



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

**PROPUESTA DIDÁCTICA DE LECTOESCRITURA PARA ESTUDIANTES DE
INGLÉS COMO TERCERA LENGUA EN UN CONTEXTO INTERCULTURAL**

**Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para
optar al grado académico de Licenciado de Educación y Título de Profesor de
inglés, y Profesor en Educación Diferencial con mención en Discapacidad
Intelectual.**

**Por Elizabeth Alejandra Alegría Serrano, Sandra Natalia Conejeros
Cisternas, y Natalia Abigail Salazar Vidal**

Profesora Guía:

Dr. (c) María José Cares Geoffroy

Comisión Evaluadora:

Dr. Cristian Hernán Sanhueza Campos

Dra. Xeny Aracely Godoy Montecinos

Enero, 2024
Los Ángeles, Chile

© 2024. Alegría, E., Conejeros, S., Salazar, N. Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Agradecimientos

Primero quiero agradecer a mis compañeras autoras de este trabajo, Sandra y Natalia, sin quienes nada de esto hubiera llegado a lo que logramos con tanto esfuerzo, lágrimas y risas. A la profesora guía María José Cares Geoffroy, por su guía e infinita comprensión y paciencia; desde un comienzo decidimos que queríamos que ella fuera parte de esto y lo conseguimos. A cada uno de mis profesores guías de las prácticas progresivas y profesionales, quienes me enseñaron a amar esta profesión experiencia por experiencia, con una mención especial a Carolina Mardones y Constanza Agurto por pulir a la que aún no se consideraba docente. A mis colegas, compañeros y amigos por escuchar mis desahogos, sobar mi espalda y devolverme la alegría. Y a todos aquellos que, sin formar parte constante en mi vida, me inspiraron a seguir mi carrera, continuar cada año y terminarla.

Elizabeth Alejandra Alegría Serrano

Primeramente, gracias a Dios por nunca soltarme y permitirme llegar hasta esta instancia. Gracias a mi familia, a mi mamá, tía M y amigas por siempre darme ánimos de continuar adelante. A mi Luna quien me acompañó en las noches de desvelo y finalmente a mis compañeras de tesis Elizabeth y Natalia, y a nuestra profesora guía María José Cares Geoffroy, quienes fueron las personitas con las que logramos sacar, entre lágrimas y risas, este gran proyecto adelante.

Sandra Natalia Conejeros Cisternas

Este proyecto es fruto del esfuerzo y dedicación de meses de muchísimo trabajo y desvelo. Quiero agradecer a mis compañeras de Tesis Elizabeth y Sandra, a nuestra profesora guía María José Cares Geoffroy, a mi madre, a mi padre, a mi hermano y a mi novio por su encarecido apoyo durante toda esta larga jornada. Pero principalmente, agradezco a Dios porque sin Él no hubiera tenido la capacidad para avanzar y gracias a Él he podido culminar esta etapa. Nunca fue por mis propias fuerzas, sino gracias a Él.

Natalia Abigail Salazar Vidal

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo desarrollar una propuesta de unidad didáctica orientada a la enseñanza de la lectoescritura en inglés, fundamentada en resultados empíricos sobre la sensibilidad intercultural y las competencias en lectoescritura en inglés de un grupo de 38 estudiantes, pertenecientes a una comunidad pewenche.

La investigación se llevó a cabo en un liceo intercultural bilingüe ubicado en Ralco, Alto Biobío. La metodología utilizada se sustenta en un diseño cuantitativo de carácter exploratorio y descriptivo. Para la recolección de datos, se utilizaron tres instrumentos: una prueba de nivelación de inglés destinada a evaluar competencias en lectoescritura, una prueba de sensibilidad intercultural y una prueba de lectoescritura en español.

Los hallazgos muestran un bajo desempeño en lectoescritura en inglés y español, evidenciado en dificultades en vocabulario, ortografía y comprensión. Además, se observó la influencia de la identidad cultural en el proceso de aprendizaje del inglés, lo cual refleja la necesidad de estrategias pedagógicas contextualizadas que promuevan la inclusión y la equidad en contextos interculturales. Este estudio busca contribuir a la práctica docente mediante la elaboración de una propuesta didáctica de lectoescritura en inglés que responda a las particularidades de los estudiantes de comunidades interculturales.

Palabras Clave: Lectoescritura en inglés, sensibilidad intercultural, educación intercultural, estrategias pedagógicas, comunidad pewenche.

Abstract

This study aims to develop a didactic unit proposal for teaching literacy in English, grounded in empirical findings on intercultural sensitivity and English literacy skills of a group of 38 students from a Pewenche community.

The research was conducted at a bilingual intercultural high school located in Ralco, Alto Biobío. The methodology employed follows a quantitative design of an exploratory and descriptive nature. Three instruments were used for data collection: an English placement test to assess literacy skills, an intercultural sensitivity test, and a Spanish literacy test.

The findings reveal low performance in English and Spanish literacy, evidenced by vocabulary, spelling, and comprehension difficulties. Additionally, the influence of cultural identity on the process of learning English was observed, highlighting the need for context-specific pedagogical strategies that foster inclusion and equity in intercultural settings. This study seeks to contribute to teaching practices by developing an English literacy didactic proposal that addresses students' particular needs in intercultural communities.

Keywords: English literacy, intercultural sensitivity, intercultural education, pedagogical strategies, pewenche community.

Índice

Agradecimientos	II
Resumen	IV
Abstract	V
Índice	VI
Índice de tablas	X
Introducción	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	4
1. 1. Antecedentes	5
1. 2. Justificación	6
1. 3. Problema	8
1. 4. Planteamiento de preguntas de investigación	10
1. 5. Objetivos	11
1. 5. 1. Objetivo general	11
1. 5. 2. Objetivos específicos	11
1. 6. Hipótesis	12
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	13
2. 1. Competencia comunicativa intercultural (CCI)	15
2. 2. Lectoescritura	16
2. 3. Educación intercultural bilingüe	19
2. 4. Enseñanza del inglés en contextos interculturales	21

2. 5. Adaptación curricular	23
2. 6. Desempeño educativo en Chile	26
2. 7. Efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés	27
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	30
3. 1. Muestra	31
3. 2. Contexto	32
3. 3. Procedimiento	34
3. 4. Enfoque de estudio	35
3. 5. Tipo de estudio	35
3. 6. Alcance	36
3. 7. Diseño del estudio	36
3. 8. Variables del estudio	37
3. 9. Instrumento	38
3. 9. 1. Lectoescritura en inglés	38
3. 9. 2. Test de sensibilidad cultural	41
3. 9. 3. Lectoescritura en español	43
Comprensión lectora	44
Producción de textos	45
3. 10. Análisis de datos	46
3. 11. Procedimiento del trabajo de propuesta de unidad didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en inglés en un contexto semiurbano pewenche	47
3. 11. 1. Fase de exploración	53

3. 11. 2. Fase de introducción	54
3. 11. 3. Fase de sistematización de la información	55
3. 11. 4. Fase de proyección	55
3. 12. Unidad didáctica	56
3. 13. Planificación TBL/ABL	59
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS	64
4. 1. Descripción de los datos relevantes	65
4. 2. Análisis descriptivo	67
4. 2. 1. Test de nivelación de inglés Cambridge Assessment - Young Learners	67
4. 2. 2. Test de sensibilidad intercultural	68
4. 2. 3. CL-PT	72
CAPÍTULO 5: RESULTADOS	74
5. 1. Resultados de la evaluación de lectoescritura en inglés	75
5. 2. Resultados del test de sensibilidad intercultural	76
5. 3. Resultados de la evaluación de lectoescritura en español	77
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN	81
CAPÍTULO 7: CONCLUSIÓN	89
7. 1. Competencia Comunicativa Intercultural	90
7. 2. Lectoescritura	91
7. 3. Limitaciones	92
7. 4. Proyecciones	94
CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

ANEXOS	110
Anexo 1: Carta a oficina DAEM	111
Anexo 2: Carta al director	112
Anexo 3: Asentimiento informado	113
Anexo 4: Material unidad didáctica	116
Anexo 4.1: Ticket de salida	125
Anexo 4.2: Ticket interactivo de salida – plataforma <i>AHASLIDES</i>	129
Anexo 5: Evaluación de nivelación Young Learners aplicada	132
Anexo 6: Test de Sensibilidad Intercultural aplicado	162
Anexo 7: Test CL-PT aplicado	166

Índice de tablas

Tabla 4.1 Promedios de medidas estadísticas por sección de la evaluación de inglés	67
Tabla 4.2 Características socioculturales demográficas del grupo encuestado	68
Tabla 4.3 Dimensiones generales de los ítems presentados en el test y sus resultados	69
Tabla 4.4 Promedios de medidas estadísticas por dimensión en sensibilidad intercultural	71
Tabla 4.5 Promedios de medidas estadísticas en la prueba CL-PT por áreas evaluadas	72

Introducción

La presente investigación se inserta en la enseñanza del inglés y la competencia comunicativa intercultural (CCI), la cual se define como un conjunto de habilidades que facilitan la comunicación entre personas de diversos grupos culturales, promoviendo interacciones respetuosas y productivas en un ambiente social dado (Sanhueza, 2021) y destaca la importancia de la adquisición de la lectoescritura en un contexto bilingüe e intercultural chileno. El objetivo principal de este estudio es diseñar una propuesta de unidad didáctica para la enseñanza de la lectoescritura en inglés, fundamentada en el análisis de la sensibilidad intercultural de un grupo de estudiantes chilenos inmersos en un entorno bilingüe intercultural. Para ello, se busca determinar la percepción y disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje de otra lengua y cultura, considerando estos aspectos como elementos centrales en el desarrollo de las clases de inglés.

El estudio se realiza en un liceo intercultural bilingüe, dirigido a un grupo de estudiantes de primer año medio que residen en la comuna o en sus cercanías y que participan activamente en su entorno cultural. Esta elección permite establecer una conexión más estrecha con el contexto educativo y cultural que constituye el objeto de la investigación.

Se aplica distintos instrumentos como la escala de sensibilidad intercultural propuesta por Chen y Starosta (1998), la cual fue traducida del inglés al castellano y

validada por De Santos Velasco (2004), y las pruebas de nivel de inglés desarrolladas por *Cambridge Assessment*, que sirven para medir a los estudiantes en cuánto a sus habilidades de lectoescritura en el inglés para posteriormente trabajar y analizar la información obtenida del grupo curso. Además, se aplica un test de lectoescritura en español llamado *CL-PT* con el propósito de medir a los estudiantes en estas habilidades. Esto también permite trazar conexiones con la lectoescritura en inglés y poder entender mucho mejor la realidad del estudiantado. Los resultados empíricos de la primera etapa son usados para la creación y diseño de una propuesta de unidad didáctica para el mejoramiento de las habilidades de lectoescritura en inglés.

Esta investigación busca un impacto significativo en la comprensión y mejora de las habilidades de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales. Del mismo modo, contribuye a la promoción de la CCI como una habilidad clave en la formación de estudiantes que conviven con diversas culturas, tal y como lo es la *pewenche*, en un entorno académico chileno. A través del diseño de estrategias didácticas, este estudio no sólo tiene el objetivo de identificar áreas de mejora, sino también aportar herramientas pedagógicas concretas para fortalecer la enseñanza del inglés en contextos multiculturales.

En conclusión, este estudio postula un enfoque intercultural para abordar la enseñanza del inglés y la promoción de la CCI en un contexto bilingüe e intercultural. Al combinar evaluaciones en inglés y español con un análisis profundo del entorno educativo y cultural de los estudiantes, se busca no sólo entender sus fortalezas y desafíos en el

inglés y español, sino que también ofrecer propuestas pedagógicas que promuevan un aprendizaje más inclusivo y comprensivo de la identidad cultural de los estudiantes.

**CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

1. 1. Antecedentes

Lallana y Salamanca (2020) definen la CCI como la capacidad de comunicarse y colaborar con individuos de diversos orígenes culturales enfatizando que cuando se enseña un idioma, se involucra otra cultura porque la enseñanza de una lengua extranjera es una actividad intercultural. Byram y Wagner (2018) plantean la importancia de este concepto dentro de la percepción de que, al tener las habilidades y actitudes interculturales necesarias, los estudiantes pueden servir como mediadores entre individuos de dos o más contextos culturales y lingüísticos diferentes.

Tran y Pham (2017) enfatiza la importancia de la CCI en las aulas de inglés como lengua extranjera, afirmando que ayuda a los estudiantes a adquirir competencia intercultural y lingüística, fomentando una comunidad armoniosa y facilitando una comunicación intercultural exitosa. Además, Chaouche (2017) menciona que la CCI brinda la capacidad de garantizar que individuos con identidades sociales dispares tengan un entendimiento común y la capacidad de interactuar con otros. Peng et al. (2020) están de acuerdo en este postulado diciendo que la CCI es crucial para un diálogo intercultural efectivo y aborda las crecientes preocupaciones sobre el desarrollo de la ciudadanía global y el multiculturalismo.

En relación con el contexto chileno, según el Ministerio de Educación (2011), la educación culturalmente diversa en Chile se define como preservar y valorar las diferencias entre diversos grupos y reconocer lenguas y culturas específicas a través del

reconocimiento mutuo. Sin embargo, Vilugrón y Hernández (2020) compartieron que, al final, la educación tradicional chilena se centra en la formación de los estudiantes sin considerar factores como el contexto, las tradiciones y la cultura en la construcción del aprendizaje.

Esta falta de consideración hacia la diversidad cultural puede tener repercusiones negativas en el desarrollo de habilidades de lectoescritura. Como señala Francis (1991), en culturas de tradición oral en las cuales la lengua materna no se utiliza para la comunicación escrita, se evidencian numerosas desventajas y obstáculos en la adquisición de esta habilidad, frente a las utilizaciones de la "castellanización directa" como única opción práctica en el aula, interviniendo directamente en su adaptación al sistema educativo. Esta conexión entre cultura y lectoescritura subraya la necesidad de profundizar en los estudios sobre esta materia para abordar adecuadamente las necesidades educativas de contextos culturalmente diversos.

1. 2. Justificación

En la presente investigación nos enfocaremos en la CCI, la cual se refiere a la capacidad de un estudiante para aprender una segunda lengua o lengua extranjera y, al mismo tiempo, funcionar apropiada y satisfactoriamente en situaciones de comunicación que a menudo surgen en una sociedad multicultural moderna; lo cual es de vital importancia, ya que son dos áreas estrechamente relacionadas, sobre todo en un contexto con fuertes raíces culturales (Lallana y Salamanca, 2020).

La importancia de la lectoescritura dentro del desarrollo intercultural es fundamental ya que las habilidades relacionadas con el lenguaje son un puente para la comprensión de los componentes culturales. Tashmatova (2021) afirma que el lenguaje es un vehículo a través del cual se expresa la cultura; por lo tanto, comprender una nueva lengua sin comprender su cultura es insuficiente. Además, Byram y Wagner (2018) plantean la importancia del lenguaje, porque, al tener las habilidades y actitudes interculturales necesarias, los estudiantes pueden servir como mediadores entre individuos de dos o más contextos culturales y lingüísticos diferentes.

Comprender la CCI en medio de un entorno intercultural ayuda a visualizar la percepción y la aceptación que los estudiantes tienen respecto a una cultura aparte a la de ellos mismos. Por ende, se busca crear un vínculo más potente con la habilidad de lectoescritura, ya que de este modo ellos se ven involucrados, en su totalidad, en la enseñanza a terceros de propia cultura y de sus raíces, de la que ellos están tan arraigados, logrando plasmar sus conocimientos en otros o con el mundo (Negin y Ramazani, 2024).

El impacto de estos resultados radica en su potencial para transformar la enseñanza del inglés en contextos interculturales, específicamente en comunidades pewenche. Al desarrollar una unidad didáctica intercultural de lectoescritura, se fomenta una integración más profunda de las prácticas culturales y lingüísticas locales en el aprendizaje del inglés. Esto no solo mejora las habilidades de lectoescritura de los estudiantes en la lengua extranjera, sino que también refuerza el valor y la visibilidad de su identidad cultural en

el proceso educativo. Además, sienta un precedente para la adaptación de materiales didácticos en otros contextos interculturales, promoviendo una educación más inclusiva y relevante culturalmente.

1. 3. Problema

Esta investigación contempla principalmente el trabajar la problemática de los niveles de las habilidades de lectoescritura en inglés de un grupo de estudiantes que ingresan a su primer año de enseñanza media en un liceo intercultural bilingüe ubicado en la localidad de Ralco, Alto Biobío.

Se mide a la muestra durante la primera fase de esta investigación para luego seguir con una segunda fase de análisis de los resultados y de diseño, en donde se creará una unidad didáctica intercultural de lectoescritura en inglés.

La muestra de participantes está conformada por un grupo de estudiantes de primer año de enseñanza media, de los cuales una proporción significativa pertenece a la comunidad pewenche de la región. Una parte considerable de estos estudiantes comprende o habla la lengua indígena chedungun. Asimismo, utilizan el español como segunda lengua, siendo este el idioma predominante en el que se imparten las clases y a través del cual se comunican, leen y escriben dentro del entorno educativo.

En cuanto al idioma inglés, este sería considerado un tercer idioma dentro de la comunidad. Durante sus años de formación, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender dos idiomas, lo que no sólo mejora su rendimiento académico en diferentes áreas del plan de estudios, sino que también aumenta su interés personal en estos idiomas. Según investigaciones de Cummin (1976), se observa que, si la primera lengua se encuentra bien adquirida, da paso más fácilmente a comprender y aprender una segunda lengua, y así mismo si se suma la adquisición de una tercera, esto es conocido como teoría del umbral (García et al., 2007).

En el caso de la comunidad pewenche, existen limitaciones lingüísticas tanto en el chedungun, debido a la escasa regularización y documentación de esta lengua, como en el español, que constituye su segunda lengua adquirida. Ante esta realidad, surge el interés por conocer la sensibilidad intercultural de los estudiantes y comprender cómo interactúan con estas tres lenguas. Este análisis busca fundamentar el diseño de un recurso didáctico que facilite el aprendizaje del inglés, reduciendo los niveles de frustración y promoviendo una percepción personal positiva hacia el idioma.

Hay que destacar que la lectoescritura es una habilidad fundamental en el desarrollo humano, que permite comunicarnos y expresar nuestras ideas y pensamientos. Es un proceso complejo que implica la codificación de ideas en un sistema de símbolos gráficos y como dice Zavala (2002), la alfabetización termina siendo un dispositivo impuesto del cual mucha gente no logra apropiarse.

Con relación a las habilidades de lectoescritura en español, gran parte de los estudiantes la encuentran adquirida, pero a su vez necesitan un refuerzo constante en cuanto a la aplicación de esta, ya que muchos solo la ejercitan cuando están en el establecimiento. En el caso de los estudiantes que aún no han adquirido la lectoescritura, estos están en proceso de hacerlo, ya que se realiza un trabajo focalizado con ellos, siendo esto fundamental para avanzar en su desarrollo cognitivo y lingüístico y tal como dice Ferreiro (1999), la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés. A medida que los estudiantes participan en actividades específicas y se les proporciona apoyo pedagógico, van construyendo gradualmente las bases necesarias para la lectura y la escritura. Es importante seguir estimulando su interés y proporcionarles oportunidades para explorar letras, sonidos y palabras, fomentando así su progreso en este proceso fundamental.

1. 4. Planteamiento de preguntas de investigación

El trabajo de investigación se desarrollará a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la percepción de la CCI de un grupo de estudiantes de primer año medio de un liceo intercultural bilingüe?
- ¿Cuál es el nivel de las habilidades de lectoescritura en inglés de un grupo de estudiantes de primer año medio de un liceo intercultural bilingüe?
- ¿Cuál es el nivel de las habilidades de lectoescritura en español de un grupo de estudiantes de primer año medio de un liceo intercultural bilingüe?

- ¿De qué manera se integran los elementos de la CCI en la lectoescritura del inglés en el contexto bilingüe intercultural?

1. 5. Objetivos

1. 5. 1. Objetivo general

- Elaborar una propuesta de unidad didáctica intercultural aplicada a la lectoescritura en inglés, basada en los resultados empíricos de la medición de la CCI y lectoescritura en un contexto intercultural bilingüe.

1. 5. 2. Objetivos específicos

- Determinar la percepción de la CCI de un grupo de estudiantes de primer año medio en un liceo intercultural.
- Determinar la lectoescritura del inglés en estudiantes de una comunidad intercultural bilingüe.
- Determinar la lectoescritura del español en estudiantes de una comunidad intercultural bilingüe.
- Diseñar material didáctico que integren elementos interculturales, orientados al desarrollo de la competencia lectora y escrita en inglés.
- Crear actividades de lectoescritura en inglés que integren la CCI para estudiantes de un contexto intercultural bilingüe.

1. 6. Hipótesis

- **H1 (alternativa):** Existe un alto nivel de percepción de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de un contexto intercultural bilingüe.
- **H2 (alternativa):** Existe un bajo nivel de lectoescritura en inglés y español en estudiantes de un contexto intercultural bilingüe.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Si bien existe una considerable cantidad de estudios sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) como un proceso educativo y la lectoescritura como una habilidad cognitiva, la intersección de estos temas en contextos multiculturales, específicamente en comunidades indígenas, no ha sido explorada exhaustivamente. Esta falta de investigación deja preguntas sin resolver sobre cómo las diferencias culturales afectan el aprendizaje del inglés y la comprensión lectora, y cuáles son las mejores prácticas pedagógicas para abordar estas diferencias.

El marco teórico propuesto a continuación es esencial para percibir una perspectiva integral que considere la influencia de la diversidad cultural en el aprendizaje de EFL (*English as a Foreign Language*) y la lectoescritura. Al explorar esta relación, podemos desarrollar estrategias educativas más inclusivas y efectivas, que no solo mejoren las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también promuevan la equidad y el respeto por la diversidad cultural.

Los hallazgos de esta investigación tienen el potencial de informar prácticas pedagógicas que apoyen tanto el desarrollo académico como personal de los estudiantes en contextos multiculturales, preparándolos de mejor manera para participar en una sociedad global.

2. 1. Competencia comunicativa intercultural (CCI)

La competencia comunicativa intercultural (CCI) se refiere a la capacidad de interactuar de manera efectiva y respetuosa entre diversas culturas. Según la UNESCO, la CCI fomenta el diálogo y el respeto mutuo a través de la coexistencia cultural.

El modelo de Byram (1997) abarca múltiples componentes clave, como un conocimiento profundo de las culturas consideradas en el intercambio; la variedad de habilidades necesarias para una comunicación intercultural efectiva, como interpretar y relacionarse con señales culturales; adaptar la comunicación verbal y no verbal de manera apropiada; y el ser capaz de mediar situaciones donde las diferencias culturales puedan llevar a malentendidos. Aun así, Plasencia (2019) destaca que la CCI no se trata únicamente de enfocarse en la idea estática de cultura, sino de cómo se construye dinámicamente en la vida cotidiana.

