



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 13, 2020, pp. 139-158
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Conversando los textos: literatura, percepciones y opiniones de estudiantes en contextos de diversidad cultural¹

Talking about texts: literature, perception and opinions in contexts of cultural diversity

Yeliza GAJARDO CARVAJAL

<https://orcid.org/0000-0001-7955-7001>
ygajardo@acedemicos.uta.cl
Universidad de Tarapacá, Chile

Patricia ROMERO MÁLAGA

<https://orcid.org/0000-0002-5714-2646>
paty.romero.malaga@gmail.com
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292718>

RESUMEN

Esta investigación expone una secuencia didáctica de lenguaje que utiliza libros álbum con temáticas de diversidad para crear espacios de reflexión que permita a los estudiantes opinar y enlazar con su realidad, a través de una estrategia de conversación basado en el enfoque Dime (Chambers, 2007). Se utiliza una metodología de enfoque cualitativo para un estudio descriptivo de diseño interventivo que recoge información, describe y categoriza opiniones. Se rescatan nueve conceptos de acuerdo al análisis del tema central de cada texto. Se analiza el material didáctico implementado, se plantean sugerencias y propuestas para el trabajo del material y sus proyecciones.

Palabras clave: Interculturalidad, literatura, opinión, diversidad cultural, identidad.

ABSTRACT

This research exposes a didactic language sequence that uses album books with diversity themes to create spaces for reflection that allow students to express their opinions and connect with their reality, through a conversation strategy based on the Dime approach (Chambers, 2007). A qualitative approach methodology is used for a descriptive study of interventional design that collects information, describes and categorizes opinions. Nine concepts are rescued according to the analysis of the central theme of each text. The implemented teaching material is analyzed, suggestions and proposals are made for the work of the material and its projections.

Keywords: Interculturality, literature, opinion, cultural diversity, identity.

Recibido: 17-08-2020 • Aceptado: 10-10-2020

¹ Artículo resultado de los Proyectos Fondecyt, N° 1191317 e Investigación en Educación UTA 5712-14. Se agradece al Convenio Marco UTA1856.



ABRIENDO EL LIBRO

La estabilidad económica y social de Chile, en comparación con otros países de Latinoamérica, lo transformó en un polo de atracción laboral para migrantes (Lube y Garcés 2012), y la ubicación fronteriza de la región de Arica y Parinacota con Perú y Bolivia, la transforma en un punto de encuentro de la macrorregión andina, de articulación socioeconómica y cultural, lo cual la diferencia de otras regiones del país respecto del despliegue de identidades que la transforman en un territorio multicultural. Los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) evidencian el aumento de la migración en Chile y establecen al colectivo venezolano como el más numeroso, realidad que difiere en la región de Arica y Parinacota, donde los originarios de Bolivia y Perú concentran la población migrante, aunque en el último tiempo aumentó la migración desde Colombia y Venezuela, modificando la migración de transfronteriza a transnacional.

Es necesario agregar que en esta región el 31,5% de la población declara pertenecer a una etnia (88,1% aymaras)² y el 4,7% de la población es afrodescendiente³. Gracias a la alta densidad indígena se implementó el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en comunas y poblados rurales⁴ apartados del gran centro urbano, Arica. Sin embargo, y apoyados en los datos migratorios presentados previamente, es necesario reconocer las aulas de la región de Arica y Parinacota como diversas, que necesitan atención específica, y que evidencian la necesidad de que la comunidad educativa posea conocimientos y herramientas para aprovechar la diversidad y favorecer el aprendizaje.

Este escenario no se contempló en el marco curricular nacional vigente y tampoco en las orientaciones originales del PEIB, la cual contiene lineamientos de trabajo con indígenas en escuelas rurales, no en escuelas urbanas con estudiantes no indígenas, aunque las políticas actuales determinan que se debe implementar en escuelas urbanas⁵. Esto permite debatir la pertinencia actual del programa y su adecuación como política de interculturalidad que considere la diversidad de estudiantes. Sin embargo, consideramos que es posible utilizar sus lineamientos generales, pues su orientación principal es cambiar la relación de la escuela con los niños de lengua y cultura minoritaria (Mineduc, 2011).

Una de las metas de la escuela debería ser entregar a los estudiantes herramientas acordes a esta realidad, que los formen como ciudadanos interculturales (Poblete, 2009), de modo de favorecer una buena convivencia a partir del fortalecimiento de la identidad y la aceptación de la diversidad. En ocasiones nos encontramos con que la escuela rechaza valores y saberes de otra culturas o grupos minoritarios, lo que -en muchos casos- ha dificultado la educación intercultural pues limita el desarrollo integral de los estudiantes, por lo que es esperable que la interculturalidad se trabaje en la escuela, la cual sigue siendo el espacio ideal para desarrollar aprendizajes de contacto entre culturas (Malik y Sutil, 2013).

Ante este escenario, una valiosa herramienta para desarrollar conocimiento y comprensión de la cultura propia y ajena, para aproximarse al otro y conseguir un conocimiento mutuo, el aprecio por las otras culturas y que ayuda a construir competencias interculturales, es la literatura (Malik y Sutil, 2013). La literatura permite a los niños insertarse en su comunidad y establecer nexos entre sus capacidades académicas y su identidad

² Gracias a la encuesta CASEN e INE del año 2013 respectivamente.

³ Los afrodescendientes encuestados son población con raíces históricas en la zona, relacionados con la esclavitud y el cultivo de olivos en el valle de Azapa (afrochilenos), quienes recientemente están desarrollando un proceso de reivindicación identitaria y cultural. No se refiere a población migrante (regulares o irregulares) afrodescendiente de otros países como Colombia o Haití, por ejemplo.

⁴ Conadi, en coordinación con Mineduc, crea el PEIB, ya que la Ley indígena indica que "promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas y "en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global". Se indican además decretos de implementación. En 1996 un componente del programa de educación básica rural comienza a implementar un convenio de cooperación entre CONADI y MINEDUC que acordó desarrollar proyectos pilotos de EIB en escuelas y liceos insertos en población indígena (Mineduc, 2011). El año 2010 entraron en vigencia los Objetivos Fundamentales progresivamente desde 1° a 8° básico hasta 2017.

⁵ El sector de lengua indígena se implementa en todas las escuelas del país que cuentan con un 20% o más de estudiantes con ascendencia indígena (Mineduc, 2012).

(Colomer, 2011), ayuda a conocer a otros, facilitar que se desarrolle la capacidad de comprensión de la diversidad social y cultural, y el comprender mejor el mundo en que se habitan; gracias a las semejanzas, las diferencias pueden ser un reto a vencer en el aula, pues cuando las distintas actividades de aprendizaje consideran la diversidad o la pertenencia a una comunidad global, se otorga a los estudiantes oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar un espíritu crítico (Bordenave y Pérez, 2008).

Así, es esperable que los textos literarios que se presentan en contextos diversos sean interculturales (Mínguez, 2010 y García, 2013) y de gran calidad literaria, con historias que provoquen conflicto cognitivo en los niños (Fernández, 2012 y Peña, 2016). Es posible trabajar la literatura como un discurso necesario, y la competencia literaria, como el principal objetivo de la intervención educativa, por lo tanto, mientras el estudiante construye significados sobre el texto que lee, construye su propia identidad, busca su propia voz para construir un discurso personal y entiende su contexto de diversidad (Mendoza, 2003).

En consecuencia, nos preguntamos si es posible que una secuencia didáctica, que utilice textos literarios sobre identidad y diversidad cultural, pueda recoger las percepciones sobre éstos temas en estudiantes de una escuela urbana municipal de la ciudad de Arica, norte de Chile. Para responder esta pregunta diseñamos, bajo un enfoque intercultural, una secuencia didáctica de lenguaje que tiene por objetivo general conocer cómo una secuencia didáctica, que propone una selección de textos literarios con temáticas sobre identidad y diversidad cultural, permite recoger las percepciones y opiniones sobre estos tópicos, en estudiantes de quinto año básico en una escuela urbana municipal con diversidad cultural en la ciudad de Arica. Bajo esta perspectiva nos planteamos dos objetivos específicos: categorizar las opiniones de los estudiantes, de acuerdo a las temáticas que abordan los textos leídos; y analizar las estrategias y textos literarios utilizados en la secuencia didáctica implementada para conocer cómo favorecen la formulación de opiniones sobre estas temáticas. Se escogen los conceptos de diversidad cultural e identidad pues se considera que la diversidad cultural existente se entiende como algo normal y cotidiano (García y Moreno, 2014) pero que no necesariamente se expresa.

