclusivamente en su lengua materna y, por tanto, no conocen el español. En el caso de los adultos, es posible encontrar estudiantes que hablen uno o más idiomas y que hayan tenido una experiencia escolar previa completa; personas analfabetas que, por tanto, solamente tienen un conocimiento oral de su lengua materna; o estudiantes con experiencia escolar previa, pero que sean hablantes de una lengua materna cuyo alfabeto es diferente al nuestro.

Además, es importante remarcar que la pérdida de lengua materna puede causar efectos perjudiciales al bienestar social y psicológico del niño y el adolescente, lo cual afecta de manera importante a su rendimiento académico en la escuela. Para desarrollar habilidades comunicativas orales básicas en una segunda lengua, es imprescindible que estas se consoliden primero en la lengua materna, por lo que es necesario que un estudiante bilingüe tenga oportunidades de interacción en diferentes contextos en los que utilice ambas lenguas. Esto asegura el desarrollo y mantención de las dos lenguas y evita la pérdida de la lengua materna (García, Kleifgen y Falchi, 2008). Además, el desarrollo de la lengua materna facilita la adquisición de otras lenguas y el desarrollo cognitivo y logro académico de estas (August y Shanahan, 2006; Cummins, 1991).

b. Estudiante bicultural

Un estudiante no hispanohablante que ha vivido una parte significativa de su vida en su país de origen trae consigo conocimientos, hábitos y tradiciones propias de su cultura de origen con las que se reconoce y que a la vez explican su identidad. Sin embargo, a la llegada a nuestro país, este estudiante reconocerá, aprenderá e interiorizará de alguna manera los aspectos culturales propios de la sociedad chilena, que determinarán el desarrollo de una **identidad bicultural**, es decir, aquella que toma como referencia dos culturas, la del país de origen y la del nuevo país de residencia. Se trata de una condición personal en la que un/a estudiante siente que forma parte de dos culturas en mayor o menor medida y siente como rasgos propios los de su cultura de origen y también los de la cultura de

acogida, entremezclándolos. Esta condición, más que un problema, es un beneficio, dado que quien forma parte de dos culturas forma parte, a su vez, de dos visiones distintas del mundo que se enriquecen, lo que puede facilitar la mediación entre las personas que conforman estas dos culturas.

c. Estudiante extranjero

El hecho de no haber nacido y crecido en el nuevo país de residencia implica no estar familiarizado con conocimientos, tradiciones, referentes y hábitos propios de la cultura de llegada y, por lo tanto, sentirse en mayor o menor medida, sin un marco de referencia sobre el cual actuar e interactuar. Si bien hay elementos comunes entre las culturas, no es menos cierto que existen patrones que las estructuran de forma diferente. Ahí se encuentran convenciones y comportamientos específicos asociados a ciertas prácticas y contextos (en el ámbito social o familiar, en el trabajo, en el centro educacional, etc.). Identificar estas particularidades permite apoyar el proceso de superación de las pérdidas asociadas a la experiencia migratoria del estudiante, ayudarlo a descubrir y conocer las especificidades de la nueva cultura; así, será posible incluir al estudiante recién llegado al nuevo contexto social y educativo de una manera más apropiada.

Por todo lo anterior, es esencial que el profesorado cuente con algunas estrategias iniciales, como presentar al estudiante a la clase con su nombre y su país de origen, junto con explicitar que el estudiante habla otro idioma y está aprendiendo español. Es una oportunidad para que sus nuevos pares entiendan la situación particular que vive y las dificultades que enfrenta, generen empatía y se eviten instancias de sesgo, estigmatización y discriminación. De la misma manera, es importante identificar y practicar la correcta pronunciación del nombre del estudiante o, en casos particulares, la manera en la que prefiere ser nombrado como una estrategia para integrar mejor a los estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases y reconocer su identidad.

2

Aspectos esenciales para la enseñanza de contenidos en español a estudiantes no hispanohablantes

Aprender español es un paso inicial y estratégico para la inclusión escolar efectiva de todos los estudiantes que están aprendiendo español como segunda lengua (L2).

2.1. Enseñanza y aprendizaje de español

Hasta ahora, en la mayoría de los casos en los establecimientos chilenos con presencia no hispanohablante, el aprendizaje de español ha ocurrido en la interacción oral espontánea en el contexto social y escolar (estrategia conocida como “nadar o hundirse”. García et al., 2008)) o por la participación en cursos/talleres impartidos por voluntarios o docentes de otras asignaturas sin formación específica. En ambas instancias, se desarrollan habilidades limitadas de comunicación que no dialogan con las necesidades de interacción en el espacio escolar o en situaciones comunicativas más demandantes (diferentes tipos de interacciones no solo sociales orales).

Para asegurar una base que les permita comenzar a participar en contextos educativos más desafiantes, como el aprendizaje de contenidos en español, previo a su participación en clases, los estudiantes no hispanohablantes deben tener acceso a un curso de español donde aprendan la lengua de acuerdo con lo que sugiere el Marco Común Europeo para la enseñanza de principiantes (niveles A1 y A2). Asimismo, este aprendizaje sistemático de la lengua, que debiera acompañar a estos estudiantes por varios años y en paralelo a su formación regular, debe complementarse con su participación en asignaturas de menor demanda lingüística como educación física, artes, música, por ejemplo, que les permitirán interactuar con compañeros y docentes y ajustarse de manera paulatina a este nuevo sistema educativo.

Sin embargo, no se puede suponer que este proceso de enseñanza de español se debe abordar de la misma forma para todos los estudiantes no hispanohablantes, ya que deben considerarse aspectos tales como la etapa de desarrollo cognitivo (niño, adolescente, joven o adulto), el grado de conocimiento de su lengua materna, la experiencia escolar previa, el grado de escolarización, etc. Además, es relevante tener en cuenta si es necesario enseñar o repasar el alfabeto a estudiantes cuya primera lengua tiene un alfabeto distinto al del español (alfabeto latino) o es una lengua logográfica (como el chino o el japonés).

La enseñanza de cursos de español de nivel inicial debe enfocarse en metodologías propias de la enseñanza de segundas lenguas, impartida por profesionales formados en la enseñanza de español y con el apoyo de programas y materiales didácticos que se ajusten a los diferentes ciclos escolares y que contemple la transición hacia el aprendizaje continuo del idioma en el sistema escolar a través del aprendizaje de contenidos (enseñanza mediada por la comprensión del fenómeno por parte de los docentes y la aplicación de herramientas didácticas en aulas multilingües).

Una educación inclusiva no es solo la que recibe y reconoce, en este caso, la presencia de estudiantes no hispanohablantes, sino la que les ofrece oportunidades justas de educación. En consecuencia, es urgente la necesidad de incorporar la enseñanza del español como segunda lengua al currículo con el objeto de valorar este aprendizaje como fundamental e integral del proceso educativo de sus estudiantes.

2.2. Competencia comunicativa

Aprender un idioma implica ser capaz de comunicarse eficientemente y de forma adecuada considerando lo que se dice, con quién se habla y en qué contexto social y cultural ocurre la comunicación. En el caso de la escuela, hay que enfatizar la necesidad de desarrollar estas competencias en el ámbito oral y, sobre todo, escrito.

La meta de todo aprendizaje de una segunda lengua es desarrollar la competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980). Este concepto se describe como la capacidad de comunicarse eficientemente y de forma adecuada considerando lo que se dice, las personas con quienes se interactúa y el contexto social y cultural en el que ocurre dicha comunicación. Esta competencia comunicativa está determinada también por el grado de desarrollo cognitivo del hablante; en el caso de los niños será más restringida que en el caso de personas adultas, porque sus contextos de interacción son menos desafiantes.

Una parte importante de esta competencia se puede desarrollar en la interacción social y, principalmente, oral. Sin embargo, estas habilidades orales de carácter social no son suficientes para desenvolverse exitosamente en el ámbito escolar, ya que se requiere de un lenguaje más especializado. En otras palabras, es posible que algunos estudiantes desarrollen una cierta competencia comunicativa que les permita interactuar oralmente con compañeros y con docentes o directivos en un ámbito social; sin embargo, ello no significa que sean completamente competentes en el idioma, incluso, aunque al hablar no tengan acento extranjero. En resumen, se trata de marcar la diferencia que, al menos inicialmente, se estableció entre las habilidades básicas del lenguaje y las habilidades relacionadas con el ámbito académico (Cummins, 2000).

Para acceder a los contenidos del currículum, participar en clases, responder evaluaciones, etc., es necesario desarrollar habilidades comunicativas progresivamente en el contexto académico. Se trata de construir un conocimiento que pase de lo conocido, próximo y concreto a lo desconocido y abstracto (Villalba y Hernández, 2008). Para desarrollar estas destrezas, los estudiantes no hispanohablantes necesitan más apoyo, porque a diferencia de las habilidades orales en el ámbito social, en estas instancias de aprendizaje de contenido mediadas por el texto y el docente en la sala de clases, los estudiantes se enfrentan a un contexto lingüístico acotado (oral o escrito), que, por su naturaleza, no está apoyado por un contexto social y cultural que dé la información requerida para facilitar la comprensión.

2.3. Literacidad: etapas y factores para el desarrollo

Apoyar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes que aprenden español es crucial para que puedan participar activamente de las experiencias de aprendizaje de la sala de clases.

Dado que la adquisición de conocimientos y competencias en el ámbito escolar se centra principalmente en las habilidades escritas, las habilidades lingüísticas en el contexto académico que hemos descrito anteriormente cobran especial relevancia para promover una educación efectivamente inclusiva, por la relación que tiene el desarrollo de estas habilidades con el progreso escolar. A su vez, la adquisición de estas destrezas implica un proceso psicolingüístico asociado a la adquisición de habilidades necesarias para transitar hacia la escritura (Brisk y Harrington, 2006) y requiere de un aprendizaje consciente y apoyado por el profesorado.

La literacidad es el término que se asocia a este proceso y se define como:

un concepto dinámico y multidimensional que abarca un conjunto de competencias lingüísticas, prácticas sociales, estrategias visuales y actitudes (...) [que] contribuyen a que los alumnos desarrollen su conocimiento para entender o producir diferentes tipos de texto, organizar sus ideas, intercambiar opiniones, construir nuevos significados y, en definitiva, reflexionar de manera crítica en una variedad de contextos (Lacorte y Reyes-Torres, 2021: 112-113)

Desde una perspectiva amplia, la comprensión de un texto (oral o escrito) está determinada, entre otros, por una serie de factores tales como el contexto en el que se sitúa, los aspectos socioculturales a los que hace referencia, el tema del que trata, la complejidad gramatical, el vocabulario que se emplea y el grado de frecuencia. En el caso de los estudiantes no hispanohablantes, estos factores representan una dificultad en el momento de interactuar con los textos.

Cabe agregar que los alumnos que hablan español como lengua materna, pero que presentan brechas en su desarrollo de la lectoescritura, también se pueden beneficiar de las adecuaciones que se plantean en esta guía.

2.3.1. Bilingües emergentes y literacidad

Como se ha mencionado, la comprensión lectora es un aspecto esencial para acceder a los contenidos de la escuela. Los estadios de lectura (Chall, 1983) son relevantes para entender el proceso de adquisición de la comprensión lectora desde la niñez hasta la adolescencia. Estos estadios se refieren al proceso que se inicia cuando el niño y niña **aprenden a leer** (juntar las letras para formar palabras), continúa con lectura comprensiva simple hasta que, más adelante, desarrolla habilidades suficientes que les permitirán **leer para aprender**, especialmente en el ámbito escolar.

En el caso de los bilingües emergentes, es decir, niños y adolescentes que están aprendiendo su lengua materna y el español como segunda lengua simultáneamente, el proceso de adquisición de habilidades de lectura puede ser un poco más lento, especialmente si saben poco español. En un estadio inicial, pueden establecer una relación entre las palabras que conocen oralmente y que le permiten comunicarse con su entorno con las letras que representan esos sonidos que escuchan. De esta manera, si están aprendiendo a leer en su lengua materna o aprendieron a hacerlo, habrá una transferencia de estas habilidades a la segunda lengua, dado que ya entendieron la relación entre sonido y representación gráfica (letra), pero necesitarán un apoyo progresivo, con las herramientas entregadas en esta guía, para poder aplicar esta habilidad de lectura y ampliarla a lo largo de su trayectoria educativa porque, al estar en proceso de aprender una segunda lengua, no cuentan con el mismo repertorio léxico y gramatical en una lengua que en otra.

2.3.2. Escolarización y literacidad de jóvenes y adultos

Para desarrollar estrategias de apoyo pertinentes al estadio de comprensión de lectura que tienen los estudiantes no hispanohablantes, es relevante conocer sus niveles de escolarización, ya que pueden ser un indicador de su literacidad.

Los jóvenes y adultos alfabetizados y escolarizados en educación básica y media tienen herramientas suficientes para abordar el proceso de aprender una lengua en el espectro oral y escrito, pues poseen los esquemas cognitivos relacionados con el contexto del establecimiento y habrán desarrollado algún grado de literacidad, lo que les permitirá transferir dichas habilidades a la segunda lengua.