La CCI se compone de dimensiones cognitivas, procedimentales y afectivas, según señala Byram (2008). Cognitivamente, implica el conocimiento sobre las diferencias y similitudes culturales; procedimentalmente, incluye las habilidades necesarias para interpretar, relacionar y negociar entre culturas; afectivamente, requiere actitudes de apertura, curiosidad y disposición para suspender juicios de incredulidad sobre otras culturas y las creencias sobre la propia. Esta última, denominada sensibilidad intercultural, se centra en las emociones y cambios de sentimientos en contextos interculturales, y es esencial para el desarrollo de la CCI. Según Chen y Starosta (1996), una persona

interculturalmente competente proyecta y recibe respuestas emocionales positivas en interacciones interculturales, lo que resuena con la dimensión afectiva descrita por Byram (2008).

Las habilidades clave de la sensibilidad intercultural incluyen el auto concepto, la apertura de mente, actitudes de no juzgar, empatía, autorregulación e implicación en la interacción. Estas habilidades fomentan actitudes de apertura, curiosidad y disposición para suspender los juicios descritos previamente; fundamentales para fortificar la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural, estimulando las respuestas emocionales positivas y actitudes receptivas hacia las diferencias culturales (Sanhueza et al., 2012). Además, Ramírez y Contreras (2022) señalan que este enfoque destaca la importancia del constructo de sensibilidad intercultural, cuyo objetivo es reforzar las bases para una política y gestión del diálogo entre culturas, promoviendo la cohesión social en contextos de diversidad.

2. 2. Lectoescritura

La lectoescritura es un proceso de interacción que tiene lugar entre el lector y el texto, destacando que el primero de ellos intenta, a través del escrito, alcanzar ciertos objetivos los cuales tutelan su lectura. Por consiguiente, cada persona que lea un texto va a tener una visión subjetiva de este, debido a sus experiencias previas y su propio conocimiento (Solé, 2002).

La lectura, vista como una habilidad cognitiva compleja, implica procesos que van más allá de la simple decodificación de letras en palabras. Antes de llegar a este paso, se debe trabajar la conciencia fonológica; si no se desarrollan secuencias adecuadas y prácticas repetitivas para trabajar esta conciencia, no se podrá lograr el objetivo final propuesto hacia el estudiante, el cual sería lograr decodificar fonemas y grafemas para así adquirir la lectoescritura. Como afirmaron Vellutino y Scanlon (1985), los lectores fluidos deben tener habilidades lingüísticas automatizadas, una memoria visual y auditiva eficiente, así como la capacidad de integrar diferentes estímulos y abstraer patrones de información. Sin embargo, la comprensión deficiente de un texto puede ser atribuida, en gran medida, a la falta de un vocabulario adecuado.

Además, investigaciones han demostrado que existe una correlación directa entre el conocimiento del significado de las palabras y la habilidad para comprender pasajes que las contienen. Estudios como el de Lalvani y Bacon (2019) demuestran que, cuanto más complejo sea el vocabulario en un texto, más desafíos enfrentará el lector al intentar entenderlo. Por lo tanto, enseñar el significado de palabras clave durante cada lección y conectarlas explícitamente con el conocimiento previo del estudiante puede mejorar significativamente la comprensión general. Al hacerlo, no solo se mejora la comprensión del contenido, sino que también se fortalecen las habilidades de inferencia, como lo sugiere Hancock et al. (2021). Esto permite a los estudiantes extraer significados más profundos más allá de lo explícito en el texto.

Según Hidalgo (2012), el lector relaciona la información almacenada en su mente con lo expresado en el texto y su contexto social. Este proceso no solo implica la decodificación de palabras, sino también la interpretación y el uso del contexto cultural del estudiante para comprender el significado profundo del texto.

Por otra parte, y aún en referencia a esta habilidad, también es importante mencionar la enseñanza de la lectoescritura, pero en el idioma inglés en nuestro país. Diversos autores concuerdan que en muchas ocasiones existe una discrepancia entre los lineamientos curriculares y la verdadera realidad dentro de las salas de clases, tal y como lo menciona Yilorm (2016) aludiendo que las bases curriculares para la enseñanza del inglés en Chile no siempre concuerdan con los procesos de aprendizaje en el aula ya que el Ministerio de Educación propone el desarrollo de la competencia comunicativa y que, a base de múltiples investigaciones, muchas veces las clases de inglés en el sector público dan más prioridad a la repetición del léxico e utilización explícita de las estructuras gramaticales. Además, estipula que “Por un largo tiempo, se ha otorgado mayor relevancia a la construcción de conocimientos como procesos personales que a los aspectos sociales y contextuales que los rodean”.

Esto nos da a entender que esta visión limitada ha sido un obstáculo para poder comprender efectivamente cómo las dinámicas sociales impactan en los procesos de

enseñanza y aprendizaje debido a la desconexión entre las bases curriculares y la realidad dentro del aula. Debido a esto, la enseñanza del inglés en Chile sigue siendo un gran desafío.

Para los estudiantes de comunidades indígenas en Chile, la enseñanza de la lectoescritura en español (L2) tiene un impacto directo en el aprendizaje del inglés (L3). En estas comunidades, las dinámicas sociales y educativas a menudo desconectan los lineamientos curriculares del contexto real del aula, como se menciona anteriormente. Esta desconexión resalta la necesidad de revisar los enfoques pedagógicos en la enseñanza del inglés, priorizando la competencia comunicativa al interior de estas aulas.

2. 3. Educación intercultural bilingüe

En Chile, se implementa la educación intercultural bilingüe (EIB) en el año 1997 en la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) y su objetivo es incorporar la cultura, las lenguas, las historias y cosmovisiones de los pueblos indígenas en la educación. Según Del Carmen (2016) la educación intercultural bilingüe (EIB) se entiende como un derecho y un deber social que promueve el desarrollo personal y el acceso equitativo a la educación, garantizando que las personas en contextos de diversidad puedan acceder a factores educativos integrados. La cultura es una parte intrínseca de cualquier individuo; y la interculturalidad se enfoca en trabajar con las culturas que se entrelazan en un mismo contexto de forma armoniosa. Además, Hidalgo (2012) destaca

que la EIB se basa en compartir la educación respetando las características sociales y culturales de cada persona, sin discriminar a individuos provenientes de distintas etnias.

De los conceptos principales relacionados a la educación intercultural, refiérase ‘integración’, ‘contexto cultural’ y ‘saber cultural’; los primeros aluden a los medios (negociaciones) y el tercero a la consecuencia o el resultado producido (competencia de aprendizaje cultural). Mientras se comprende que el contexto cultural se relaciona directamente con los resultados obtenidos por medio de la educación intercultural, estos resultados son subjetivos ya que están en sujeción con la percepción y predisposición del educador, quién basa la realidad en sus ideas sobre el mundo (Bennett, 2009; Rapanta y Trovão, 2021).

En el contexto chileno, la educación intercultural enfrenta el desafío de integrar la cultura mapuche y otras comunidades indígenas dentro de la educación formal. Quintriqueo et al. (2017) explican el miedo existente al tratar al estudiante mapuche con una actitud temerosa e insegura, no por un conflicto actual o histórico, sino por un miedo consciente o inconsciente a perder la hegemonía del conocimiento y el poder. En este contexto de la educación intercultural, los autores mencionan que los involucrados muestran un conjunto de competencias cognitivas, de comportamiento y emocionales o afectivas, para lograr la comprensión de las diferencias de valores culturales en la relación con otro o con grupos que son cultural y socialmente diferentes.

En el marco de la formación inicial de profesores, esto conlleva a desarrollar capacidades para interpretar las percepciones y también negociar su significado en los diversos procesos educativos, esto con el fin de lograr comunicar el sentido de los contenidos de la manera más adecuada posible. Por otro lado, en la EIB, Gasché (2010) argumenta que el discurso dominante sobre esta se limita a ver a la sociedad indígena como un mundo simplemente distinto al urbana dominante, sin comprenderla como un contexto existencial que condiciona a los sujetos indígenas. Los sujetos indígenas viven en condiciones objetivas y son impulsados por una lógica de vida subjetiva diferente de la de los individuos urbanos. Este enfoque destaca la importancia de reconocer la perspectiva indígena no solo como un conjunto de características culturales diferentes, sino como un modelo existencial, social y económico válido en sí mismo. El proceso educativo debe considerar estas diferencias para integrar las particularidades culturales en las prácticas pedagógicas.

2. 4. Enseñanza del inglés en contextos interculturales

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos multiculturales debe considerar la competencia intercultural. Savu (2014) destaca que la enseñanza de idiomas extranjeros, como el inglés, siempre ha sido una actividad intercultural, subrayando la importancia de que los docentes desarrollen habilidades interculturales para enseñar eficazmente en sociedades diversas. Mendoza et al. (2017) y Stefoni (2011) resaltan los desafíos que enfrenta Chile en la gestión de la diversidad cultural, compuesta por nativos indígenas, mestizos, españoles, grupos de inmigrantes residentes y nuevos inmigrantes.

Estos desafíos son especialmente visibles en el sistema educativo, donde hay dificultades discernibles para acoger e integrar a estas diversas poblaciones.

El Ministerio de Educación de Chile actualizó en 2021 los estándares para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas, reconociendo la necesidad de integrar la competencia intercultural. Driscoll y Tovar-Correal (2023) señalan que, debido a la creciente diversidad étnica en las aulas, es indispensable enseñar la competencia intercultural para evitar mayores niveles de conflicto y violencia.

Araya (2020) explica que las escuelas en Chile tienen la oportunidad de enseñar los idiomas de los pueblos indígenas, especialmente en contextos donde una parte significativa de la población tiene raíces indígenas o en escuelas que promueven la interculturalidad. Esto implica integrar el conocimiento cultural y lingüístico de las comunidades en las prácticas pedagógicas, junto con proporcionar herramientas para las instituciones educativas.

En cuanto a la enseñanza del inglés y las comunidades indígenas, investigaciones como las de Loebel et al. (2021) mostraron que los estudiantes de origen indígena tienen emociones conflictivas con el idioma, evaluaciones negativas de sus habilidades, juicios sociales negativos hacia los no hablantes de inglés y una apreciación limitada del inglés como herramienta para el desarrollo académico y profesional. Sin embargo, también

muestran interés en aprenderlo, lo que subraya la necesidad de enfoques pedagógicos que integren sus identidades culturales y lingüísticas.

No obstante, el estudio de Mendoza et al. (2017), centrado en la Sensibilidad Intercultural de los profesores chilenos respecto a la CCI, evidencia que no todas las experiencias resultan en una reacción emocional favorable y que los educadores deberían considerar estrategias de comunicación en el aula basadas en el respeto y la variedad cultural.

2. 5. Adaptación curricular

La adaptación curricular es crucial para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto cultural, puedan participar de manera significativa en el proceso educativo. En su artículo, Negin y Ramazani (2024) exponen que varios estudios han investigado la eficacia de diferentes enfoques y métodos de enseñanza de la competencia intercultural, revelando resultados positivos y múltiples beneficios. Estas investigaciones resaltan el impacto positivo de las estrategias de enseñanza de ICC en el desarrollo de las competencias interculturales de los estudiantes. Los hallazgos destacan la importancia del aprendizaje práctico, intercambios mediados por tecnología y la integración de la CCI en todo el plan de estudios de idiomas. Al aplicar estrategias efectivas de enseñanza de CCI, los educadores pueden proporcionar a los estudiantes las habilidades y actitudes necesarias para participar en una comunicación intercultural significativa y exitosa en un mundo cada vez más globalizado.

Por consiguiente, la individualización de la instrucción es un enfoque educativo clave que reconoce la diversidad de habilidades, experiencias y contextos de los estudiantes, y busca adaptar la enseñanza para satisfacer sus necesidades específicas. Esto no implica debilitar el plan de estudios, sino más bien ajustarlo de manera que cada estudiante pueda aprender y progresar desde su punto de partida. Como menciona Nieto (2002), reconocer las fortalezas individuales de los estudiantes y adaptar el currículo a sus necesidades es fundamental para el éxito educativo.

Para lograr una instrucción individualizada efectiva, es esencial que los educadores conozcan a fondo a sus estudiantes, comprendiendo no sólo su nivel académico, sino también aspectos de su vida personal, familiar y situacional. Brisk y Harrington (2007) destacan la importancia de este conocimiento en el diseño de técnicas de enseñanza personalizadas que puedan motivar y comprometer a los estudiantes de manera efectiva. Esto incluye la capacidad de adaptar el currículo y las experiencias de aprendizaje, así como de proporcionar retroalimentación formativa para cada estudiante, permitiendo que todos experimenten el éxito en su aprendizaje.

Sin embargo, existe un desafío inherente en la individualización de la instrucción: la brecha de conocimientos previos entre los estudiantes. Aquellos que tienen acceso a experiencias educativas más ricas pueden tener una ventaja inicial sobre sus compañeros que provienen de entornos menos favorecidos. Esta disparidad resalta la importancia de abordar las inequidades desde una perspectiva pedagógica, asegurando que todos los

estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar todo su potencial, independientemente de su historial educativo o social. En este sentido, es esencial no solo centrarse en la alfabetización funcional, sino también en el desarrollo de una comprensión profunda y significativa de los contenidos, lo que garantiza un aprendizaje duradero y sostenible para todos los estudiantes (Meidl y Meidl, 2011).

La enseñanza culturalmente receptiva, es una metodología educativa que destaca la importancia de integrar la cultura y las experiencias de vida de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta práctica no solo busca que los estudiantes alcancen el éxito académico, sino también que desarrollen y mantengan competencia cultural y adquieran una conciencia crítica (Ladson-Billings, 1995). En cuanto a los materiales didácticos utilizados en el aula, es fundamental que reflejen esta diversidad cultural y sean integrados de manera coherente en el currículo, los planes de lección y las actividades diarias. Esta integración no solo permite que los niños se vean representados y se identifiquen con los materiales, sino que también les brinda la oportunidad de explorar su propia identidad, comprender y respetar las diferencias entre las identidades de sus compañeros y desarrollar un sentido de pertenencia en el entorno escolar (Hancock et al., 2021; Lalvani y Bacon, 2019).

Además, otros investigadores, como Gay (2002), enfatizan que, al situar el conocimiento y las habilidades académicas dentro del contexto de vida de los estudiantes, estos se vuelven más significativos, interesantes y fáciles de asimilar. Esto implica

reconocer la diversidad de experiencias y perspectivas dentro del aula y utilizarlas como herramientas para enriquecer el proceso educativo.

2. 6. Desempeño educativo en Chile

El informe del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de los Adultos (PIAAC) 2023 de la OCDE posicionó a Chile en el último lugar entre los 31 países evaluados, destacando una significativa deficiencia en las competencias de comprensión lectora, matemáticas y resolución de problemas entre los adultos chilenos. Este resultado resalta las brechas existentes en el desarrollo de habilidades cognitivas clave, lo que refleja una problemática persistente dentro del sistema educativo, especialmente en lo que respecta a la comprensión de textos y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este contexto, se señala que los efectos del ausentismo escolar durante la pandemia podrían haber exacerbado estos problemas, ya que el sistema de evaluación se basa en prácticas y textos utilizados en el ámbito escolar, lo que implica que las interrupciones educativas han tenido un impacto negativo en el desarrollo de estas habilidades esenciales.

Además, se señala que el déficit en comprensión lectora no es solo un desafío del sistema educativo, sino también un reflejo de una problemática social más amplia. Si bien la educación formal promueve el hábito de la lectura, este parece ser más efectivo cuando se fomenta dentro del entorno familiar. El hábito de leer se asocia con la participación activa de los padres o tutores, sugiriendo que la implicación de la familia en las prácticas

de lectura tiene un impacto significativo en el desarrollo de habilidades lectoras en los niños. Este fenómeno resalta la importancia de crear un entorno de apoyo en el hogar, que complemente y refuerce las prácticas educativas en el aula (Portal Educa, 2024).

2. 7. Efectos de la pandemia en el aprendizaje del inglés

La pandemia de COVID-19 ha exacerbado las desigualdades educativas, particularmente en comunidades con menos recursos. Según Sepúlveda y Vejar (2023), los años de pandemia redujeron significativamente el nivel de competencia de los estudiantes en la asignatura de inglés, creando brechas en su conocimiento del idioma y retrasos en su proceso de aprendizaje lingüístico. Esta situación afectó especialmente a las comunidades indígenas, donde las interrupciones educativas y la falta de recursos tecnológicos dificultaron aún más el acceso a la educación.

Los efectos de la pandemia también se han reflejado en el aumento del analfabetismo funcional. Según Merry y Van Melik (2024), el concepto de analfabetismo funcional describe las habilidades de lectura, escritura e interpretación que son insuficientes para abordar los desafíos diarios de la vida moderna, como el uso de computadoras, tecnologías digitales y la navegación por Internet. Aunque las personas con analfabetismo funcional pueden tener habilidades básicas de lectura y escritura, su dominio de la gramática, la sintaxis y la ortografía es limitado, lo que restringe su capacidad para comprender textos más allá de un nivel elemental. Esta limitación afecta gravemente su habilidad para evaluar de manera crítica y autónoma lo que leen, lo que

representa un desafío para la participación plena en la sociedad. Esto es observable en estudiantes provenientes de comunidades indígenas. Esto impide su participación en el aprendizaje de lenguas extranjeras y afecta su desarrollo académico general.

Además, la pandemia ha destacado la importancia de la inclusión educativa y ha revelado las dificultades en el proceso de aprendizaje, especialmente en el ámbito de la lectoescritura. La interrupción de las clases presenciales y la transición al aprendizaje a distancia han afectado negativamente la adquisición de habilidades fundamentales, como la lectura y escritura, lo que ha generado un impacto en el desarrollo académico y social de los estudiantes. Estudios, como el de Ayala-Mendoza y Gaibor-Ríos (2021), han analizado los efectos de la pandemia en la lectoescritura, señalando factores como la falta de recursos tecnológicos, la carencia de interacción directa en el aula y la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a las nuevas modalidades de enseñanza. Estos estudios sugieren que, para mitigar los efectos negativos, es crucial la implementación de estrategias lúdicas, creativas y el uso de herramientas digitales, además de fomentar la colaboración entre docentes, familias y estudiantes para mejorar el proceso de aprendizaje en este contexto desafiante.

Un enfoque integral entre la competencia intercultural, la lectoescritura y la enseñanza del inglés en contextos multiculturales proporcionaría una guía para desarrollar prácticas pedagógicas más inclusivas, las cuales no solo mejorarían las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también fomentarían el respeto y la valoración de

la diversidad cultural, promoviendo una educación equitativa y adaptada a las realidades del contexto.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3. 1. Muestra

La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se le llama población (Balestrini, 2001). En este contexto, este estudio se utilizó la técnica de muestreo no probabilístico por conveniencia que consiste en seleccionar a los participantes de una investigación de acuerdo con su disponibilidad y proximidad al investigador (Hernández, 2021). La muestra del estudio estuvo compuesta por 38 estudiantes de primero medio (61,1% hombres y 38,9% mujeres), entre 15 y 18 años; de los cuales 16 estudiantes son parte del programa PIE, 12 presentan necesidades educativas especiales permanentes y de ellos, 1 estudiante no ha adquirido en su totalidad la habilidad de lectoescritura, por ende, se denomina que es no lector. Todo el estudiantado era de nacionalidad chilena, con cuatro (4) de ellos declarando lengua materna el chedungun. Dichos estudiantes cursan actualmente primer año de enseñanza media en un liceo técnico intercultural bilingüe, ubicado en una comuna con alto porcentaje de descendencia pewenche.

Previamente a la aplicación se les informó, tanto a los estudiantes como a sus apoderados, de los objetivos de la investigación, recibiendo un asentimiento informado para la publicación de los resultados.

3. 2. Contexto

El estudio se llevó a cabo en un liceo intercultural bilingüe de Ralco, ubicado en el sector de Alto Biobío, región del Biobío. Un establecimiento educativo ubicado en un entorno intercultural, específicamente en medio de una comunidad pewenche. El establecimiento y el contexto se caracteriza por un fuerte vínculo con su lengua tradicional, en este caso el chedungun, además de su rica tradición cultural. En este liceo, los estudiantes participan en diversas actividades culturales como rituales o festividades ancestrales, considerar wetripantu, llellipun y guillatunes. Asimismo, se les imparte un Taller Intercultural Bilingüe (Taller EIB) para reforzar los lazos con su identidad cultural y su lengua originaria, además de una instrucción de parte de educadores tradicionales durante la enseñanza básica de una de las escuelas de la zona. Incluso, es común que en ocasiones los estudiantes asistan a clases vistiendo sus ropas tradicionales de su cultura de forma libre, y que hagan uso de estos en ceremonias e hitos educacionales comunes (licenciaturas, fotos de grupo curso, actos oficiales, etc.).

No obstante, este contexto educativo enfrenta múltiples desafíos. El entorno que rodea a los estudiantes constantemente se ve afectado por el clima de la zona, con fuertes lluvias e incluso nieve, las cuales dificultan la realización constante de clases presenciales. Estas condiciones meteorológicas, junto con recurrentes cortes de luz y agua, generan una alta tasa de suspensión de clases, lo que reduce significativamente el tiempo efectivo de aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, otros factores externos al clima, como problemas internos imprevistos entre los estudiantes, ausencia de docentes o actividades

extracurriculares, también aportan a la cancelación de clases, lo que incrementa la irregularidad en la comunidad educativa.

En cuanto a la problemática más característica, contamos con una suspensión constante de clases ya sea por condiciones climáticas desfavorables en la temporada de otoño - invierno, producto de fuertes lluvias y a menudo nieve y/o cambios constantes de actividades en el establecimiento.

Además, múltiples problemas de conectividad, incluyendo señal telefónica e internet, reducen las opciones de modelamiento y adaptabilidad del currículum existente para poder adecuar el contenido pedagógico para los estudiantes.

Siguiendo con el contexto de este estudio, la comunidad escolar también se ve afectada por la falta de recursos. Tanto las familias de los alumnos como el establecimiento en sí enfrentan limitaciones económicas que impactan en diversas áreas del desarrollo de la comunidad educativa. Sin embargo, cabe señalar que el personal docente ha podido enfrentar estas dificultades y abrirse paso en medio de ellas con distintas herramientas pedagógicas. Sin embargo, es un establecimiento que cuenta con muy poca disponibilidad de herramientas tecnológicas de uso en el aula, tales como proyectores para todos los profesores, pantallas digitales, impresoras, computadores para el estudiantado, entre otros.

Otro desafío relevante del entorno es el deseo creciente de deserción escolar que se puede observar en casi todos los niveles educativos de este establecimiento, un probable reflejo de la acumulación de dificultades académicas, logísticas, y la preferencia de una opción más fácil y rápida como lo sería el trabajo. Pese a esto, el establecimiento busca fortalecer la conexión de los estudiantes con su cultura mientras promueve su desarrollo académico, enfrentando un contexto complejo y a la vez multifacético que demanda soluciones integrales para garantizar una educación de calidad.