Las estrategias didácticas de este dispositivo están organizadas en una secuencia que organiza el tiempo, cantidad de clases, contenido, y una progresión de aprendizaje con flexibilidad, como lo propone Bronckart (2007), para ayudar a construir opiniones, y poder desarrollar un género discursivo como la opinión para recopilar información. Para esto se utilizaron los libros álbum con la intención de provocar opiniones basadas en la interpretación se puede realizar a través de las ilustraciones y la temática. El análisis de los resultados se realiza desde dos perspectivas: por un lado, la capacidad de los estudiantes de reflexionar sobre los temas que les atañen de una manera crítica, lo cual queda reflejado en sus opiniones sobre los textos y los conceptos que se relevan de éstos; y, por otro lado, observar el dispositivo como herramienta que favorece el diálogo sobre diversidad cultural e identidad.

Es preciso comentar que las investigaciones en didáctica y, en particular en didáctica del lenguaje, han sido bastante menores en esta región, por lo tanto esta investigación en didáctica del lenguaje, que trabaja con Literatura Infantil y Juvenil (en adelante LIJ), se plantea como un primer acercamiento a una realidad poco conocida y estudiada en esta zona de Chile, así como la introducción a un campo y un espacio de investigación nuevo, que permita conocer una realidad y proponer mejoras a las prácticas. Esta investigación busca utilizar la didáctica del lenguaje como una herramienta de aproximación al reconocimiento de la diversidad presente en las aulas de la región de Arica y Parinacota. Además, presenta dos productos: por un lado, una secuencia didáctica implementada, revisada y proyectada a otras realidades y, por otro lado, un levantamiento de información sobre las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre la identidad y la diversidad cultural. Puede plantearse este material como parte de un programa más amplio, tanto en esta región como en otra comuna de Chile, que pueda dar pie a investigaciones y proyectos sobre la diversidad presente, mientras cumple con objetivos y progresiones de aprendizaje de la asignatura de Lenguaje y comunicación, mediante estrategias didácticas pertinentes.

LEYENDO LAS PRIMERAS PÁGINAS

Según Aguado (2004) la diversidad cultural se refiere a los significados que generamos y compartimos con un determinado grupo, tales como valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento y que nos diferencian de otros grupos; ni peores ni mejores, solo diferentes y que constituyen un lenguaje que ayuda a la convivencia propia de cada cultura, lo que nos permite reconocer y valorar aquello cuyo sentido y significado se comparte (Ibáñez- Salgado, Díaz- Arce, Druker-Ibáñez y Rodríguez-Olea, 2012). En consecuencia, necesario plantear que las propuestas interculturales deben ser coherentes con el análisis de las necesidades individuales y comunitarias propias del contexto en el cual se implantan, de otro modo es posible que se utilicen como camuflaje de las desigualdades que eviten las iniciativas verdaderamente respetuosas con la diversidad cultural (Aguado, 2004).

El concepto de diversidad nos lleva a analizar el término de interculturalidad, que surge como un enfoque superior del multiculturalismo y alude a la relación entre dos distintas formas de producción cultural, que se comunican de manera intencionada luego de un trabajo interno de aceptar que es posible la diversidad y el encuentro igualitario entre grupos diversos, a través del diálogo y la construcción conjunta de prioridades y estrategias, lo cual se produce después de una reflexión crítica de aquellas formas culturales que se identifican como propias, lo que ayuda a los sujetos a entender las arbitrariedades de su imposición como única forma cultural posible (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

Aguado (2004) propone examinar esta relación desde otra perspectiva: trabajar la diversidad para reconocer la interculturalidad en el aula, la región y la sociedad. Según esta autora, lo intercultural en educación puede entenderse como la etapa final del proceso de aceptación y valoración, vinculada a la educación global, inclusiva, antirracista. Por ello, las propuestas que se presenten bajo el rótulo de "intercultural" deben estar enfocadas a que la diversidad sea aceptada como algo normal y que se valore como algo cotidiano (García y Moreno, 2014). Es necesario desarrollar educación intercultural con o sin presencia de diversidad cultural en el aula, para lograr que los estudiantes puedan adecuarse a sociedades multiculturales, ya que vivir en un espacio multicultural que comienza a vincularse de modo intercultural, descubre las identidades que se relacionan (Zapata, 2014).

La inquietud por una EIB surge en Latinoamérica para validar y empoderar a los indígenas a través de la enseñanza (Schmelkes, 2002) y en Chile permitió implementar el PEIB, que nace como una política compensatoria para los pueblos originarios por parte del Estado (Mondaca y Gajardo, 2013), que por un lado reconoció su importancia, y, por otro lado, burocratizó y politizó la cultura, folclorizando y marginando tanto las costumbres como la lengua (Walsh, 2010). Esta situación le ha impedido madurar como modelo pedagógico para la educación (Chiodi y Bahamondes, 2001; Mondaca y Gajardo, 2013). En este sentido, se hace necesario repensar y redirigir la Educación Intercultural tanto en la región de Arica y Parinacota como en el resto del país, ya que actualmente no es un dispositivo apto para trabajar la realidad multicultural, y priva a los estudiantes de la zona de tener una formación intercultural que les permita su desarrollo en contextos diversos (Mondaca y Gajardo, 2013).

Al favorecer esta relación con otros, es posible construir la identidad, estos rasgos, valores o condiciones que diferencian a un individuo -o grupo de individuos- del resto (Macías, 2018), que exalta e incluye al nosotros como vínculo de identidad grupal, incluso nacional, que funciona como puntos de identificación y adhesión, debido a esta capacidad de excluir o dejar afuera al otro, al diferente, de ahí también que pueda darse la construcción de identidades sociales (Hall, 1996) o nacionales, según el lugar en el cual viven los individuos, la que generalmente se construye en torno al nacionalismo (Mondaca, Rivera y Gajardo, 2014).

Según Chovancova (2015) existen dos puntos de vista sobre la diversidad: la perspectiva española y la estadounidense. La visión española relaciona la diversidad cultural principalmente con la presencia de inmigrantes extranjeros, y la delimita en torno los valores de la tolerancia y el respeto. La perspectiva estadounidense concibe la diversidad cultural étnica y racial, pero no relacionada con la migración, por lo

tanto, los problemas no tienen que ver con la búsqueda de una convivencia armónica, sino con la reafirmación identitaria de los marginados, e intenta contribuir a reajustar las relaciones de poder. Según la autora, estas diferencias tienen relación con su adscripción al interculturalismo y al multiculturalismo respectivamente y a los proyectos educativos y políticos, y así podemos ver el carácter propositivo de la LIJ, puesto que propone soluciones para los eventuales conflictos que derivan de la diversidad.

Para Sepúlveda y Astudillo (2013), la lectura intercultural ahonda críticamente en la construcción de prejuicios que una identidad realiza sobre otra para anularla, e intenta reparar las heridas causadas por esas falsas creencias. Los libros infantiles que abordan la temática de la identidad tienen dos características: la primera es que incluyen la figura de un doble que se usa para representar el "yo y el otro", y la segunda es la que el personaje sufre algún tipo de desplazamiento cultural, temporal, físico o psicológico que genera en él alguna forma de crisis o transformación (McCallum, 1999, en Ibaceta, 2013).

Malik y Sutil (2013) agregan que la literatura permite la construcción cognoscitiva crítica de la realidad, es decir, la releva como un recurso para desarrollar competencias interculturales y, en concreto, la competencia comunicativa intercultural. Las autoras establecen que la literatura, por ser de carácter universal, reconoce temas que son comunes, universales, centrales a la existencia de todos los seres humanos, que nos ayuden a reflejarnos en el otro, a superar los prejuicios y a aceptar la diversidad por su característica de cruce y encuentro, a través de una de las funciones de la literatura: ayuda a transmitir valores y sistemas de vida de una sociedad para reconocer el grupo al cual se pertenece. Mendoza (2003) plantea que el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y literatura es procurar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes -saber qué decir, cómo, con quién, cuándo y dónde (Hymes, en Avendaño y Perrone, 2012)-, en la medida que esta competencia determina la construcción del sujeto.

Otra característica interesante de la literatura es que permite el desarrollo de ciertas habilidades del lenguaje (Ministerio de Educación, 2012), que progresivamente deben ser más complejas y desafiantes de acuerdo a la edad, al contexto y al trabajo entre pares. Una de estas habilidades es el reconocer significados ocultos, descifrables solo si se conoce el contexto social e histórico en el cual se originaron los textos (Bordenave y Pérez, 2008), o que ayudan a conocer a la gente, porque al comunicar se evidencian los referentes culturales (Malik y Sutil, 2013).

Existen diversas estrategias para trabajar la literatura con niños, sin embargo, nos concentraremos en el enfoque Dime (Chambers, 2007). El Plan Nacional de Fomento de la Lectura (2013) resume y explica el enfoque en un texto de distribución nacional, en el cual se explica que consiste en una serie de sesiones de conversaciones literarias sobre un libro leído en conjunto previamente, donde también se pueden hablar de otros temas relacionados con el contenido para avanzar en la interpretación del texto, sin olvidar que el libro escogido es el que guía la conversación. Una de las características de este enfoque es su nombre, "Dime", palabra con la cual pretende reemplazar el "por qué" para quitarle el tono de interrogación e invitar a los niños a conversar, lo cual implica que para cada texto deben diseñarse preguntas simples, pero no muy amplias para provocar la reflexión.