Sin embargo, las personas jóvenes y adultas que no han tenido experiencia escolar o de alfabetización en su niñez, no han desarrollado conciencia lingüística. Esto quiere decir que no segmentan las palabras en sonidos o no piensan en las palabras o las frases como objeto de estudio. Asimismo, como no han experimentado el espacio escolar, puede que no tengan los esquemas cognitivos previos relacionados con el contexto escolar, como la costumbre de llevar los cuadernos y los libros a la clase, hacer tareas y otras actividades propias de este espacio. En consecuencia, no es posible suponer que un joven o adulto analfabeto pueda seguir el mismo proceso que las personas alfabetizadas, dado que debe adquirir habilidades de lectoescritura y de español de una forma diferente. Para su caso específico, es necesario enseñarle a leer y escribir en su L1 (Reddy Nakamura et al., 2019), lo que facilitará su proceso de lectoescritura en la L2 y, paralelamente, crear un curso de ELE enfocado en la oralidad, para enseñarles estrategias de comunicación que les permitan interactuar en diferentes contextos inmediatos, mientras avanzan en el primer proceso.

2.4. Factores que contribuyen al desarrollo de la literacidad

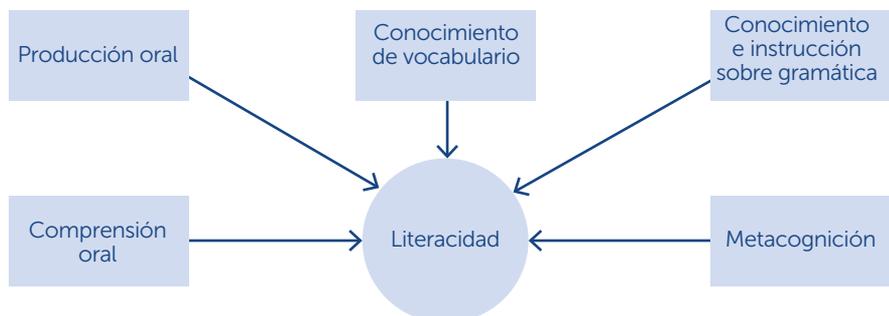


Figura 1: Factores que contribuyen al desarrollo de la literacidad (Adaptado de O'Brian et al., 2014).

Todo estudiante, a partir del segundo ciclo de enseñanza básica, empieza a enfrentar el desafío de desarrollar la comprensión de lectura con el objetivo de adquirir conocimiento (leer para aprender). El proceso de aprendizaje de la lectura en la lengua materna en los estadios previos a este incluye de manera natural el desarrollo de una serie de habilidades, tales como segmentar las palabras que ya se conocen de forma oral a sonidos individuales que luego, en el caso del español, por ejemplo, tendrán un correlato gráfico representado por las letras. Esta actividad requiere que se comprenda la abstracción que implica una letra como representante de un sonido que corresponde a una parte de una palabra que se conoce.

En el caso de los estudiantes no hispanohablantes, este proceso se ve dificultado por la falta de repertorio necesario en español (lingüístico y sociocultural) para lograr este fin. En otras palabras, los estudiantes no cuentan con un conocimiento del vocabulario, gramática y referentes culturales suficientes para poder realizar la compleja tarea de leer para aprender. Para que los estudiantes desarrollen su literacidad, es crucial que sus docentes trabajen con adaptaciones y estrategias de comprensión de textos orales y escritos pertinentes para que sus estudiantes no hispanohablantes sean capaces de realizar cualquier tarea relacionada con el ámbito escolar (entender o producir diferentes tipos de texto, organizar sus ideas, intercambiar opiniones, construir nuevos significados) y cumplir con los objetivos correspondientes a su nivel educativo.

A continuación, se explicarán factores que contribuyen al desarrollo de la literacidad (O'Brien, B. A., Yin, B., Li, L., Zhang, D., Chin, C. F., Zhao, S., y Vaish, V. (2014)).

2.4.1. Comprensión oral (escuchar)

Comprender más palabras de forma oral en español como segunda lengua permite que los aprendices puedan vincular esas palabras con las palabras escritas que van a aprender. Una persona con poco o nulo conocimiento de la segunda lengua va a tener muchas dificultades para aprender a leer en ella.

2.4.2. Producción oral (capacidad de hablar con cierta fluidez)

Al igual que en el caso anterior, una alta producción oral está asociada

a una mayor comprensión de textos orales y escritos. Al momento de leer, esta destreza facilita la vinculación entre las letras (grafemas) que conforman una palabra para asociarlos a la representación sonora de la misma (fonemas) que ya conoce y, en consecuencia, a su significado (Nation & Snowling, 2004).

2.4.3. Conocimiento de vocabulario

Conocer más palabras en su forma oral y escrita permite que los estudiantes tengan una mejor comprensión lectora. Dado que el objetivo es el aumento del léxico en español para tener acceso a los contenidos (orales y escritos) que se imparten en su ciclo escolar, es necesario que los docentes enseñen vocabulario de forma explícita en la clase para contribuir a ampliar el repertorio léxico en español de sus estudiantes no hispanohablantes. Para que eso ocurra, es necesario que los estudiantes estén expuestos constantemente a textos que puedan comprender de manera global. Por lo tanto, mientras más palabras sepa el estudiante, mayores serán sus posibilidades de participar exitosamente en las tareas relacionadas con el contexto escolar.

2.4.3.1. Tipos de conocimiento de vocabulario

En relación con la amplitud de conocimiento léxico, hay que tener en cuenta:

- a.** Que un estudiante de una segunda lengua debe conocer aproximadamente las primeras dos mil palabras más frecuentes de la lengua para comprender aproximadamente el 80% de lo que lee (Nation, 2006). Este porcentaje no asegura su comprensión completa, pero es una cifra que se debe tener en cuenta al considerar los textos que se emplean en clases, de manera de enfrentar a los estudiantes a una carga cognitiva acorde con su conocimiento y desarrollo del idioma. Por ello es necesario simplificar los textos que leen los estudiantes para que sean más accesibles.
- b.** Las palabras frecuentes son palabras muy usadas en contextos variados, independientemente del nivel de formalidad utilizado. Por ejemplo, palabras como *trabajo*, *pelo* y *pero* son palabras muy frecuentes en ámbitos orales y escritos, porque se encuentran en con-

versaciones coloquiales y de relativa formalidad. Por el contrario, *friolera*, *aporofobia* o *chozno* son palabras cuya frecuencia de uso es menor, porque los contextos en los que se utilizan son más restringidos, poco comunes o formales.

- c. Es importante resaltar que no se debe confundir una palabra frecuente de uso estándar con una palabra de tipo informal. Las palabras frecuentes de uso estándar (por ejemplo, *error*), permiten la comunicación en cualquier contexto y entre variedades del español sin que el hablante aparezca como inadecuado. Sin embargo, si solo se enseñan palabras de tipo informal (por ejemplo, *condoro*), se restringen las oportunidades de interacción y el estudiante puede cometer errores de adecuación a los contextos que impactan en la percepción que tienen otros de él. Se busca usar palabras de uso estándar y frecuente como forma de simplificación. Entonces se puede reemplazar la palabra empleo por trabajo, pero no por pega, pues esta última es solo de tipo coloquial y se usa mayormente en interacciones de tipo oral.
- d. La enseñanza de nuevas palabras debe apuntar a la producción (y no solo a la comprensión) para que el estudiante se sienta capaz de utilizar esas nuevas palabras de forma oral y escrita y demuestre el conocimiento de mundo que está permanentemente adquiriendo en una segunda lengua (Schmitt, 2014).

2.4.3.2. Adquisición de vocabulario

Algunos aspectos relevantes en el trabajo con textos orales o escritos dirigidos a estudiantes no hispanohablantes:

- a. Las lecturas deben tener solo entre un 2% y un 5% de palabras nuevas para ser comprensibles (Nation, 2006). Dicho de otro modo, solo debería haber una palabra nueva por cada 20 en un texto para que el estudiante sea capaz de deducir el significado de esta a partir del contexto.
- b. Para enseñar palabras nuevas, es recomendable concentrarse en un campo léxico, que es un grupo pequeño de palabras que están vinculadas a un escrito y cuyos significados están ligados por el contexto en

el que ocurren (palabras relacionadas con el medioambiente: *contaminación, sequía, desertificación, compostar, reciclar, reducir, reutilizar*). Cabe agregar que este mismo tipo de estrategias se puede usar para los estudiantes hispanohablantes que tengan algunas dificultades de comprensión o producción escrita asociadas a bajo vocabulario.

- c. Las palabras frecuentes, consideradas esenciales, deben ser aprendidas de forma deliberada, en contexto y con apoyo sistemático. Se recomienda vincular estas palabras frecuentes a contextos específicos y revisarlas varias veces usándolas en diferentes instancias, ya que el aprendizaje de vocabulario es progresivo y requiere de constancia. Una palabra se incorpora al repertorio lingüístico del estudiante, luego de escucharla y/o leerla entre 6 a 16 veces, en momentos distintos y en contextos relevantes y significativos (Webb, 2008).
- d. Es necesario monitorear las inferencias de los estudiantes sobre el significado de palabras nuevas haciendo preguntas o pidiendo que expliquen la actividad, por ejemplo. En el caso de que las palabras académicas sean muy numerosas para cubrirlas en una sola clase, es necesario seleccionar un grupo (por pertinencia) y realizar ejercicios para estimular que los estudiantes las utilicen. Por ejemplo: *conjunto*, en el ámbito de la música, corresponde a un grupo, pero en matemáticas tiene otro significado; *trabajo* puede corresponder a un empleo, pero en la clase, en ocasiones, corresponde a una tarea escrita.

2.4.3.3. Vocabulario: la simplificación de textos

Adaptar los textos para hacerlos comprensibles implica reducir su carga léxica sin alterar el contenido. Es decir, simplificar el léxico del texto para que los estudiantes que están aprendiendo español tengan acceso real al contenido. Es por eso que, cuando el docente adapte un texto, primero debe determinar de manera general la naturaleza de las palabras de ese escrito. A partir de Nation (2001) podemos identificar:

- **Las palabras frecuentes:** aquellas que se encuentran habitualmente en el contexto social y académico. Por ejemplo: *página, ejemplo, problema, etc.*

- **Las palabras técnicas:** aquellas que permiten referirse a los fenómenos que se están enseñando y que son específicas de cada asignatura en la unidad correspondiente al ciclo escolar. Por ejemplo: *constitución, polinomio, sistema digestivo, ecuación de segundo grado, metáfora, motricidad, carbonato de sodio*.
- **Las palabras académicas:** aquellas que se utilizarán en el ámbito formal en más contextos que el de una asignatura específica. Por ejemplo: *párrafo, conclusión, observar, identificar, desarrollar, resolver, ensayo, sin embargo (y todos los tipos de conectores)*.
- **Las palabras de baja frecuencia:** aquellas que se utilizan en el ámbito social y también en otros contextos, pero no de manera habitual. Estas son las palabras que el docente debe identificar y simplificar para enfocarse en las frecuentes, las académicas y las técnicas. Por ejemplo: las palabras *vertiginoso, invertir y enmienda* corresponden a otras formas de decir *rápido, nombrar y corrección*, respectivamente, y no es necesario que alguien que está aprendiendo español y aprendiendo contenido en esta misma lengua dedique tiempo a estas palabras por sobre las técnicas o las académicas.

En síntesis, aprender y enseñar vocabulario de forma explícita es fundamental en la enseñanza de contenidos (Schmitt, 2014), pues facilita la comprensión y producción del idioma y, en consecuencia, aporta al aprendizaje, dado que posibilita que los estudiantes puedan dar cuenta de lo aprendido utilizando los conceptos apropiados para aplicar el conocimiento que han adquirido. Más adelante, en la sección *Herramientas*, se presentan ejemplos de estos ajustes propuestos.

2.4.4. Conocimiento e instrucción de gramática

Conocer aspectos gramaticales (tiempo, modo, sintaxis, entre otros) permite que se entienda un texto. Reconocer clases de palabras (sustantivo, adjetivo, verbos), tiempos verbales, ciertas estructuras fijas, etc. también apoya el proceso de comprensión lectora. Por ejemplo, tiempos verbales como el pretérito (*sucedió, tuvo lugar, firmaron, declararon*, etc.) indican momentos en los cuales un evento tuvo lugar y son los que se de-

ben privilegiar para relatar un proceso histórico. Asimismo, los tiempos presentes pueden ayudar a comprender los pasos de un experimento en ciencias (*mezcla, combina, remueve, disuelve, separa, pesa, etc.*).

Dado que los estudiantes que están aprendiendo español todavía manejan recursos gramaticales acotados, el docente debe poner atención a la complejidad gramatical de los textos orales o escritos que les presente, simplificando las oraciones demasiado largas o con estructuras subordinadas para facilitarles el acceso al contenido. Específicamente, una oración que tenga más de una idea o con mucha información requiere de un esfuerzo cognitivo importante que se agrega a la decodificación de la información en la segunda lengua. Por ello, es óptimo presentar oraciones con un solo verbo y que mantengan la estructura sujeto + verbo + complemento.

Más adelante, en la sección *Herramientas*, se presentan ejemplos de estos ajustes propuestos.

2.4.5. Metacognición

La metacognición se define como el control que tiene una persona de sus destrezas y procesos cognitivos y la habilidad para darse cuenta de estos (Flavell 1976). En términos simples, la metacognición se entiende como “aprender a aprender” e involucra planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje (Cleary, Callan y Zimmerman, 2012).

Por ello, es necesario que el docente guíe el proceso de comprensión de lectura a partir de la aplicación de una serie de estadios del proceso de metacognición, como el planteamiento de objetivos claros antes de leer un texto, el monitoreo del proceso y la evaluación del grado de logro de los objetivos. Para ello, es necesario desarrollar estrategias de reconocimiento de los distintos tipos de texto a los que se va a enfrentar un estudiante. Por ejemplo, identificar las partes de una historia o las características que permiten reconocer una definición de otros tipos de texto. El desarrollo de este aspecto de la conciencia lingüística debe enfocarse en áreas como el objetivo del texto (narrar, explicar, argumentar, etc.) o el registro utilizado (formal o informal), entre otras.