3. 3. Procedimiento

La recolección de datos se realizó en el aula de clases, para lo que se solicitó el apoyo de la institución educativa y los docentes.

En primer lugar, se entregan y recogen los asentimientos informados, los cuales explican y dan a conocer a los estudiantes y apoderados el estudio que se realizara y su significancia. Además, esclarece que a pesar de que su participación va a ser de carácter anónimo, se solicita su autorización para participar del estudio.

Los instrumentos de aplicación fueron proporcionados y recogidos por el grupo de investigación durante el horario de clases, con el acompañamiento y asistencia de la docente de turno. Las personas consideradas como participantes del estudio fueron todos los estudiantes matriculados durante el año 2024 como ingresos activos a primero medio y presentes durante los días de clase lunes 26 de agosto, miércoles 28 de agosto y martes

24 de septiembre, los cuales provienen de distintas escuelas básicas dentro y fuera de la comuna, siendo 27 estudiantes que provienen de la escuela básica de Alto Biobío, 1 estudiante de la escuela básica de Butalebun, 1 estudiante de la escuela básica de Trapa Trapa, 1 estudiante de la escuela básica de Quepuca, 3 estudiantes de la escuela básica de Cauñicu y 5 estudiantes que vienen transferidos de distintas escuelas o liceos, como el liceo Llano Blanco o el liceo Cardenal Antonio Samoré.

3. 4. Enfoque de estudio

Esta investigación tiene una metodología cuantitativa, enfocado en la recolección y análisis de datos numéricos. Dicha metodología es explicada por De Pelekais (2000), quien menciona que este tipo de investigación busca controlar y/o explicar fenómenos sucedidos dentro de un contexto específico a través de obtención de datos numéricos, esto mediante técnicas de recolección como la observación no participativa, entrevistas formales y semiestructuradas, administración de test y cuestionarios.

3. 5. Tipo de estudio

Según Hernández Sampieri (2018), la investigación básica, también conocida como investigación pura, no tiene como objetivo resolver problemas inmediatos, sino que proporciona una base teórica fundamental para otros tipos de investigación. En este tipo de estudio, es posible plantear tesis con enfoques exploratorios y descriptivos, como es el caso de la presente investigación.

3. 6. Alcance

El diseño de esta investigación es exploratorio, el cual tiene como objetivo obtener un conocimiento inicial o general de un tema poco estudiado o conocido, y, finalmente, un alcance descriptivo, el que se centra en describir de forma precisa los aspectos más relevantes de la realidad estudiada, todo esto basado en la medición y análisis de una muestra de estudio (Hernández et al., 2021). El diseño exploratorio fue elegido ya que es un estudio que explora un tema específico como la lectoescritura y la sensibilidad intercultural, en un contexto poco investigado, en este caso una comunidad pewenche del Liceo Intercultural Bilingüe de Ralco. Además, se optó por un alcance descriptivo debido a la metodología cuantitativa utilizada y a que se debe caracterizar y detallar las variables y fenómenos observados en base a los resultados obtenidos de esta investigación.

3. 7. Diseño del estudio

Este estudio fue trabajado en base a un diseño no experimental, en el cual no hay estímulos o condiciones experimentales a las que se sometan las variables de estudio, los sujetos del estudio son evaluados en su contexto natural sin alterar ninguna situación; así mismo, no se manipulan las variables de estudio. Además, es un estudio transversal, ya que emplea un método de recolección de datos que se lleva a cabo en un único momento en el tiempo. Según Manterola, Quiróz, Salazar, y García (2019), la característica principal de estos estudios es que se hacen en una sola instancia.

Dicho estudio tiene una duración aproximada de siete meses, y se espera que los resultados de la investigación contribuyan a mejorar la práctica docente en la enseñanza del inglés en contextos bilingües e interculturales, ampliar el conocimiento sobre la CCI en estudiantes chilenos y fomentar la diversidad cultural y lingüística.

3. 8. Variables del estudio

Las variables del estudio son las siguientes variables:

- Lectoescritura en inglés (Variable independiente) que posee las dimensiones: Comprensión lectora y producción escrita en inglés. Esta variable es de tipo cuantitativa ya que se mide mediante puntajes.
- Lectoescritura en español (Variable independiente), similar a la variable anterior, esta se mide en las dimensiones de comprensión lectora y producción escrita en español, de tipo cuantitativa y se midió a través de puntajes.
- Competencia comunicativa intercultural (Variable independiente) de tipo cuantitativa que se midió a través de las siguientes dimensiones: Apertura y curiosidad cultural, etnocentrismo-tolerancia, autoconfianza, respeto por las diferencias culturales, disfrute en la interacción.

3. 9. Instrumento

3. 9. 1. Lectoescritura en inglés

El primer instrumento es una prueba de nivelación estándar de inglés, la cual está producida por *Cambridge Assessment*, en las cuales se evalúa las cuatro dimensiones lingüísticas: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva; definiendo así el nivel de inglés que posee cada estudiante, entre los cuales se encuentran los niveles Pre A1, A1, A2 dispuestos en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) Dicho test declara emplear situaciones de la vida real, de modo que el aprendizaje del inglés como idioma extranjero sea llamativo y funcional para el estudiante.

Esto es de vital importancia, ya que nos sirve para evaluar el inicio y progreso en el aprendizaje del inglés de los estudiantes a través de las tres secciones: *Starters (Pre A1)*, *Movers (A1)* y *Flyers (A2)*.

Starters (Pre A1) es el nivel inicial diseñado para los estudiantes que están comenzando a aprender inglés, y se centra en actividades lúdicas que evalúan la comprensión auditiva, la lectura, la escritura y la expresión oral a través de interacciones sencillas. Este examen fomenta la confianza en el uso del idioma y prepara a los estudiantes para niveles más avanzados.

Movers (A1), el segundo nivel, está dirigido a estudiantes con un conocimiento básico del inglés y abarca tareas más complejas en comprensión auditiva, lectura, escritura y conversación. Este nivel refuerza y amplía el vocabulario y las estructuras gramaticales, preparando a los alumnos para un uso funcional del inglés en contextos cotidianos.

Finalmente, *Flyers* (A2) es el nivel más avanzado en esta prueba y evalúa la capacidad de los estudiantes para usar el inglés de manera efectiva en situaciones familiares y académicas, a través de tareas más desafiantes que demuestran un dominio creciente del idioma. Los *Flyers* aseguran que los estudiantes estén listos para comenzar a comunicarse con fluidez y precisión, allanando el camino para éxitos futuros en su aprendizaje del inglés.

Es importante destacar que, en el contexto de esta investigación, se decidió aplicar únicamente las secciones de lectura y escritura de las pruebas de nivelación a los participantes. Esta elección se fundamenta en la relevancia específica de estas habilidades para los objetivos del estudio. La evaluación de la comprensión lectora y las competencias escritas se consideró crucial para analizar el nivel de dominio del idioma inglés de los estudiantes, proporcionando datos precisos y significativos. Esta focalización en lectura y escritura permitió una evaluación detallada de las capacidades de los participantes en estas áreas claves, evitando posibles distracciones o interferencias que podrían surgir de las secciones de comprensión auditiva y expresión oral, las cuales no eran el foco principal de esta investigación.

Sección 1 (*Nivel de dificultad: Bajo, Pre A1*)

La primera sección evalúa las siguientes habilidades:

- Lectura de frases breves y reconocimiento de palabras.
- Leer frases relacionadas con una imagen. Escribir respuestas de una sola palabra.
- Ortografía de palabras simples.
- Leer un texto y escribir las palabras que faltan (sustantivos).
- Leer preguntas sobre una historia gráfica. Escribir respuestas de una sola palabra.

Total de ítems: 5

Total de preguntas entre todos los ítems: 25

Sección 2 (*Nivel de dificultad: Medio, A1*)

La segunda sección evalúa las siguientes habilidades:

- Leer definiciones breves y emparejarlas con palabras. Escribir palabras.
- Lectura de una conversación. Elección de las respuestas correctas.
- Leer con el fin de encontrar información específica y captar la idea principal de un texto. Copiar palabras.
- Lectura y comprensión de un texto basado en datos. Gramática simple. Copiar palabras.
- Leer una historia. Completar frases.
- Completar frases, responder a preguntas y escribir frases acerca de una imagen.

Total de ítems: 6

Total de preguntas entre todos los ítems: 35

Sección 3 (*Nivel de dificultad: Medio-Alto, A2*)

La tercera sección evalúa las siguientes habilidades:

- Leer definiciones y emparejarlas con palabras. Copiar palabras.
- Leer y completar un diálogo continuo. Escribir letras.
- Leer con el fin de encontrar información específica y captar lo esencial. Copiar palabras.
- Lectura y comprensión de un texto basado en datos. Copiar palabras. Gramática simple.
- Leer una historia. Completar frases.
- Lectura y comprensión de un texto breve.
- Escribir historias breves.

Total de ítems: 7

Total de preguntas entre todos los ítems: 44

3. 9. 2. Test de sensibilidad intercultural

El segundo instrumento utilizado en esta investigación es un test de Sensibilidad Intercultural, validado por De Santos Velasco (2004), que se basa en cinco dimensiones fundamentales propuestas por él y confirmadas por Ramírez y Pavlic (2004). Estas dimensiones permiten evaluar de manera integral la capacidad de las personas para interactuar de manera efectiva y respetuosa en contextos interculturales.

- **Apertura y curiosidad cultural:** Esta dimensión mide la disposición y el deseo de las personas para aceptar y conocer más sobre culturas diferentes a la propia. Las personas con alta apertura y curiosidad cultural están interesadas en aprender sobre las costumbres, tradiciones y valores de otros grupos culturales, lo que facilita una comunicación más efectiva y respetuosa.
- **Etnocentrismo-tolerancia:** Esta dimensión mide la actitud de superioridad que una persona puede sentir hacia su propia cultura en comparación con otras (etnocentrismo), frente a la aceptación y respeto por la diversidad cultural (tolerancia). Un bajo nivel de etnocentrismo y un alto nivel de tolerancia indican una mayor capacidad para relacionarse de manera equitativa y respetuosa con personas de diferentes orígenes culturales.
- **Autoconfianza:** Aquí se mide la confianza que tiene una persona en sus propias capacidades para interactuar de manera efectiva en contextos interculturales. La autoconfianza es crucial para llevar a cabo tareas y resolver problemas con éxito en situaciones que involucran múltiples culturas, y está relacionada con la habilidad para adaptarse y comunicarse de manera clara y efectiva.
- **Respeto por las diferencias culturales:** Esta dimensión mide la capacidad de una persona para valorar y apreciar la diversidad cultural. Las personas con alto respeto

por las diferencias culturales reconocen la riqueza que aporta la diversidad y promueven un ambiente inclusivo y respetuoso en sus interacciones.

- **Disfrute en la interacción:** Esta dimensión mide el grado en que una persona se regocija y se siente cómoda interactuando con individuos de otras culturas. Disfrutar de estas interacciones sugiere un alto nivel de sensibilidad intercultural y una predisposición positiva hacia el establecimiento de relaciones interculturales saludables y enriquecedoras.

En conjunto, estas cinco dimensiones ofrecen una visión comprensiva de la sensibilidad intercultural de los estudiantes proporcionando una herramienta valiosa para evaluar su capacidad para participar y mantenerse en entornos culturalmente diversos.

3. 9. 3. Lectoescritura en español

En relación con el tercer instrumento utilizado en esta investigación, se trata de una prueba de comprensión lectora y producción de textos en español (CL-PT), elaborada por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Medina y Gajardo, 2018). Este instrumento es fundamental para evaluar las competencias lectoras y de escritura de los estudiantes, y se enfoca en diferentes tipos de textos según el nivel de los mismos, evaluando un total de catorce áreas, divididas equitativamente entre la comprensión lectora y la producción de textos.

Comprensión lectora

- **Literal:** Evalúa la habilidad para extraer información explícita directamente del texto, asegurando que los participantes comprendan los datos y hechos presentados.

- **Inferencial:** Esta categoría se divide en dos:
 - Comprender información y sacar conclusiones basadas en la información explícita
 - Comprender información implícita y sacar conclusiones que no están directamente mencionadas en el texto.

- **Crítica:** Mide la capacidad de los participantes para elaborar juicios propios sobre la lectura, evaluando su habilidad para analizar y criticar el contenido.

- **Apreciativa:** Se centra en la reflexión sobre el impacto emocional del texto y cómo éste afecta al lector.

- **Reorganización de la información:** Mide la capacidad para reestructurar la información presentada, asegurando que los participantes puedan organizar y presentar datos de manera lógica y coherente.

- **Manejo del código:** Se refiere a la habilidad para entender y utilizar correctamente el lenguaje y las convenciones gramaticales en el texto.

Producción de textos

- **Adaptación a la situación comunicativa:** Mide la habilidad para ajustar el texto según el contexto y el público, asegurando que el mensaje sea apropiado y relevante.
- **Ideas y contenido:** Mide la capacidad para desarrollar ideas claras y relevantes, y expresar contenido significativo en el texto.
- **Voz:** Se refiere a la habilidad de expresar una perspectiva única y auténtica, mostrando la personalidad y el estilo del escritor.
- **Organización:** Mide la capacidad para estructurar el texto de manera coherente, con una secuencia lógica y un flujo claro de ideas.
- **Elección de palabras:** Mide la habilidad para seleccionar un vocabulario adecuado y preciso, que contribuya a la claridad y efectividad del mensaje.
- **Fluidez y cohesión de oraciones:** Se centra en la creación de oraciones fluidas y conectadas, asegurando que el texto sea fácil de leer y comprensible.

- **Convenciones gramaticales:** Mide la capacidad para aplicar correctamente las reglas gramaticales, asegurando que el texto sea gramaticalmente correcto y profesional.

Estas áreas proporcionan una evaluación integral de las habilidades lectoras y de escritura de los estudiantes, permitiendo identificar fortalezas y áreas de mejora en su competencia lingüística en español.

En el caso de los estudiantes que aún no han logrado adquirir lectoescritura en su totalidad, estas evaluaciones serán adaptadas para lograr que ellos sean evaluados de igual modo.

3. 10. Análisis de datos

La sección de análisis de datos se enfoca en interpretar los resultados obtenidos de las pruebas o encuestas realizadas. Primero, se llevó a cabo la recopilación y organización de los datos en bruto, asegurando que fueran íntegros y consistentes. Luego, se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas para resumir las características principales de los datos, como media, nivel de significancia, desviación estándar, mediante el programa SPSS 30.0.0.0. Este análisis inicial permitió identificar patrones y tendencias tales como falta de conocimiento de ciertas áreas que deberían estar adquiridas para el nivel, comprensión y análisis de textos en un nivel inadecuado, falta de vocabulario tanto en el idioma español

como en inglés, entre otras, para así poder dar una base para iniciar la siguiente parte de esta investigación.

El análisis detallado de las habilidades lectoras y escritoras, así como de las sub-habilidades asociadas (pensamiento, lenguaje, concentración, imaginación, creatividad, pensamiento crítico y análisis), revela un nivel deficiente en la mayoría de los estudiantes evaluados. Esta situación, atribuible a factores como la falta de motivación escolar, condiciones socioeconómicas adversas y dificultades individuales, se alinea con hallazgos previos de investigaciones a lo largo del tiempo han evidenciado que los estudiantes que crecen en entornos socioeconómicamente desfavorecidos enfrentan un mayor riesgo de bajo rendimiento escolar, tasas de deserción más altas y un desarrollo cognitivo limitado en comparación con sus pares de contextos más privilegiados (Rodríguez y Rosquete (2019) . La carencia de estas habilidades fundamentales limita el acceso al conocimiento y la participación activa en el aprendizaje, corroborando los postulados de autores como Bruner, Bandura y Vygotsky. Los resultados obtenidos subrayan la urgencia de implementar estrategias pedagógicas específicas y contextualizadas para atender las necesidades particulares de cada estudiante y superar estas dificultades.

3. 11. Procedimiento del trabajo de propuesta de unidad didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en inglés en un contexto semiurbano pewenche.

La unidad didáctica, según Ibáñez (1992), constituye un marco estructurado que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un eje temático específico. En este caso, la propuesta de unidad didáctica *Pu Engliin* (la cual en el chedungun significa y representa un espacio donde ambas lenguas se encuentran y se enriquecen mutuamente) se centra en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en lengua inglesa, abarcando un periodo de ocho sesiones, dos sesiones por semana equivalentes a aproximadamente un mes. Los criterios de selección de actividades estuvieron enfocados en el contexto de los estudiantes, tomando en cuenta la inclusión de la cultura pewenche, el clima, la escasez de recursos, los problemas económicos, la falta de tecnologías, de internet y de recursos didácticos para buscar tareas que fueran adecuadas y accesibles para el entorno. Asimismo, se consideró también el bajo rendimiento de los estudiantes, tanto en las pruebas de lectoescritura aplicados como también en el resto de sus asignaturas en general para hacerlo accesible a un nivel en el que ellos pudieran desarrollarse adecuadamente e ir mejorando en el proceso. Por último, también se tuvo en cuenta la gran desmotivación que los estudiantes presentan al momento de aprender inglés para poder generar instancias más didácticas, con material auténtico, con la propia inclusión de su cultura y elementos que llamen su atención para así hacer que las clases puedan motivar o animar al alumnado.

La didáctica elegida para el desarrollo de esta unidad es la metodología de *Task-Based Learning* (también conocido en español como Aprendizaje Basado en Tareas). Este enfoque es particularmente adecuado para esta propuesta porque promueve un aprendizaje

contextualizado y activo, en el cual los estudiantes participan en tareas significativas y prácticas que se relacionan con situaciones relevantes para su entorno y apoyan el aspecto comunicativo. En cuanto a esto, Richards y Schmidt (2013) mencionan que el aprendizaje basado en tareas es un enfoque que incluye a los estudiantes en una comunicación e interacción constructivas que les permite adquirir conocimientos gramaticales a través del uso auténtico del lenguaje, lo cual sustenta el trabajo de esta propuesta didáctica.

Por otra parte, no sólo fue la cercanía a la didáctica lo que llevó a la elección de este método, sino que también la conexión y el aporte del *Task-Based Learning* al aprendizaje de otras lenguas ya que fomenta el uso práctico del idioma en contextos reales, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades comunicativas mientras resuelven tareas significativas. Li (2023) destaca la relevancia de este método para el aprendizaje de otras lenguas exponiendo que, al involucrar a los estudiantes en tareas significativas, pueden desarrollar su nivel de inglés de una manera más natural y práctica. Este enfoque fomenta la comunicación y permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos del idioma en contextos auténticos. Asimismo, menciona que el Aprendizaje basado en Tareas ofrece una alternativa a la pedagogía gramatical tradicional (traducción) o a la pedagogía del producto de práctica actual al enfatizar la interacción en tareas de la vida real. Dicha metodología se ajusta perfectamente a las necesidades de este estudio y a las de los estudiantes encuestados.

El método *Task-Based Learning* se compone de tres etapas explicadas por Costa (2016), las cuales se verán reflejadas a lo largo de la unidad didáctica. La primera de ellas es *Pre-Task* (Pre-Tarea), en donde el tema se presenta a través de expresiones, estructuras y/o vocabulario, activando conocimientos previos y donde el docente explica la tarea a realizarse usando ejemplos de tareas similares realizadas por otras personas. La segunda etapa *Task Cycle* (la tarea a realizarse como tal), se trata de que los estudiantes realizarán la tarea en parejas o en pequeños grupos mientras que el profesor supervisa el desempeño de los estudiantes sin intervenir demasiado, dejando que ellos puedan usar sus propios conocimientos para trabajar y hacer preguntas sólo cuando sea realmente necesario. Después de finalizar la tarea, los estudiantes preparan y planifican cómo van a presentar lo que hicieron, lo que descubrieron y sus principales conclusiones, ya sea exponiendo a sus compañeros o cuando el docente les pregunte. Finalmente se cierra con la etapa *Language Focus* (Enfoque en el lenguaje) en donde se discuten y analizan los aspectos lingüísticos que surgieron durante la tarea. Se hace hincapié en la forma; los estudiantes practican las estructuras lingüísticas que surgieron dentro del contexto y de manera natural.

Las primeras cuatro sesiones están enfocadas a la lectura y las cuatro sesiones siguientes enfocadas a la escritura. Además, cabe señalar que cada sesión será evaluada mediante una breve evaluación de proceso al finalizar la clase, las cuales irán en forma de “*Ticket de salida*” con cortas preguntas que activarán los contenidos aprendidos en la clase antes de que se finalice la sesión misma. Asimismo, una de estas evaluaciones de proceso,

específicamente en la cuarta sesión de lectura, consta de una presentación interactiva en la plataforma *AhaSlides* que servirá para que los estudiantes revisen no sólo los contenidos vistos en la clase ya mencionada, sino que también repasen algunos elementos de la sesión de lectura en general de forma lúdica. Finalmente, también se realizará una evaluación final al término de la unidad.

Sin embargo, esta unidad trasciende los límites lingüísticos, integrando una dimensión intercultural a través de la inclusión de instrucciones o fragmentos en *chedungun* en el material didáctico. Este enfoque intercultural no solo enriquece la experiencia de aprendizaje, sino que también promueve el respeto por la diversidad lingüística y cultural, ya que de esta forma se reconoce y se destaca la coexistencia de las culturas y se valora además la inclusión de la lengua materna de los estudiantes la cual, en diversas ocasiones, es olvidada durante el desarrollo de las clases. De esta forma, se evita una imposición cultural, en este caso la del inglés, dejando que los estudiantes se puedan expresar libremente en su lengua y la visualicen en el material de aprendizaje, integrando la lengua y la cultura materna como parte fundamental del proceso, en lugar de sustituirla o relegarla. Además, esto permitirá promover la sensibilidad intercultural ya que los alumnos podrán comprender y apreciar su propia cultura, la de los demás, y también la cultura extranjera como la es la del inglés. Esto ayudará a los estudiantes a desarrollar una perspectiva más abierta y consciente al reconocer que todas las culturas tienen un valor inherente y que el aprendizaje de una lengua extranjera no implica renunciar a su propia identidad, sino enriquecerla a través del contacto con otras formas

de expresión y pensamiento. Por último, se destaca también el concepto de alteridad, ya que se valora y se reconoce la existencia de “el otro” como diferente de uno mismo. Con respecto a esto, Córdoba y Vodniza (2022) mencionan que, durante el proceso educativo, se debe permitir que los estudiantes sigan vinculados con su comunidad para que pueda ser de aporte para ellos, y además la educación debe despertar en el alumnado el gusto por su propia cultura.