Otra característica es que la conversación ocurre en el aula y se mantiene la formalidad de la sala de clases (normas de respeto y de turnos de habla), donde el mediador, un adulto, fomenta la participación de la mayoría y donde los niños se sientan seguros de hablar sin reprimendas o menosprecio. Esta dinámica requiere de varias sesiones para poder perfeccionarse y desarrollar mejor la técnica de hacer las preguntas, es decir, debería ser una práctica continua en el tiempo. Una de las principales características de la estrategia Dime es que la conversación posterior a la lectura final del texto permita construir significados tanto del texto leído como sobre las temáticas a tratar. Esto, basado en la capacidad crítica innata de los niños de cuestionar lo que se les presenta, para tratar de encontrar un significado que les acomode (Chambers, 2007).

Los talleres literarios delineados por la estrategia "Dime" de Chambers (2007) propician el vínculo entre el texto y lo emocional, y bajo la perspectiva de este trabajo, es posible plantear que si las temáticas tienen relación con la identidad o la diversidad cultural, los estudiantes podrán profundizar en esas temáticas,

identificar sus características y expresar su opinión. Para conseguir los propósitos de este trabajo, es necesario entender que la percepción es la base de las opiniones, es el proceso por el que una persona interpreta y forma sus propios criterios sobre un tema basado en sus experiencias con el entorno (Quelal, 2013).

Según Myers (2003), la psicología social estudia cómo influyen la cultura y las relaciones interpersonales en la generación de percepciones, que se evidencia, por ejemplo, en la conducta, la cual puede variar según el autoconcepto y el rol en el cual se está. El autor señala que el autoconcepto ayuda a percibir la identidad personal y social, de lo que se es y lo que no, dando la sensación de inclusión o no en el grupo. Si se indaga en la forma en que se percibe el mundo cotidiano, entendemos que es el ambiente social el que permite al sujeto formarse juicios sobre su medio para poder adaptarse a éste, y lo hace a través de la codificación de los datos que infiere a través de la "percepción social" (procesos cognitivos que diseñan juicios básicos sobre las personas en base a experiencias e información que nos entrega el resto), la cual depende de la situación, al modo en que se produce el primer contacto y a la actitud del perceptor (Myers, 2003).

Si entendemos que las percepciones son la base de las opiniones y que éstas son la versión subjetiva de una persona acerca de ciertos acontecimientos (Giménez y Subtil, 2012), a través de las opiniones de los estudiantes se pueden conocer sus experiencias y conocimientos propios sobre el mundo, con lo cual dejan en evidencia su percepción social, es decir, los juicios básicos que han diseñado sobre el resto basados en su propia experiencia (Myers, 2003). Camps y Dolz (1995) plantean que en didáctica existe cierto consenso en la idea de que a los estudiantes no se les enseña a expresar sus opiniones personales, menos sobre temas controvertidos, a pesar de que se encuentran en un mundo globalizado que les presenta opiniones de otros y que les pide sus opiniones.

Y RESULTA QUE LA HISTORIA TRATA DE ESTO

Este trabajo se sitúa en el marco de la didáctica de la lengua, comprendido como el campo de conocimiento que tiene por objetivo el proceso de enseñar y aprender lengua, con el fin de mejorar las prácticas y adecuarlas a las situaciones cambiantes en que esta actividad se desarrolla (Camps, Guasch y Ruiz Bikandi, 2010, citado en Camps, 2012). Su enfoque es cualitativo, inductivo y utiliza métodos de recolección de datos no estandarizados, pues el objetivo de la recolección es obtener las percepciones y opiniones de los participantes. Es un estudio descriptivo con un diseño interventivo, aplicado el año 2017.

La muestra se definió de acuerdo a la realidad multicultural de la escuela América, que presenta una tasa de vulnerabilidad del 90% y tiene una alta matrícula de estudiantes de origen extranjero o indígena. Esta cualidad es reconocida como un valor, tanto en el discurso de sus directivos y profesores, como en su PEI, visión y misión. En esta escuela municipal se implementa la asignatura de lengua aymara desde primero a sexto año básico, asignatura que forma parte del PEIB del MINEDUC, aunque no existen estudiantes que hablen alguna lengua indígena como lengua materna o segunda lengua.

De acuerdo a entrevistas con docentes del establecimiento, esta Escuela desarrolló un trabajo de convivencia basado en el respeto y la no discriminación luego de que se presentaron problemas contra algunos de los estudiantes extranjeros⁶. La mejora en la convivencia favoreció el aumento de la matrícula de estudiantes extranjeros, posiblemente gracias al boca a boca. En conversaciones de pasillo con algunos apoderados, relatan que se sienten acompañados, acogidos y orientados al momento de hacer trámites y de dejar a sus hijos en la escuela, ya que el personal les da confianza, lo cual no han sentido en otros establecimientos. Se sienten incluidos en actividades como la celebración del Machaq Mara⁷.

⁶ Una profesora explicó, de manera informal, que estas medidas comenzaron luego que una alumna chilena hija de padres peruanos molestara insistentemente a una compañera recién llegada del Perú diciéndole de manera despectiva "peruana", poniendo en evidencia situaciones de xenofobia y racismo entre los estudiantes.

⁷ Machak mara o año nuevo aymara, conocido como Inti Raymi por el pueblo quechua, o We Tripantu por el pueblo mapuche. Esta

Los participantes de esta investigación pertenecen al quinto año básico "B" de una escuela urbana básica en la ciudad de Arica, Chile. De acuerdo a la información recopilada el curso se conforma por 27 estudiantes, 12 niñas y 15 niños, 3 de ellos nacidos en el extranjero: un niño de origen peruano que llegó hace un par de años, una niña de origen boliviano que está desde primero básico en el mismo curso y una niña recién llegada ese año, de origen colombiano. En la mitad de la implementación de esta secuencia se unió al grupo un niño de origen chileno que pertenecía al otro quinto básico del colegio, que fue cambiado a este curso por motivos de conducta. Sus edades fluctúan entre los 10 y los 12 años. De los estudiantes en general, 11 de ellos manifiestan pertenecer a un pueblo originario: 10 al pueblo aymara y 1 al pueblo mapuche.

En su mayoría, los estudiantes provienen de familias de estrato económico medio bajo, que se domicilian cerca de la escuela. El 31% de sus padres terminó la enseñanza media y el 8% tiene enseñanza universitaria incompleta. La muestra es intencional, debido a que la profesora a cargo de la asignatura lo ofreció a la investigadora para realizar la actividad porque es un curso muy participativo y tenía algunos estudiantes muy opinantes, lo cual sería positivo considerando los objetivos de este dispositivo. Otra razón fue la presencia de los estudiantes extranjeros e indígenas mencionados previamente.

Es pertinente mencionar que esta intervención está diseñada en el marco de las Bases Curriculares vigentes para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, las cuales declaran estar diseñadas bajo el enfoque Comunicativo (Ministerio de Educación, 2012). También se considera, para el diseño de las actividades didácticas, una mezcla entre círculos literarios y la dinámica Dime, considerando fuertemente la oralidad como medio para relevar información, ya que además es una de las bases de las estrategias didácticas anteriormente señaladas. Los textos fueron escogidos considerando las temáticas que trataban y además según los siguientes requisitos (inspirado en Chambers, 2007):

- Tiempo disponible. Bloques de clases de 90 minutos.
- Contexto: diversidad cultural.
- Temáticas atractivas: para lograr cercanía con los estudiantes y propiciar opiniones.
- Ambiente de la lectura (cantidad de textos): aunque no es posible contar con un ejemplar para cada estudiante, si es posible contar con una proyección en la pizarra.
- Las voces de los narradores: hay dos historias en las que los narradores son los protagonistas, por lo que resultan interesantes a la hora de hacer una conexión emocional con los estudiantes.

La intervención didáctica, bautizada por los mismos alumnos como "Conversando los textos", espera rescatar las percepciones y opiniones de los estudiantes a través de las conversaciones que producen una vez finalizada la lectura (después de la lectura, en la actividad denominada "Conversando"), mediante preguntas orales dirigidas, y breves guías de trabajo. Durante este proceso, los estudiantes trabajan además el conocimiento sobre literatura, oralidad, trabajo en equipo, redacción y comprensión de textos, para expandir la competencia comunicativa literaria de los alumnos, tal como lo propone Egan (1999), pues trabajar en base a la emocionalidad provoca el deseo de aprender y, por ende, produce conocimiento. Los textos fueron seleccionados en base a sus temáticas que abarcan lo intercultural, la diversidad cultural, la identidad, entre otros. Los textos son:

"Eloísa y los Bichos", Jairo Buitrago y Rafael Yockteng (El jinete azul, 2009): la protagonista, Eloísa, relata sus impresiones al llegar a una ciudad y una escuela nueva. El texto evidencia sus emociones y su visión de este nuevo lugar y de cómo esa percepción se modifica con el transcurso del tiempo.