3

Planificación de clases

Repensar e incorporar elementos nuevos o enfatizar otros existentes cuando hay estudiantes no hispanohablantes que están en las aulas, es una estrategia esencial para la inclusión de esos estudiantes.

La planificación de clases se encarga de organizar cada una de las sesiones de enseñanza y aprendizaje que constituyen una unidad o curso de una asignatura específica. Una planificación (adaptada de Martín Peris, 2003) que considere la presencia de estudiantes no hispanohablantes en el aula debe incluir los siguientes elementos:

- **Objetivos de aprendizaje y selección de temas y contenidos**, conectados con materiales lingüísticos, discursivos, socioculturales, etc., que los estudiantes conocen y no conocen antes de la clase. Para estudiantes no hispanohablantes es importante explicitar expectativas reales y adecuadas al contexto del aula, porque no necesariamente se comparten los conocimientos previos o las prácticas de la comunidad educativa.
- **La metacognición** como herramienta para que los estudiantes regulen su proceso de aprendizaje. Este factor de aprendizaje convierte el proceso en mucho más evidente y manejable para los estudiantes. De hecho, la estructura de planificación de clases que se propone está alineada con la necesidad de preparar a los estudiantes y hacer presentes los pasos que siguen para aprender. Desde el punto de vista de la expresión escrita, el docente debe explicar los distintos géneros de escritura utilizados en el aula (la respuesta corta o de desarrollo, la respuesta producto de la búsqueda de información específica, la

opinión, el trabajo escrito, la prueba de ensayo, etc.) y guiar la práctica de la escritura hacia el cumplimiento de expectativas mediante el uso de herramientas específicas: vocabulario específico, conectores, esquemas de organización textual, resolución de dificultades gramaticales. Estos aspectos se enseñan teniendo en cuenta la planificación de clases al revés, en la cual se considera el objetivo final de la unidad y cómo se evaluará ese conocimiento como un principio que orientará cada actividad en el aula (Shrum y Glisan, 2015).

- **Descripción de la ruta de aprendizaje de la secuencia didáctica de la sesión** (actividades, dinámicas de trabajo, palabras clave que se trabajarán, tipos de texto, temas, materiales, actividades de metacognición, etc.) para conseguir los objetivos explicitados. Esta descripción es fundamental para situar a los estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases, dado que tienen menos recursos lingüísticos y socioculturales para activar el proceso de aprendizaje. Por ello, es necesario también situar los contenidos curriculares de acuerdo con sus propios contextos históricos y socioculturales, ya que pueden no ser tan obvios para ellos.
- **Organización de las diferentes actividades según sus características** (actividades de presentación, de práctica controlada, independiente, etc.) y previsión del tiempo necesario para su realización. Esta precisión de qué realizar y cómo llevarlo a cabo para alcanzar los objetivos en consideración a los procedimientos, permite organizar progresivamente los conceptos relevantes al repertorio lingüístico de los estudiantes. Se debe considerar más tiempo para la realización de actividades con estudiantes no hispanohablantes y especificar los andamiajes que mejor contribuyan a su conocimiento.
- **Uso de estrategias de comunicación:** en clases, es importante reforzar y reciclar diferentes maneras de hacer preguntas cuando los estudiantes no entienden una palabra o un concepto en la clase. Para ello, se sugiere escribir en la pizarra y/o poner carteles en la sala que muestren frases como: *no entiendo, ¿cómo se dice____?, ¿puede repetir, por favor?, etc. También se pueden enseñar fórmulas para que los estudiantes puedan participar de la interacción usando estructuras como: no sé la palabra, pero es algo que sirve para____; es un animal/una cosa/un instrumento parecido a _____, pero _____, etc.* Así, se contribuye de mejor manera a la inserción

del estudiante en el espacio de la sala de clases, pues normalizan la posibilidad de pedir ayuda a los docentes y a sus pares e instan a que la comunidad coopere en los procesos de aprendizaje del grupo.

- **Previsión de problemas:** es necesario considerar actividades complementarias cuando el ritmo de la clase no es el previsto (más lento o más rápido), actividades paralelas para estudiantes con dificultades específicas o para quienes terminen antes que sus compañeros. Es probable que muchos docentes con estudiantes en proceso de aprender español como segunda lengua, se hayan encontrado con que una actividad planificada no tiene el resultado esperado porque es más compleja de lo que sus estudiantes pueden comprender o producir en español. Si se anticipan desafíos y se preparan algunas actividades más simples para resolver, se logra el objetivo principal a medida que los estudiantes progresan en la adquisición de aprendizajes de acuerdo con sus necesidades y diferencias.
- **Evaluación continua** (diagnóstica, formativa o sumativa) del progreso de la sesión en relación con los puntos anteriores (objetivos, procedimientos, actividades e imprevistos). En especial, las evaluaciones formativas permiten que los estudiantes no hispanohablantes puedan conocer su progreso, determinar si sus estrategias de estudio son efectivas y proseguir tal como lo han hecho para estar preparados para las evaluaciones sumativas o, en caso contrario, buscar ayuda para resolver sus dificultades.

Como se indicó anteriormente, el desarrollo de la literacidad de estudiantes no hispanohablantes (y también de hispanohablantes) constituye un objetivo esencial que deben desarrollar los estudiantes para cumplir con los requisitos del currículum escolar. Para ello, se presentará un modelo general de secuencia didáctica adaptado de un modelo de enseñanza de segundas lenguas que considera objetivos, contenidos y recursos prácticos relacionados con la enseñanza de los contenidos curriculares.

3.1. La secuencia didáctica con estudiantes no hispanohablantes

El aprendizaje de otra lengua es un proceso complejo y multidimensional que requiere tiempo para el desarrollo de las diferentes habilidades

comunicativas (leer, escribir, escuchar, hablar), ya que los estudiantes no hispanohablantes insertos en el sistema escolar chileno se enfrentan simultáneamente al aprendizaje del español como segunda lengua y de contenidos curriculares en español. Teniendo en cuenta los modelos planteados por distintas tendencias metodológicas en la enseñanza comunicativa (Liddicoat y Scarino (2013); Adair-Hauck y Donato (2016)), se puede establecer el siguiente esquema de secuencia didáctica, que se describe en detalle posteriormente.

- 1. Preparación**
- 2. Construcción**
 - Actividades a realizar antes de la actividad principal
 - Actividades a realizar durante la actividad principal
 - Actividades a realizar después de la actividad principal
- 3. Aplicación y/o creación**
- 4. Evaluación**

Este modelo permite, entre otros aspectos:

- Comprender mejor las diferentes fases de una sesión, así como las diferentes transiciones.
- Transparentar el desarrollo de la clase con los estudiantes.
- Facilitar la recuperación de conocimientos previos relacionados con las experiencias previas de los estudiantes.
- Reforzar el equilibrio entre contenidos, destrezas y objetivos adecuados a las habilidades académicas del estudiante.
- Situar al estudiante como protagonista y responsable activo de su propio proceso de aprendizaje.

La secuencia didáctica presentada, al igual que las estrategias que se desarrollarán más adelante, puede ser utilizada en cualquier nivel a partir del segundo ciclo de enseñanza básica y plantea soluciones amplias que pueden ser adaptables de acuerdo con los contextos específicos de cada sala de clases.

- 1. Preparación.** En esta primera fase, el docente **activa cognitivamente a sus estudiantes** (activación de conocimientos o experiencias previas) para involucrarlos en el tema de la sesión que se va a trabajar, para que expresen sus ideas y opiniones al respecto, de manera casi espontánea, con materiales sencillos. Se trata, en esencia, de que los estudiantes tengan oportunidad de hablar de lo que ya saben (conocimientos previos de acuerdo con sus experiencias) o ya han experimentado (en otra asignatura o en la misma asignatura, pero en un momento anterior) y que, a partir de la siguiente fase, se trabaje en tareas, lecturas, situaciones o reflexiones desconocidas que permitan la creación de nuevas ideas y conocimientos entre los estudiantes.

Preparación		
Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
Presentar los objetivos específicos de forma clara y simple a los estudiantes antes de realizar la actividad.	Escribir en la pizarra lo que se hará en clases permite que los estudiantes tengan claro qué van a aprender y vinculen algunas palabras claves que se presentan de forma escrita con lo que dice el docente, y así enfocar mejor su aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoy vamos a leer una historia corta y vamos a buscar información específica sobre un personaje.</i> • <i>Hoy vamos a leer un problema de matemáticas y vamos a identificar la incógnita.</i>
Apoyar lingüísticamente la activación del conocimiento previo de los estudiantes.	Utilizar la pizarra para escribir ideas nuevas o palabras que son específicas del tema (palabras técnicas) y que permiten hablar del contenido que se está tratando.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué saben del sistema solar? ¿Qué planetas hay? ¿Por qué están en un círculo alrededor del sol?</i> • <i>¿Qué hablamos de la formación de los países? ¿Qué palabras importantes nos ayudan a describir el proceso de formación de países (independencia, emancipación, libertad, colonia, etc.)? ¿Qué eran antes de ser países?</i> • <i>¿Quién sabe qué es una célula?</i> • <i>La clase pasada hablamos de las fracciones, ¿qué es una fracción?</i>

2. Construcción. En esta fase, se inicia el proceso de **adquisición y expansión del conocimiento** a partir de una selección de conceptos o contenidos a través de los cuales se alcanzarán nuevas perspectivas o reflexiones sobre el tema. A la vez, es imprescindible facilitar la comprensión de aspectos léxicos y morfosintácticos, tal como se explicará en la sección *Herramientas*, mediante:

- la selección y reciclaje de palabras clave, ya sea técnicas o académicas.
- la simplificación de la lengua utilizada en el material (sea texto, video, canción, eslogan, etc.).
- el uso de mapas conceptuales o la adaptación de contenidos socio-culturales a la realidad del estudiante (personajes históricos, nombres propios de personas o lugares, aspectos específicos de la cultura chilena, en relación con los conocidos por los estudiantes).

Para ello, es necesario establecer una secuencia didáctica específica de trabajo para cada acción didáctica (leer un texto, ver un video, escuchar una canción) basada en:

- a. Actividades a realizar antes de la actividad principal, destinadas a trabajar palabras clave o conceptos relevantes que son importantes para poder entender el texto, video o canción que se va a trabajar.

Antes de la actividad principal (lectura/audio/video/conversación/otros)		
Estrategia	Explicación	Ejemplos
Generar actividades de activación de conocimientos previos	Estos ejercicios previos permiten gatillar esquemas cognitivos correspondientes a conocimientos previos de los estudiantes y facilitan la adquisición de nuevos contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Saben cómo eligen presidente las personas de tu país?</i> • <i>¿Qué es una votación? ¿Para qué utilizamos las votaciones? ¿Hacemos votaciones en la escuela?</i> • <i>¿Saben qué es una célula?</i> • <i>¿Una célula puede vivir de manera autónoma? ¿Por qué?</i> • <i>¿Qué necesita una célula del exterior para vivir?</i>

Antes de la actividad principal (lectura/audio/video/conversación/otros)

Estrategia	Explicación	Ejemplos
Hacer predicciones	Estas actividades activan esquemas cognitivos previos y permite conectarlos con información previa conocida por los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none">• <i>Miremos esta fotografía que aparece al lado de la lectura.</i>• <i>¿Qué creen que es?</i>• <i>¿Cómo asociamos esta fotografía con la lectura?</i>• <i>¿Cuál es el título de la lectura?</i>• <i>¿Saben que significa el título? ¿Cuál es la relación entre el título y la fotografía?</i>• <i>¿De qué creen que trata este video?</i>• <i>¿Han escuchado antes esta canción?</i>
Presentar vocabulario nuevo que será importante para comprender la actividad principal	Además, estas actividades permiten comprender los textos y situar a los estudiantes en el contexto de lo que se discutirá.	<ul style="list-style-type: none">• <i>Acá tengo 6 palabras importantes que es necesario saber antes de leer esta historia/escuchar esta canción/ver este video. Veamos si sabemos qué significan.</i>• <i>¿Quién sabe qué significa esta palabra? ¿Sabes cómo se dice en tu idioma esta palabra? ¿Podemos usar la palabra en una oración? ¿Esta palabra es similar en tu país? ¿Pueden hacer un glosario con estas palabras en español que se parecen a las de tu idioma?</i>

b. Actividades a realizar durante la actividad principal, implican una determinada manera de trabajar dicho texto, video o canción (permitir la lectura individual primero y organizar una lectura grupal por párrafos, preguntar por palabras desconocidas y resolver el significado con el grupo, etc.).