Cada una de las actividades propuestas se acompaña de una guía de aprendizaje que cumple una doble función: por un lado, sirve como herramienta de apoyo para los estudiantes, facilitando la comprensión de los contenidos y las tareas a realizar; por otro lado, funciona como un instrumento de evaluación formativa, permitiendo al docente monitorear el progreso de los estudiantes de manera continua y ajustar su práctica pedagógica en función de las necesidades individuales y grupales. Estas guías de aprendizaje se convierten así en un elemento fundamental para garantizar que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades esperados. Es importante señalar que el uso de guías de aprendizaje fue elegido por dos razones. La primera tiene que ver con el contexto de los estudiantes, entendiendo que los recursos didácticos y tecnológicos son escasos y que la conexión a redes de internet es prácticamente inexistente. Esto hace que recurrir al uso de guías sea la mejor opción debido a la accesibilidad. La segunda razón es que se ha evidenciado que, utilizando guías de trabajo, es la mejor forma en la que este grupo de estudiantes puede trabajar, tanto como por la accesibilidad como por su propia comodidad, ya que de esta forma tienen menos tendencia a la frustración y no

terminan en un rechazo o negación a trabajar. En este caso, no se busca encasillar a los estudiantes a que sólo trabajen con una estrategia de estudio ya que lo que esta investigación busca no es cambiar sus metodologías, sino adaptarse a la forma en que ellos trabajan para mejorar sus competencias de lectoescritura. No obstante, también se incluyeron otro tipo de recursos didácticos como la ya mencionada plataforma interactiva que busca salir un poco de lo común, pero la cual también está condicionada a los imprevistos tecnológicos o de conexión que puedan surgir. De ser ese el caso, el recurso se mostrará solamente en imágenes o, en el peor de los casos, se escribirá en la pizarra.

Es importante destacar que dos de las ocho sesiones están dedicadas a la realización de una evaluación sumativa. Esta evaluación, programada al finalizar la unidad, tiene como objetivo principal determinar el grado de dominio que los estudiantes han alcanzado en relación con los objetivos planteados. A través de esta evaluación, se podrán identificar los aspectos en los que los estudiantes han logrado un mayor progreso, así como aquellos en los que es necesario reforzar la enseñanza. Esta unidad didáctica se sustenta en la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso dinámico y complejo que requiere de un enfoque integral y contextualizado.

3. 11. 1. Fase de exploración

La fase de exploración se centró en identificar las necesidades y problemáticas específicas de los estudiantes dentro del grupo, que fundamentaran la creación de una unidad didáctica. Se realizó un diagnóstico inicial a través de pruebas que incluían

ejercicios de vocabulario, ortografía y comprensión lectora, estas estaban enfocadas en evaluar un nivel A1 de inglés. Además, se observó la participación de los estudiantes en actividades simples de lectura y escritura para identificar dificultades en el uso del vocabulario básico, la construcción de oraciones y la ortografía. También existió una observación para conocer sus intereses y contextos, facilitando la selección de temas relevantes y motivadores. Los resultados de esta fase permitieron identificar carencias como la falta de vocabulario cotidiano, problemas de comprensión lectora y limitaciones en la producción escrita, los cuales serán abordados en la unidad didáctica.

3. 11. 2. Fase de introducción

En esta etapa se definió el enfoque de la unidad didáctica y los temas específicos que se trabajaron, considerando un nivel A1 - A2 y las dificultades detectadas en la fase de exploración. Se busca una introducción fluida a el contenido relacionado con la vida cotidiana: familia, hogar, clima, actividades diarias y contextos cercanos a los estudiantes. El enfoque se centra especialmente en el desarrollo gradual de habilidades lingüísticas, como el reconocimiento y uso del vocabulario básico, la comprensión de textos breves y la escritura de oraciones simples. Se seleccionan los recursos pedagógicos (imágenes, textos adaptados, tarjetas de vocabulario) y se determina la metodología, priorizando un aprendizaje práctico y contextualizado que fomente la participación activa y la confianza en el aprendizaje del inglés.

3. 11. 3. Fase de sistematización de la información

La sistematización implica estructurar la información y organizar los contenidos, materiales y actividades de manera coherente y progresiva para la creación de la unidad didáctica. La unidad se diseñó en torno a cuatro semanas, con actividades específicas por clase que incluyen la lectura de frases e historias breves, el uso del presente simple para describir rutinas y la escritura guiada de textos cortos, como listas o relatos sencillos. Cada clase se estructuró con objetivos claros para facilitar su adaptación durante la aplicación, actividades dinámicas y materiales concretos que faciliten el desarrollo de vocabulario, la mejora de la comprensión lectora y el fortalecimiento de la escritura. Se integran evaluaciones formativas y sumativas que permitirán medir el progreso de los estudiantes y ajustar las estrategias según sea necesario.

3. 11. 4. Fase de proyección

La fase de proyección establece la continuidad de los aprendizajes desarrollados en la unidad didáctica y su aplicación a contextos futuros. A partir de los resultados que se obtengan, se propone aplicar actividades que permitan consolidar las habilidades adquiridas y progresar hacia niveles más avanzados del idioma, como ampliar el vocabulario o trabajar con nuevas estructuras gramaticales, mientras se refuerza constantemente el aprendizaje obtenido, para establecer un enlace que les sirva de guía, si se llegan a presentar dudas durante el trabajo autónomo. Se considera la posible creación de proyectos finales donde los estudiantes produzcan textos sencillos y participen en

presentaciones orales relacionadas con sus contextos. Además, se planifica la elaboración de futuras unidades didácticas que integren temas más complejos y conecten con otras asignaturas o áreas de interés, fomentando un aprendizaje significativo y sostenido en el tiempo.

3. 12. Unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA: PÜ ENGLÜN

Al finalizar la unidad, los estudiantes serán capaces de:

1. Reconocer y usar vocabulario básico para la vida cotidiana.
2. Leer textos breves y auténticos para identificar información clave.
3. Escribir oraciones simples y textos cortos estructurados (listas, descripciones y mensajes).
4. Mejorar la ortografía y gramática básica mientras se trabaja la confianza en el aprendizaje del inglés a través de actividades prácticas.

	Enfoque de Habilidad	Objetivo de Clase	Actividades	Materiales	Indicadores de Evaluación
Semana 1					
Clase 1	Lectura de frases breves y reconocimiento de palabras. Leer frases relacionadas con una imagen.	Describir imágenes sencillas (del contexto educativo), utilizando vocabulario básico y estructura gramatical simple.	Los estudiantes describirán de forma proactiva imágenes sencillas, utilizando vocabulario básico y estructuras gramaticales simples.	Imágenes, tarjetas con vocabulario, pizarra, ticket de salida.	Participación proactiva en la actividad, Uso de conectores, Uso de vocabulario básico
Clase 2	Leer un texto y escribir las palabras que	Leer comprensivamente diálogos simples,	Los estudiantes en parejas leerán un diálogo simple e	Texto breve sobre un tema de interés para	Participación en la discusión y la actividad de

	faltan (sustantivos). Leer preguntas sobre una historia gráfica.	identificando palabras de vocabulario.	identificarán palabras de vocabulario.	los estudiantes (por ejemplo, una entrevista o un fragmento de un libro). Hoja de trabajo para la actividad de grupo, ticket de salida.	grupo. Capacidad para aplicar estrategias para mejorar la comprensión lectora.
--	--	--	--	---	--

Semana 2

Clase 3	Lectura de definiciones, lectura de conversaciones y/o historias	Describir actividades diarias utilizando verbos en presente simple.	Los estudiantes describen las actividades que realizan las personas de las noticias, como por ejemplo: qué actividad realiza el protagonista de la noticia	Artículo de noticias de un periódico en línea (por ejemplo, BBC News o The New York Times), ticket de salida.	Uso correcto de verbos en presente simple, Descripción clara y concisa.
----------------	--	---	--	---	---

Clase 4

Evaluación de Comprensión lectora , Ticket interactivo de salida.

Semana 3

Clase 5	Escritura	Practicar la producción de textos utilizando un blog de viajes o de comida.	Introducción y discusión sobre la importancia de la producción de textos. Análisis de un texto breve para identificar sus características. Actividad de grupo para crear un texto breve utilizando las características identificadas.	Blog de música o de comida. hoja de trabajo para la práctica de la producción de textos, hoja de trabajo para la actividad de grupo, ticket de salida.	Capacidad para producir un texto único. Capacidad para aplicar estrategias de producción de textos aprendidas en clases.
----------------	-----------	---	---	--	--

Clase 6	Escritura	Relatar historias cortas y sencillas, utilizando secuenciadores temporales y conectores básicos.	Escritura de relatos cortos y sencillos, utilizando conectores básicos y secuencias de tiempo.	Hoja de trabajo para el análisis del texto, un cuento o short story que ellos ya reconocen en el idioma dominante ,ticket de salida.	Participación proactiva en la actividad de relatos, uso de secuenciadores y conectores,
Semana 4					
Clase 7	Leer una historia, completar frases, responder a preguntas y escribir frases acerca de una imagen.	Analizar una historia redactando y extrayendo información específica, demostrando la comprensión del texto	Los estudiantes socializarán sobre sus actividades diarias, para luego escribir frases utilizando verbos en presente simple y expresiones de tiempo	Relato o cuento breve, a modo de guía para la creación de sus frases. Diccionarios, ticket de salida.	Organización de la información, Capacidad para identificar y extraer información ,Uso adecuado de vocabulario y estructura gramatical
Clase 8					
Evaluación de producción de textos					

OA: Escuchar y demostrar comprensión de información explícita en textos adaptados y auténticos simples, tanto no literarios (textos expositivos, diálogos) como literarios (rimas, canciones, cuentos), que estén enunciados en forma clara, tengan repetición de palabras y apoyo visual y gestual, y estén relacionados con las funciones del año y con los siguientes temas:

- Temas de la vida cotidiana: la escuela, la casa, la familia, la ropa, la comida, el clima.
- Temas del contexto inmediato de los estudiantes, como experiencias personales e información de interés relativa a eventos y aspectos de su entorno y de nuestro país

- Temas de otras asignaturas, como alimentación equilibrada y variada (Ciencias Naturales) y descripción de lugares y clima (Geografía)
- Temas de actualidad e interés global, como cultura de otros países, cuidado del medioambiente y avances tecnológicos (redes sociales, medios de comunicación)

3. 13. Planificación TBL/ABL

Planificación TBL/ABT

Curso: 1º Medio
Asignatura: inglés
Fecha: Marzo

Unidad	Objetivo del contenido <i>El alumno será capaz de:</i>	Objetivo del tipo de pensamiento	Actividad de aprendizaje	Evaluación	Recursos
Pü Englün	Escuchar y demostrar comprensión de información explícita en textos adaptados y auténticos simples, tanto no literarios como literarios que estén enunciados en forma clara,	Desarrollar la habilidad de comprender información explícita presentada en textos adaptados y auténticos, apoyándose en pistas visuales y gestuales, y aplicando esta comprensión a	Clase 1: El docente da introducción a la unidad explicando los contenidos que se verán durante la unidad. Luego los estudiantes describirán de forma proactiva imágenes sencillas, utilizando vocabulario básico y estructuras gramaticales simples en presente simple. Identificando palabras	Ticket de salida Evaluación de proceso Evaluación final	Guía de aprendizaje Cuaderno Lápiz Diccionario Proyector Presentación interactiva: AhaSlides

tengan repetición de palabras y apoyo visual y gestual, y estén relacionados con las funciones del año.

situaciones cotidianas.

de vocabulario las que, acompañados con un diccionario y apoyo del docente, deberán buscar su significado en español para luego corregir la guía en la pizarra. Finalmente se da fin a la sesión con un ticket de salida

Clase 2: El docente realiza retroalimentación de la clase anterior, posteriormente explica a los estudiantes la actividad en donde ellos deberán trabajar en parejas leyendo un diálogo simple para luego identificar palabras de vocabulario las que, acompañados con un diccionario y apoyo del docente, deberán buscar su significado en español para luego corregir la guía en la pizarra. Finalmente se da fin a la sesión con un ticket de salida.

Clase 3: El docente realiza retroalimentación de

la clase anterior, posteriormente explica a los estudiantes la actividad en donde ellos deberán trabajar de forma individual, leyendo una noticia y describiendo las actividades que realizan en ella, el docente monitorea la actividad para luego revisarlas en la pizarra. Finalmente se da fin a la sesión con un ticket de salida.

Clase 4: Los estudiantes realizan una evaluación de proceso y al finalizar , una presentación interactiva creada en AhaSlides para repasar el contenido aprendido.

Clase 5: El docente realiza retroalimentación de la clase anterior, posteriormente integra y discute con los alumnos el nuevo tema a trabajar: Producción de textos.

Para luego los alumnos en grupo deberán analizar un texto breve identificando sus características. El docente monitorea la actividad para luego revisar en la pizarra. Finalmente se da fin a la sesión con un ticket de salida.

Clase 6: El docente realiza retroalimentación de la clase anterior, posteriormente explica a los estudiantes la actividad a realizar, en donde deberán escribir relatos cortos y sencillos, utilizando conectores básicos y secuencias de tiempo. La cual será trabajada en rotación de grupos. Finalmente el docente revisa las guías en la pizarra y da fin a la sesión con un ticket de salida.

Clase 7: El docente realiza retroalimentación de

la clase anterior,
posteriormente junto a
los estudiantes
socializan sobre sus
actividades diarias,
para luego escribir
frases utilizando
verbos en presente
simple y expresiones
de tiempo. Finalmente
el docente revisa la
guía en la pizarra y da
fin a la sesión con un
ticket de salida.

Clase 8: Los
estudiantes finalizan la
unidad didáctica
realizando una
evaluación final la
cual contiene la
creación de un epew
con todos los
contenidos vistos
durante la unidad

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

En esta sección se realizará el análisis estadístico de los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados a los estudiantes. Los análisis incluyen medidas de tendencia central (media y mediana), medidas de dispersión (desviación estándar y varianza), y los análisis comparativos estadísticos pertinentes.

4. 1. Descripción de los datos relevantes

Como ha sido mencionado previamente, el presente estudio contó con la participación de 38 estudiantes cursando primero medio durante el año 2024. La muestra incluyó una mayoría de estudiantes de 15 años (24), seguidos por 7 de 14 años, 5 de 16 años, un estudiante de 17 y uno de 18 años. En cuanto a la distribución por género, 16 participantes fueron mujeres y 22 hombres. De los estudiantes, 35 son descendientes Pewenche, y 4 declararon el chedungun como su lengua materna. Respecto a su lugar de origen, 14 provenían de Callaqui, 6 de Villa Ralco, y 4 de cada una de las comunidades de Pitril, Trapa Trapa, Malla Malla y Cauñicu. Además, 16 estudiantes formaban parte del programa PIE, 12 presentaban necesidades educativas permanentes, 3 estaban incluidos en el programa PACI, y uno fue clasificado como no lector.

Las cualidades destacables para el análisis de los resultados obtenidos por los instrumentos son los siguientes:

Test de nivelación de inglés:

- El nivel Pre A1 cuenta con un total de 19 puntos distribuidos en 2 preguntas de decodificación y vocabulario, y 2 preguntas de comprensión lectora.
- El nivel A1 cuenta con un total de 29 puntos distribuidos en 1 pregunta de decodificación y vocabulario, y 4 preguntas de comprensión lectora.
- El nivel A2 cuenta con un total de 67 puntos distribuidos en 1 pregunta de decodificación y vocabulario, 4 preguntas de comprensión lectora y 2 preguntas de producción de textos.

Test de sensibilidad intercultural

- 26 ítems categorizados en 5 dimensiones.
- Dimensión 1: 9 ítems - N1, N10, N12, N14, N17, N18, N21, N23 y N26.
- Dimensión 2: 5 ítems - N2, N5, N8, N19 y N22.
- Dimensión 3: 5 ítems - N3, N4, N7, N9 y N11.
- Dimensión 4: 4 ítems - N6, N13, N15 y N16.
- Dimensión 5: 2 ítems - N20 y N24.
- Escala Likert.
- Escala Likert reversa en ítems N7, N8 y N16.

Prueba CL-PT de comprensión lectora

- 58 puntos distribuidos en 14 actividades de comprensión lectora.

- 56 puntos distribuidos en 4 actividades de producción de textos.
- Total de 114 puntos.

4. 2. Análisis descriptivo

4. 2. 1. Test de nivelación de inglés Cambridge Assessment - Young Learners:

Considerando el puntaje máximo posible de la evaluación como 115 puntos; dentro de la muestra de 38 participantes, el puntaje máximo obtenido fue de 41 puntos y el puntaje mínimo obtenido es de 0 puntos.

Tabla 1

Promedios de medidas estadísticas por sección de la evaluación de inglés

Nivel	Media	Mediana	Varianza	Desviación estándar
Pre A1	2,00	2,00	2,20	1,48
A1	1,36	1,00	2,03	1,43
A2	0,47	0,14	1,64	1,28

Nota: Los datos representan los valores promedio de media, mediana, varianza y desviación estándar agrupados por nivel de competencia lingüística (Pre A1, A1 y A2). Estos niveles corresponden a los resultados de evaluación en diferentes dimensiones del desempeño. La desviación estándar y la varianza reflejan la dispersión en las respuestas.

La media y la mediana más altas se observan en el nivel Pre A1 (2,00), lo que refleja un mejor desempeño en este nivel en comparación con A1 (1,36) y A2 (0,47). Sin embargo, los valores de media y mediana en general son bajos, evidenciando dificultades significativas en el desempeño de los estudiantes. Además, la baja varianza y desviación estándar en el nivel A2 indican una mayor homogeneidad en los puntajes, esto se debe a la baja puntuación y a la omisión de respuestas en general, lo que refuerza la tendencia observada en todas las categorías evaluadas.

4. 2. 2. Test de sensibilidad intercultural

Considerando el puntaje máximo posible de la evaluación como 130 puntos (que mostraría una actitud muy favorable); dentro de la muestra de 38 participantes, el puntaje máximo obtenido fue de 123 puntos y el puntaje mínimo obtenido es de 0 puntos.

Tabla 2

Características socioculturales demográficas del grupo encuestado.

Variable	Frecuencias	Porcentajes
<i>Género</i>		
Femenino	16	42,1%
Masculino	22	57,9%
<i>Idioma Materno</i>		
Chedungun	4	10,5%
Español	31	81,6%

	No responde	3	7,9%
<i>Nivel de Estudio del Idioma</i>			
Chedungun	Poco	1	2,6%
	No responde	37	97,4%
	Mucho	30	78,9%
Español	Poco	3	7,9%
	Nada	5	13,2%
	Mucho	5	13,2%
Inglés	Poco	26	68,4%
	Nada	7	18,4%

Nota: La tabla categoriza las características demográficas relevantes de los estudiantes para el análisis de este estudio. Incluyendo el idioma que ellos consideran como su idioma materno y el nivel de estudio que ellos consideran haber alcanzado en los otros idiomas relacionados a este estudio.

Tabla 3

Dimensiones generales de los ítems presentados en el test y sus resultados.

Dimensiones	Ítems	Resultados					
		Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No responde
1. Implicación	N 1	5	20	8	1	1	3
	N 10	5	10	12	7	1	3

en la interacción	N 12	5	13	10	1	5	3
	N 14	9	9	12	2	3	3
	N 17	12	13	4	2	4	3
	N 18	7	15	10	3	0	3
	N 21	5	12	10	5	3	3
	N 23	6	7	12	4	5	4
	N 26	6	9	11	6	3	3
2. Respeto por las diferencias culturales	N 2	5	13	10	4	3	3
	N 5	18	10	4	2	1	3
	N 8	3	4	7	12	9	3
	N 19	4	5	15	8	3	3
	N 22	14	10	7	3	1	3
3. Confianza en la interacción	N 3	7	11	8	6	3	3
	N 4	6	11	11	2	5	3
	N 7	4	15	12	2	2	3
	N 9	10	13	8	2	2	3
	N 11	6	11	7	8	3	3
4. Disfrute de la interacción	N 6	5	7	11	8	4	3
	N 13	2	3	10	12	8	3
	N 15	9	10	10	5	1	3
	N 16	2	7	13	5	8	3
5. Atención en la interacción	N 20	6	4	17	5	2	3
	N 24	8	15	8	3	1	3

Nota: La tabla categoriza los enunciados que conforman la prueba de sensibilidad intercultural en las cinco dimensiones propuestas por Byram, aquellos destacados siendo los puntajes más altos conseguidos por criterio.

Tabla 4

Promedios de medidas estadísticas por dimensión en sensibilidad intercultural

Dimensión	Media	Mediana	Varianza	Desviación estándar
Dimensión 1	3,18	3,00	2,14	1,46
Dimensión 2	3,12	3,00	2,37	1,54
Dimensión 3	3,17	3,00	2,13	1,46
Dimensión 4	2,70	3,00	2,04	1,43
Dimensión 5	3,08	3,00	2,18	1,48

Nota: Los datos presentan los valores promedio de media, mediana, varianza y desviación estándar agrupados en cinco dimensiones relacionadas con la sensibilidad intercultural. Estas dimensiones representan distintas áreas de evaluación y percepción entre los participantes. La desviación estándar y la varianza reflejan la dispersión de las respuestas dentro de cada dimensión.

Las dimensiones 1, 2 y 3 presentan medias superiores a 3, lo que refleja actitudes relativamente favorables hacia la sensibilidad intercultural, mientras que la Dimensión 4 destaca con una media más baja (2,70), indicando una percepción menos favorable en el

disfrute de la interacción. Y aunque las medias y medianas son consistentes en todas las dimensiones, este menor desempeño en la Dimensión 4 es notable. La varianza y la desviación estándar son similares entre dimensiones, lo que sugiere una dispersión de respuestas relativamente uniforme, con una variabilidad moderada en los resultados.

4. 2. 3. CL-PT

Considerando el puntaje máximo posible de la evaluación como 114 puntos (que mostraría una actitud muy favorable); dentro de la muestra de 38 participantes, el puntaje máximo obtenido fue de 90 puntos y el puntaje mínimo obtenido es de 3 puntos.

Tabla 5

Promedios de medidas estadísticas en la prueba CL-PT por áreas evaluadas

Categoría	Media	Mediana	Varianza	Desviación estándar
Comprensión lectora	1,08	1,00	3,05	1,75
Producción de textos	1,02	0,00	11,22	3,35
Recolección total	2,17	0,00	26,95	5,19

Nota: Los datos muestran los valores promedio de media, mediana, varianza y desviación estándar en la prueba de comprensión lectora y producción de textos (CL-PT). Los resultados están subdivididos en tres áreas: comprensión lectora, producción de textos y

resultados globales. La desviación estándar y la varianza reflejan la dispersión de las respuestas dentro de cada área evaluada.

Tanto en comprensión como en producción de textos, el bajo valor en la categoría media refleja un desempeño deficiente general por parte de los estudiantes en la prueba CL-PT. La producción de textos, en particular, presenta una varianza considerablemente alta (11,22), lo que indica una gran disparidad en los puntajes, con algunas respuestas significativamente mejores que otras. La mediana del total es 0, lo que evidencia que muchos estudiantes no lograron desempeñarse en general. Además, la elevada varianza en esta categoría refleja una mayor dispersión en los resultados, reforzando la idea de un bajo rendimiento general, como lo muestra también la media total (2,17).