"¿Dónde está el perro peludo?", Rosario Elizalde, Marianela Frank, Virginia Herrera y Fabiola Solano (Origo ediciones, 2013): a través de una entretenida rima, se relata la búsqueda del Perro Peludo, miembro de una selecta granja en la que solo ingresaban animales perfectos, la reacción de sus finos y bellos amigos

ante esta desaparición y, una vez descubierta la razón, la decisión del grupo al respecto.

"La otra orilla", Marta Carrasco (Ediciones Ekaré), rescatado desde una página de internet: narra cómo Graciela conoce a Nicolás y lo que significa para ella relacionarse con su familia, gente que habita en la otra orilla del río, de la cual se dicen cosas muy malas

"Salma y Lily", reina Rania Al Abdalá de Jordania, Kelly DiPucchio, Tricia Tusa (ediciones B): cuenta la difícil situación a la que se ven enfrentadas dos amigas inseparables cuando ven la "extraña" colación que lleva la otra, lo cual les crea una profunda diferencia, un doloroso quiebre, y una búsqueda por solucionar sus diferencias.

Las etapas de la intervención se pueden resumir de la siguiente manera:

- Planificación de la intervención: Definir problema, pregunta y objetivos. Determinar cantidad de sesiones y objetivos. Seleccionar estrategias acordes a cada texto y cada momento de la lectura y de la clase. Diseñar materiales y rúbricas de evaluación.
- Aplicación de la intervención: Aceptación del establecimiento. Implementación de la actividad. Revisión material y calificaciones.
- Análisis de datos: Transcripción del material de audio. Organización datos. Categorización revisión, conclusiones.

Los materiales utilizados por clase son el libro álbum correspondiente a la sesión, plumones de colores, cinta adhesiva, presentación en Power Point con proyección del libro, Guías de trabajo según clase y actividad. Las técnicas e Instrumentos de recogida de datos fueron los registros de observación, diarios de campo, guías de trabajo diseñadas por cada texto, rúbricas para evaluar y calificar finalmente el trabajo de los estudiantes, guías para recoger opiniones, lo cual se escaneó. Matriz de análisis de temas, desarrollado en base a los registros ara recoger los temas principales.

Las intervenciones se diseñaron pensando en trabajar un texto durante dos clases, y trabajar la actividad final de la secuencia en otras dos, es decir, un total de 10 clases que ocuparon casi todas las clases de un mes (considerando actividades ya programadas en la asignatura). A modo de esquema, podemos presentar las sesiones de la siguiente manera:

Cuadro 2: Esquema de actividades.

Clase	Momento de la clase	Momento de la lectura
1	Inicio: Actividad de activación de conocimientos previos sobre el tema del texto en general.	
	Desarrollo:	<p>Antes: Actividad que los vincule con el tema del texto en particular. Interrogación de la portada y algunas páginas del texto.</p> <p>Durante: Lectura del libro por parte de la docente, que se deja en suspenso hasta la próxima clase. Hipotetizan sobre el final o situaciones posibles del texto.</p>
	Cierre Resumen y opiniones sobre las actividades.	
2	Inicio: Retomar hipótesis sobre el final.	
	Desarrollo:	<p>Durante: Lectura del texto desde el comienzo.</p> <p>Después: Comentan el final del texto. Actividad de conversación literaria, en la cual se dirigen las preguntas, para provocar el análisis. Desarrollan actividades de cierre de ideas: escritura de una carta, redactar una historia, escribir una opinión.</p>
	Cierre: Comentarios finales.	

LUEGO DE LEER, REFLEXIONAR

El análisis de los datos obtenidos se hace a través de las técnicas e instrumentos mencionados, los que se analizan en base al análisis de temáticas relevantes. Como primera etapa, se transcribieron todos los audios, y todos los textos escritos de los estudiantes, los cuales se agruparon en ideas similares (declaraciones, comentarios, creencias expresadas), y se clasificaron en temas. En consecuencia, la codificación fue guiada por los datos, ya que se analizan a medida que avanza la categorización y la revisión de los textos transcritos. En una segunda etapa, cuando los resultados son codificados se resumen las reflexiones y se analizan los resultados a partir de cada objetivo específico. Los principales temas que se levantan de los comentarios se pueden resumir en los siguientes 9 conceptos: cambiarse a un lugar nuevo, actitud frente a lo desconocido, adaptación, acoger, amistad, discriminación, bullying, segregación, legislación. Podemos definir los conceptos y cómo los observan los estudiantes, de la siguiente manera:

Cambiarse a un lugar nuevo: Existe un consenso sobre lo difícil que es vivir esta situación, por el hecho de dejar a los amigos, adaptarse y comenzar de nuevo. Comentan que a cualquier persona le puede pasar cambiarse de ciudad, de colegio, de país. Lo relacionan con sentimientos como la tristeza y el miedo. Comentan que en esta situación se puede caer en los prejuicios, mentiras y errores, es decir, que no se puede hablar de los otros sin conocerlos (La Otra Orilla).

Actitud frente a lo desconocido: Esto se relaciona con lo que propone Myers (2003) sobre las dificultades que significan a las personas los nuevos elementos culturales. Los estudiantes plantean que ante las diferencias o frente a lo desconocido, una actitud es el miedo, que puede derivar en críticas (que pueden estar basadas en inventos), discriminación y pueden generar conflictos. Sin embargo, evidencian comprensión sobre lo negativo de esto.

Adaptación: Consideran que es necesario adaptarse y encajar en un lugar cuando sufren un cambio (casa, colegio, ciudad). Destacan que es complicado y que el proceso puede producir tristeza o miedo. Esto también se relaciona con perder el miedo a los otros y acoger. Podemos destacarlo como parte de la necesidad humana de pertenencia a un grupo, de ser gregarios. Destacan que adaptarse puede hacer que se sientan orgullosos de lo que son, por ejemplo, orgullosos de su nacionalidad.

Acoger: Comentan lo necesario de acoger al nuevo, al diferente, al que se siente triste; lo ven en general como una obligación y se relaciona con la necesidad de encajar. Sus comentarios son en base a sus malas experiencias anteriores, lo cual puede hablar también de la formación valórica y emocional de los estudiantes. Es relevante enfatizar en la humanidad que expresan en este punto, pues distinguen esa actitud como necesaria y se demuestran capaces de expresarla y vivirla.

Amistad: Este tema es transversal en los textos. Destacan que es triste y preocupante dejar a los amigos cuando se deben cambiar de lugar y al revés, el hacer nuevas amistades. Incluso mencionan que se deben obligar a hacer nuevos amigos. Desde otra perspectiva, manifiestan que si ellos conocen a una persona que es nueva en el lugar, deben intentar ofrecerle su amistad (Eloísa y los bichos). También la destacan como motor para conocer al otro y para construir cosas juntos (La Otra Orilla), o como motivo para ser respetuosos ante lo desconocido frente a un amigo. Destaca que comenten lo relevante que es mantener la amistad y protegerla de las peleas, discusiones o problemas, la mayoría opina que intentaría proteger su amistad y resolvería situaciones de manera pacífica (Salma y Lily).

Discriminación: Este tema se trata dos textos, pero los estudiantes fueron capaces de reconocerlo al relacionarlo con el bullying que pueden hacer los compañeros de clase tanto por ser diferentes o nuevos. Lo valoran negativamente pues muchos lo han vivido en otros colegios, o antes, en este mismo establecimiento. Comentan que la apariencia es engañosa, que todos somos iguales, la perfección no existe. Algunos alumnos aportaron con sus experiencias personales, situaciones de vida que les han hecho más fuertes, y que les permiten expresar su solidaridad ante situaciones de discriminación.

Bullying: Expresan que es una actitud negativa, algunos lo han sufrido en carne propia por ser diferentes (gorditos, bajitos) y concuerdan en que nadie debería sufrirlo. Posiblemente, por su experiencia y su edad, lo relacionan principalmente a la escuela (Eloísa y los bichos) o a los círculos cercanos (¿Dónde está el perro peludo?). Lo vinculan con la discriminación y la diversidad, con el desconocimiento del otro.

Segregar: La consideran como una injusticia y algo negativo, expresan que todos somos iguales y no se puede discriminar por la apariencia, que la perfección no existe. Valoran que alguien cambie su actitud (¿Dónde está el perro peludo?), quizás porque ellos mismo han debido vivir esto, según las experiencias que comentaron. Destacan que puede generar conciencia en los propios orígenes y que eso debería producir orgullo.