Durante la actividad principal		
Estrategia	Explicación	Ejemplos
Explicar el propósito de los ejercicios en la fase de construcción durante la actividad	Al realizar cada actividad, es necesario que los estudiantes tengan claro el propósito. Esto permite mantener el foco que se plantea cuando se entregan los objetivos de la sesión. En este caso, a veces solo basta hacerles algunas de estas preguntas a los estudiantes y evaluar con sus respuestas si todavía tienen claro el objetivo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Por qué estamos haciendo estos ejercicios?</i> • <i>¿Qué estamos haciendo hoy?</i> • <i>¿Cómo relacionamos esta actividad con nuestro objetivo de hoy?</i>
Guiar la realización de la actividad	En caso de que la actividad principal sea un texto (una instrucción, un artículo de opinión, un problema matemático, etc.), no es apropiado pedirles a los estudiantes que lo lean en voz alta para buscar la comprensión del contenido. Esto hace que los estudiantes se enfoquen en la pronunciación y pierdan el foco de la comprensión.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Primero, vamos a leer todos en silencio y después vamos a trabajar con el texto para comprender mejor.</i> • <i>Primero, lean las instrucciones y después comentamos de qué se trata la actividad.</i>
Facilitar la identificación de secciones difíciles de comprender o de palabras nuevas.	Esto se puede realizar, por ejemplo, a través de la división de la actividad principal (el texto en párrafos, la canción en estrofas o el video en fragmentos).	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Yo (docente) voy a leer este párrafo y ustedes pueden levantar la mano si no comprenden alguna parte.</i> • <i>Yo (docente) voy a leer esta estrofa y voy a hacer unas preguntas para revisar que todos entienden el tema de la canción.</i> • <i>Vamos a ver este fragmento del video para reconocer las palabras más importantes.</i>

Durante la actividad principal

Estrategia	Explicación	Ejemplos
<p>Para las actividades de lectura, permitir que los estudiantes tomen notas en su lengua materna o se pregunten entre compañeros que hablan la misma lengua sobre los significados de algunas palabras o verifiquen el contenido del texto.</p>	<p>Esto, entre otros beneficios, comporta una puesta en valor de todas las lenguas como instrumentos pedagógicos en la sala de clase, como veremos más adelante con la aplicación del Aprendizaje Multilingüe Funcional (AMF).</p>	<ul style="list-style-type: none">• <i>(a los estudiantes no hispanohablantes) Siéntense con compañeros de su país que saben un poco más de español, lean el texto y conversen entre ustedes en su idioma para revisar lo que comprenden. Después seguimos con la lectura en español.</i>• <i>Miren el texto. Tiene tres partes diferentes y tiene tres subtítulos. ¿Qué dice cada subtítulo? ¿Comprendemos todas las palabras? Revisemos si sabemos bien qué significan estas palabras importantes: ¿Sabén qué significa...? Entonces, ¿qué información vamos a encontrar en esta parte del texto?</i>• <i>Escuchemos esta canción: ¿Qué parte se repite? ¿Qué dice el coro? ¿Qué palabras se repiten?</i>• <i>Veamos el video, ¿en qué parte se explica el proceso/ problema/ argumento/ idea?</i>• <i>Lean este aviso y busquen el verbo principal. Así sabemos el objetivo del aviso.</i>

Durante la actividad principal		
Estrategia	Explicación	Ejemplos
<p>Usar la estructura de la actividad principal (lectura, video, canción, aviso, problema matemático) para guiar la comprensión. Realizar ejercicios de transferencia de información oral o escrita a cuadros, esquemas, mapas conceptuales, tablas, etc.</p>	<p>Se puede poner atención a aspectos clave relacionados con la metacognición (estructura; palabras que se repiten; intenciones, significados y usos de las palabras, etc.). Por ejemplo, se pueden plantear ejercicios que guían la actividad como hacer preguntas específicas, llenar cuadros que resuman la información, hacer búsqueda y conexión de información, aplicar información a otra tarea, etc. Por una parte, estos ejercicios de transferencia de información a tablas, cuadros, mapas mentales y organizadores gráficos permiten que los estudiantes que saben menos español tengan un producto concreto que demuestre que han comprendido las conexiones entre los diferentes contenidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vamos a completar este cuadro para resumir la información del video/la lectura, etc.</i> • <i>Vamos a conectar la información de la tabla A con la información de la tabla B.</i> • <i>Vamos a escuchar el audio y vamos a hacer un organizador gráfico con la historia que cuenta.</i>
<p>Incluir espacios en los que los estudiantes pregunten sobre lo que no conocen o no entienden.</p>	<p>Por otra parte, este tipo de ejercicios también puede permitir al docente detectar qué estudiantes necesitan ayuda y quiénes pueden prestar ayuda en diferentes grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué palabras no entienden/no saben/no conocen?</i> • <i>¿Tú entiendes?</i> • <i>¿Todo bien?</i> • <i>¿Alguna pregunta/duda sobre el texto?</i>

c. Actividades a realizar después de la actividad principal, basadas principalmente en el aseguramiento de la comprensión del texto, video o canción, problema, proceso, etc., como estadio previo, a su vez, de la siguiente fase de creación significativa por parte de los estudiantes. Lo relevante de esta fase es que el docente guíe el proceso de interpretación de una lectura, video, canción, imagen, etc., desde diferentes puntos de vista a través de actividades que permitan a los estudiantes analizar el significado de un texto y compararlo con otro, además de realizar actividades que, en distintos grados, incluyan aspectos relacionados con la metacognición (uso de palabras nuevas, reconocimiento de nuevos significados y usos, evaluación de la comprensión, etc.).

Después de la actividad principal		
Estrategia	Explicación	Ejemplos
Trabajar actividades de comprensión de la actividad principal oral o escrita (lectura, canción, video)	Por ejemplo, hacer resúmenes con las ideas principales para relacionar la actividad principal con la producción oral o escrita en el espacio escolar y estimular el uso de las palabras nuevas	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vamos a leer la primera oración de esta sección y la última oración. ¿Qué nos dicen estas oraciones? ¿Qué palabras están relacionadas con la idea principal? ¿Qué preguntas podemos responder con este párrafo?</i> • <i>¿Podemos resumir este párrafo en una oración?</i> • <i>Esta es una historia sobre(personas) que acción) en(lugar): esta es una historia sobre un joven que jugaba muy bien al fútbol en su población.</i> • <i>Este texto explica (cómo ocurre algo). Primero... después... etc.: este texto explica el ciclo del agua. Primero, el agua se evapora, después se condensa, etc.</i>

Después de la actividad principal		
Estrategia	Explicación	Ejemplos
Compartir opiniones y/o expresar sentimientos sobre el contenido del texto ya sea de forma oral o escrita.		<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Por qué el autor escribió esto? ¿Qué quiere el autor que pensemos o aprendamos?</i> • <i>¿Qué piensan de la lectura/canción/video? ¿Les gustó? ¿Por qué sí o no?</i> • <i>¿Por qué creen que esta persona hizo este video?</i>
Trabajar con vocabulario pertinente.	Destacar el uso de palabras, en primer lugar, las que se trabajaron para referirse al tema principal. También es positivo explicar que dichas palabras corresponden al registro formal y asociarlas con otras del registro informal. Los estudiantes no necesariamente saben sobre registros formales o informales de las palabras y necesitan espacios para practicar las palabras técnicas nuevas en muchas ocasiones.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuáles son las (5 palabras que nos ayudan a explicar el tema/ procedimiento/ concepto/ problema que aprendimos hoy? (pedir que los estudiantes expliquen o definan usando estas palabras)</i> • <i>¿Vieron la palabra que se usó en la lectura? ¿Qué significa? ¿Significa lo mismo que X (palabra informal)? ¿Usamos estas dos palabras en los mismos lugares y con las mismas personas? ¿Cuál es más común en un texto escrito?</i>
Vincular la actividad de predicción de contenidos de la clase con las actividades a realizar después de la actividad principal.	Esta recomendación también apunta al monitoreo de la actividad de aprendizaje por parte del estudiante. Algunos ejemplos de esta conexión son: establecer una relación entre lo leído y lo que se predijo al inicio, identificar qué palabras son las más importantes para recordar la información, escribir o conversar qué se aprendió ese día en clases y cuán lejos o cerca estaban de lo que anticiparon y predijeron.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Es posible conectar el texto que leímos con las predicciones que hicimos antes?</i> • <i>¿Las predicciones que hicimos eran correctas o no?</i> • <i>¿Qué palabras son las más importantes para recordar la información/escribir/ conversar sobre lo que ustedes aprendieron hoy?</i>

3. Aplicación y/o creación. En esta tercera fase, los estudiantes **ponen en práctica** los conocimientos y habilidades que han desarrollado en las fases anteriores. Por tanto, se busca que los docentes creen tareas que les permitan aplicar lo aprendido y produzcan nuevos textos orales o escritos en contextos parecidos a los que ya se han presentado. De esta manera, los estudiantes van más allá de la mera repetición de conocimiento y comienzan a generar instancias reales de aprendizaje a partir del trabajo que realizan en clases. Estas actividades con estudiantes no hispanohablantes pueden hacerse mediante la creación de grupos flexibles y variados de acuerdo con el nivel de español y el perfil de los estudiantes con los que se va a trabajar (el uso del Aprendizaje Multilingüe Funcional, cuyas características se explicarán más adelante, es clave para intercambiar ideas, fomentar el pensamiento y hacer evidentes diferentes puntos de vista) y la evaluación del progreso).

En este sentido, es relevante tener en cuenta que formar grupos con estudiantes diversos donde puedan interactuar con personas con variados niveles de competencia en español en las clases, además de ayudar a los estudiantes no hispanohablantes a incorporarse al grupo curso, también los desafía a comunicarse y cooperar en diferentes grupos de maneras distintas. En la medida en que estas interacciones están bien guiadas, pueden ser muy positivas tanto en lo social como en lo educativo.

En algunas ocasiones, lo podrán hacer a través de reflexiones, informes o ensayos teóricos y, en otras, a través de una actividad de más largo alcance y con un componente más aplicado (presentación oral grupal, portafolio, mapa conceptual, etc.). El resultado final, en ambos casos, debe ser un reflejo de los aprendizajes adquiridos.

Aplicación y/o creación		
Estrategia	Explicación	Ejemplos
Guiar la reflexión sobre el proceso	Explicitar el trabajo que se ha realizado en clases (por ejemplo, ¿qué estrategias usamos para trabajar hoy?) con el propósito de guiar la reflexión sobre los mecanismos que facilitan el aprendizaje del contenido. En este caso, el foco de la conversación está en el cómo se aprendió y no en el qué se aprendió.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué estrategias usamos para trabajar hoy?</i> • <i>Buscamos información específica, información general, relacionamos diferentes textos, etc.</i> • <i>¿Qué palabras nuevas aprendimos hoy?</i> • <i>¿Qué palabras nuevas vamos a usar cuando hablemos de este tema en clases o en las tareas de escritura?</i> • <i>¿Qué fue más fácil?</i> • <i>¿Qué fue menos fácil?</i> • <i>¿Qué información aparece que ya conocemos?</i> • <i>¿Qué palabras que ya aprendimos en otras unidades o asignaturas aparecieron en este texto?</i>
Promover la autonomía progresiva del estudiante	Poner en práctica los conocimientos o contenidos aprendidos en actividades que permitan que el estudiante trabaje de forma independiente y cada vez con menos andamiaje.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Pueden describir este otro animal usando la estructura que aprendimos?</i> • <i>Ahora podemos describir las votaciones para presidente de curso en nuestro colegio para que los niños nuevos puedan saber cómo se hacen.</i> • <i>Ahora pueden explicar el proceso de independencia de su país.</i>

4. Evaluación. De manera general, es relevante considerar una evaluación justa con una clara relación entre el contenido y los objetivos y expectativas claras (tipos de respuesta esperada). Además, el instrumento de evaluación debe tener en cuenta aspectos como el uso de instrucciones claras, tipografías y tamaños que permitan una lectura simple, vocabulario sencillo y frecuente y multiplicidad de tareas que permitan demostrar el conocimiento en más de una posibilidad. Por lo tanto, la evaluación debe reflejar el mismo contenido y los ejercicios que se han realizado en clases. No es bueno sorprender a los estudiantes con estructuras de ejercicios diferentes a los realizados antes en clases. Por ejemplo, si se practicaron solamente actividades con respuestas de opción múltiple en clases, no es adecuado evaluar a los estudiantes con actividades en forma de párrafo en la prueba.

Aplicación y/o creación		
Estrategia	Explicación	Ejemplos
Hacer ejercicios de reflexión sobre la profundidad de los aprendizajes alcanzados.	Cada una de estas preguntas hace evidente para los estudiantes cuáles son los aprendizajes que han alcanzado y qué aspectos son más simples y cuáles necesitan más apoyo en el futuro.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Para qué creen que hicimos esta lluvia de ideas al inicio de la clase?</i> • <i>¿Por qué piensan que completamos un cuadro y no redactamos una respuesta larga?</i> • <i>¿Qué les van a decir a sus familias o amigos que aprendieron hoy en clases?</i>
Generar reflexión sobre posibles formas de evaluación de su proceso de aprendizaje.	Estas preguntas permiten revisar si los estudiantes han comprendido los objetivos de la clase y verifican las concepciones que están desarrollando sobre qué es aprender (memorizar, vincular conceptos, analizar, etc.). También permite que los estudiantes piensen en cómo aplican de forma personal algunas estrategias presentadas en clases.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo van a estudiar para la próxima prueba o trabajo?</i> • <i>¿Qué me pueden preguntar en la prueba?</i> • <i>¿Qué cosas que hago para estudiar me han servido para aprender más?</i>

La amenaza más común en una evaluación es la dificultad para completar la tarea, la actividad o la prueba que enfrenta quien está aprendiendo español. Por ejemplo, un estudiante que está aprendiendo español como segunda lengua y tiene las competencias en matemáticas para resolver un problema, puede tener un mal resultado porque no entendió las instrucciones o no entendió alguna referencia cultural en un problema o no sabía alguna palabra clave para resolver un ejercicio.