CAPÍTULO 5: RESULTADOS

5. 1. Resultados sobre lectoescritura en inglés

Según la pregunta de investigación sobre el nivel de las habilidades de lectoescritura en inglés del grupo de estudiantes, se puede determinar que los resultados de la medición de las habilidades de lectoescritura en inglés, que se realizó mediante los exámenes de *Cambridge English: Young Learners (YLE)*, revelan un nivel bajo de habilidades en lectoescritura en inglés.

En la primera sección de la prueba, dedicada al nivel pre A1; se observó que la mayoría de los estudiantes tuvo dificultades en el ítem 4 (70,58%), de comprensión lectora; mientras que el ítem 1 (58.10%), de decodificación y vocabulario, registró el mayor porcentaje de respuestas correctas. El ítem 2, de comprensión lectora, y el ítem 3, de decodificación y vocabulario, presentaron desempeños intermedios.

Al analizar los resultados en el nivel A1, se identificó un bajo rendimiento general, destacándose el ítem 5 (29.81%), de comprensión lectora, como el que tuvo el mayor porcentaje de preguntas no contestadas y el ítem 3 (65,70%), de comprensión lectora, como la que tiene el mayor porcentaje de preguntas no logradas.

Finalmente, en la última sección, se observa una variabilidad en el desempeño de los estudiantes en las diferentes partes de la prueba. Estas resultaron ser las más difíciles, con un alto porcentaje de respuestas incorrectas o no contestadas.

En conclusión, el nivel de lectoescritura en inglés de los estudiantes se encuentra en un estado inicial, lo que subraya la necesidad de implementar estrategias pedagógicas enfocadas en fortalecer las habilidades básicas en esta lengua.

5. 2. Resultados del test de sensibilidad intercultural

Según la pregunta de investigación sobre cuál es la percepción de la CCI de un grupo de estudiantes de un liceo intercultural bilingüe se puede determinar que el test de sensibilidad intercultural permitió evaluar la percepción de los estudiantes sobre su competencia intercultural comunicativa (CCI).

Los resultados indican una disposición general positiva hacia la interacción con personas de otras culturas. Los estudiantes valoran y respetan la diversidad cultural, mostrando una mentalidad abierta hacia lo intercultural.

En la dimensión 1, de implicación de la interacción, los resultados indican que los estudiantes tienen una percepción positiva hacia los elementos evaluados en esta dimensión. La baja desviación estándar (1.46) sugiere que las respuestas son consistentes entre los participantes, con pocas variaciones.

En la dimensión 2, de respeto por las diferencias culturales, la percepción también es positiva, aunque la varianza y la desviación estándar son las más altas entre las dimensiones. Esto indica una mayor diversidad de opiniones o percepciones entre los estudiantes en esta área.

En la dimensión 3, de confianza en la interacción, los resultados reflejan una percepción positiva con un grado de consistencia en las respuestas. La dispersión es moderada, lo que sugiere cierta homogeneidad en las percepciones.

En la dimensión 4, de disfrute de la interacción, tiene la media más baja que las demás (2.70), lo que sugiere una percepción ligeramente menos favorable en comparación con las otras dimensiones. A pesar de ello, la dispersión es la más baja entre las dimensiones, lo que indica una mayor uniformidad en las respuestas de los estudiantes.

En la dimensión 5, de atención en la interacción, tienen una percepción positiva en esta dimensión, con una dispersión moderada. Esto refleja cierta diversidad en las respuestas, aunque no tan marcada como en la dimensión 2.

Sin embargo, también se identificaron inseguridades personales en la interacción directa con personas extranjeras, específicamente en lo relacionado con la comunicación efectiva y la comprensión de mensajes no verbales. Además, aunque reconocen la importancia de la igualdad cultural, presentan incertidumbre sobre cómo aplicar estos valores en situaciones cotidianas.

Estos hallazgos reflejan una base positiva para el desarrollo de la CCI, pero también resaltan la necesidad de implementar intervenciones que fortalezcan la confianza y las habilidades prácticas de los estudiantes en contextos interculturales.

5. 3. Resultados de la evaluación de lectoescritura en español

Según la pregunta de investigación sobre cuál es el nivel de las habilidades de lectoescritura en español del grupo de estudiantes, se puede determinar que los resultados obtenidos a través de la prueba CL-PT revelan un bajo nivel en habilidades de comprensión lectora y producción de textos, lo cual es un fenómeno que preocupa y requiere una atención detallada y multifacética.

En la revisión y resultados arrojados en la medición, se revelan deficiencias significativas en la mayoría de las áreas de lectoescritura. Este bajo rendimiento puede atribuirse a diversos factores. En primer lugar, los estudiantes presentan hábitos de lectura insuficientes, ya que no leen con regularidad, lo que limita su exposición a diferentes tipos de textos y vocabulario. Además, la práctica limitada en escritura impacta negativamente su desarrollo, dado que esta habilidad no es percibida como una actividad atractiva. Las estrategias pedagógicas actuales también resultan insuficientes, ya que no abordan adecuadamente las necesidades específicas de los estudiantes bilingües.

Para entender mejor el bajo rendimiento en la prueba CL-PT, es esencial examinar los hábitos de lectura de los estudiantes. La falta de hábitos de lectura es un problema común que afecta negativamente la comprensión lectora. Muchos estudiantes no leen, y si lo hacen, no es con regularidad y menos fuera del entorno escolar, lo que limita su exposición a diferentes tipos de textos y vocabulario. La lectura frecuente no solo mejora la comprensión lectora, sino que también enriquece el vocabulario y la capacidad de análisis crítico. Sin embargo, en muchos casos, los estudiantes no encuentran la lectura

atractiva o no tienen acceso a una variedad de materiales de lectura que les resulten interesantes y desafiantes.

La insuficiente práctica en la producción de textos es otro factor crítico que contribuye al bajo rendimiento. La escritura es una habilidad que requiere práctica constante y orientación adecuada. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los estudiantes encuentran que la escritura no es un medio atractivo, por lo que no lo encuentran interesante y evitan realizarlo de forma voluntaria. La práctica regular de la escritura ayuda a los estudiantes a organizar sus ideas, desarrollar argumentos coherentes y mejorar su gramática y estilo. Sin una práctica adecuada, los estudiantes pueden tener dificultades para expresar sus ideas de manera clara y efectiva en la vida cotidiana. Además, es importante que los docentes reciban formación específica para enseñar a estudiantes bilingües, utilizando estrategias que faciliten la transición y el aprendizaje en ambas lenguas.

La motivación de los estudiantes también juega un papel crucial en su rendimiento. Los estudiantes que no están motivados para leer y escribir son menos propensos a practicar estas habilidades. Es esencial que los docentes encuentren maneras de hacer que la lectura y la escritura sean actividades atractivas y relevantes para los estudiantes. Esto puede incluir la selección de textos que sean de interés para los estudiantes, la incorporación de tecnología en las actividades de lectura y escritura, y la creación de

proyectos que permitan a los estudiantes ver la relevancia de estas habilidades en su vida diaria.

Además, la participación de los padres en el proceso educativo es vital. Los padres que fomentan la lectura en el hogar y apoyan las actividades de escritura pueden tener un impacto positivo en el rendimiento de sus pupilos.

Finalmente, los factores socioeconómicos y culturales también desempeñan un papel crucial, especialmente considerando que muchos estudiantes comenzaron su escolarización como hablantes de chedungun, enfrentándose al desafío de transicionar al español como segunda lengua.

Por lo tanto, el bajo rendimiento de lectura y la producción de texto CLPT es un problema multifacético que requiere una solución integral. Es necesario abordar la falta de hábitos de lectura, las prácticas limitadas de escritura, los métodos de enseñanza inadecuados y las influencias socioeconómicas y culturales. Con un enfoque coordinado que involucre a profesores, padres y políticas educativas, se pueden mejorar los logros de los estudiantes, su comprensión lectora y sus habilidades de escritura.

Para finalizar, el nivel de lectoescritura en español refleja la necesidad de una intervención integral que aborde los desafíos pedagógicos, sociales y culturales para potenciar las competencias de los estudiantes.

CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN

Después de haber realizado los análisis correspondientes en torno al área de la Interculturalidad y el idioma inglés, se destacan los aspectos que se describen a continuación.

La evaluación de lectoescritura en inglés mediante la prueba YLE (*Young Learners of English*) mostró bajos resultados, especialmente en lectura y producción escrita, aunque los estudiantes lograron reconocer vocabulario y formar oraciones básicas. Estos resultados responden a factores socioeconómicos, culturales y educativos. Wilches et al. (2018) concluyen que los estudiantes indígenas enfrentan mayores dificultades en el uso del inglés que del español, particularmente en lectura y escritura, debido a métodos de enseñanza centrados en la gramática, clases dirigidas por el docente y enfocadas en él y el escaso uso del inglés en las aulas, aspectos también observados en este análisis.

Los resultados indican que los bajos niveles en competencias de inglés están vinculados a la falta de exposición al idioma, particularmente en contextos interculturales donde el quechua es la lengua materna y el inglés queda relegado como una tercera lengua. Sánchez et al. (2023) encontraron resultados similares, ya que los estudiantes indígenas estudiados, debido al aislamiento de sus comunidades, descubren el inglés por primera vez en la escuela, viéndolo como un acercamiento superficial que no forma parte importante de su trayectoria escolar. En cuanto a la prueba de Sensibilidad Intercultural, los hallazgos sugieren que, aunque existe una apertura significativa hacia otras culturas, los estudiantes enfrentan desafíos en la comprensión y comunicación intercultural. Sin

embargo, estas debilidades se equilibran con sus fortalezas. Cetinavci (2012) argumenta que, aunque es debatible si se debe aprender sobre una cultura además del idioma, es indiscutible que la conciencia cultural mejora la comunicación entre individuos.

Aunque la mayoría de los estudiantes se siente segura al interactuar con personas de diferentes culturas, presentan dificultades para comunicarse con extranjeros, incluso cuando comparten el mismo idioma. Esto se debe en parte a la falta de experiencias prácticas en intercambios interculturales, lo que afecta tanto la comunicación verbal como no verbal, y genera inseguridad. Los resultados reflejan una tensión entre sus habilidades de comunicación prácticas y su valoración de la diversidad cultural, influenciada por su contexto. Sanhueza et al. (2021) identificaron un fenómeno similar, señalando que la interacción superficial entre personas de diversas culturas puede generar una distancia social, la cual puede superarse mediante procesos de adaptación que fomenten nuevas formas de comunicación y relación.

Los resultados muestran que los estudiantes valoran la igualdad cultural y el respeto, percibiendo que los valores de las personas son importantes independientemente de su origen cultural o creencias. Esto refleja una sensibilidad hacia la interculturalidad y el fortalecimiento de relaciones entre pares. Sin embargo, existe incertidumbre sobre si trabajar con personas de otras culturas puede ser beneficioso, evidenciando una brecha entre los valores interculturales y su aplicación práctica. Hermosilla et al. (2019) hallaron algo similar en una muestra de 96 estudiantes willeche de Puerto Montt, indicando que

aquellos formados en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe muestran mayores habilidades afectivas para la comunicación intercultural. Además, destacan que el conocimiento de la propia cultura y de otros referentes culturales fortalece la identidad cultural, clave para comprender otras culturas.

Estos resultados tienen alcances significativos para el diseño de programas educativos y didácticos en contextos interculturales. Los resultados y como estos evidencian el interés y la apertura hacia aprender otras culturas indica que los alumnos podrían beneficiarse de una propuesta educativa que no sólo fomente la equidad cultural y el respeto, sino también que desarrolle habilidades prácticas que le sean de ayuda para la comunicación intercultural. Hermosilla et al. (2019) también mencionan que diversos otros autores e investigadores están de acuerdo en que el respeto y el conocimiento de otra cultura es lo que permite tener apertura y respetar a los demás, ya que el reconocimiento de las raíces propias facilita la capacidad para empatizar en que el otro tiene su propia cultura.

La aplicación del test CL-PT evidenció una brecha en las habilidades lectoescrituras en español de estudiantes de primer año medio, señalando la necesidad de identificar causas y diseñar intervenciones pedagógicas. Factores como necesidades educativas especiales, contextos familiares y culturales, y el currículo parecen influir en estas dificultades. Anaya et al. (2011) coinciden al señalar que los estudiantes indígenas enfrentan un aprendizaje más lento del español escrito, atribuido a la ausencia de

referentes familiares en esta lengua y al uso predominante de su lengua materna, especialmente sin el apoyo docente necesario.

En relación con la aplicación del YLE y la CCI, existen estudios sobre la existencia de la conexión que pudiese existir entre ellos, uno de esos estudios fue realizado por Molina y Perlaza (2021) en la Universidad Central Del Valle de Cauca a un grupo de futuros docentes de habla inglesa. Sin embargo, dichos estudios arrojaron que no existe una relación en concreto entre la aplicación de ambas pruebas, donde no por tener un amplio conocimiento y nivel en el idioma, presentaban una gran competencia intercultural.

Finalmente, es relevante destacar la relación entre los resultados de la prueba de lectoescritura estandarizado (CL-PT) y los exámenes Cambridge English: Young Learners (YLE), ya que en ambos casos los estudiantes evidenciaron dificultades en comprensión lectora, tanto en español como en inglés. En español, estas deficiencias están vinculadas a la falta de hábitos y prácticas regulares de lectura, lo que se reflejó en la incapacidad de completar los ítems correspondientes. En inglés, las dificultades fueron más evidentes en las secciones avanzadas que requerían una comprensión contextual más profunda. Coincidiendo con estos hallazgos, Molina y Fernández (2015) reportaron que el 79% de los estudiantes en su estudio presentaban dificultades generalizadas, reflejando un bajo rendimiento en todas las materias, lo que guarda similitudes con los resultados obtenidos en esta investigación.

Los resultados muestran que la producción de textos es la habilidad más débil en ambos idiomas, con el desempeño más bajo entre las áreas evaluadas. En español, las deficiencias se relacionan con la falta de práctica regular y dificultades para organizar ideas, agravadas por la ausencia de hábitos de lectura. En inglés, las tareas de escritura libre del nivel A2 reflejan problemas en la estructuración de ideas y el uso correcto de la gramática. Ruiz (2019) respalda este panorama al identificar más del 19% de errores en textos de estudiantes, incluyendo fallos gramaticales, léxicos y sintácticos, destacando la necesidad de un enfoque didáctico más sólido por parte de los docentes.

Los resultados sugieren que la falta de hábitos de lectura y escritura fuera del ámbito escolar afecta negativamente el desarrollo de habilidades en español e inglés. En el contexto intercultural del estudio, donde el chedungún es lengua materna para muchos estudiantes, esto puede influir en el aprendizaje del español como segunda lengua y del inglés como lengua extranjera. Según Chica et al. (2022), fomentar estos hábitos no solo fortalece la comprensión, sino que también promueve un amor por la lectura esencial para el éxito académico y el desarrollo personal.

La falta de estrategias pedagógicas adecuadas afecta el desarrollo de habilidades en inglés, ya que la práctica de producción de textos y comprensión es limitada. Las competencias adquiridas en español no siempre se transfieren efectivamente al inglés, lo que requiere un refuerzo en ambas áreas. Beltré (2021) destaca que el español puede influir negativamente en el aprendizaje del inglés debido a la dependencia de estructuras

gramaticales y traducción literal. Alcívar (2013) y Álvarez (2020) señalan que una deficiente lectoescritura impacta el rendimiento académico, generando consecuencias como reprobación o deserción escolar.

Es importante también mencionar que, en base a los resultados obtenidos, se pueden analizar las hipótesis mencionadas en este estudio. La primera hipótesis relacionada a que los estudiantes poseen un alto nivel de sensibilidad intercultural se refuta, debido a que el nivel de este grupo investigado es medio ya que, a pesar de que los hallazgos evidencian una actitud parcialmente positiva y de respeto a las otras culturas, existe una actitud más negativa en cuanto a crear lazos estrechos o una interacción directa con individuos de culturas diferentes. Los descubrimientos de Henríquez et al. (2012) también concluyeron que, aunque en su estudio se evidenció un grado de aceptación cultural más alto, existe una actitud más pasiva en cuanto a la interacción, por lo que el primer hecho no condiciona al segundo. Por otra parte, la segunda hipótesis relacionada a que el grupo de estudio presenta un bajo nivel de lectoescritura en inglés y en español se valida, ya que los resultados de ambos test aplicados lo confirman y además exponen sus áreas de mayor debilidad tales como comprensión lectora y producción de textos.

Por último, los estudiantes pueden sentirse inseguros al leer o escribir en inglés, especialmente por la percepción de que estas habilidades son difíciles o irrelevantes, lo que puede causar desmotivación en ellos. Esta inseguridad también puede ser alimentada por burlas de compañeros. Además, la falta de exposición al inglés y su cultura dificulta

la adquisición del idioma, ya que aprender una lengua está estrechamente vinculado a entender su cultura. Sánchez (2004) destaca que “el niño adquiere la lengua de su entorno si está expuesto a él, es decir, si entre el niño y el mundo que le rodea se origina una determinada interacción social, ayudado por factores externos sociales, medioambientales y culturales”.

CAPÍTULO 7: CONCLUSIÓN

El presente estudio se originó a partir de la identificación de dificultades en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en inglés en un grupo específico de estudiantes en medio de un entorno intercultural, motivado por la creciente necesidad de comprender el impacto de la multiculturalidad en los procesos de adquisición de una tercera lengua. A través de un riguroso análisis de datos, se buscó corroborar la hipótesis de que la diversidad cultural y lingüística influye significativamente en el desempeño académico de los estudiantes. Los resultados obtenidos no solo sustentan esta hipótesis, sino que también aportan nuevas evidencias sobre la complejidad de los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta investigación contribuye a enriquecer el conocimiento existente en el campo de la adquisición de nuevas lenguas y tiene implicaciones importantes para el diseño de programas educativos más inclusivos y efectivos en contextos multiculturales.

7. 1. Competencia comunicativa intercultural

El análisis realizado en torno a la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) evidencia que, aunque los estudiantes poseen una predisposición positiva hacia la interacción con otras culturas, existen retos importantes relacionados con la comunicación efectiva en contextos interculturales. Según el mismo surgimiento de Plasencia (2019) en donde enfatiza que la CCI no se trata tanto de centrarse en la idea de cultura, sino de cómo se construye la cultura en la vida cotidiana, se logra observar que a pesar de que el grupo estudiando esté inserto en un territorio donde se predomina la influencia de la cultura español con la propia, Pewenche, aún existen desafíos significativos en cuanto a las

competencias interculturales. Esto se evidencia en las dificultades observadas en la comprensión y comunicación efectiva, tanto en el ámbito de la lengua materna como en la lengua extranjera que sería el inglés, lo cual sugiere que aún existen problemas entre la coexistencia de ambas en combinación con la adquisición de habilidades prácticas de interacción entre culturas. La experiencia cotidiana de los estudiantes está fuertemente marcada por su contexto bilingüe e intercultural, lo que representa una oportunidad única para fortalecer su sensibilidad intercultural, siempre que se implementen estrategias didácticas pertinentes, que a la vez promuevan el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural en un entorno educativo inclusivo. Dichas estrategias pueden llegar a concretarse con efectividad debido a que los resultados arrojados en uno de los test (Test de Sensibilidad Intercultural) indican que existe una predisposición positiva de los estudiantes a poder aprender, apreciar y respetar otras culturas.

7. 2. Lectoescritura

Este estudio destacó una problemática clave que afecta tanto la lectoescritura en otro idioma como la interacción con personas extranjeras: la falta de exposición o experiencia cultural con el inglés. Esta limitación no solo restringe el desarrollo de habilidades de comunicación intercultural, sino que también dificulta la comprensión de aspectos culturales fundamentales para interpretar y producir textos en inglés de manera efectiva. La escasa interacción con hablantes nativos o materiales auténticos en el idioma extranjero contribuye a la inseguridad en la comunicación verbal y no verbal. Para superar estas barreras, es crucial implementar estrategias pedagógicas que promuevan un

acercamiento significativo y práctico a la cultura del inglés, ofreciendo una experiencia más real y contextualizada.

Asimismo, este estudio permitió identificar significativas falencias en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en sí, tanto en español como en inglés, las cuales afectan directamente la comprensión lectora y la producción de textos, siendo ambas áreas de desempeño las peor evaluadas según los instrumentos aplicados en esta investigación. Estas dificultades están conectadas a factores como la limitada exposición a la práctica sistemática de la lectura y la escritura, el uso de metodologías de enseñanza que no promueven estas competencias de forma efectiva y además la influencia del contexto intercultural particular en el que se encuentran inmersos los estudiantes.

De esta manera, los resultados evidencian que la falta de hábitos de lectura y escritura afectan el desarrollo de habilidades críticas como la interpretación de textos complejos, el uso correcto del vocabulario y la construcción de ideas coherentes. Esto no sólo limita su desempeño en actividades académicas, además de reducir sus oportunidades de aplicar estas competencias en contextos socioculturales o prácticos.

7. 3. Limitaciones

Por otro lado, este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados recolectados. En primer lugar, la muestra fue limitada a un grupo específico de estudiantes pertenecientes a una comunidad

intercultural, lo cual puede restringir la capacidad de generalizar los hallazgos a otros contextos o grupos de estudiantes de otra comunidad. Además, la heterogeneidad de los niveles lingüísticos de los estudiantes, tanto en inglés como en español, sumada a la diversidad cultural de la muestra, puede haber influido en los resultados, limitando la comparación directa entre los distintos grupos. Aunque se aplicaron el Test de Sensibilidad Intercultural y las pruebas de lectoescritura en diferentes fechas para evitar sobrecargar a los estudiantes, la cantidad total de tres pruebas podría haber sido exigente y afectado las respuestas. Además, es posible que estas pruebas no reflejaran completamente la diversidad de habilidades lingüísticas y culturales de los participantes, dado que no hubo suficiente exposición a situaciones interculturales reales, lo que pudo influir en la precisión de los resultados, especialmente en áreas como la comprensión de mensajes no verbales y la producción de textos.

Por último, es relevante señalar que las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, tales como el hecho de que muchos de ellos son hablantes de chedungún y han tenido un acceso limitado a recursos educativos, pudieron haber influido en su rendimiento en las pruebas, especialmente en lo que respecta a la lectoescritura en inglés. Además, la situación compleja de las características de la lengua mapuche, adaptadas a un contexto territorial pehuenche, refleja desafíos particulares en el aprendizaje de otras lenguas. Los estudiantes enfrentan un doble proceso de adquisición, comenzando con el español como segunda lengua, usualmente sin un soporte familiar consistente debido a la predominancia del chedungún en el entorno doméstico. Este contexto lingüístico y cultural

impacta tanto en la comprensión como en la producción de textos en español e inglés, donde ambas lenguas muestran resultados similares en estas áreas. La falta de una base sólida en el idioma dominante (español) y la lejanía cultural y práctica del inglés dificultan el desarrollo de competencias lectoescritoras, evidenciando la necesidad de estrategias pedagógicas específicas que consideren esta compleja realidad intercultural y multilingüe.