Legislación: Salió a la palestra la Ley Zamudio, la ley contra la discriminación, y cómo les protege. Demostraron conocimiento sobre lo que refiere a discriminación y a cómo usar las palabras para atacar o discriminar a las personas. Esto coincide con el trabajo que la escuela ha desarrollado en los últimos años para favorecer la inclusión, y se evidencia que estos esfuerzos no han sido en vano, que rinden y expresan sus frutos en beneficio de la misma comunidad, en la formación de ciudadanos empoderados de su rol, que están en contra de la discriminación y que conozcan sus derechos sobre este tema.

Desde nuestra perspectiva, es interesante analizar cómo se relacionan los términos recogidos de los niños con los grandes conceptos presentados en el marco teórico, identidad y diversidad cultural, que caracterizan el marco de este trabajo. Gracias al carácter universal de la literatura fue posible reconocer temas comunes y lograr que los estudiantes se reflejaran en el otro (Malik y Sutil, 2013). Observamos, en base a los comentarios de los niños, evidenciados en los resúmenes presentados anteriormente, que la mayor cantidad de los conceptos están asociados a la diversidad cultural (cambiarse a un lugar nuevo, bullying, acoger, adaptación, actitud frente a lo desconocido, segregar, discriminación, legislación), mientras que solo dos se asocian a identidad (amistad, acoger). Esto nos permite hipotetizar que las percepciones de niños y niñas sobre la diversidad cultural son más amplias y variadas, posiblemente porque lo entienden y lo viven inmersos en un ambiente de diversidad cultural ya que el establecimiento en el cual estudian ha realizado un trabajo constante en esta línea para fomentar la inclusión.

Respecto al concepto de identidad podemos plantear, primero, que la identidad está en proceso de desarrollo en los estudiantes, pues se encuentran en una etapa en la cual dejan de mirar a su familia cercana como referente y buscan aprobación entre sus pares, lo que probablemente permite que valoren tanto la amistad. Segundo, el concepto de identidad no suele tener espacios diseñados específicamente para favorecer su desarrollo. En este caso particular, el establecimiento se ha preocupado por trabajar la convivencia en su comunidad educativa y con ello la inclusión, pero es posible que no profundice en este tópico con el mismo interés, sin embargo, solo podemos especular sobre este punto, por lo tanto, no profundizaremos mucho en él.

DISCUTIENDO LOS TEXTOS

Con los datos obtenidos y expuestos previamente, podemos discutir sobre dos aspectos principales: primero sobre la categorización de las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre los textos literarios, rescatando los principales conceptos o temas a los cuales los asocian (OE1) y segundo, analizar las estrategias y textos literarios utilizados en la secuencia didáctica implementada para conocer cómo favorecen la formulación de opiniones sobre estas temáticas (OE2). Comencemos por la categorización de las percepciones. Al finalizar las clases con los textos literarios, y antes de comenzar la actividad final con el libro interactivo, a petición de la profesora de la asignatura, se realizó una actividad de resumen de los textos. Se presentó a los estudiantes un papelógrafo por cada texto, para resumirlo: personaje principal, secundario, ambiente, autor, ilustrador, por ejemplo. Cuatro parejas completaron estos papelógrafos pegados en la pizarra. Uno de los ítems era su opinión sobre cuál era el tema que ellos creían que trababa el texto. Luego la profesora presentó cuatro temas y los estudiantes relacionaron estos temas con cada uno de los textos leídos. Esa relación quedó de la siguiente manera:

Cuadro 2: Conceptos derivados de las opiniones de los estudiantes.

Texto	Conceptos rescatados por los estudiantes en papelógrafo	Tema propuesto por la profesora
Eloísa y los bichos.	Adaptación, encajar en un lugar.	Ser nuevo en un lugar (Colegio, ciudad, país).
La otra orilla	Adaptación, reconocer cosas nuevas, comprensión, miedo a otros.	Acoger a alguien diferente.
¿Dónde está el perro peludo?	Discriminación, amistad, orgullo.	Discriminación por ser diferente.
Salma y Lily	Amor de amigas, miedo a lo desconocido, curiosidad, amistad y comprender.	Diversidad, gente diferente a mí que convive conmigo.

Esta relación otorga una primera aproximación a dos puntos: el análisis que hacen los estudiantes sobre las temáticas de los textos, y qué opinan sobre esta temática. Basados en sus comentarios, podemos presentar un nuevo resumen de los textos, pero esta vez basados en los comentarios y opiniones de los estudiantes:

“Eloísa y los bichos”: los estudiantes comentan que frente a un cambio a otro lugar (de colegio, ciudad o país) se puede reaccionar de distintas maneras, pero predominan los sentimientos negativos. La principal preocupación ante un cambio así son las amistades, pues dejarlos causa tristeza y hacer nuevos amigos implica una dificultad. Plantean que para la persona recién llegada es difícil, pero necesario adaptarse, y para los que reciben a una nueva persona, es pertinente ayudarlo. Respecto de la actitud de Eloísa consideran que tiene tristeza, nostalgia y que le ha costado irse del lugar en el cual estaba, sin embargo, algunos plantean que puede ser entretenido empezar de cero. Sobre los compañeros de Eloísa, comentan que fueron amables porque no le hicieron bulling y la acogieron. Sobre las razones del papá de la niña para irse, declaran que fue bueno cambiar para ayudar a la niña a hacer nuevos amigos. Respecto del texto literario, consideraron que la situación es muy real y que la narración (texto e imágenes) les ayuda a interpretar.

“¿Dónde está el perro peludo?”: destacan la segregación, la consideran injusta y comentan que todos somos iguales, que eso es discriminación y que la apariencia no es importante porque la perfección no existe. Declaran que los personajes llevaban sus secretos como un peso pero que no consideraban el dolor de quienes ellos segregaban. Valoran positivamente el cambio de actitud. Ante esto, comentan la ley Zamudio sobre discriminación y respecto de la discriminación por nacionalidad, opinan que las personas deben

sentirse orgullosas por el país donde nacieron.

“La otra orilla”: Identifican las diferencias físicas en las familias del texto, reconocen sus costumbres similares, aunque no lo sabían. Valoran positivamente el conocer gente nueva, esto puede dar paso a la amistad con personas nuevas y diferentes. Sin embargo, creen que no hay que criticar ni hablar sobre los demás sin conocerlos, es algo negativo, -porque se hace sin fundamentos o significa miedo a los otros-, pero que se hace recurrentemente. Comentan que le faltó un grado mayor de “emoción” en la trama al texto.

“Salma y Lily”: ante una situación o cosa nueva, es necesario ser cauto y respetuoso para mantener y hacer durar la amistad, porque es importante demostrar madurez y dejar de lado el orgullo, pues a veces ese mismo orgullo hace perder amigos.

El material final de la secuencia era un libro interactivo que debían realizar en base a uno de los cuatro temas que se trataron en los cuentos (Cuadro 2), luego respondían algunas preguntas en una guía y esas respuestas debían exponerlas de manera novedosa en su libro interactivo. Todo el material concreto (cartulinas, hojas de oficio, hojas de colores, tijeras, pegamento, stickers, entre otros) se los entregó la docente. Respecto de la información recopilada en este material, es posible observar que todo lo relacionaban con situaciones de su vida, experiencias, lo cual hace interesante el análisis de las respuestas, pues nos permiten acercarnos a sus historias personales y sus anhelos.

Otro punto a destacar es el análisis que hacen sobre las actitudes de los personajes de un texto, y la valoración positiva o negativa que hacen de esas actitudes, con lo cual evidencian un incipiente análisis crítico sobre el texto y el desarrollo de personajes. Aunque no se pretende analizar este punto en este trabajo, sería interesante analizar y reconsiderar por un lado los tipos de textos que se les presentan a los estudiantes, y la oportunidad que se les da para analizar. Para finalizar este punto, podemos observar que los estudiantes pueden realizar diversos análisis, levantar temáticas y presentar opiniones siempre que se les entregue la oportunidad.