Por ello, es necesario considerar algunos factores que involucra la evaluación de estudiantes no hispanohablantes:

- Necesitan más tiempo para leer, comprender y responder una prueba, porque se están enfocando en la decodificación de los enunciados de la prueba, en la forma en que escriben las respuestas y en el contenido evaluado.
- Requieren de **mayor concentración**, por lo que cualquier otro estímulo los puede interrumpir (ruidos de la clase, interrupción de la clase, explicación de una pregunta a otro compañero, etc.).

Entonces, ¿cómo se puede preparar una evaluación justa? A continuación, se entregan algunas estrategias para asegurar la adecuación de una prueba para estudiantes no hispanohablantes:

- a. Considerar una clara relación entre la evaluación, el contenido y los objetivos.** Realizar una evaluación que se condiga con los aspectos que se han trabajado efectivamente en las sesiones previas a la evaluación formativa o sumativa, respecto de contenidos, materiales, tipos de pregunta, respuestas esperables, objetivos de aprendizaje, tipos de textos (orales o escritos) utilizados, etc.
- b. Hablar de la naturaleza de la evaluación antes de que ocurra.** Esto permite tener una **visión común entre docentes y estudiantes de las expectativas de la evaluación** (Shrum y Glisan, 2015).
- c. Familiarizar a los estudiantes con el tipo de tareas e instrucciones antes de la evaluación.** Especificar el tipo de respuestas que se espera

en la evaluación (párrafos, oraciones completas, listas de palabras, diagrama, ejercicio matemático completo con pasos o solo el resultado, etc.). En este sentido, se pueden dar modelos de respuesta de algunas preguntas o hacer los ejercicios con actividades de clases. Esto no significa darles las respuestas a las preguntas antes de las pruebas, sino explicarles qué se considerará aceptable en la prueba y qué no.

- d. No hacer instrucciones de las evaluaciones en la lengua materna del estudiante, dado que cabe la posibilidad de que los estudiantes tampoco tengan suficiente literacidad en esta primera lengua.
- e. Considerar que algunos aspectos culturales pueden diferir de los locales a la hora de rendir evaluaciones. Algunas personas de otras culturas no van a hacer preguntas para clarificar dudas, otras van a favorecer la repetición memorística por sobre la elaboración de respuestas, mientras que otras tratarán de incorporar sus evaluaciones u opiniones de los textos vistos, aunque no se les pida que lo hagan.
- f. **Usar tipos de letras y tamaños que faciliten la lectura.** Por ejemplo, Arial, Calibri o Times New Roman.
- g. **Elaborar instrucciones claras.** Es necesario hacer enunciados cortos, claros y en español para que el foco siga siendo la evaluación del contenido y no la decodificación de la instrucción. En la siguiente tabla se presentarán ejemplos para elaborar enunciados claros:

Estrategia	Ejemplos																
<p>Usar vocabulario ya conocido, y con oraciones cortas y directas. En efecto, la instrucción no debe ser más compleja que la actividad.</p>	<p><i>Plantea tu punto de vista por escrito, apoyándolo con evidencias del cuento y otras ideas o fuentes (extraído de: Lengua y Literatura 2° Medio, Santillana, texto del estudiante)</i></p> <p><i>Escribe tu opinión con un mínimo de 50 palabras. Usa secciones del cuento para apoyar tus ideas. También puedes tomar ideas de otros textos.</i></p>																
<p>Evitar el uso de estructuras negativas</p>	<p><i>“No seleccione las oraciones incorrectas” por “Seleccione las oraciones correctas”.</i></p>																
<p>Usar contextos simples y comunes (el escolar, principalmente) en el caso de tener que describir situaciones o utilizar aquellos que se han discutido o presentado en clases.</p>	<p>Utilizar, por ejemplo, nombres de lugares que no se han revisado en clases puede complicar la comprensión. De la misma forma, el espacio doméstico puede que sea diferente culturalmente y no cumpla con las expectativas del docente.</p> <div data-bbox="563 916 1023 1252" style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; background-color: #f9f9f9;"> <p>3. Delegados de distintos países del mundo asistieron a un congreso de cambio climático y se reunieron en grupos de trabajo. La cantidad de grupos que se formaron y el número de integrantes en cada uno se indican a continuación:</p> <table border="1" data-bbox="618 1064 968 1197" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr style="background-color: #e85c34; color: white;"> <th>Grupos (cantidad)</th> <th>Delegados por grupo (cantidad)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>32</td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuántos delegados asistieron a la reunión?</p> </div> <p><i>(Extraído de texto del Estudiante 6° básico, 2021)</i></p> <p><i>Representantes de distintas escuelas fueron a un taller interescolar de cambio climático. Se reunieron en grupos de trabajo. La cantidad de grupos formados y el número de integrantes de cada grupo son estos:</i></p> <div data-bbox="563 1471 968 1622" style="border: 1px solid #ccc; padding: 10px; background-color: #f9f9f9;"> <table border="1" data-bbox="573 1474 959 1618" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr style="background-color: #e85c34; color: white;"> <th>Grupos (cantidad)</th> <th>Delegados por grupo (cantidad)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>32</td> </tr> </tbody> </table> <p>¿Cuántos representantes asistieron al taller?</p> </div>	Grupos (cantidad)	Delegados por grupo (cantidad)	3	18	5	25	9	32	Grupos (cantidad)	Delegados por grupo (cantidad)	3	18	5	25	9	32
Grupos (cantidad)	Delegados por grupo (cantidad)																
3	18																
5	25																
9	32																
Grupos (cantidad)	Delegados por grupo (cantidad)																
3	18																
5	25																
9	32																

Estrategia	Ejemplos
<p>Integrar algunas imágenes ilustrativas que ayuden a la comprensión de lo que se está preguntando.</p>	<p><i>Un submarino se encuentra inicialmente a 32 m de profundidad y luego desciende 23 m más. ¿A qué profundidad se halla el submarino? (Extraído de texto del Estudiante Matemática 8° Básico (2019))</i></p>  <p><i>Un submarino está primero a 32 m de profundidad y luego baja 23 m más. ¿A qué profundidad está ahora el submarino?</i></p>
<p>Para las respuestas de desarrollo, se sugiere dar un número específico de palabras en las instrucciones. Esto permite que el estudiante tenga claro qué extensión debería tener su respuesta escrita.</p>	<p><i>Responda la siguiente pregunta en aproximadamente 70 palabras.</i></p>
<p>Promover el uso de palabras frecuentes/académicas/técnicas en las respuestas siempre y cuando se practique este tipo de ejercicio en clases previas.</p>	<p>En una pregunta de desarrollo, por ejemplo,</p> <p><i>Explique las causas de la independencia de Chile. Utilice en su respuesta mínimo 5 palabras del cuadro:</i></p> <p>descontento, monarquía, criollos, privilegios, patria, separarse, gobernar, rebelarse, redactar.</p>
<p>Considerar ejercicios que den más de una posibilidad para demostrar el conocimiento en una evaluación. Presentar diferentes tipos de tareas con diversos grados de dificultad para demostrar un mismo conocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plantear, primero, un ejercicio donde el estudiante demuestre que recuerda el contenido. • Luego, otro donde pueda comparar un aspecto de este contenido recordado previamente con otro diferente. • Finalmente, utilizar este contenido para analizar otro con el que está relacionado.

De la misma manera, a la hora de corregir evaluaciones escritas, es necesario:

- Poner atención al contenido y no a la forma: los estudiantes se concentran más en el contenido que en cómo usan el idioma. Para ello, es importante corregir, pero no descontar puntos por ortografía o errores gramaticales.
- Corregir aspectos generales de la ortografía o de la gramática, pero no todo, porque será imposible para el estudiante encontrar el foco de la corrección y se perderá el efecto de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje. Algo relevante que se puede corregir siempre es el uso de palabras clave (técnicas o académicas) que no sean precisas y/o las que interrumpen la comunicación del mensaje. Por ejemplo, no es lo mismo que un estudiante diga “la **celda** se divide por mitosis varias veces” que “**el célula** se divide por mitosis varias veces”. En la primera, la palabra clave técnica es incorrecta y se pierde el sentido de lo que se quiere transmitir, mientras que en la segunda oración, solo hay un problema de concordancia de género, pero el contenido se comprende. Por lo tanto, la primera oración se debería corregir y no la segunda.
- Si hay un tipo de error ortográfico que se repite, es conveniente dar retroalimentación específica. Por ejemplo: si un estudiante escribe **sobre todo* cuando quiere decir sobre todo y lo repite varias veces, es importante explicarle cuál es la forma correcta.

4

Herramientas

En esta sección se presentan adecuaciones y adaptaciones para facilitar la comunicación de contenidos (de forma oral o escrita) en aulas multi-lingües de acuerdo a lo que se ha planteado en las secciones anteriores.

4.1. Adecuaciones relevantes del discurso docente

Adaptar el discurso docente facilitará la comprensión de los contenidos y promoverá la participación de los estudiantes.

Como se ha indicado antes, los estudiantes no hispanohablantes que aprenden español, están aprendiendo contenidos nuevos que, en muchos casos, no han estudiado antes en su propio idioma, lo que significa que no están familiarizados ni con el contexto ni con el vocabulario de estos nuevos contenidos. La adaptación del discurso del docente les permitirá acceder al contenido de la clase.

Como se ha planteado, poseer la habilidad de comunicarse en el contexto social no siempre es suficiente para que un estudiante comprenda y participen de lo que ocurre en la sala de clases. En el contexto académico, es habitual que estas interacciones tengan un rango más amplio que va desde la entrega de instrucciones, hasta la presentación de información que se refiere a textos y contextos propios de los contenidos curriculares. Un docente empático comprende que una persona que aprende pasa por diferentes estadios de comprensión y comunicación; por eso, una vez que adquiere un cierto número de palabras de uso frecuente y útil, podrá comprender más palabras con la ayuda de las que ya conoce, lo que significa que no puede aprender todo al mismo tiempo.

A continuación, se describen una serie de herramientas y estrategias que permiten al docente ajustar su forma de comunicarse dentro de la sala de clases y, en general, facilitan las interacciones con estudiantes no hispanohablantes. En las siguientes tablas, en la primera columna, se nombran diferentes estrategias para adaptar el discurso docente, en la segunda se explican y en la tercera se ejemplifican.

Las adecuaciones que se plantean en esta guía, además de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos de los estudiantes que están aprendiendo español, también pueden ser beneficiosos para estudiantes cuya lengua materna es el español, pero que presentan algún nivel de rezago, pues se plantea una simplificación del idioma en el que se presenta la información, a la vez que se pone el acento en el desarrollo de estrategias de aprendizaje y una conciencia general de los procesos metacognitivos de los estudiantes. Esto puede contribuir a llenar brechas que se pueden haber arrastrado en el tiempo y que ahora cuenten con nuevas herramientas para enfrentar el aprendizaje de contenidos (Schraw, 1998).

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
Adaptar el ritmo del discurso	<p>Hablar un poco más lento permite una mejor comprensión del mensaje, ya que la persona que escucha tiene algunos segundos más para decodificar lo que está oyendo y reconocer palabras clave que ayudan a entender el mensaje.</p>	<p>Una manera simple de ajustar la velocidad al hablar es hacer micro pausas entre cada palabra. De esta forma, la velocidad disminuye de manera casi automática, porque hay que tomarse tiempo para hacer las micro pausas. Esto implica que se pronuncian las palabras "aisladamente" y no se "pegan", lo que ayuda a reconocerlas.</p> <p>Hay que practicar constantemente esta adaptación para que ocurra en clases de manera natural.</p>

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
Hacer pausas	Es recomendable hacer pausas al final de palabras claves y de oraciones importantes. Esto contribuye a que los estudiantes identifiquen las secciones más relevantes del discurso.	Evitar entregar toda la información de una vez. Organizar la información en oraciones que permitan hacer pausas. <ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoy vamos a hablar del ciclo del agua. PAUSA. El agua es un elemento importante en nuestra vida. PAUSA. Necesitamos agua para muchas de las actividades de nuestra vida. PAUSA. Pero, ¿cómo se produce el agua? PAUSA</i>
Poner cuidado en la pronunciación	Se sugiere poner atención a la forma en la que se pronuncian las palabras. Esto implica pronunciar las palabras completas evitando que “desaparezcan” sonidos o sílabas finales. No se trata de exagerar la pronunciación, sino pronunciar las palabras de modo que reflejen la escritura.	Algunos ejemplos de palabras terminadas en -ado/-ada: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pronunciar cansado en vez de cansa’o.</i> • <i>Pronunciar aburrída en vez de aburri’á.</i> • <i>Pronunciar casada en vez de casá.</i> • <i>Pronunciar estoy en vez de ‘toi.</i>
Enfatizar la entonación	Usar la entonación como una manera de marcar los aspectos importantes de lo que se está comunicando.	Enfatizar la entonación ascendente cuando se hacen preguntas. <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Dónde vives?</i> • <i>¿Terminaste el ejercicio?</i> Enfatizar la entonación de las palabras clave: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Recuerden que MAÑANA hay PRUEBA.</i> • <i>Tenemos DOS PROCESOS que describir. El primer proceso es... y el segundo proceso es...</i>
Apoyar el mensaje con lenguaje gestual	Se recomienda usar gestos , expresiones faciales y/o mímica para complementar y apoyar la decodificación del mensaje.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Me gusta:</i> dedo hacia arriba. • <i>Estoy cansado:</i> actitud de no tener energía. • <i>Se firmó la paz:</i> signo de paz con los dedos, mímica de no pelear, etc.