7. 4. Proyecciones

A partir de esta investigación pueden surgir otros estudios o aplicaciones que profundicen en la relación entre la sensibilidad intercultural y el aprendizaje de una segunda lengua, o que exploren estrategias pedagógicas más efectivas para mejorar las habilidades de lectoescritura en contextos bilingües e interculturales. Esto resulta especialmente importante considerando que comprender y abordar estas áreas puede contribuir a la formación de estudiantes más preparados para desarrollarse en un mundo donde las competencias interculturales y lingüísticas son cada vez más relevantes para la convivencia y el desarrollo académico y profesional.

En base a los resultados obtenidos, se proyecta que este estudio pueda servir como una base para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan tanto la mejora de las habilidades de lectoescritura como el desarrollo de las competencias interculturales. Estos hallazgos podrán inspirar también comparativos en otras comunidades con características similares, permitiendo identificar patrones comunes, diferencias y/o adaptaciones específicas según el contexto. Del mismo modo, se espera que esta investigación aporte

contribuciones valiosas para el diseño de políticas educativas que integren de manera más efectiva la diversidad cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, brindando así al fortalecimiento de la interculturalidad en el sistema educativo.

Este estudio abre la posibilidad de explorar más a fondo el impacto de actividades interculturales en el desarrollo de la lectoescritura en inglés y español en contextos bilingües. También se puede investigar cómo la inmersión cultural afecta la motivación de los estudiantes para aprender nuevos idiomas. Un próximo estudio podría centrarse en cómo factores socioeconómicos, acceso a recursos educativos y el contexto sociocultural influyen en las habilidades de lectoescritura y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI). Además, se proyecta un estudio longitudinal para analizar la evolución de las habilidades lingüísticas en inglés en futuras generaciones y evaluar la efectividad de las unidades didácticas para mejorar la calidad de la enseñanza y preparar mejor a los estudiantes para los desafíos globales.

Por otro lado, también es fundamental reconocer la necesidad de preparar a los docentes para enfrentar los desafíos de la enseñanza intercultural, especialmente en contextos como el abordado en este estudio. Los estándares de formación en inglés representan un marco esencial para orientar la enseñanza del idioma en comunidades con características lingüísticas y culturales diversas, y esta tesis se plantea como un ejercicio necesario para avanzar hacia la concreción de dichas exigencias. Asimismo, resulta imprescindible incorporar contenidos relacionados con la interculturalidad y la enseñanza de lenguas en las mallas formativas de las carreras de la Facultad de Formación Inicial

Docente (FID), con el fin de garantizar que los futuros profesores cuenten con herramientas pedagógicas y culturales adecuadas para atender las particularidades de estos contextos. “Con necesidades tan diversas, los docentes deben desarrollar competencias docentes específicas para aplicar, practicar y fomentar la CCI en sus alumnos” (Lallana & Salamanca, 2020)

En síntesis, se observó que estas falencias están presentes en ambos idiomas evaluados, lo que sugiere una urgente necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fomenten la práctica activa y constante de las habilidades de lectoescritura, tanto en español como también en el inglés, como se ha mencionado con anterioridad. Estas estrategias deben tomar en cuenta el contexto lingüístico y cultural de los estudiantes, integrando su lengua materna y promoviendo una transición gradual en camino hacia el desarrollo de competencias interculturales que fortalezcan su desempeño académico y personal.

Para concluir, es evidente que, para superar cada una de estas barreras, es fundamental implementar estrategias pedagógicas que impulsen un acercamiento más significativo y práctico a la cultura del inglés, mientras potencia y ayuda a las áreas débiles en cuanto a las habilidades de lectoescritura, no sólo en la lengua extranjera, sino también en el español. De esta forma, se promoverá una experiencia de aprendizaje completa. Se destaca igualmente la necesidad de futuras investigaciones que profundicen la relación

entre las habilidades de lectoescritura en las diferentes lenguas y su impacto en la formación integral de los estudiantes.

CAPÍTULO 8: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcívar, D. (2013). *La lecto-escritura y su incidencia en el rendimiento escolar de los estudiantes del quinto grado del centro de educación básica “Pedro Bouguer” de la parroquia Yaruquí, Cantón Quito, provincia de Pichincha* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato].

<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/5815/1/TESIS%20LECTOESCRITURA.pdf>

Álvarez, H. (2020). El aprendizaje de la lectura y escritura sucede en la escuela y también en casa. *Enfoque, Educación*.

<https://blogs.iadb.org/educacion/es/diaalfabetizacion/>

Anaya, E., Sifuentes, L., y Márquez, L. (2011). Aprendizaje de la escritura en lengua no materna: Casos de niños tarahumaras. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 223-241.

<https://doi.org/10.15359/ree.15-1.17>

Araya, C. (2020). *Teaching politeness to develop intercultural competence in EFL students in the Chilean context* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile].

<https://doi.org/10.7764/tesisuc/let/49281>

Ayala, A., y Gaibor, K. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en época de pandemia. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(12), 13–22.

<https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/369>

Bennett, M. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education Double supplement. *Intercultural Education*, 20(1), S1-S13.

<https://doi.org/10.1080/14675980903370763>

Brisk, M., y Harrington, M. (2007). *Literacy and bilingualism: A handbook for all teachers* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

<https://doi.org/10.4324/9780203880357>

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters eBooks.
<https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Byram, M., y Wagner, M. (2018). Making a difference: language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
<https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Centro Virtual Cervantes (n.d.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Competencia intercultural*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- Cetinavci, U. (2012). Intercultural communicative competence in ELT. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3445-3449.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.082>
- Chaouche, M. (2017). Incorporating intercultural communicative competence in EFL classes. *Social Science Research Network*.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.2895538>
- Chen, G., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Annals of The International Communication Association*, 19(1), 353-383.
<https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Chen, G., y Starosta, W. (1998). *Foundations of Intercultural Communication*. Prentice Hall.

- Chica, M., Valenzuela, S., Casimira, F., y Alemán, A. (2022). La importancia de fomentar hábitos de lectura en estudiantes de segundo a séptimo grado para mejorar su comprensión lectora. *Polo del Conocimiento*, 7(8), 3327–3343.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5610/13905>
- Córdoba, M., y Vodniza, A. (2022). La interculturalidad y la alteridad en la formación investigativa: Consideraciones epistémicas y metodológicas. *Revista Electrónica En Educación y Pedagogía*, 6(10), 15-47.
<https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061002>
- Costa, A. (2016). Task-Based Learning (TBL) and Cognition. *e-TEALS*, 7(1), 108-124.
<https://doi.org/10.1515/eteals-2016-0010>
- De Jesús, E., Rojas, D., y Cabrejos, M. (2023b). Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: revisión teórica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).
<https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3370>
- De Pelekais, C. (2000). *Métodos cuantitativos y cualitativos: diferencias y tendencias*. Dialnet.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436313>
- De Santos Velasco, F. J. (2004). Desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/10803/2344>
- Del Carmen, M. (2016). La educación intercultural. *Revista Científica*, 1(2), 162-180.
<https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2016.1.2.10.162-180>

Driscoll, T. y Tovar-Correal, M. (2023). Brecha en la Competencia Comunicativa Intercultural dentro de las aulas de inglés en Chile. *Journal of the Academy*, 8, 119-130.
<https://doi.org/10.47058/joa8.7>

Elige Educar. (2021, Enero 23). Elige Educar.
<https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/9-frases-de-emilia-ferreiro-sobre-el-aprendizaje-de-los-ninos-y-la-lectoescritura/>

Francis, N. (1991). Educación bilingüe: la tradición oral en la adquisición de la lectoescritura.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Educaci%C3%B3n-biling%C3%BCe-%3A-la-tradici%C3%B3n-oral-en-la-de-la-Francis/ddbf8989fa36f3188c46eefb265a18adaf8177a6>

Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1(0).
<https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>

García, O., Bartlett, L., y Kleifgen, J. (2007). From biliteracy to pluriliteracies. En P. Auer, y L. Wei. (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 207- 221). Mouton de Gruyter.
https://www.researchgate.net/publication/242778352_From_biliteracy_to_plurilit_eracies/link/53e213e90cf24f90ff65b673/download

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Godoy, R., y Vásquez, J. (2022). Programa de profesionalización docente en educación primaria, lectoescritura y su influencia en el rendimiento académico de estudiantes de primaria.

<https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/33/LECTOESCRITURA%20RENDIMIENTO%20ACAD%c3%89MICO%20ALUMNOS%20PRI-MARIA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Hancock, C., Morgan, C., y Holly, J. (2021). Counteracting dysconscious racism and ableism through fieldwork: Applying DisCrit classroom ecology in early childhood personnel preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 41(1), 45–56.

<https://doi.org/10.1177/0271121421989797>

Henríquez, S., Moltó, M., y Carrillo, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 34(136).

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31754>

Hermosilla, A., Hernández, M., y Delgado, S. (2019). Sensibilidad intercultural y actitud hacia la diversidad cultural en contexto escolar. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6(11), 211–229.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7903645>

Hernández, R., Mendoza, C., y Fernández, C. (2021). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Hidalgo, P. (2012). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos con el modelo Montague en escolares Pewenche integrados de primer ciclo* [Tesis Pregrado, Universidad de Concepción].

http://tesisencap.udec.cl.eu1.proxy.openathens.net/los_angeles/hidalgo_o_p/10/index.htm

Ibañez, G. (1992). Planificación de unidades didácticas: una propuesta de formación. En *Aula*, n° 1, abril, pp. 13-15.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

- Lallana, A., y Salamanca, P. (2020). Intercultural Communicative competence in L2 Spanish: Guidelines for teacher training programmes. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 178-192.
<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1847399>
- Lalvani, P., y Bacon, J. (2019). Rethinking “We are all special”: Anti-ableism curricula in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children*, 22(2), 87–100.
<https://doi.org/10.1177/1096250618810706>
- Ladson-Billings, G. (1995). But that’s just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice*, 34(3), 159–165.
<https://doi.org/10.1080/00405849509543675>
- Li, J. (2023). A review of studies on task-based language teaching. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 28(1), 190-195.
<https://doi.org/10.54254/2753-7048/28/20231328>
- Loebel, M., Beltrán-Véliz, J., y Dickinson, M. (2021). Jóvenes mapuche: aprendiendo inglés y reflexionando sobre su identidad cultural. Una aproximación desde el sistema de valoración. *ALED*, 21(2), 121-141.
<https://doi.org/10.35956/v.21.n2.2021.p.121-141>
- Medina, A., y Guajardo, A. (2012). *CL-PT 5to básico*. Fundación Educacional Arauco.
- Meidl, T., y Meidl, C. (2011). Curriculum Integration and Adaptation: Individualizing pedagogy for linguistically and culturally diverse students. *Current Issues in Education*, 14(1).
<https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/579>
- Mendoza, K., Henríquez, S., Carrillo, M., y Bravo, P. (2017). The intercultural sensitivity of Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), 71-77.

<https://doi.org/10.7821/naer.2016.8.173>

Merry, M., y Van Melik, R. (2024). Can schools and libraries curb the functional illiteracy crisis? Insights from the Netherlands. *Critical Studies in Education*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2418105>

Ministerio de Educación. (2011). Programas de Estudio Sector Lengua Indígena. Santiago. Chile.
<https://peib.mineduc.cl/recursos/programas-de-estudio-sector-lengua-indigena-sli/>

Molina, M., y Perlaza. (2021). Influencia de una secuencia didáctica basada en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento y el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras para el desarrollo de la Competencia Comunicativa Intercultural. *Uceva.edu.co*.
<http://hdl.handle.net/20.500.12993/2655>

Negin, A., y Ramazani, M. (2024). Effective Strategies for Teaching Intercultural Communicative Competence among Iranian Late Beginner Language Learners: A Case Study. *International Journal of Practical and Pedagogical Issues in English Education*, 1(2), 51-64.
https://www.ijpie.ir/article_192905_e6015aa3c44b5762900d33aeba8aafd1.pdf

Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum Associates.

Portal Educa. (2024, 14 diciembre). *Chile lidera el déficit en comprensión lectora según resultados de la OCDE*.
<https://portaleduca.cl/chile-lidera-el-deficit-en-comprension-lectora-segun-resultados-de-la-ocde/>

- Peng, R., Zhu, C., y Wu, W. (2020). Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: A Bibliometric analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 58-68.
<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.10.008>
- Plasencia, Y. (2019). Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.
<https://doi.org/10.3726/b16100>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., y Friz, M. (2017). Competencia Comunicativa Intercultural: Formación de profesores en el contexto post colonial chileno. *Alpha (Osorno)*, 45, 235-254.
<https://doi.org/10.4067/s0718-22012017000200235>
- Rapanta, C., y Trovão, S. (2021). Intercultural Education for the Twenty-First Century: A comparative review of research. En *Springer eBooks* (pp. 9-26).
https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2
- Richards, J., y Schmidt, R. (2013). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics.
<https://doi.org/10.4324/9781315833835>
- Rodríguez, D., y Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. *Perfiles Educativos*, 41(164), 118-134.
<https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58925>
- Ruiz, A. (2019). Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 28, 183–206.
<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2604>
- Sánchez, A., Franco, D., y Cepeda, V. (2023). Narrativas de estudiantes indígenas sobre el aprendizaje del inglés y la relación con otras lenguas. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 7, e1773.
<https://doi.org/10.33010/recie.v7i0.1773>

- Sánchez, J. (2004). La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera. En *Centro Virtual Cervantes: Publicaciones de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Coloquio: Japón y el Mundo Hispánico: Enlaces Culturales, Literarios y Lingüísticos, Nagoya, Japón.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2004/coloquio_2004_06.pdf
- Sanhueza, S., Paukner, F., Martín, V., y Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, 1(36), 131-151.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n36/n36a08.pdf>
- Sanhueza, S., Cardona, M., Herrera, V., Berlanga, M., y Friz, M. (2021). Sensibilidad Intercultural en el Alumnado y su Relación con la Actitud y Estilo Docente del Profesorado ante la Diversidad Cultural. *Interciencia*, 46(6), 256-264.
www.interciencia.net/wp-content/uploads/2021/07/03_6796_Com_Sanhueza_v46n6_9.pdf
- Savu, E. (2014). The ‘Intercultural’ teacher – a new response to the teaching career. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 111-116.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.127>
- Sepúlveda, C., y Vejar, N. (2023). *Listening comprehension and vocabulary learning by means of storytelling in culturally diverse high school students: an action research approach* [Tesis Pregrado, Universidad de Concepción].
<https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/fb4801cb-41bb-451b-8376-90a21332b3b6/content>
- Solé, I. (2002). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>
- Stefoni, C. (2011). Perfil Migratorio de Chile. Organización Internacional para las Migraciones.

https://www.academia.edu/11688537/Perfil_Migratorio_de_Chile

Tashmatova, M. (2021). The Importance of Intercultural Communicative Competence. *Current research journal of philological sciences*, 02(06), 73-79.

<https://doi.org/10.37547/philological-crijps-02-06-15>

Tran, T., y Pham, T. (2017). The importance of intercultural communicative competence in English language teaching and learning. En *Message from The Conference Convenor* (p. 629).

<https://rb.gy/u7mn2i>

Valero, N., y Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: La opinión del profesorado. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 8(16), 3-12.

<http://hdl.handle.net/10481/36468>

Vellutino, F., y Scanlon, D. (1985). Free recall of concrete and abstract words in poor and normal readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39(2), 363-380.

[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(85\)90046-3](https://doi.org/10.1016/0022-0965(85)90046-3)

Vilugrón, G. y Hernández, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE revista de investigación educativa de la REDIECH*, 11(0), e1107.

https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107

Wilches, J., Medina, J., y Gutiérrez, C. (2018). Indigenous Students Learning English in Higher Education: What Are the Challenges? *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(2), 229-254.

<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a03>

Yilorm, Y. (2016). Proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua inglesa en escuelas públicas chilenas: ¿Producción o reproducción? *Estudios Pedagógicos*, 42(especial), 103-116.



<https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000300009>

Zavala, V. (2002). Literacidad y desarrollo: Los discursos del programa nacional de alfabetización. Pontificia Universidad Católica del Perú.

https://www.academia.edu/14387552/Literacidad_y_desarrollo_Los_discursos_d_el_programa_nacional_de_alfabetización

ANEXOS

Anexo 1: Carta a oficina DAEM

LOS ANGELES, 2024

Director de DAEM
Ralco
Sr. Jorge Gallina
Presente

Estimado Sr. Jorge Gallina,

Reciba un cordial saludo. Por medio de la presente nota, solicito su ayuda para otorgar las facilidades para la realización de un breve estudio investigativo que tiene como objetivos:


- Analizar el nivel de lectoescritura de inglés que poseen los estudiantes de primer año medio del Liceo Intercultural Bilingüe de Ralco.
- Identificar la presencia o ausencia de competencia social intercultural en estudiantes de primer año medio dentro de un contexto de diversidad cultural.

Este estudio es liderado por las estudiantes de la carrera de Pedagogía en inglés y Educación Diferencial de la Universidad de Concepción Campus Los Angeles: Elizabeth Alegria, Sandra Conejeros y Natalia Salazar. Su profesora guía es la Dra. María José Cares, docente de la Universidad de Concepción.

Se solicita además, la colaboración y asistencia de los y las docentes para realizar las encuestas, las cuales serán analizadas por las investigadoras para diagnosticar la competencia intercultural de los estudiantes del establecimiento.


El establecimiento al que necesitamos permiso para poder llevar a cabo este estudio es: Liceo Técnico Intercultural Bilingüe de Ralco. Para dicho estudio se mantendrá la confidencialidad del establecimiento participante y de los respectivos alumnos del primer año medio. Para aquello, se entregará una constancia la cual resguardará su identidad de la misma forma, se entregará un asentimiento informado a los apoderados de el curso.

A la espera de una favorable acogida, saluda a usted.



Dirección de Escuela
Universidad de Concepción
Campus Los Angeles

Por el desarrollo libre del RSCFV
Dep. Trinia Patricia y Fund. de la Concepción Los Angeles
Fono: (56) 949910551 Juan Antonio Galarza #5201, Los Angeles, Chile
949910551@uclv.cl



Anexo 2: Carta al director




LOS ÁNGELES, 2024

Director de Liceo
Ralco
Sr. Rodrigo Toro
Presente

Estimado Sr. Rodrigo Toro

Reciba un cordial saludo. Por medio de la presente nota, solicito su ayuda para otorgar las facilidades para la realización de un breve estudio investigativo que tiene como objetivos:


- Analizar el nivel de lectoescritura de inglés que poseen los estudiantes de primer año medio del Liceo Intercultural Bilingüe de Ralco.
- Identificar la presencia o ausencia de competencia social intercultural en estudiantes de primer año medio dentro de un contexto de diversidad cultural.

Este estudio es liderado por las estudiantes de la carrera de Pedagogía en inglés y Educación Diferencial de la Universidad de Concepción Campus Los Angeles: Elizabeth Alegria, Sandra Conejeros y Natalia Salazar. Su profesora guía es la Dra. María José Cares, docente de la Universidad de Concepción.

Se solicita además, la colaboración y asistencia de los y las docentes para realizar las encuestas, las cuales serán analizadas por las investigadoras para diagnosticar la competencia intercultural de los estudiantes del establecimiento.

El establecimiento al que necesitamos permiso para poder llevar a cabo este estudio es: Liceo Técnico Intercultural Bilingüe de Ralco. Para dicho estudio se mantendrá la confidencialidad del establecimiento participante y de los respectivos alumnos del primer año medio. Para aquello, se entregará una constancia la cual resguardará su identidad de la misma forma, se entregará un asentimiento informado a los apoderados de el curso.

A la espera de una favorable acogida, saluda a usted.





Jorge Toro Fierro

JORGE TORO FIERRO
7.336.621-6
Director Liceo Ralco
Alto Bio-Bio



Ester Muñoz Uribe
Jefa de Carrera
Pedagogía en Inglés
Universidad de Concepción
Campus Los Angeles

Por el desarrollo libre del espíritu
 Depto. Teoría Política y Fund. de la Educación Los Angeles —
 Fono: (56) 989810551 Juan Antonio Coloma #0201, Los Angeles, Chile
ester@u2@udec.cl

Anexo 3: Asentimiento informado



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

ASENTIMIENTO INFORMADO

Investigador Responsable.

Elizabeth Alegría Serrano (ealegría2017@udec.cl), Pedagogía en Inglés - Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Sandra Conejeros Cisternas (sconejeros2019@udec.cl), Educación Diferencial - Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Natalia Salazar Vidal (nasalazar2020@udec.cl), Pedagogía en Inglés - Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Mg. María José Cares Geoffroy (macares@udec.cl) - Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Mg. Xeny Godoy Montecinos (xgodoy@udec.cl) - Departamento de Teoría, Política y Fundamentos de la Educación Escuela de Educación de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles.

Mediante el presente se le invita a participar en la investigación titulada “El desarrollo de la lectoescritura en un contexto intercultural: Aplicación de una unidad didáctica en la asignatura de inglés” que se realizará durante el año académico 2024 en el Liceo Intercultural de Ralco. La información que se entregará a continuación, le permitirá evaluar, juzgar y decidir si desea participar en este estudio. Lea esta sección informativa con atención.

Objetivo del estudio

Medir la Competencia Intercultural de un grupo de estudiantes de primer año medio en un entorno intercultural, así como su disposición y percepción hacia el aprendizaje de otra cultura, específicamente el idioma inglés. Con base en los resultados obtenidos, diseñar una propuesta de enseñanza de lectoescritura contextualizada, que se aplicará a través de una Unidad Didáctica, fundamentando la importancia de la lectoescritura como un componente esencial para el desarrollo de competencias interculturales.



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Razón por la que se le invita a participar

Si accede a participar es porque Ud. tiene 18 años o más, está de acuerdo con la recolección, análisis y presentación de los resultados (de forma anónima), y es apoderado titular de uno de los estudiantes que se encuentra cursando primero medio en el Liceo Intercultural de Ralco.

Participación y retiro

Su participación en el estudio es totalmente LIBRE Y VOLUNTARIA. Usted puede elegir participar o no. La participación en este proyecto no afectará de ningún modo su transcurso integral de sus estudios. Usted puede dejar de participar en cualquier momento, sin que esto implique sanción o reproche por esta decisión.

Procedimiento

Los instrumentos de evaluación serán realizados dentro de la institución durante el periodo de clases:

Dos pruebas diagnósticas, que miden las habilidades de lectoescritura en inglés como lengua extranjera. Esta prueba tiene un formato de selección múltiple.

Un test de competencias interculturales para medir empíricamente los resultados obtenidos en esta.

Un cuestionario sociodemográfico en el cual deberá marcar solo un espacio de acuerdo a su realidad. Las instrucciones para esta tarea estarán claramente especificadas en el instrumento.