Para continuar con el OE2, debemos analizar las estrategias y textos literarios utilizados en la secuencia didáctica implementada para conocer cómo favorecen la formulación de opiniones sobre estas temáticas. Algunas de las estrategias son:

Estrategias para modelar la opinión: Camps y Dolz (1995) comentan que en la escuela no es fácil enseñar a los estudiantes a formular y expresar sus opiniones personales, pero es un ejercicio necesario de hacer. Para poder recoger opiniones fundamentadas de los niños y niñas fue necesario y relevante modelar la opinión oral, para ordenar las ideas mentalmente y luego verbalizarlas (Vilà, 2011). En este dispositivo, para modelar la opinión primero se les presentó a los estudiantes un texto y se les solicitó su opinión. Se les indicó que para ordenar las ideas que querían exponer era necesario que lo hicieran en base a un esquema que se dibujó en el pizarrón que decía así: Opinión (lo que yo creo o pienso) + argumento (fundamento, por qué creo o pienso eso). En la siguiente clase se agregó el dar un ejemplo. Esto ordenó la exposición y ayudó a recolectar opiniones o argumentos que pudieron ser sistematizados y categorizados. Debido al uso de esta estructura simple, pero constante, fue posible lograr que manifestaran opiniones. Una dificultad para este modelaje, era el desorden que se provocaba cada vez que los estudiantes querían dar su opinión porque a veces se les olvidaba pedir el turno de habla y el esquema de la opinión.

Opiniones escritas: Al finalizar cada clase se entregó a los estudiantes una pequeña guía de trabajo diseñada para que plasmaran sus opiniones verbales de manera escrita, que contaban con un modelamiento de la opinión similar al expuesto en la opinión verbal anteriormente. La intención era reforzar el modelamiento y que siguieran reflexionando desde otra perspectiva, de modo de consolidar su discurso (Vilà, 2003). Aun así, algunas de las guías presentaban opiniones muy simples y en algunos casos, no presentaban su opinión, sino un resumen del texto o de lo que se conversó. Es posible considerar que las guías fueran demasiadas (algunos estudiantes manifestaron su molestia por completar una guía cada clase), aunque también es posible que nos les gustara porque a varios estudiantes les disgustaba escribir en general.

Talleres literarios: El diseño de la estrategia “Conversando los textos”, basada en el enfoque “dime” de Chambers (2007) busca la interacción entre alumnos y profesora. Permite a los estudiantes practicar el diseño de la opinión oral y tienen la oportunidad de expresar sus opiniones sobre un texto. La aplicación de la actividad “Conversando” permitió recoger datos en base a los comentarios y opiniones sobre las situaciones presentadas en los textos, las cuales muchas veces ejemplificaron con situaciones de su vida o experiencias, lo cual favoreció la obtención de opiniones que enriquecieron el momento y permitieron generar un clima de confianza, ideal para relevar sus opiniones reales, así como conocer a los estudiantes para poder contextualizar sus respuestas.

El libro: Los textos fueron seleccionados por presentar situaciones reales de aprendizaje para los estudiantes. Aunque el docente siempre es mediador y puede ser cuestionable hablar de situaciones reales cuando los textos y los temas son intencionados y escogidos por el docente, la situación es real en cuanto las situaciones que se plantean son cercanas a los estudiantes, y los textos responden a esta realidad. La literatura manifiesta entonces su condición de intervención crítica y emancipadora, pues ayuda a los estudiantes a construir su propia identidad basados en la construcción de los significados de los textos que leen, principalmente cuando lo hacen en discusión con otros (Mendoza, 2003). Los relatos ayudan a crear estados de conciencia alterados, nuevas perspectivas, opiniones o intereses; emocionan y contactan con aspectos de la vida desconocidos, es decir, pueden transformarnos como individuos (Jackson, 2012). Esto evidencia que la selección de los textos fue pertinente para lograr los objetivos planteados. Se consideró escoger relatos cortos porque era necesario que los estudiantes pudieran prestar atención un breve período de tiempo, lo cual nos ayudó a enfocarlos, a evitar el aburrimiento y a realizar otras actividades en el tiempo de clases, de modo de aprovechar el bloque horario.

Como objeto: El libro como objeto concreto fue considerado por los estudiantes como algo importante, lo que se notaba al finalizar cada sesión y algunos niños se acercaban a la docente para pedirle hojear el libro. Con el cuento “La otra orilla” no se contó con el libro y un alumno preguntó la razón. Se le explicó, pero el estudiante propuso imprimir el texto para poder mostrarlo y hojearlo a lo que la docente debió comentarle sobre los derechos de autor. Algunos niños comentaron que les gustaba mucho hojear los libros.

Sobre las temáticas: Peña (2016) comenta que, si un texto es bueno, completo y desafiante, produce conflicto cognitivo, independiente de la trama. Es evidente que los textos lograron relevar conceptos relacionados mayoritariamente con la diversidad cultural y en menor medida con la identidad, posiblemente porque las temáticas estaban orientadas en ese sentido y fueron escogidos con esa finalidad, lo cual sustenta la selección de los textos. Chambers (2007) comenta que los niños tienen una capacidad innata para criticar los textos que se les presentan, lo cual se pudo evidenciar en el análisis que los estudiantes realizaron sobre el contenido, significados, sobre la configuración interna del texto. Comentaron sus impresiones, lo desafiantes que éstos fueron para el análisis y la entretención, así como uno que, por motivos diversos, no les gustó el desarrollo porque lo encontraron un poco simple, aunque la temática presentada sí les interesó. Esta habilidad para analizar el texto y su competencia para declarar sus gustos e intereses, así como de abrir las posibilidades del texto y dar alternativas tanto en el conflicto como en el final, permite dilucidar sus gustos en literatura. Estos comentarios develan un gusto por las historias que los desafíen, que les hagan mantener el suspenso y que les den finales inesperados o satisfactorios, que cierren la historia de manera que les calce todo lo que han descubierto o intuido.

CONCLUSIONES

Debido a la inmigración, la región de Arica y Parinacota como zona de triple frontera se ha convertido en un lugar de paso de muchos migrantes, pero de asentamiento solo para algunos, quienes junto a sus hijos se están insertando en el sistema escolar chileno. Para favorecer su integración a la sociedad, además de garantizarle sus derechos legales y constitucionales, es necesario apoyar el conocimiento personal y cultural mutuo en las comunidades educativas a través de la creación de grupos de trabajo, del diseño de actividades o de compartir vivencias que permitan el desarrollo de vínculos afectivos que ayuden a alcanzar el respeto y la valoración mutua, de manera que se vea la diferencia como oportunidad de enriquecimiento y no como una amenaza (Real, 2006).

Consideramos importante y necesario desarrollar experiencias sobre diversidad cultural en todas las escuelas, cuenten o no con una evidente multiculturalidad, donde se pueda utilizar la didáctica del lenguaje como una herramienta que permita generar los espacios de reflexión que ayuden a relevar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre su realidad, para proponer estrategias o actividades que terminen con la típica folklorización de la cultura que den paso a la valoración y el conocimiento mutuo para favorecer el entendimiento, en consecuencia, a la inclusión y la vida en una sociedad intercultural para un ciudadano global (Mondaca, Gajardo y Sánchez, 2014).

Una secuencia didáctica de lenguaje, orientada en cualquiera de sus ejes, puede transformarse en una herramienta pedagógica que permite trabajar aspectos de la lengua propiamente tal, pero también aspectos del uso y la práctica (Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009), con lo cual es posible otorgarle valor no solo dentro del aula, sino también en la sociedad en la cual el estudiante está inmerso. Podemos afirmar que la didáctica puede ayudar a solucionar problemas tanto sociales como educativos, tal como lo afirman Dolz et al (2009). En este sentido, proponer textos interesantes y actividades que permitan a los alumnos comentarlos, ayuda a acercarse al texto a los estudiantes con el fin de incentivar la lectura y la conversación sobre lo leído o escuchado (Chambers, 2007).

En función de lo observado es posible señalar que el dispositivo didáctico propuesto favorece la creación de espacios de reflexión que permiten recoger las percepciones de los estudiantes sobre identidad y diversidad cultural a través de los comentarios que ellos hacen luego de las actividades realizadas, como por ejemplo, con la actividad denominada "Conversando" que se realizaba luego de la lectura de los textos, lo cual permitió levantar información interesante acerca de las percepciones y opiniones que los estudiantes tienen sobre los conceptos de identidad y de diversidad cultural, los que quedan evidenciados en el análisis de resultados presentado. Tal como se señalaba previamente, este estudio tiene limitaciones y es susceptible a mejoras, por ejemplo:

Conocer con profundidad al curso.

Desarrollar y preparar con mayor profundidad las preguntas, tomando en cuenta los niveles propuestos por Chambers (2007): Básicas, generales y especiales. Es necesario también considerar que la práctica de la estrategia facilita a generación de preguntas.

Considerar la calidad de los textos que se presentan a los estudiantes, que sean interesantes, desafiantes, con un conflicto claro, que presenten situaciones y temáticas que les permitan abrirse a debatir y a presentar sus opiniones, porque los estudiantes pueden ser bastante críticos con el texto, lo cual es muy interesante.

Contar con más ejemplares de los textos en el aula, para que los estudiantes puedan manipularlos durante o después de la lectura y así poder relacionarse desde otra perspectiva, más personal, con el texto. Esto le puede dar más sentido a la lectura si es que se quiere reforzar este eje.