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
<p>Repetir el mensaje con naturalidad, siempre que sea necesario</p>	<p>Entregar las instrucciones más de una vez. Si es posible, parafrasear lo que se ha dicho, indicando que se va a decir lo mismo en otras palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Instrucción): <i>Entonces, responden individualmente las preguntas.</i> • PAUSA • (Repetición): <i>Yo voy a repetir, todos vamos a responder las preguntas individualmente, solos, sin la ayuda del compañero o la compañera.</i> • (Instrucción): <i>Responde si las oraciones son verdaderas o falsas. Justifica las falsas.</i> • PAUSA • (Repetición): <i>Lee cada oración y escribe V si la información es verdadera o correcta, y F si la información es falsa o incorrecta. Si la respuesta es falsa, tú explicas por qué.</i>
	<p>Otra estrategia es pedirle a algún estudiante hispanohablante que explique con sus propias palabras lo que se ha dicho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ahora observen las imágenes y relacionen estas imágenes con las definiciones.</i> <i>Carlos, ¿puedes explicar lo que vamos a hacer?</i> • (Carlos) <i>Tenemos que mirar las imágenes y unir con una línea las imágenes con la definición.</i>
<p>Simplificar la estructura gramatical</p>	<p>Ajustar las oraciones con diferentes tipos de adecuaciones gramaticales. Preferir frases cortas con un solo verbo. Evitar la omisión del sujeto pronominal.</p>	<p>Explicitar sujeto u objeto de un verbo. Es más fácil comprender de qué o quién se habla a través del verbo si el sujeto es explícito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Vamos a hacer esta tarea juntos - Nosotros vamos a hacer esta tarea juntos.</i> • <i>¿Completaste la prueba? - ¿Tú completaste la prueba?</i> • <i>Los que ya terminaron pueden salir. - Los estudiantes que ya hicieron los ejercicios pueden salir.</i>

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
		<p>Evitar la sustitución pronominal de objeto directo e indirecto cuando el referente no es explícito, aunque se formen construcciones agramaticales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (indicar un libro) <i>Préstaselo a un compañero (¿Quién presta? ¿Qué? ¿A quién? ¿Qué es prestar?) - *Tú presta el libro a tu compañero.</i> • <i>Me dicen lo que piensan (¿quién dijo qué piensa?) - *Ustedes dicen a mí las ideas que ustedes piensan.</i> <p>Usar la forma activa en vez de una pasiva puede ayudar a que el estudiante identifique quién hace qué en la descripción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desolación fue escrito por Gabriela Mistral - Gabriela Mistral escribió el libro Desolación.</i>
		<p>Preferir instrucciones en forma personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aquí se completa con los datos personales - Aquí los estudiantes completan con sus datos personales.</i> • <i>Mañana se traen materiales para la actividad de tecnología - Mañana ustedes traen sus materiales para la clase de tecnología.</i>
Preferir tiempos verbales simples	<p>Seleccionar formas verbales simples (presente, pasado y perífrasis verbal de futuro) y evitar las formas del condicional. Si es imprescindible usarlas, preferir las formas de verbos con uso más frecuente, como los casos de poder (podrías) y gustar (gustaría).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A ver, ¿cuál sería la respuesta para la pregunta 2? - A ver, ¿cuál es la respuesta para la pregunta 2?</i> • <i>¿A dónde habías ido? - ¿A dónde fuiste?</i> • <i>¿Cómo solucionarías tú este problema? - ¿Cómo solucionas tú este problema?</i> • <i>¿Qué harás en las vacaciones de invierno? - ¿Qué vas a hacer en las vacaciones de invierno?</i> • <i>¿Volverías a tu país? - ¿Te gustaría volver a tu país?</i>

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
Utilizar vocabulario frecuente	Utilizar palabras más frecuentes de uso estándar (no coloquial).	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cara en vez de rostro.</i> • <i>Pelo en vez de cabello.</i> • <i>Hacer en vez de realizar.</i> • <i>Enfermedad en vez de patología.</i>
Evitar el uso de diminutivos para dar instrucciones.	De esa manera, un estudiante puede reconocer más fácilmente una palabra y si no la conoce, que es la que podrá ver escrita o escuchar en más contextos.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Completen la tabla de aquí arriba - Completen la tabla de arriba.</i> • <i>Espere unos minutitos - Espere unos minutos.</i>
Usar definiciones simples	Si los estudiantes no comprenden alguna palabra, explicarla a través de definiciones simples y ejemplos. En algunos casos se puede definir con un antónimo si es una palabra más transparente (más claro su significado).	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Llave es algo que nosotros usamos para abrir la puerta.</i> • <i>La salud es la condición de estar bien, no estar enfermos.</i> • <i>El suministro energético depende de la radiación solar - La capacidad de recibir y tener energía depende de la radiación solar.</i> • <i>Existen cientos de sustancias químicas nocivas en el tabaco y los productos elaborados del tabaco, especialmente los cigarrillos. - Nocivas quiere decir que son malas para la salud.</i> • <i>Vamos a hablar de la valoración del dinero en la sociedad actual - Vamos a hablar del valor / la importancia que tiene el dinero para las personas.</i>
Modificar el discurso	Presentar la información de una forma organizada , simple y directa. Responder preguntas como: <i>¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se usa?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hoy nos toca leer La amortajada de María Luisa Bombal, empecemos en la página 10. - Hoy vamos a hablar de La amortajada. PAUSA. La amortajada es un libro. PAUSA. La autora de este libro es María Luisa Bombal. PAUSA. Ahora vamos a leer un párrafo. PAUSA. Abran el libro en la página 10.</i>
Comprobar la comprensión de los estudiantes	Hacer preguntas para comprobar que el estudiante está siguiendo y comprendiendo la interacción y dar tiempo (15 segundos aproximadamente) para que respondan:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿(Tú) entiendes?</i> • <i>¿Todo bien?</i> • <i>¿Está claro?</i> • <i>¿Qué dije?</i>

4.2. Adaptaciones de los textos y los materiales

Los ajustes en la comunicación de los contenidos por parte del docente deben estar alineados con adaptaciones similares en los textos de cualquier asignatura, pues, en conjunto, ayudan a transmitir los contenidos que promueven el aprendizaje escolar.

Si estos materiales se revisan y se adaptan correctamente, contribuyen a la comprensión y a la producción oral, y especialmente a la producción escrita de los estudiantes no hispanohablantes, ya que podrán estudiar los contenidos con más claridad, utilizar los conceptos con una mayor propiedad y preparar mejor las evaluaciones.

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
Facilitar la comprensión de aspectos léxicos.	Distinguir entre palabras técnicas específicas del texto y esenciales para hablar del tema, responder preguntas y, en general, demostrar comprensión y aprendizaje de las palabras académicas para organizar el texto . En cada texto y tema, es posible enseñar algunas palabras o expresiones nuevas que ayudan a que el estudiante adquiera vocabulario que será útil para nuevos textos.	Destacar y explicar de forma sencilla las palabras técnicas relacionadas con el contenido antes de comenzar a hablar del tema. <ul style="list-style-type: none">• <i>Tema ciudadanía: derecho, ley, sufragio, elecciones.</i>• <i>Tema guerra: guerra, conflicto armado, armisticio, etc.</i>• <i>Tema célula: célula, microorganismo, división, mutación, glóbulo, etc.</i> Palabras académicas: <ul style="list-style-type: none">• <i>Conectores: sin embargo, no obstante, por consiguiente, de hecho.</i> Palabras frecuentes (de uso general) que se encuentran en más de un ámbito: <i>sociedad, política, mecanismo, procedimiento, desarrollo.</i> Reciclar las palabras clave de las clases anteriores relacionadas con el mismo contenido para conectarlas con la clase actual.

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
<p>Explicar el significado de las palabras técnicas y académicas con sinónimos o antónimos o en general con vocabulario y estructuras morfosintácticas simples.</p>	<p>Dado que las definiciones estandarizadas de diccionarios solo cuentan con explicaciones adecuadas para personas monolingües, pues a veces usan palabras más complicadas que las que se buscan o llevan a una búsqueda circular de la palabra, el docente puede definir la palabra de acuerdo con el ciclo escolar en el que se encuentren sus estudiantes.</p> <p>Se puede definir palabras técnicas o académicas a partir de estructuras como las siguientes: es _____ para _____ es similar a _____ es el opuesto/ contrario de _____</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué es una ley?</i> <i>Grupo de reglas que las personas de un país deben obedecer/seguir.</i> • <i>¿Qué es un padecimiento?</i> <i>Es una enfermedad.</i> • <i>¿Qué es un deber?</i> <i>Es similar a una responsabilidad.</i> • <i>¿Qué es una probeta?</i> <i>Es un vaso delgado para hacer experimentos.</i>
<p>Facilitar la comprensión de aspectos morfosintácticos.</p>	<p>Simplificar un texto puede implicar tener que reescribirlo o anticipar las expresiones que podrán ser más desafiantes para estudiantes que están aprendiendo español. Se puede preparar la explicación de ciertas frases cuya estructura puede ser más compleja.</p>	<p>El tabaco (texto original) <i>Cuando 1. se aspira el humo del cigarrillo, 2. además de todo lo descrito anteriormente, ese humo pasa por todas las estructuras del pulmón. El alquitrán, 3. una mezcla café y pegajosa que también es un componente químico en los cigarrillos, se va depositando en todo el tracto respiratorio, desde la boca, garganta hasta los pulmones. 4. Rápidamente se va pegando a las paredes de todo el tracto respiratorio y finalmente tapa los alvéolos pulmonares.</i></p> <p>Texto adaptado <i>Cuando 1. una persona aspira el humo del cigarrillo, 2. pasan más cosas de lo que explicamos antes, porque ese humo pasa por todas las estructuras del pulmón. El alquitrán 3. es un componente químico de color café y pegajoso, se va depositando en todo el tracto respiratorio, desde la boca, garganta hasta los pulmones. 4. Rápidamente se pega a las paredes de todas las vías respiratorias y, finalmente, tapa los alvéolos pulmonares.</i></p>

EJEMPLO DE ADAPTACIÓN DE TEXTO 1

A continuación, se presenta un texto del cual se extraen las palabras técnicas y académicas que podrían presentar dificultad para un estudiante no hispanohablante, así como una adaptación sintáctica de algunos fragmentos del texto:

Los extranjeros somos un aporte, no nos discriminen

Voy a contar todo lo que he vivido en Chile; esta es mi historia. Mi nombre es Eliana Olaya, una colombiana de la ciudad de Cali, de doce años; escribo esta carta por algo muy sencillo, pero muy malo, es la discriminación que he sufrido durante estos tres años que llevo viviendo en este país. Las personas no saben el daño que hacen al momento de discriminar. Con mi familia llegamos buscando nuevas oportunidades para vivir de manera digna y aún así recibimos maltrato.

Yo en estos años he conseguido muchos logros, me he convertido en muy buena estudiante, todos los años saco en el colegio el primer o segundo lugar, además soy muy buena deportista.

Mi mamá ha encontrado oportunidades, como tener ya un contrato de trabajo, y poder sacar nuestras visas definitivas; mi papá, en cambio, es el que más sufre discriminación, por el solo hecho de ser extranjero, le ha costado mucho encontrar trabajo, a pesar de ser muy buen obrero. Como si acaso ser extranjero significara ser delincuente.

Me gustaría terminar diciéndole a la gente de Iquique que se permitan conocer a las personas, la mayoría somos un aporte a la sociedad; de esta manera se terminarán las peleas y podremos disfrutar todos el hermoso país que tienen.

Eliana Olaya,
alumna 6° básico Colegio Eduardo Llanos.

Recuperado de <http://www.estrellaiquique.cl/impresaj/2017/04/06/full/cuerpo-principal/10/>

Adaptación sintáctica	Vocabulario
<p><i>... escribo esta carta por algo muy sencillo, pero muy malo, es la discriminación que he sufrido durante estos tres años que llevo viviendo acá en este país.</i> Adaptado.</p> <p><i>...escribo esta carta para hablar de la discriminación que he sufrido desde que llegué a Chile hace 3 años.</i></p> <p><i>.. mi papá, en cambio, es el que sufre más discriminación, por el solo hecho de ser extranjero, le ha costado mucho encontrar trabajo a pesar de ser muy buen obrero.</i> Adaptado.</p> <p><i>... mi papá es el que sufre más discriminación, él es un muy buen obrero, pero no consigue un trabajo solo porque es extranjero.</i></p>	<p>Tipos de palabras: Palabras técnicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Discriminar: actuar o tratar mal a una persona porque es diferente o extranjera.</i> • <i>Maltrato: Tratar mal a una persona, con violencia de palabras o físicas</i> • <i>Contrato de trabajo: un documento oficial que indica que una persona trabaja para una empresa o para otra persona.</i> • <i>Visa: documento que permite que una persona extranjera viva en el país.</i> <p>Palabras académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>a pesar de que: es una expresión que indica que hay algo positivo y una dificultad o algo negativo</i> <p>Palabras frecuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Costarle (algo a alguien): que algo es difícil para una persona</i> • <i>Aporte: contribución</i> • <i>Daño: algo malo</i> • <i>Digno: apropiado</i>

4.3. Adecuaciones socioculturales

Usualmente, el docente da por sentado los referentes culturales locales al momento de enseñar, porque suele pensar que la cultura hace alusión a los productos (personas, artefactos o costumbres, entre otros) del lugar donde vive, pero pocas veces reflexiona sobre la cantidad de información cultural que tiene respecto de las formas de vivir, organizarse y relacionarse y, en general, de todo el conocimiento específico que tiene para comprender lo que pasa a su alrededor o lo que enseña en el contexto académico. Sin embargo, al momento de hacer clases con personas de diferentes culturas e idiomas, es necesario que se revisen tanto sus referentes como sus prácticas culturales para entregar herramientas que permitan a dichos estudiantes comprender el marco referencial utilizado.