Beneficios

Su participación permitirá conocer el grado de desarrollo de la competencia léxica en inglés en relación a la temática de Competencia comunicativa intercultural, para así introducir mejoras en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto nacional de migración actual. También, se beneficiará a la comunidad científica especializada al acceder a conocimientos en los estudios léxicos e interculturales en la enseñanza del inglés en el contexto nacional.

Riesgos

El presente estudio no conlleva riesgos para su salud física y mental. El uso de la información personal será resguardado y su participación será codificada y sin nombre en los reportes de datos. El Investigador Responsable del proyecto se compromete a hacer uso de las respuestas encontradas sólo para fines académicos relacionados con el estudio.



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Confidencialidad

La información que recojamos se mantendrá confidencial y codificada. La información, al ser digital, será protegida con contraseña con el fin de respetar su confidencialidad. Podrán acceder a los datos relacionados al estudio SÓLO el equipo de investigación, el Comité de Ética revisor para el seguimiento, cuando sea necesario y las autoridades competentes para ello. El Investigador Responsable estará a cargo de la custodia del tratamiento de los datos de toda la información personal en la investigación.

Publicación de resultados

Al finalizar esta investigación, el conocimiento que obtengamos se difundirá hacia la comunidad educacional y académica, tanto en presentaciones, seminarios, congresos y revistas científicas del área, para que otras personas interesadas puedan aprender de los hallazgos obtenidos. Lo anterior siempre conservando el anonimato de su participación.

Compensaciones

Es importante aclarar que no se entregará compensación económica por su contribución en el estudio; sin embargo, se otorgarán los resultados de la investigación general y del rendimiento de cada participante, según prefiera, luego de realizar todos los análisis correspondientes.

Preguntas

Si tiene preguntas, dudas o requiere información adicional sobre su participación en el estudio, puede comunicarse con las investigadoras responsables, cuyos datos se encuentran al principio de este documento.

Si tiene dudas acerca de la investigación y sus derechos como sujeto de investigación, podrá comunicarse con el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción, a través de su presidenta, Dra. María Andrea Rodríguez Tastets, cuyo teléfono de contacto es el (41) 2204302.

Firma apoderado tutor

Worksheet Class 4

Üy (Name):	
Trokiñ (Grade):	Chumte kontiñ (Date):
Chem kimaiñ - Objective: Use the simple present tense to describe your everyday actions.	

Bill kimün : Instructions: Read the text and circle the correct word to complete the sentence.


My last holiday



This is me on holiday with my parents sisters. We weren't at the beach – we were in a city in the mountains. There was lots of snow rain but it wasn't cold. There were a lot of trees animals. I was in a red green coat and an orange scarf sweater. My mum and dad were in blue sweaters coats. We were happy!

Bill kimün : Instructions: Read the text and complete the sentence.

Description of a picture



This is a picture of my grandparents. They're sitting on a sofa. My grandfather's name is Tom. He's got brown hair and a beard. He's playing his guitar. My grandmother is called Jenny. She's got curly grey hair. She's listening to my grandfather. She loves listening to music!

This is a text about a child's grandparents. Their names are _____ and _____. They _____ listening to music.

Worksheet Class 5

Ûy (Name):	
Trokiñ (Grade):	Chumte konüiñ (Date):
Chem kimaiñ - Objective: Enhance your writing abilities through the creation of a travel or food blog.	

Bill kimün : Instructions: Observe and read the following food blog, identify its characteristics, and then create a short text based on the identified characteristics.

Toffee with Sliced Almonds

★★★★★ 5.0 (2) | 2 REVIEWS

Chocolate, maple syrup, and flaky salt take this toffee to the next level.

By **Nicole Hopper** | Published on December 5, 2024

Tested by **Melissa Gray**

SAVE ♥ RATE ☆ PRINT 🖨️ SHARE ↗



Notes from the Food & Wine Test Kitchen

“The biggest thing that can go wrong when making toffee is when the sugar and butter separate,” says recipe developer Nicole Hopper. “The most common cause of this is when your ingredients are at different temperatures, which is why we call for room temperature butter. It may feel slow to cook it over medium-low, but don’t be tempted to increase the heat or you risk the butter and sugar separating. Salt also prevents separation so if you use unsalted butter, add an extra pinch of salt at the beginning. If your mixture does separate, you can sometimes save it by whisking vigorously and adding one to two tablespoons of hot water.”

Make ahead

Store toffee in an airtight container between parchment paper at room temperature for up to two weeks.

F&W Food & Wine Member

★★★★★ 12/05/2024

Just perfection!!! I love toffee and this is just a great recipe. Perfect snap on the chocolate and toffee!

Helpful (0)

F&W Food & Wine Member

★★★★★ 12/05/2024

This would be great for gifting around the holidays!

Helpful (0)

Anexo 4.1: Ticket de salida

EXIT TICKET CLASS 1

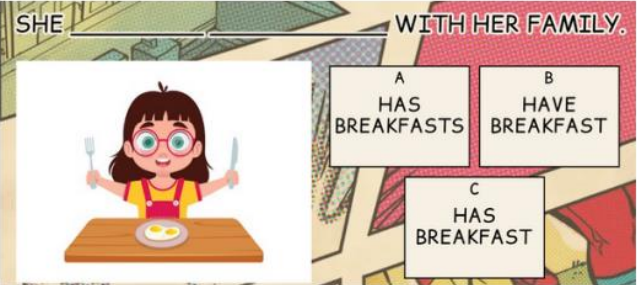
Üy (Name): _____

8am at usually gets up She.

EXIT TICKET CLASS 2

Üy (Name): _____

SHE _____ WITH HER FAMILY.




A HAS BREAKFAST B HAVE BREAKFAST

C HAS BREAKFAST

**EXIT
TICKET**
CLASS 3

Üy (Name): _____



SHE _____ VERY EARLY.

A
WAKE
UP

B
WAKES
UP

C
WAKE
UPS

**EXIT
TICKET**
CLASS 4


Üy (Name): _____

on football always plays saturday He.

EXIT TICKET CLASS 5

Üy (Name): _____

YOU _____
IN YOUR BEDROOM.



A GETS DRESS B GET DRESSED

C GETS DRESSED

EXIT TICKET CLASS 6

Üy (Name): _____

gets dressed get dressed

He at 7 o'clock.

EXIT TICKET CLASS 6


Üy (Name): _____

get up gets up

I at 7.30.

**EXIT
TICKET
CLASS 7**

Üy (Name): _____
_____ she run fast?



A B
Does Do

Anexo 4.2: Ticket interactivo de salida: Plataforma AHASLIDES

Let's play!
To remember the content.



Do you remember what we saw during these lessons? Let's check!

Can you recognize this action?



Can you recognize this action?



Can you recognize this action?



Match the correct word with their meaning

Smart	↓	Amable
Happy	↓	Enfemenar
Kind	↓	Inteligente
Laugh	↓	Rol

Choose the correct option for the following picture



Choose the correct option for the following picture



Who were Daisy's family going to visit?

Daisy at the farm



Daisy's family lived in a flat in the city, but every weekend they drove to the countryside to see Daisy's grandparents. They lived on a farm.

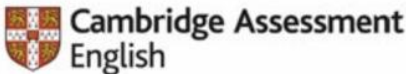
Next to what was the castle Paul visited?

Mr Park's class visit a castle



Paul's class at school are studying castles in History. So last week their history teacher, Mr Park, took them to visit an old castle on a hill next to the sea. They went by bus and stopped at the bottom of the hill.

Anexo 5: Evaluación de nivelación Young Learners aplicada

			
Centre Number		Candidate Number	

Pre A1 Starters Reading and Writing

There are 25 questions.
You have 20 minutes.
You will need a pen or pencil.

My name is:

Copyright © UCLES 2018

Part 1

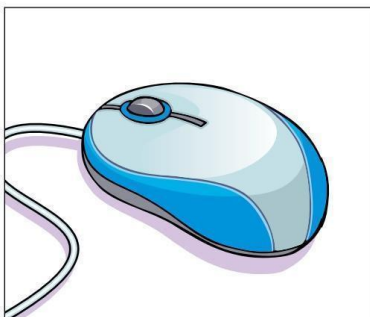
– 5 questions –

Look and read. Put a tick (✓) or a cross (✗) in the box.
There are two examples.

Examples



These are grapes.



This is a house.



Questions

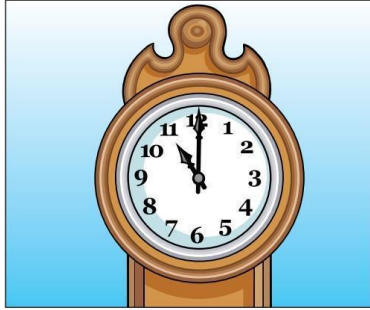
1



This is a helicopter.



2



This is a clock.

3



These are shells.

4



This is a sock.

5



These are chairs.

Part 2

– 5 questions –

Look and read. Write **yes** or **no**.



Examples

There are two armchairs in the living room. yes

The big window is open. no

Questions

1 The man has got black hair and glasses.

2 There is a lamp on the bookcase.

3 Some of the children are singing.

4 The woman is holding some drinks.

5 The cat is sleeping under an armchair.

Part 3

– 5 questions –

Look at the pictures. Look at the letters. Write the words.

Example



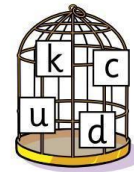
s n a k e



Questions

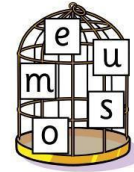
1





2





3





4





5



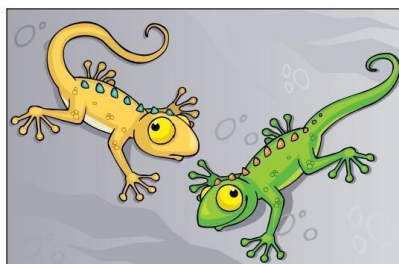


Part 4

– 5 questions –

Read this. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.

Lizards


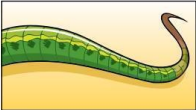








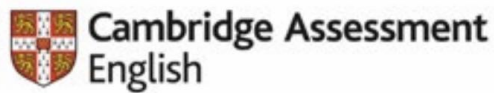
Lots of lizards are very small animals but some are really big.

Many lizards are green, grey or yellow. Some like eating (1)..... and some like eating fruit.

A lizard can run on its four (2)..... and it has a long (3)..... at the end of its body.

Many lizards live in (4)..... but, at the beach, you can find some lizards on the (5)..... . Lizards love sleeping in the sun!

Example			
			
animals	tail	balloon	trees
			
legs	spiders	teacher	sand



Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

A1 Movers

Reading and Writing

There are 35 questions.

You have 30 minutes.

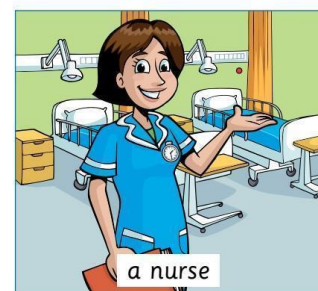
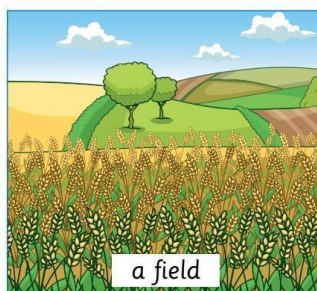
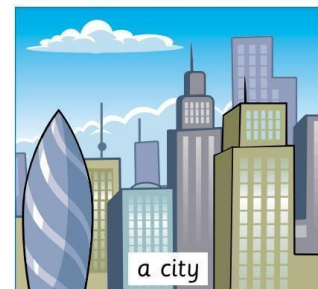
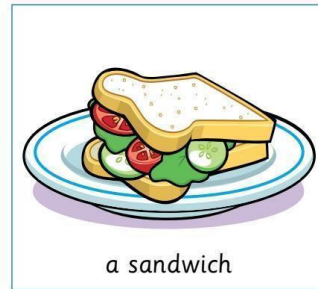
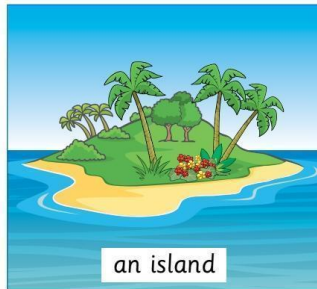
You will need a pen or pencil.

My name is:

Part 1

– 5 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.



Example

The people in this sometimes sing or play guitars.

a band
.....

Questions

- 1 This person helps people who aren't well in hospital.
- 2 Some people put milk or lemon in this drink.
- 3 There are lots of cars, buses and people in this busy place.
- 4 You can put cheese or meat between bread to make this.
- 5 This is part of a farm where you often see vegetable plants.

Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.



Example

Paul: What did you do last night, Daisy?

- Daisy:**
- A I watched television.
 - B I'm watching television.
 - C I don't watch television.

Questions

1 **Paul:** Did you see the film about pirates?

- Daisy:**
- A Yes, so do I.
 - B Yes, it was great.
 - C Yes, that's him.

- 2 **Paul:** Which was your favourite pirate in the film?
- Daisy:** A I liked it best.
 B She was a pirate.
 C Ben Bluebeard.
- 3 **Paul:** Was he the one with long, curly hair?
- Daisy:** A No, he hasn't.
 B Yes, that's right.
 C He's got one.
- 4 **Paul:** I like films which are funny.
- Daisy:** A Me too.
 B It's all right.
 C Do they?
- 5 **Paul:** How about going to see 'Treasure Train' at the
 cinema? That's very funny.
- Daisy:** A It's nice.
 B What a good idea!
 C Fine, thank you.
- 6 **Paul:** Let's ask Fred to go with us.
- Daisy:** A OK, we can phone him.
 B OK, that's Fred's.
 C OK, he can ask us.

Part 3

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.

Jane loves reading about different animals in her school library

Last Friday, Jane's teacher told the class to find pictures of animals.





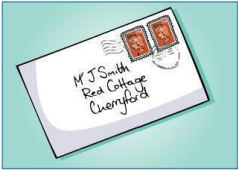

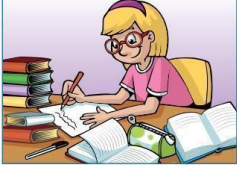


'Look on the (1) I told you about yesterday,' she said. 'Work with a friend. Choose a really strong animal but talk about your different (2) first.'

Jane worked with Paul. 'Bears are great,' Paul said. 'Let's find a picture of a bear in a river. They're really good at catching fish! Or a lion? People are (3) of those. Let's find a picture of a lion with its mouth open! I like seeing its big teeth.'

'What about kangaroos?' Jane said. 'They have longer and stronger tails than bears or lions. It's their tails that make them really good at (4) ! Their back legs are the strongest, too.'

Paul looked at Jane. 'OK! You're right again, Jane!' he said. 'You're the (5) girl in the class!'

Example

		
library	website	frightened
		
hopping	address	surprised
		
cleverest	bounce	ideas

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

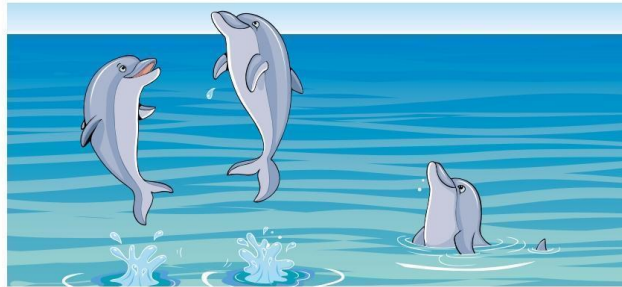
- Paul's favourite bear
- Jane's new teacher
- A lesson about animals

Part 4

– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Dolphins



- Example** Dolphins are part of the whale family. They
 1 are smaller most whales and they have
 small teeth.
- Dolphins are very clever animals. They learn things very
 2 and a dolphin can make noises to 'talk'
 to another dolphin.
- Dolphins live with their families. They like to play in the water and
 3 to jump of the water and back in again.
- 4 A lot of people sail boats say that
 dolphins like to be near people. They come very near to boats and
 5 sometimes they with the boats for days.

Example	in	of	by
1	then	that	than
2	quick	quickly	quickest
3	out	from	up
4	which	what	who
5	swam	swim	swimming

Part 5

– 7 questions –

Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.

Daisy at the farm



Daisy's family lived in a flat in the city, but every weekend they drove to the countryside to see Daisy's grandparents. They lived on a farm.

In the car, last Saturday, the family talked about the farm.

'It's so quiet there!' Daisy's mum said.

'I like working outside!' her father said.

'I love helping Grandpa with all the animals,' Daisy said. 'Look! Here we are!'

Examples

Daisy's home was in the city

Daisy's family went to the countryside by car every weekend.

Questions

- 1 Daisy's mother liked the farm because it was a place.
- 2 Daisy enjoyed working with on the farm.



They were surprised when they saw six noisy trucks on the farm. And when they got out of the car, it started to rain. It was cold, too.

'Oh dear!' Daisy's mum said. 'It's very noisy here today.'

'And I can't work outside in this rain,' Daisy's father said.

'Well, you two can sit and have tea with Grandma,' said Daisy. 'But I have to help Grandpa with the cows and sheep!'

- 3 There were some outside the house when they drove into the farm.
- 4 Daisy's dad didn't want to in the wet weather.
- 5 Daisy told to go and have tea with her grandmother.

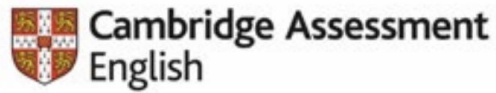


Daisy worked all afternoon in the cold, wet weather. She gave the cows their dry grass, washed some sheep and carried vegetables.

After dinner, Daisy was tired but happy. 'The best farmer in your family isn't your dad or your mum. It's you, Daisy!' her grandfather said.

'That's good because I want to be a farmer like you one day, Grandpa,' Daisy answered!

- 6 Daisy was after all her work outside.
- 7 Grandfather said Daisy was the in her family!



Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

A2 Flyers

Reading and Writing

There are 44 questions.

You have 40 minutes.

You will need a pen or pencil.

My name is:

Part 1

– 10 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.

	an astronaut	a pilot	golf	sugar
	This person can fly to the moon in a rocket. <u>an astronaut</u>			
basketball	1	This is made from fruit and you can put it on your bread with a knife.	.....
	2	Players in this game throw, catch and hit the ball on a sports field.	.....	hockey
	3	These have pictures on them and you can write on the back and send them to friends when you're on holiday.	.....
	4	It is this person's job to write about news in a newspaper.	.....
	5	You buy these and put them on your envelopes before you post them.	.....	magazines
salt	6	This person flies a plane and usually wears a uniform.	.....
	7	People like reading these because they have stories with pictures or photos on their pages.	.....	baseball
jam	8	You can play this game inside on ice or outside on a field.	.....
	9	Some people like this in their tea or coffee and they put it in with a spoon.	.....
stamps	10	People don't usually play this game in teams. They use a small, hard white ball.	.....	postcards
		a journalist	letters	a photographer

Part 2



– 5 questions –

Katy is going to go with her Aunt Emma to her office today. Katy is asking Emma some questions about her work. What does Emma say?

Read the conversation and choose the best answer. Write a letter (A–H) for each answer.

You do not need to use all the letters. There is one example.

Example

	Katy: Emma, is it time to go to your office?
	Emma: E

Questions

- 1  **Katy:** Do you always walk to work?
 **Emma:**
- 2  **Katy:** How many people work there?
 **Emma:**
- 3  **Katy:** Where do you eat your lunch?
 **Emma:**
- 4  **Katy:** Can I play on the computer in your office?
 **Emma:**
- 5  **Katy:** What time do you come home?
 **Emma:**

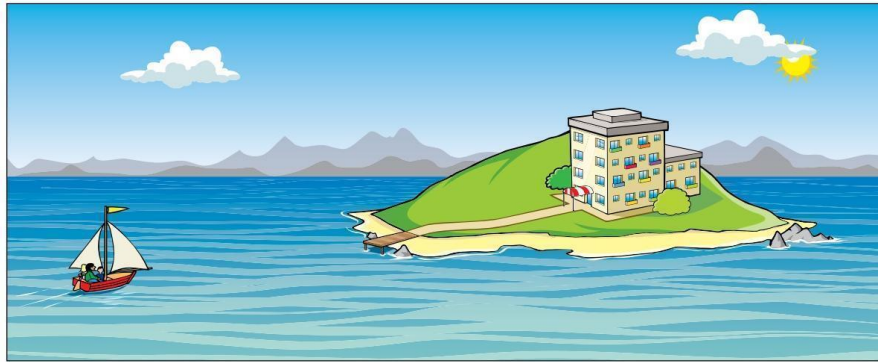


- A Sometimes I sit at my desk and sometimes I go out.
- B Yes, everyone did this time.
- C OK, but only when I am in a meeting.
- D No, there aren't many cafés near the office.
- E Yes it is. I don't want to be late.
(example)
- F Usually when I've finished everything that I've got to do.
- G I take the bus if it's raining.
- H Only a few. It's a small business.

Part 3

– 6 questions –

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.



example

island fridge pushed restaurant missing

ready pepper sky storm cut

Last weekend, Harry and his parents went to a small hotel on an
 island in a lake. On Saturday afternoon the hotel
 cook went by boat to the town to see a friend. But then suddenly a
 (1) came, with rain and strong winds, and he
 couldn't sail back to the hotel.

At six o'clock everyone in the hotel went to the (2)
 to have dinner, but it was closed. 'What's the matter?' Harry's mum asked
 the waiter. 'The dinner isn't (3) ,' he said, 'because
 there is no-one to cook.'

So Harry's parents decided to do something. They went into the kitchen where they looked in the (4) and in the cupboards. They found some flour, tomatoes, cheese and vegetables.

Dad made pizzas and Mum (5) the vegetables into small pieces for a salad.

'That smells good,' said the waiter.

Harry ate a piece of pizza. 'And it tastes very good!' he said. Everyone loved the dinner and thanked Harry's parents.

(6) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

Harry buys pizza

Lunch on a boat


The new cooks

Part 4

– 10 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

The Seasons



Example

In^{many}..... countries there are four seasons in the year. These are
 1 called spring, summer, autumn and winter. season is
 about three months long and then a new season comes.

2 In the north of our planet summer usually in June. It
 is the warmest time of the year and it sometimes does not get dark
 3 10 o'clock at night. In September it gets colder and the
 4 trees their leaves. This season is called autumn. Winter
 5 comes in December it is usually very cold and a lot of
 countries have snow. On some winter days, it gets dark at about
 6 4 o'clock the afternoon so the days are very
 7 and the nights are long.

In March the weather gets warmer and plants and flowers start to
 8 grow This season is called spring.

9 In the south of the planet the countries have the seasons,
 10 but they happen at different times the year. They have
 summer in December and winter in June.

Example	many	much	any
1	Each	Other	All
2	began	begins	beginning
3	until	for	during
4	lost	loses	lose
5	which	when	where
6	at	in	on
7	shorter	short	shortest
8	after	again	already
9	both	same	more
10	of	up	with

Part 5

– 7 questions –

Look at the picture and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2, 3 or 4 words.