En relación con lo anterior, se propone reconsiderar el tiempo destinado a la lectura lo que significa repensar y reprogramar tanto el tiempo como los objetivos.

Reconvertir las sesiones de clases en talleres, de manera de eliminar la obligatoria correlación entre actividad y calificación. En este caso, la docente solicitó poner dos notas. Debido a la clara intención cualitativa con enfoque en lo valórico de este dispositivo, se hace complejo evaluar con una nota. Se propone esto a pesar de que se incluyen rúbricas y evaluaciones para cada actividad de la secuencia.

También es posible proponer que la temática de identidad y diversidad cultural sea introducida a la asignatura como un tema más, y que se pueda abordar en una unidad con los OA e Indicadores que propone el currículum nacional.

Reconvertir ciertas actividades para permitir un modelamiento mucho más intencionado de la opinión. Tal como lo mencionan las Bases curriculares de la asignatura de Lenguaje y Comunicación del nivel (Mineduc, 2012), los estudiantes pueden entregar sus opiniones sobre los textos que leen, pues la opinión se debe formar y modelar desde los primeros años de escolaridad. Las bases curriculares proponen que desde 1° año básico (eje de lectura) se utilicen los textos leídos para reflexionar y formar sus propias opiniones. En el eje de Comunicación Oral, se plantea que el estudiante utilice el lenguaje oral como medio de comunicación de sus conocimientos, ideas y de sus análisis, así como de sus opiniones, para lo cual el docente debe ayudarlos otorgando espacios que les permitan practicar estas destrezas y puedan intercambiar sus opiniones, ideas y experiencias, a la vez que se manifiesta el interés por las ideas de los otros. Sin embargo, los pasos para formar una opinión fundamentada se presentan en los textos de estudio recién en 7° básico.

En relación con el trabajo del establecimiento, es posible comentar que consideramos importantes e interesante sus esfuerzos orientados a fomentar la inclusión y valorar la diversidad cultural, pero consideramos necesario sugerir que, una vez que estos conceptos y valores estén fuertemente arraigados en su comunidad, reenfoquen sus esfuerzos por desarrollar la identidad cultural de sus estudiantes, ya que este reforzamiento permitirá formar personas más empoderadas en su historia, en su identidad cultural, local y que puedan acoger de mejor manera los cambios en su sociedad ya que conocen mejor quiénes son y hasta dónde pueden llegar.

A pesar de la intensa revisión bibliográfica realizada no fue posible encontrar trabajos, estudios o tesis relacionados con la didáctica del lenguaje, la literatura intercultural o las opiniones de estudiantes sobre su contexto intercultural en el área geográfica -comuna de Arica o la XV región de Arica y Parinacota- lo cual dificulta hacer comparaciones, pero podemos proyectar la investigación de las siguientes maneras:

Aplicar este dispositivo en otros cursos del mismo colegio para determinar si las opiniones de los estudiantes son similares o no, lo cual permitiría comprobar si el trabajo de convivencia que ha realizado la comunidad tuvo impacto en otros niveles; si la diversidad existente en otros cursos modifica las opiniones; si es posible identificar otros conceptos.

Aplicar esta secuencia en otros quintos básicos de colegios cercanos o de similar dependencia (municipales), de otras dependencias, y de otras comunas de la región, para analizar las percepciones y opiniones de los estudiantes de otras comunidades y contextos escolares, de modo de contrastarlas.

Agregar una encuesta o cuestionario que levante las opiniones de los estudiantes antes y después de la aplicación del dispositivo para evaluar si, de alguna manera, trabajar con esta secuencia cambia su opinión sobre diversidad e identidad cultural.

Convertir esta secuencia en talleres a los padres y apoderados, con menos sesiones, para recopilar sus opiniones sobre las temáticas propuestas.

Transformar esta secuencia y presentarla como talleres a los profesores para, por un lado, explicar las estrategias utilizadas en el dispositivo (didáctica del lenguaje) y por otro lado, para recopilar las opiniones de los docentes sobre estos temas y los conceptos que pudieran aparecer durante la aplicación del taller.

Modificar los conceptos o temas claves de este trabajo por otros como racismo, xenofobia, caridad, diversidad étnica, indígenas, migrantes -por ejemplo- para analizar cómo estos pueden asociarse con los

textos presentados o cambiar los textos seleccionados.

Consideramos que los principales aportes de este estudio son el dispositivo didáctico (guías, material de trabajo y rúbricas) y la valoración que se le da a la opinión. Es necesario resaltar la importancia de enseñar a opinar a nuestros estudiantes y de darles espacios para hacerlo, así como reconocer la gran herramienta que es la LIJ, y los textos seleccionados. Entender cómo observan y entienden el contexto, es una base para poder trabajar con los estudiantes, y la comunidad escolar en general, otros conceptos y valores. En este sentido, nuestra investigación se propone como una contribución en el ámbito de la didáctica del lenguaje en relación al modelamiento de la opinión y a la utilización de los textos LIJ, particularmente, libros álbum. También refuerza la convicción de que es posible obtener opiniones y percepciones de los estudiantes de un aula con diversidad cultural, característica de las aulas de la región de Arica y Parinacota.

Hemos comentado que la interculturalidad y las competencias interculturales deben ser trabajadas en todas las aulas, por lo que resulta interesante analizar cómo una secuencia de didáctica del lenguaje puede ser un aporte en aulas con presencia de interculturalidad. Dolz et al (2009) plantean que es necesario considerar en la enseñanza el entorno y el patrimonio de la sociedad para trabajar un aspecto de la lengua, es decir, en base a la experiencia. Este trabajo evidencia que es posible extrapolar las posibilidades y competencias del lenguaje y utilizarlas para formar ciudadanos, que sirve además para recopilar información sobre las percepciones y opiniones de los estudiantes, así como conocer su realidad, la de su comunidad educativa y la de su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

AGUADO ODINA, T. (2004). "Investigación en educación intercultural", *Educatio siglo XXI*, n° 22, Universidad de Murcia, pp. 39 - 57. Recuperado el 29 de octubre de 2017 en <http://revistas.um.es/educatio/article/view/98/83>

AVENDAÑO, F; PERRONE, A. (2012). "El aula, un espacio para aprender a decir y a escuchar: estrategias y recursos". Santa Fé: Homo Sapiens ediciones.

BORDENAVE, M; PÉREZ ALBIZÚ, C. (2008). "Literatura y diversidad. Una propuesta de trabajo en los niveles iniciales", *Puertas abiertas*, vol 4, (4), pp. 29-31. Recuperado el 10 de diciembre de 2016 en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4552/pr.4552.pdf

BRONCKART, J. P. (2007). "La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales". *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, pp. 133-146. Buenos Aires: Editorial Miño Dávila.

CAMPS, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación* (59), pp. 23-41. Recuperado el 14 de mayo de 2015 en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/371730>

CAMPS, A y DOLZ, J. (1995). "Introducción: enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual". *Comunicación, lenguaje y educación*, año: 07, n° 25, pp. 5-8. Recuperado el 10 de octubre de 2017 en https://www.researchgate.net/profile/Anna_Camps/publication/28269992_Ensenar_a_argumentar_un_desafio_p_ara_la_escuela_actual/links/548b17530cf214269f1dcf94.pdf

COLOMER MARTÍNEZ, T. (2011). *Escuela e inmigración. La literatura que acoge*. Leer.es. Recuperado el 26 de septiembre de 2016 en

http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_escuelainmigracion_teresacolomer.pdf/47e0987a-ab9a-4208-899a-e25fcd783014

CHAMBERS, A. (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.

CHIODI, F; BAHAMONDES, M. (2001). *Una escuela, diferentes culturas*. Corporación nacional de desarrollo indígena. Santiago: Ediciones LOM.

CHOVANCOVA, L. (2015). "Concepciones encontradas en torno a la literatura intercultural: el caso de la literatura infantil y juvenil". *Ocnos, Revista de Estudios sobre lectura*, (14) pp. 28-41. Recuperado el 27 de septiembre de 2016 en https://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.14.03/pdf

DOLZ, J; GAGNON, R; y MOSQUERA, S. (2009). "La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 117-141. Recuperado el 02 de noviembre de 2017 en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0909110117A/18815>

EGAN, K. (1999). "La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje para los años intermedios de la escuela". Madrid: Amorrurtu Editores.

FERNÁNDEZ, R. (2012). "La narración oral en el aula de educación infantil". Tesis para optar al grado de maestro en educación infantil. Universidad Internacional de la Rioja, España. Recuperado el 10 de octubre de 2017 en <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/490/Fernandez.Raquel.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

GARCÍA, M. (2013). "Nosotros y ellos. Algunas ideas sobre estereotipos y prejuicios en la literatura infantil. El caso de los libros sobre diferencia étnica y racial". *Actas del seminario internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia*. Plan nacional de fomento de la lectura, pp. 159-167. Recuperado el 27 de octubre de 2016 en <http://plandelectura.gob.cl/recursos/actas-del-seminario-internacional-que-leer-como-leer-perspectivas-sobre-la-lectura-en-la-infancia/>

GARCÍA, J y MORENO, I. (Eds). (2014). *Escuela, diversidad cultural e inclusión*. Madrid: Ediciones Catarata.