Resulta importante considerar, además, que tal vez los estudiantes de otros países no conocen referentes relacionados con su cultura de origen, porque no alcanzaron a tener esa experiencia en el colegio o llegaron muy pequeños a Chile. Esto implica que no se puede esperar que sean una fuente permanente de información sobre su país. En ocasiones, sí podrán hacerlo, pero se debe ser cuidadoso con no dejarlos en evidencia por no conocer un aspecto histórico o sociocultural de su país.

A continuación, se presentan algunas estrategias para identificar los elementos socioculturales que pueden ser relevantes en cualquier contenido:

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
<p>Identificar los elementos socioculturales e históricos importantes para la comprensión general del contenido y los objetivos de aprendizaje que afectan la comprensión del contenido de algún modo.</p>	<p>Al preparar la clase, se debe revisar si los contenidos a tratar tienen referencias socioculturales que los estudiantes no hispanohablantes y extranjeros pueden no conocer. Por ejemplo, personajes o eventos históricos, nombres propios de personas o lugares, aspectos específicos de la cultura chilena, ubicación geográfica, clima, celebraciones, etc.</p>	<p><i>En historia o geografía</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Locación: región, clima, geografía, organización. • ¿Las estaciones del año son iguales? ¿Ocurren en el mismo momento? • ¿En qué parte del país hace frío o calor? • ¿Cómo se organiza el país (regiones, comunas)? • ¿Cómo se organiza la dirección: calle + número/ número + calle? <p><i>En matemáticas, física o tecnología:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las medidas: ¿usamos el mismo sistema de medidas? • kilo, litro, gramo, etc. • ¿Los alimentos se compran, envasan igual? • pan por kilo • ¿Frutas o verduras por unidad o kilo? • El tiempo: fechas y horarios ¿Cómo indicamos la hora? • ¿Son feriados los mismos días? • Los símbolos podrían ser diferentes en el sistema escolar de origen del estudiante o no se conocen. - el uso de x para indicar “por” en la multiplicación en vez de punto(.). - el uso de ÷ para dividir en vez de la barra (/).

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
		<p><i>Literatura y artes visuales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Celebramos las mismas actividades? ¿cómo? • ¿Quiénes son los autores / pintores/ artistas más reconocidos del país? • ¿Cuáles son las obras artísticas más reconocidas del país son del mismo estilo que en tu país (libro, pintura, película?) <p><i>Ciencias naturales</i></p> <p>Alimentos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Comemos lo mismo? • ¿Qué frutas o verduras pueden ser diferentes? ¿Por qué? (Clima) <p>Religión y creencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos de la religiosidad pueden ser diferentes?
<p>Identificar referentes específicos como personas, lugares o eventos.</p>	<p>Presentar a las personas o lugares con imágenes y algunos datos relacionados con su importancia o explicarlos por similitud con eventos o personas de otros países.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El presidente: explicar quién es y agregar una foto. Esto permitirá, por ejemplo, que sepan quién es la persona cuya foto han visto en algunas oficinas públicas. • Bernardo O'Higgins: explicar quién es y agregar una foto. Esto permitirá, por ejemplo, que sepan por qué hay calles o estatuas de esta persona o sabrán que es él el que aparece en las monedas chilenas y el porqué. • La cordillera: este grupo de montañas es un referente cultural y geográfico para las personas chilenas. No solo las reconocen, sino que además las utilizan para ubicarse y dar indicaciones para llegar a un lugar. El concepto cordillera es uno con el que estamos más familiarizados nosotros como chilenos que muchas personas, incluso de habla hispana, porque no está en su geografía o no tiene el mismo valor referencial. • Una convivencia es un tipo de actividad en la que las personas de un mismo lugar, grupo o curso celebran algo. Para la actividad, todas las personas que participan contribuyen con algo de comer sencillo que no requiere mucha preparación.

Estrategia	Explicación	Ejemplos o aplicaciones prácticas
<p>Identificar referentes socioculturales similares a los mencionados anteriormente relacionados con los países de origen de los estudiantes, para dar puntos de referencia o contexto a los temas o personas que el docente va a presentar.</p>	<p>Relacionar manifestaciones socioculturales similares entre la cultura local y la de los estudiantes extranjeros para establecer puntos en común.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bernardo O'Higgins fue un libertador parecido a Jean Jacques Dessalines.</i> • Mostrar que los billetes de diferentes países usualmente tienen la cara de expresidentes o líderes políticos. • Comparar los nombres de las calles (que hacen referencia a personas, eventos o lugares) en su país y en Chile.

En el siguiente ejemplo, extraído del libro *Ciencias para la Ciudadanía de 3º y 4º medio*, se destacan algunos elementos a los cuales hay que poner atención al planificar una actividad con un texto.

b. Identificar estructuras que pueden ser simplificadas.

El texto dice: Propón cinco medidas para prevenir enfermedades recurrentes en tu vida y para mantenerte saludable en el tiempo.

Propuesta: Escribe cinco (5) acciones para prevenir enfermedades que tú has tenido muchas veces en tu vida y para mantener tu salud en el tiempo.

El texto dice: ¿Cómo definiríamos la salud?

Propuesta: ¿Cómo definimos salud? ¿Cómo defines tú la salud?

c. Identificar tipos de palabras y preparar sus explicaciones en un español sencillo.

Problemática ¿Cómo definirías salud? ¿Qué ámbitos involucra la salud?

1 ¿Cómo es el estado de salud de la población en Chile?

Entre 2016 y 2017, el Ministerio de Salud de Chile realizó la Tercera Encuesta Nacional de Salud (ENS). La siguiente tabla muestra algunos resultados.

Autorreporte de enfermedades - diez más frecuentes
¿Alguna vez un médico le ha dicho que padece de...?

Enfermedad	2016-17 (Prevalencia IC95%) ^a
Migrañas o dolores de cabeza frecuentes.	8,5 (7,2 - 10,0)
Várices en las piernas.	8,0 (6,9 - 9,3)
Bocio, enfermedad a la tiroides, hipertiroidismo o hipotiroidismo.	7,0 (5,9 - 8,2)
Artrosis de rodilla.	5,7 (4,8 - 6,8)
Insomnio.	5,6 (4,6 - 6,8)
Asma.	5,4 (4,5 - 6,5)
Cirrosis hepática, hígado graso o daño crónico al hígado.	5,2 (4,2 - 6,3)
Problemas benignos a la próstata o hipertrofia prostática benigna.	3,9 (2,8 - 5,4)
Úlcera péptica (de estómago o duodeno).	3,5 (2,8 - 4,3)
Artrosis de cadera.	3,2 (2,5 - 3,7)

^a IC: Intervalo de confianza. Son los valores entre los cuales se estima que estará otro valor desconocido con una determinada probabilidad de acierto (95 % en este caso).

Fuente: Encuesta Nacional de Salud 2016-2017/Segundo entrega de resultados. (2018). Departamento de Epidemiología, Ministerio de Salud.

2 Comprendo el problema

- ¿Para qué sirve una encuesta de salud?
- ¿Qué te dice la **prevalencia** de ciertas enfermedades sobre la salud de un país?

3 Planifico y propongo

- Busca más información sobre el estado de salud de la población en nuestro país.
- Clasifica la información según el ámbito de la salud involucrado.

4 Comunico

Elabora un organizador gráfico con los aspectos más llamativos del estado de salud en nuestro país y medidas para mejorarlo.

5 Me autoevalúo

- ¿Qué acciones preventivas propondrías para mejorar el estado de salud de la población?
- Evalúa tu desempeño en esta problemática (p. 313).

Ingresar a:

- CPC_017A Observatorio Chileno de Salud Pública.
- CPC_017B Salud en las Américas. OPA.
- CPC_017C Encuesta de salud y prioridades sanitarias.
- CPC_017D Ámbitos y componentes de la salud.

En la página www.codigas-educativos.cl

UNIDAD 1 Nuestra salud: factores y medidas

17

Palabras técnicas:

Encuesta: estudio (en este caso para saber de qué enfermedades sufre más la gente en Chile)

Prevalencia: en medicina y salud está palabra se usa para indicar que muchas personas tienen estas enfermedades.

Palabras de baja frecuencia:

Autorreporte: que una persona indica o describe que tiene una enfermedad, condición de salud, etc.

El docente debe identificar los aspectos que pueden causar una dificultad extra para los estudiantes no hispanohablantes. En este caso, los nombres de las enfermedades. Para ello, conviene explicarlas con ayuda de imágenes y destacar solamente aquellas que los estudiantes deberían aprender por su relevancia para la unidad. No es conveniente explicar cada una de las enfermedades o las partes del cuerpo involucradas, pues se aumenta considerablemente el número de palabras nuevas al que un estudiante no hispanohablante es expuesto y puede que no sean pertinentes.

d. Identificar estructuras que pueden ser simplificadas.

El texto dice: elabora un organizador gráfico con los aspectos más llamativos del estado de salud en nuestro país y medidas para mejorarlo.

Propuesta: Hacer un gráfico con la información más importante de la tabla, escribe algunas acciones para mejorar la situación.

El texto dice: ¿Qué acciones preventivas propondrías para mejorar el estado de salud de la población?

Propuesta: ¿Qué acciones preventivas puedes dar tú para mejorar el estado de salud de la población?

e. Identificar aspectos socioculturales

Antes de presentar la actividad de comprensión de lectura (encuesta), es importante considerar que puede haber tipos de enfermedades prevalentes en Chile y en los países desde donde provienen los estudiantes y otras que no. El docente debe explicar algunas razones sencillas de por qué ocurren algunas enfermedades en Chile y por qué podría haber enfermedades prevalentes diferentes en otros países. Es bueno que el docente busque información de los países de los estudiantes para ayudarlos a acercarse al tema a su realidad.

4.4. El Aprendizaje Multilingüe Funcional

Permitir el uso de la lengua materna de los estudiantes en algunas de las actividades en el aula facilita el aprendizaje de contenidos y visibiliza su condición de bilingüe y bicultural frente a sus pares.

El Aprendizaje Multilingüe Funcional (AMF) es un enfoque metodológico que se utiliza para facilitar el aprendizaje de contenidos en un aula con estudiantes con diversas lenguas maternas. Esta forma de abordar una clase, planteada por S. Slembrouck, P. Van Avermaet y K. Van Gorp (2018), insta al docente a permitir el uso de la lengua materna de estos estudiantes en la sala de clases como un recurso pedagógico para la realización de tareas específicas. Esta metodología de trabajo aparece como una estrategia viable para realzar la lengua materna de los estudiantes y, en consecuencia, contribuir al bilingüismo aditivo en el aula, el que permite que se desarrollen los dos idiomas y evita que el estudiante pierda su lengua materna.

En este enfoque de interacción social, los idiomas y las diferentes variedades de los idiomas que los estudiantes usan y llevan a sus clases pueden ser usados durante el proceso de realización de una tarea en el aula para incrementar sus opciones de aprendizaje (Slembrouck et al. (2018). Más específicamente, a través del AMF se desarrollan actividades multilingües, orientadas a conseguir un objetivo específico con un proceso que se puede dar en más de una lengua, pero cuyo resultado final debe realizarse en español. Estas actividades corresponden a las de cualquier asignatura (contestar un cuestionario, hacer un trabajo en equipo, extraer información de diferentes fuentes escritas, etc.) y permiten cumplir los mismos objetivos trazados en la planificación original. De esta forma, los estudiantes usan las lenguas que conocen como andamiaje para desarrollar su español y entregar contenido. Por lo tanto, los docentes son los encargados de crear las condiciones apropiadas para que las oportunidades de aprendizaje ocurran.

Este enfoque es el primer paso para la implementación de un aula de enseñanza bilingüe o multilingüe, que sería una versión más integral de educación para estudiantes con estos perfiles lingüísticos.

4.4.1. Fundamentos del Aprendizaje Multilingüe Funcional

- Transformar el aula en un ambiente seguro donde los estudiantes se sienten cómodos sin importar sus niveles de competencia en español.
- Validar la interacción en el idioma materno de los estudiantes que están aprendiendo español como segunda lengua, con sus compañeros u otras personas del entorno educativo que hablen su idioma.
- Concientizar al estudiante hispanohablante de la barrera idiomática que enfrenta su compañero no hispanohablante a la hora de expresar sus conocimientos.
- Generar espacios de reflexión y empatía respecto del proceso de desconocimiento de un idioma y las consecuencias que tiene en el aprendizaje de contenido.

Es importante considerar que los contenidos que se tratan en clases son los contenidos de acuerdo con la edad de desarrollo de los estudiantes, por lo cual no siempre los estudiantes extranjeros tendrán conocimiento de conceptos equivalentes asociados a su cultura o la palabra técnica correcta en su idioma, porque están siendo instruidos en otra lengua o en otra variedad de español.

4.4.2. El rol de los docentes en el Aprendizaje Multilingüe Funcional

El trabajo básico de los docentes es estimular, monitorear y evaluar las interacciones entre los estudiantes que comparten el mismo idioma mientras los estudiantes se involucran en el proceso de aprendizaje colectivo. Por lo tanto, los docentes no necesitan hablar o comprender el idioma de sus estudiantes, especialmente si tienen estudiantes con variadas lenguas maternas en sus aulas.