GIMÉNEZ, G y SUBTIL, C. (2012). "Enseñar a argumentar en las escuelas. Un estudio a través de los manuales escolares". En G. Giménez, C. Stancato, C. Subtil, L. Colafigli, A. Reinaldi, C. Cacciavillani, M. Maina. (Eds), *Opinar y decir lo propio Estrategias para enseñar a argumentar en la Escuela*. (p40-62). Argentina. Recuperado el 10 de octubre de 2017 en <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/bitstream/handle/11086.1/861/OPINAY%20Y%20DECIR%20LO%20ROPIO.pdf?Sequence=6&isallowed=y>

HALL, S. (1996). "¿Quién necesita "identidad"?" En S Hall y P. du Gay (Ed), *Cuestiones de identidad cultural*. pp 13-39. Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu. Recuperado el 08 de junio de 2018 en <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>

IBACETA, I. (2013). "La influencia de la lectura y el lenguaje en el proceso de formación de la identidad étnica de lectores infantiles". *Actas del seminario internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia*. Plan nacional de fomento de la lectura, pp. 183-197. Santiago: Maval. Recuperado el 27 de octubre de 2016 en <http://plandelectura.gob.cl/recursos/actas-del-seminario-internacional-que-leer-como-leer-perspectivas-sobre-la-lectura-en-la-infancia/>

IBÁÑEZ-SALGADO, N; DÍAZ-ARCE, T; DRUKER-IBÁÑEZ, S y RODRÍGUEZ-OLEA, M. (2012). "La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación". *Convergencia, revista de ciencias sociales*, (59), pp. 215-240. Recuperado el 30 de mayo de 2017 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10521880009>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2012). "Censo Nacional de Población y Vivienda 2012". Recuperado el 25 de marzo de 2018 en <http://www.ine.cl/estadisticas/censos/censos-de-poblacion-y-vivienda>

JACKSON, P (2012). "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza". En H. Mc Ewan y K. Egan (eds) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 25-51. Buenos Aires: Amorrortu.

LUBE, M y GARCÉS, A. (2012). "Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación". *Estudios Atacameños*, 44, pp. 5-34. Recuperado el 29 de abril de 2015 en <http://www.scielo.cl/pdf/eatacam/n44/art02.pdf>

MACÍAS, M. (2018). "Recurso didáctico para fortalecer la identidad cultural en los estudiantes de cuarto y quinto año de educación básica de la escuela Padre Luis Garzón Jiménez de la comunidad Cerrita de los Morreños del Golfo de Guayaquil en el período lectivo 2016- 2017". Tesis para optar al título de ingeniero en diseño gráfico. Universidad de Guayaquil. Guayaquil, Ecuador. Recuperado el 10 de junio de 2018 en <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/29830>

MALIK LIÉVANO, B y SUTILL, M. (2013). "Comunicación intercultural y literatura en contextos educativos". *Diversidad, revista de estudios interculturales*, 1, pp. 40-63. Recuperado el 04 de diciembre de 2016 en http://www2.uned.es/grupointer/COMYLITERATURA_malik_sutil_13.pdf

MENDOZA FILLOLA, A. (2003). "Didáctica de la lengua y la literatura para primaria". Madrid: Pearson Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2012). "Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación". Programa Educación Intercultural Bilingüe. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2011). "Orígenes. Estudio sobre la Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe". Recuperado el 06 de octubre de 2016 en http://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=157&langSite=es

MÍNGUEZ, X. (2010). "Interculturalidad, multiculturalidad o localismo: un modelo para la LIJ catalana". En J. Herrera, M. Abril, C. Perdomo (Eds) *Estudios sobre didácticas de las lenguas y sus literaturas: diversidad cultural plurilingüismo y estrategias de aprendizaje*. pp 1- 22. Recuperado el 28 de octubre de 2016 en http://mobiroderic.uv.es/bitstream/handle/10550/31477/Interculturalidad_multiculturalidad_o_localismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MONDACA ROJAS, C; GAJARDO CARVAJAL, Y; SÁNCHEZ GONZÁLEZ, E. (2014). "Historia, memoria y ciudadanía Intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile". *Revista Interciencia*, 39 (07), pp 524 - 530. Revisado el 10 de mayo de 2016. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812013000200007&lng=es&nrm=iso

MONDACA ROJAS, C., RIVERA OLGUÍN, P., GAJARDO CARVAJALY. (2014). "Educación Parvularia e Inclusión en el norte de Chile: Formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá". *Alpha*, (39), pp 251-266. Recuperado el 10 de mayo de 2016 en <https://Dx.Doi.Org/10.4067/S0718-22012014000200017>

MONDACA ROJAS, C; GAJARDO CARVAJAL, Y. (2013). "La educación intercultural bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980- 2010". Revista Diálogo Andino (42), pp. 69-87. Revisado el 10 de mayo de 2016. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719-26812013000200007&lng=es&nrm=iso

MYERS. D. (2003). Psicología Social. Ciudad de México: Mc Graw Hill.

PEÑA, M (2016). Apuntes de clases "Literatura Infantil y Juvenil". Magister en didáctica del Lenguaje.

PLAN NACIONAL DE FOMENTO DE LA LECTURA (2013). Leer, adaptar e interpretar narraciones. Guía para educadoras de párvulos de los niveles de transición. Santiago: Maval. Recuperado el 10 de mayo de 2017 en <http://plandelectura.gob.cl/recursos/guia-leer-adaptar-e-interpretar-narraciones/>

POBLETE MELIS, R. (2009). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, (3), 2, pp 140-156. Recuperado el 25 de mayo de 2015 en <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>

QUELAL, M. (2013). Estudio descriptivo sobre las percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de educación básica sobre Dificultades Específicas de Aprendizaje en sus alumnos, en 52 escuelas fiscales de Guayaquil, 2012-2013. Tesis para optar al grado de Psicopedagoga y educadora diferencial. Universidad Casa Grande. Guayaquil, Ecuador. Recuperado el 13 de octubre de 2017 en <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/244/1/Tesis540QUEe.pdf>

REAL, J. (2006). Educar en interculturalidad. Madrid: Editorial CCS.

SCHMELKES DEL VALLE, S. (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura en contextos multiculturales. Ponencia presentada en el VII Congreso Latinoamérica para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, México. Recuperado el 10 de septiembre de 2016 en <http://red-ler.org/ensenanza-lmulticulturales.pdf>.

STEFONI, C., STANG, F., & RIEDEMANN, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. Estudios internacionales, 48 (185), pp. 153-182. Recuperado el 08 de junio de 2018 en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-37692016000300008

SEPÚLVEDA, M. Y ASTUDILLO, R. (2013). ¿Para comerte mejor? Contar desde una lectura intercultural. Actas del seminario internacional ¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre lectura en la infancia. Plan nacional de fomento de la lectura, pp. 169-181. Recuperado el 27 de octubre de 2016 en <http://plandelectura.gob.cl/recursos/actas-del-seminario-internacional-que-leer-como-leer-perspectivas-sobre-la-lectura-en-la-infancia/>

VILÀ I SANTASUSANA, M. (2011). Seis criterios para enseñar lengua oral en la educación obligatoria. Leer.es, p.1-7. Recuperado el 10 de mayo de 2016 en https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_ensenarlenguaoal_montserratvila.pdf/215d2d8f-38bf-4001-acfe-bc1edde2c5dc

VILÀ I SANTASUSANA, M. (2003). Enseñar a hablar y a escuchar. Cuadernos de Pedagogía, (330), pp. 46-50. Recuperado el 10 de mayo de 2015 en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/82534>

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, C. Walsh y L.Tapia (Eds), Construyendo interculturalidad crítica. Pp. 75-96. La Paz: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Recuperado el 07 de septiembre de 2016 en <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>

ZAPATA REYES, R. (2014). "Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), Pp. 219-234. Recuperado el 13 de diciembre de 2016 en <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

BIODATA

Yeliza GAJARDO CARVAJAL: Magister en Didáctica del Lenguaje por la Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Licenciada en Educación y Profesora de educación Básica por la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. Coinvestigadora Fondecyt en proyectos de Educación, Interculturalidad y Migración. Docente en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica en la línea de Lenguaje.

Patricia ROMERO MÁLAGA: Magister en Educación Especial Universidad Católica de Chile, Académica del Departamento de Pedagogía Inicial y Básica de la Universidad Alberto Hurtado, Chile. e-mail: paty.romero.malaga@gmail.com