4.4.3. Estrategias para incorporar el Aprendizaje Multilingüe Funcional en el aula:

- Generar oportunidades de interacción entre pares que hablan el mismo idioma y que tienen diversas competencias en español para que se acompañen y apoyen en la resolución de una actividad. Esto se puede planificar una vez que se determinan quiénes son los estudiantes que saben más español y los que tienen más dificultades con el idioma. Tal como se dijo antes, es positivo hacer grupos heterogéneos y que puedan cambiar en el caso de que haya varios estudiantes no hispanohablantes en la sala de clases.
- Invitar a estudiantes a hacer una traducción de un concepto importante del que se esté hablando en clases, si lo conocen.
- Buscar las palabras desconocidas en el diccionario, preguntar si la palabra o expresión se parece a alguna en el idioma materno del estudiante o si las explicaciones de algún contenido concuerdan con lo que plantean otros estudiantes del curso, etc.
- Generar oportunidades de interacción de estudiantes en grupos diversos. Por ejemplo, se sugiere seleccionar estudiantes hablantes de español que puedan empatizar con los bilingües para que hablen más lento o expliquen más de una vez un concepto. En este caso el beneficio es doble: los que aprenden español tienen la posibilidad de interactuar con pares que pueden ayudarlos a confirmar hipótesis relacionadas con las tareas asignadas y el hablante de español prueba formas diferentes de comunicar un contenido y refuerza su aprendizaje.
- Permitir de forma explícita la comunicación en el idioma materno de los estudiantes en la interacción entre pares y grupos pequeños para repasar los contenidos importantes al final de la clase y luego producir un breve resumen en español. De esta manera, se posibilita un equilibrio entre el uso del español y la lengua materna de los estudiantes. El docente puede decir: Pueden trabajar con sus compañeros usando (su lengua materna correspondiente) y después vamos a escuchar/leer/mirar qué aprendieron.
- Generar diálogo en español entre grupos de estudiantes y profesores para revisar los aprendizajes donde se destaquen conceptos clave en español que han usado los estudiantes. Se puede pedir a los estudiantes que seleccionen algunas palabras claves relacionadas con lo que están aprendiendo.

- Posteriormente al ejercicio anterior, es posible hacer un resumen conjunto entre estudiantes y docentes con las palabras aprendidas en español que ayudan a discutir el contenido.

Por ejemplo, en la clase de matemáticas de 1° medio, la primera unidad parte de esta manera:

En esta unidad estudiarás los números racionales y su operatoria; las potencias; los productos notables, y el área y el volumen del cono, lo que te será útil para la resolución de diversos problemas.

LECCIÓN 1	P. 8	LECCIÓN 2	P. 24	LECCIÓN 3	P. 42	LECCIÓN 4	P. 52
OPERATORIA EN LOS NÚMEROS RACIONALES		POTENCIAS		PRODUCTOS NOTABLES		ÁREA DE LA SUPERFICIE Y VOLUMEN DEL CONO	

En todas las ciencias está presente la matemática, y con ella se pueden modelar situaciones y fenómenos, desarrollar fórmulas y efectuar cálculos. Esto ha aportado al desarrollo tecnológico que hemos alcanzado, el cual avanza constantemente.

- ¿Qué entiendes por ciencia? ¿Y por tecnología?
- Observa las imágenes. ¿Cómo crees que aporta la matemática en estas situaciones?
- ¿Crees que el desarrollo tecnológico ha sido siempre positivo? Comenta con tus compañeros.

- Se puede usar AMF para responder en grupos qué es ciencia y tecnología. Los estudiantes pueden usar sus idiomas para hacer un compilado de sus definiciones y características. Luego, pueden presentar estas definiciones en equipos usando los dos idiomas y presentando el contenido final en español apoyado por estudiantes que saben mejor el idioma o hispanohablantes que quieran ayudar.
- Pueden escribir palabras clave en los dos idiomas para responder qué aporta la matemática a las situaciones de las imágenes.
- La tercera pregunta puede ser respondida en parejas o grupos pequeños con una lista de aspectos positivos y negativos, donde los estudiantes que están aprendiendo español usan su nuevo idioma y su idioma materno para expresar sus opiniones y aprender nuevas palabras en español para reportar sus ideas.

4.4.4. Beneficios del Aprendizaje Multilingüe Funcional para la mantención de la lengua materna de los estudiantes

Aplicar esta metodología mejora el progreso académico de estudiantes no hispanohablantes, les permite que se posicionen como personas capaces de aprender (aprendices competentes), pues una de las dificultades más visibles es que están aprendiendo español. Además, los estudiantes sienten que se reconoce su idioma, lo que implica, entre otras cosas, que son valorados en el espacio educativo por lo que son en ese instante y no solo por lo que podrán ser una vez que aprendan español y se consideren sus derechos lingüísticos y culturales individuales y colectivos. Por último, se estimula el aprendizaje cooperativo y permite que los estudiantes se puedan conocer de manera más dinámica en otras dimensiones de su identidad cultural.

5

Consideraciones finales

Una educación tradicionalmente orientada a una audiencia monolingüe que utiliza el español como lengua de instrucción, como la chilena, se ha visto desafiada por el ingreso de estudiantes no hispanohablantes a las aulas sin un programa de inclusión lingüística asociado. Esto ha provocado que la composición de las salas de clases cambie y se planteen dificultades que deben ser abordadas en la formación inicial y continua de los docentes. Hasta el momento, en Chile las políticas lingüísticas interculturales se han enfocado en el aprendizaje, reconocimiento y uso de las lenguas pertenecientes a los pueblos originarios. Esta guía amplía la concepción de interculturalidad incluyendo las necesidades específicas de los estudiantes extranjeros no hispanohablantes en nuestras aulas.

En este documento, se han compartido una serie de recomendaciones y estrategias que pueden facilitar el trabajo de los docentes que enseñan contenido a estudiantes bilingües que están aprendiendo español como segunda lengua. Para comenzar, es relevante caracterizar al estudiante no hispanohablante desde una perspectiva que reconozca sus conocimientos lingüísticos y socioculturales y las interacciones que este puede generar con los del país de origen.

El docente es uno de los actores más importantes en el proceso de incorporación cultural y lingüística del estudiante no hispanohablante, dado que en el aula tienen lugar las interacciones y las situaciones comunicativas cruciales para el desarrollo social y académico de sus estudiantes. Cada uno de los ámbitos presentados, desde la caracterización de los estudiantes, los tipos de competencias involucrados en su aprendizaje, la relevancia del desarrollo de la literacidad como facilitador del logro escolar, la planificación de clases hasta las diferentes herramientas que se

pueden utilizar para complementar el ejercicio docente en aulas multilingües y multiculturales intentan aportar al trabajo diario de los docentes con los grupos de estudiantes con quienes trabajan.

La necesidad de incluir al nuevo estudiante como agente en su propio proceso de aprendizaje, implica una posición activa por parte del docente a través del uso de herramientas didácticas exitosas que permitan integrar a los estudiantes en su heterogeneidad y ayuden a una mejor comprensión de los contextos de origen y las necesidades de los estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, como se indica en la Guía, este proceso no beneficia exclusivamente a estos nuevos estudiantes, sino que puede tener un impacto positivo y beneficioso también en estudiantes hispanohablantes extranjeros o chilenos que pueden presentar algún tipo de brecha en comprensión y/o producción escrita. En efecto, la ampliación del registro de uso del español académico deriva en un aumento en la conciencia lingüística de dichos alumnos, lo que aportará a una mejor literacidad y desempeño académico. Por otro lado, enfocar la atención tanto al contenido como a la forma en la que se presenta (simplificación de vocabulario, gramática, pronunciación, etc.) facilita el aprendizaje de estos estudiantes y compensa de mejor forma la brecha de conocimiento lingüístico y sociocultural que pueden tener. Sin duda, la implementación de estas estrategias es esencial para sustentar los procesos de inclusión académica de estudiantes no hispanohablantes. Sin embargo, es necesario desarrollar metodologías específicas para apoyar el aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes cuya lengua materna no es el español.

El uso de metodologías pertinentes en la clase, como el Aprendizaje Multilingüe Funcional, permite relevar la calidad de bilingüe de estos estudiantes y asegurar su derecho lingüístico de utilizar su lengua materna. Asimismo, permite dar cabida a los conocimientos previos con los que cuentan y a compartirlos de manera natural con sus compañeros. Poder expresar estos contenidos en su lengua materna pone de manifiesto el proceso de aprendizaje de idiomas, de contenido y de inserción en esta nueva comunidad que están experimentando cada día. A la vez, que los estudiantes hispanohablantes tomen conciencia de estos procesos, permite desarrollar su conciencia intercultural.

Comprender estos procesos y visualizar la otredad como un aporte a las experiencias vitales de los hispanohablantes enriquece el aula y puede contribuir a eliminar comportamientos racistas, xenófobos o discriminatorios.

Sin embargo, las recomendaciones y estrategias entregadas en esta guía no serán aplicables a los estudiantes no hispanohablantes, si no vienen acompañadas necesariamente de un proceso de enseñanza sistemático y guiado del español como segunda lengua. Es imprescindible que, desde el primer momento, se considere la realización de cursos de español de nivel básico previos al ingreso de los estudiantes a las clases, acompañando su participación para entregarles las herramientas lingüísticas necesarias para incorporarse efectivamente al contexto escolar y acompañar su proceso de desarrollo en español mientras empiezan a aprender contenidos curriculares de las diferentes asignaturas. En otras palabras, se trata de asegurar una base de competencia comunicativa que les permita interactuar efectivamente en la sala de clases y, al mismo tiempo, acceder al aprendizaje de contenidos mediado por las adecuaciones didácticas que reconocen su proceso de aprendizaje.

El proceso de reconocimiento e inclusión de las nuevas culturas presentes en los establecimientos educacionales del país es un proceso complejo y depende en mayor medida del dinamismo que caracteriza a los flujos migratorios, un fenómeno que se debe abordar de forma sistemática y permanente. Por eso, la implementación de acciones didácticas específicas que permitan que estos nuevos estudiantes puedan acceder en equidad de oportunidades a los objetivos de aprendizaje planteados por el currículum debe acompañarse, por una parte, de la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua (ELE) y, por otra, de la promoción de la mantención de su lengua materna, para garantizar los derechos lingüísticos y culturales de los estudiantes no hispanohablantes. El trabajo en profundidad en estos ámbitos es clave y la única vía para asegurar la inclusión y perseverar en la función del centro educativo como garante del derecho humano a la educación.

6

Referencias bibliográficas

- Águila, E., Flores, M., y Valdés, P. (2022) Ciencias para la Ciudadanía. 3º y 4º medio. Ediciones Malva
- Alén, S. y Lamberti, A (2013). Un puente entre L1 y L2: aportes a la enseñanza del uso de los tiempos verbales en hablantes nativos, SIGNOS ELE, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2007>, ISSN 1851-4863.
- Bahamondes, R., Flores, C. y Llopis, M. (2021). Guía metodológica para la comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/05/GUIA-METODOLOGICA-PARA-LA-COMUNICACION-INTERCULTURAL.pdf>
- Brisk, M. E., y Harrington, M. (2000). Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers. Segunda Edición. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied linguistics 1 (1).
- Chall, J. S. (1983). Stages of Reading Development. New York: McGraw-Hill.
- Cleary, T., Callan, G. & Zimmerman, B. (2012). Assessing Self-Regulation as a Cyclical, Context-Specific Phenomenon: Overview and Analysis of SRL Microanalytic Protocols. Education Research International. 2012. 10.1155/2012/428639.
- Donato, R., y Adair - Hauck, B. (2016). PACE: A story-based approach for dialogic inquiry about form and meaning. En J. Shrum & E. Glisan (Autoras), Teacher's handbook: Contextualized foreign language instruction 5th ed. (pp. 206–230). Boston, MA: Cengage Learning.
- García, O., Kleifgen, J., y Falchi, L. (2008). From English Language Lear-

ners to Emergent Bilinguals. *Equity Matters: Research Review*, 1. A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University. Extraído el 3 de April de 2018, desde: <https://ofeliagarciaidotorg.files.wordpress.com/2011/02/ell-to-eb.pdf>

- Lacorte, M. y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla, S. L.
- Liddicoat, A. J. y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Martín-Peris, E. (dir.) (2003). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (2006). How Large a Vocabulary Is Needed for Reading and Listening? *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes* 63(1), 59-81. doi:10.1353/cml.2006.0049.
- Nation, K., y M. J. Snowling. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of Research in Reading*. 27(4):342–56
- O'Brien, B. A., Yin, B., Li, L., Zhang, D., Chin, C. F., Zhao, S., y Vaish, V. (2014). *Bilingualism, Literacy and Reading Achievement (NIE Working Paper Series No. 4)*. Singapore: National Institute of Education.
- Reddy Nakamura, P., de Hoop, P. y Holla, Ch., (2019) Language and the Learning Crisis: Evidence of Transfer Threshold Mechanisms in Multilingual Reading in South India, *The Journal of Development Studies*, 55:11, 2287-2305, DOI: 10.1080/00220388.2018.1493192
- Schmitt, N. (2014). Size and Depth of Vocabulary Knowledge: What the Research Shows. *Language Learning*, 64:4, December, pp. 913–951.
- Slembrouck, S., Van Avermaet, P., y Van Gorp., K. (2018). "Strategies of multilingualism in education for minority children". En P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (eds.), *The Multilingual Edge of Education*, London, UK: Palgrave Macmillan, pp. 9-39.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science* 26, 113–125.
- Shrum, J. L., y Glisan, 4E. W. (2015). *Teacher's handbook: Contextualized language instruction*. Boston, Mass: Heinle & Heinle.



Ministerio de Educación