Mr Park's class visit a castle



Paul's class at school are studying castles in History. So last week their history teacher, Mr Park, took them to visit an old castle on a hill next to the sea. They went by bus and stopped at the bottom of the hill.

Mr Park pointed to the castle at the top of the hill and said, 'There is no road up there so we have to walk.'

The children were tired and thirsty when they arrived at the castle. But Mr Park had juice for all of them. It was very interesting because Mr Park showed them all the different parts of the castle and explained its history.

On the way down the hill Paul's friends said, 'Let's have a race.' So Paul and his friends started to run.

'Stop running!' shouted Mr Park. But the boys ran faster and faster and then Paul fell over and hurt his leg. It wasn't broken, but he couldn't walk very well.

Mr Park saw a farmer on his horse in a field. He went to speak to him and the farmer let Paul ride his big brown horse down the hill to the bus.

'Sorry we didn't listen to you on the hill,' Paul said to Mr Park, 'but we listened in the castle. It was great! Can we come again?'

Examples

The children are learning about castles in history at school.

..... Mr Park is Paul's history teacher.

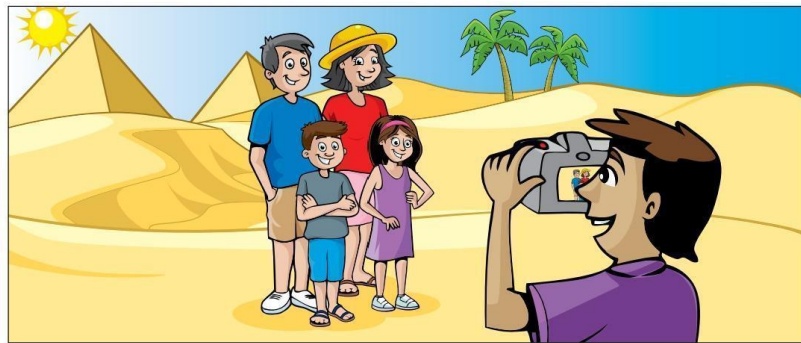
Questions

- 1 Mr Park and the children went in a
to a castle.
- 2 The castle that they visited was near
and on a hill.
- 3 Mr Park gave everyone when they
arrived at the castle.
- 4 The children looked at the of the
castle.
- 5 Some of the children had on the way
down the hill.
- 6 Paul because he fell over when he
was running.
- 7 Paul went back to the bus on a !

Part 6

– 5 questions –

Read the diary and write the missing words. Write one word on each line.

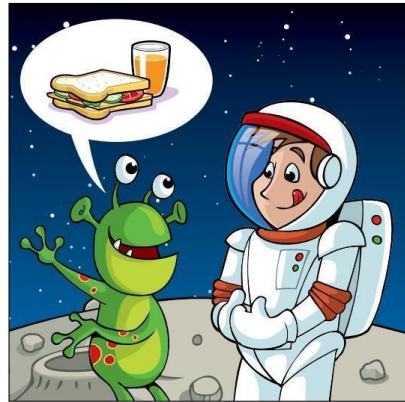


Example

We are^{having}..... a great time on this holiday. Today
 1 we've been visit the pyramids. My teacher told
 2 me about them in our Geography and she
 showed us some pictures of them, but in the pictures they
 3 looked much smaller they are. We went inside
 4 one and I lots of photos with my camera.
 We are going to go and see some camels tomorrow. I am very
 5 excited I have always wanted to ride one. Mum
 doesn't want to go near them. She says camels are usually not
 very friendly.

Part 7

Look at the three pictures. Write about this story. Write 20 or more words.



.....

.....

.....

.....

Anexo 6: Test de Sensibilidad Intercultural aplicado

DATOS PERSONALES

INSTRUCCIONES: Marca con una X dentro del cuadro que corresponda a tus datos personales, o bien, responde sobre la línea correspondiente.

EDAD: MENOS DE 20 20-25 AÑOS MAS DE 25

GENERO: MASCULINO FEMENINO

EXPERIENCIA LABORAL:

¿Has tenido experiencia laboral? SI NO

¿por cuánto tiempo? Menos de 1 año entre 1 y 3 años
 más de 3 años

NACIONALIDAD PROPIA: _____

NACIONALIDAD DE MI PADRE: _____

NACIONALIDAD DE MI MADRE: _____

¿cuál es tu **IDIOMA MATERNO**? _____

¿qué tanto has estudiado alguno de los siguientes idiomas?

IDIOMA	MUCHO	POCO	NADA
Castellano / Español			
Catalán			
Inglés			
Francés			
Alemán			
Otro: (especifique)			

INSTRUCCIONES:

Lee cada una de las frases que aparecen a continuación y de acuerdo a tu primera impresión, marca el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las frases. Te recuerdo que no hay respuestas buenas ni malas.

5= TOTALMENTE DE ACUERDO 4= DE ACUERDO 3= NO ESTOY SEGURO 2= EN DESACUERDO 1= TOTALMENTE EN DESACUERDO

Coloca el número correspondiente a tu respuesta en el espacio que hay frente a cada frase

- _____ 1. Me gusta relacionarme con personas de otras culturas
- _____ 2. Encuentro difícil comprender a personas de otras culturas
- _____ 3. Me siento seguro(a) de mi mismo(a), en mis relaciones con extranjeros
- _____ 4. Me es difícil hablar con personas de otras culturas, aún conociendo su idioma
- _____ 5. Creo que los valores de todas las personas son importantes, no importando su origen cultural
- _____ 6. Me incomodo con más frecuencia cuando me relaciono con extranjeros que con personas de mi mismo país
- _____ 7. No me produce tensión el relacionarme con personas de otras culturas
- _____ 8. No me agrada trabajar con personas de diferentes culturas
- _____ 9. Soy igualmente sociable con personas de mi propia cultura, que con personas de diferente cultura
- _____ 10. Creo que trabajar con personas de diferentes culturas, es y será algo muy positivo para mi
- _____ 11. Creo que tengo habilidades para relacionarme con personas de cultura diferente a la mía

5= TOTALMENTE DE ACUERDO 4= DE ACUERDO 3= NO ESTOY SEGURO 2= EN DESACUERDO 1= TOTALMENTE EN DESACUERDO

- _____ 12. Cuando conozco a alguien de otra cultura, procuro no guiarme por los estereotipos que tengo sobre dicha cultura
- _____ 13. Con frecuencia me desespero cuando trabajo con personas de otros países
- _____ 14. Me considero una persona de mente abierta a las diferencias culturales
- _____ 15. Tengo una actitud más observadora cuando me relaciono con personas de otra cultura, que cuando lo hago con personas de mi propia cultura
- _____ 16. No confío en mis habilidades para comunicarme, cuando me relaciono con personas extranjeras que hablan otra lengua
- _____ 17. Me gusta conocer y aprender de personas de diferentes culturas
- _____ 18. Cuando converso con una persona de otra cultura, trato de mostrarle que le comprendo, a través de claves verbales o gestos no verbales
- _____ 19. Me cuesta más aceptar las opiniones de personas extranjeras, que cuando son de mi propia cultura
- _____ 20. Me es fácil captar los mensajes no verbales de las personas de cultura diferente, cuando me relaciono con ellas
- _____ 21. Creo que no tengo mucho que aprender de las demás culturas
- _____ 22. Respeto la forma de pensar y comportarse de las personas de diferentes culturas, aunque no las comprenda
- _____ 23. Tiendo a evitar aquellas situaciones que me exigen relacionarme con personas de otras culturas
- _____ 24. Me gusta estar atento(a) y tratar de captar la mayor información posible, cuando me relaciono con extranjeros, a fin de comprenderlos
- _____ 25. Tengo más problemas cuando me relaciono con personas de mi propio país, que cuando lo hago con personas del extranjero
- _____ 26. Me atraen las personas de culturas diferentes porque las encuentro muy interesantes

MAS DATOS SOBRE TU EXPERIENCIA PERSONAL

INSTRUCCIONES: Marca con una X dentro del cuadro que corresponda a tu caso personal, o bien, responde sobre la línea correspondiente.

¿He vivido en el extranjero? SI NO

Si tu respuesta es SI, ¿por cuánto tiempo? 1-6 meses 7-12 meses

1-3 años más de 3 años

¿He participado en programas de intercambio al extranjero? SI NO

¿He viajado al extranjero? SI NO

Si tu respuesta es si, ¿cuántas veces? 1-3 4 - 6 más de 6

* ¿vivo o he vivido con personas de origen extranjero? SI NO

* ¿Entre mis mejores amigos(as) está algún extranjero? SI NO

* ¿He tenido profesores extranjeros en la Universidad? SI NO

Si tu respuesta es si, ¿cuántos? De 1 a 3 4 - 6 más de 6

- He participado voluntariamente, en alguna de las siguientes actividades o eventos relacionados con otros países o culturas? ¿Si respondes sí, con que frecuencia lo has hecho?

ACTIVIDAD	SI	NO	ALGUNA VEZ (1-3 VECES)	CON CIERTA FRECUENCIA (MÁS DE 3 VECES)
Seminarios, conferencias o foros				
Fiestas religiosas o populares				
Manifestaciones públicas				
Conciertos				
Ferias o bazares				
Exposiciones				
Otra ¿cuál?				

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 7: Test CL-PT aplicado

Fundación Educacional Arauco - Alejandra Medina - Ana María Gajardo

**Pruebas de Comprensión Lectora
y Producción de Textos (CL-PT)**

Nombre: _____

Curso: _____

Escuela: _____

Cuadernillo para el estudiante
5º año básico



Lee atentamente **dos veces** para responder las preguntas.

El regalo de Filipo, rey de Macedonia, a su hijo Alejandro Magno

Línea 1 Alejandro corría por el prado. Filipo, su padre, contemplaba en silencio la agilidad de aquel cuerpo infatigable. Cuando Alejandro descubrió su presencia, el rey lo abrazó y le dijo:
-Hijo mío, ven, te he traído un regalo.

Línea 5 Desde atrás de una colina, se oyó un relincho, un poderoso resoplido, como de una fiera, se escucharon alaridos de hombres y un ruido de cascos que hacía temblar la tierra. Alejandro se detuvo estupefacto. Un gran potro negro se encabritaba sobre sus patas traseras, brillante de sudor, sostenido por cinco hombres que trataban de dominarlo con sus cuerdas y lo miraban asombrados por su belleza, su poderío y su formidable potencia.

Línea 10 Era negro azabache, tenía una estrella blanca con forma de cráneo de buey en medio de la frente; enteramente indómito, no aceptaba a jinete alguno sobre su grupa. Alejandro, como si hubiera recibido un fustazo, gritó:

-¡Por Zeus! ¡Dejad libre a ese caballo!
-Espera -dijo Filipo- cuando lo hayamos domado será tuyo.
-¡No! -gritó Alejandro-. ¡Sólo yo puedo domarlo!

Línea 15 -¿Acaso tú lo manejarías mejor que estos hombres que tienen más años y más experiencia que tú? -dijo su padre.
-Yo lo montaré mejor que nadie -respondió Alejandro.

Línea 20 El animal se alejó corriendo por la llanura. Alejandro se lanzó tras él en una jadeante persecución. De improviso, el caballo aminó la carrera; entonces, el joven se acercó despacio, lo halagó por un momento, le acarició el cuello y de un salto, montó en él sin dificultad. El animal sacudió la cabeza, pero no se movió. Alejandro tiró un poco el freno y, sin castigarle, lo hizo estar quieto. Cuando vio que no ofrecía riesgo, le dio rienda y gritó:
-¡Vamos, Bucéfalo!

Línea 25 El animal se lanzó al galope. Corrió raudo como el viento, hasta llegar al bosque. Luego, se detuvo delante de Filipo, que derramó lágrimas de gozo. Entonces, Alejandro descendió del caballo y dijo emocionado:

-¡Padre, gracias por habérmelo dado!
-Hijo mío -dijo Filipo- tendrás que buscar otro reino, Macedonia es muy pequeña para ti.

Fustazo: golpe de fusta

Indómito: que no ha sido domado

Fragmento y adaptación. Fuentes: Manfredi, V.M. (1999) *Aléxandros*; Editorial Grijalbo.

4

Pregunta 1 | Completa los espacios con la palabra que falta, sin mirar el texto anterior.

El regalo de Filipo, rey de Macedonia, a su hijo Alejandro Magno

Alejandro corría por el prado. Filipo, su padre, contemplaba en silencio la agilidad de aquel cuerpo infatigable. Cuando Alejandro descubrió su presencia, el rey lo abrazó y le dijo:

-Hijo mío, ven, te he traído un regalo.

Desde atrás de _____ colina, se oyó un _____, un poderoso resoplido, como _____ una fiera, se escucharon _____ de hombres y un _____ de cascos que hacía _____ la tierra. Alejandro se _____ estupefacto. Un gran potro _____ se encabritaba sobre sus patas _____, brillante de sudor, sostenido _____ cinco hombres que trataban _____ dominarlo con sus cuerdas _____ lo miraban asombrados por _____ belleza, su poderío y _____ formidable potencia.

Era negro azabache, tenía _____ estrella blanca con forma _____ cráneo de buey en _____ de la frente; enteramente indómito, _____ aceptaba a jinete alguno _____ su grupa. Alejandro, como _____ hubiera recibido un fustazo, gritó:

-¡Por Zeus! ¡Dejad libre a ese caballo!

-Espera -dijo Filipo- cuando lo hayamos domado será tuyo.

-¡No! -gritó Alejandro-. ¡Sólo yo puedo domarlo!

-¿Acaso tú lo manejarías _____ que estos hombres que _____ más años y más _____ que tú? -dijo su padre.

-Yo lo montaré mejor _____ nadie -respondió Alejandro.

El animal se alejó corriendo por la llanura. Alejandro se lanzó tras él en una jadeante persecución. De improviso, el caballo aminó la carrera; entonces, el joven se acercó despacio, lo halagó por un momento, le acarició el cuello y de un salto, montó en él sin dificultad.

Marca una **X** en la respuesta correcta.

5

Pregunta 2 | El texto sobre Alejandro muestra especialmente:

a)	Su desobediencia y obstinación.	<input type="checkbox"/>
b)	Su coraje, su inteligencia y su fuerza.	<input type="checkbox"/>
c)	La admiración de Filipo por la belleza de su hijo Alejandro.	<input type="checkbox"/>

Pregunta 3 | Según el texto, Alejandro está destinado a ser en el futuro:

a)	Un domador de caballos de Macedonia.	<input type="checkbox"/>
b)	Rey de Macedonia y otros territorios.	<input type="checkbox"/>
c)	Un general de la caballería de Macedonia.	<input type="checkbox"/>

Pregunta 4 | Cuando Filipo le dice a Alejandro: “**-Hijo mío, tendrás que buscar otro reino, Macedonia es muy pequeña para ti**”, quiere decir que:

a)	No quiere tenerlo en Macedonia.	<input type="checkbox"/>
b)	La superficie de Macedonia es muy pequeña.	<input type="checkbox"/>
c)	Piensa que Alejandro es capaz de conquistar nuevos mundos.	<input type="checkbox"/>

Pregunta 5 | Según el texto, Filipo sentía por su hijo admiración y orgullo.
¿En cuáles líneas se puede inferir esta afirmación?

a)	En las líneas 1-2-25-28.	<input type="checkbox"/>
b)	En las líneas 3-13.	<input type="checkbox"/>
c)	En las líneas 1-2-15.	<input type="checkbox"/>

6

Pregunta 6 Según el texto, los domadores no pudieron dominar a Bucéfalo y Alejandro sí lo hizo. Busca en el texto y escribe dos pruebas o evidencias que permitan afirmar cada hecho. (Evidencia: prueba, demostración)

Pruebas o evidencias

Domadores	Alejandro
Ejemplo: Bucéfalo no aceptaba jinete alguno sobre su grupa.	Ejemplo: El caballo aminoró su carrera.
1.	1.
2.	2.

8

Pregunta 8 Las palabras subrayadas se refieren a uno de los tres personajes del cuento.
Marca una **X** en la columna que corresponde.

		Alejandro	Filipo	Bucéfalo
a)	El prodigio de <u>aquel cuerpo infatigable.</u>			
b)	<u>Su belleza, su poderío y su formidable potencia.</u>			
c)	Cuando Alejandro descubrió <u>su presencia.</u>			
d)	<u>Cuando vio</u> que no ofrecía riesgo.			

Lee atentamente los tres textos para contestar las preguntas siguientes.

Deterioro de la biodiversidad

Párrafo 1

La Tierra posee una extraordinaria variedad de plantas, animales y microorganismos. Esta diversidad de especies es lo que se llama *biodiversidad*.

Párrafo 2

La biodiversidad es vital para mantener el equilibrio del medio ambiente de la Tierra. Mientras mayor es la cantidad de especies en un ecosistema, mayores son las posibilidades de que este ecosistema sobreviva a problemas ambientales o a la intervención humana. Contrariamente, la reducción de la diversidad de especies aumenta las posibilidades de que un ecosistema sea dañado o destruido.

Párrafo 3

Históricamente se ha pensado que la utilidad de la biodiversidad reside en la gran cantidad de recursos tangibles que aporta, tales como alimentos, madera, cueros, aceites, fibras, sustancias químicas y muchos otros, que son directamente explotables por el hombre. Actualmente, se considera que el aporte de la biodiversidad consiste en los *servicios ecosistémicos*, los cuales incluyen, además de los bienes tangibles, los bienes intangibles, tales como las condiciones que permiten la existencia de seres vivos propios de un ecosistema determinado.

Párrafo 4

Por ejemplo, en el caso de un ecosistema como el bosque nativo, los servicios ecosistémicos que aporta, además de la madera y otros bienes tangibles, consisten en: el hábitat para que puedan existir las especies animales y vegetales del bosque, la protección de las cuencas de los ríos para regular la calidad y cantidad de las aguas, la protección del suelo contra la erosión, entre otros. En el caso de los animales de un ecosistema, como por ejemplo, los insectos, los servicios ecosistémicos que aportan consisten en la descomposición de materia orgánica, el consumo de plantas, la regulación de poblaciones de otros organismos, la dispersión de semillas, la polinización de las plantas.

Párrafo 5

A pesar de que existe una mayor conciencia acerca del aporte de la biodiversidad, la sobrevivencia de la vida silvestre está seriamente amenazada por las actividades humanas. Una cifra impactante en este sentido es que actualmente, se pierden para siempre, alrededor de 10.000 especies de plantas y animales al año; es decir, ¡una especie extinguida cada hora!

Fuentes: Hoffmann & Mendoza. (1990); Lara y otros (2003).

Diario La Primera

17 de junio de 2008

Oso polar llega a Islandia en trozo de hielo



Las autoridades de Islandia vigilan de cerca a un oso polar que arribó ayer al norte del país después de viajar cientos de kilómetros desde Groenlandia, sobre un trozo de hielo.

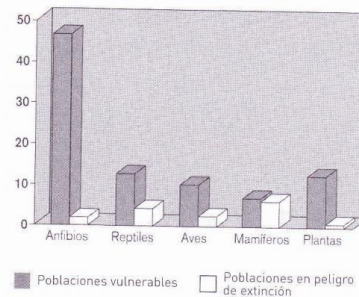
Se trata del segundo oso polar llegado a las costas islandesas procedente de Groenlandia en menos de dos semanas, cuando lo habitual es ver a uno cada 10 años. Los expertos atribuyen este hecho anormal al deshielo provocado por el cambio climático.

El plantigrado arrasó, a su llegada, una reserva natural de pájaros cerca del fiordo de Skaga, donde pasó la noche.

La policía ha cercado el área y ha ordenado a los vecinos que no salgan de sus casas.

El plan es adormecer al oso, meterlo en una jaula y llevarlo de vuelta a su lugar de origen.

Porcentaje de especies de vertebrados y plantas con poblaciones vulnerables y en peligro de extinción



En peligro de extinción: su existencia se encuentra amenazada en todo el planeta.

Vulnerable: que se acerca a la categoría en peligro de extinción.

10

Pregunta 9 | Une cada palabra de la columna del medio a los significados de sus componentes, como en el ejemplo.

no	bio-diversidad	componer, formar un todo
casa, hogar, ambiente	micro-organismo	variedad
pequeño	in-tangible	organismo
biológico, vida	des-composición	sistema
Lo contrario de	eco-sistema	tocar

Marca con una **X** la alternativa correcta.

Pregunta 10 | El ecosistema de los osos polares está seriamente amenazado por:

a) La matanza indiscriminada de estos mamíferos.	<input type="checkbox"/>
b) El calentamiento global.	<input type="checkbox"/>
c) El desprendimiento de un gran trozo de hielo en la Antártica.	<input type="checkbox"/>

Pregunta 11 Completa la “Tabla de ecosistemas y recursos tangibles e intangibles”, escribiendo, en los casilleros correspondientes, **todos los recursos que se presentan** a continuación:
(puedes poner sólo los números, como en el ejemplo)

Recursos tangibles e intangibles

1. Contribuye a la polinización.	2. Provee condiciones para reproducción del salmón.
3. Contribuye a regular cantidad y calidad de las aguas.	4. Provee miel.
5. Provee agua.	6. Provee peces.
7. Provee madera.	8. Provee el hábitat para la existencia de helechos.

Tabla de ecosistemas y recursos tangibles e intangibles

Ecosistemas o seres vivos de un ecosistema	Recursos tangibles	Recursos intangibles
a) Bosque nativo		
b) Ríos		
c) Abeja	4	1

12

Pregunta 12 | Ordena en forma decreciente las poblaciones en peligro de extinción, según la información del gráfico.

1º	
2º	
3º	
4º	

Marca una **X** en todas las alternativas correctas.

Pregunta 13 | Después de leer estos textos, según tu opinión, cuáles de las siguientes afirmaciones son correctas.

a)	En Groenlandia se está perdiendo el equilibrio del medio ambiente.	
b)	El hombre no ha tenido suficiente conciencia sobre la importancia de la biodiversidad.	
c)	La llegada de los osos polares a Islandia ha afectado la seguridad de sus habitantes.	
d)	La vida humana no se ve alterada por el deterioro de la biodiversidad.	

Pregunta 14 | Para entender el concepto servicios ecosistémicos del texto *Deterioro de la biodiversidad*, se requiere comprender:

a)	Los párrafos 2 y 3.	
b)	Los párrafos 3 y 4.	
c)	El texto completo.	

Pregunta 15 Escribe tu opinión frente a la noticia del oso polar. Fundaméntala utilizando la información de los tres textos.
(Para preparar tu opinión, completa el siguiente organizador gráfico).

¿Cuál es tu opinión?

Yo pienso que...

Identifica las razones en los textos y subráyalas. Anótalas acá.

¿En qué razones fundamentas tu opinión?

¿Cuál es tu conclusión?

Por estas razones, ...

(Tienes una página y media para escribir tu texto)

Trata de captar el interés del lector.

Utiliza palabras precisas y variadas.

Utiliza conectores adecuados, Por ejemplo: ya que.

Pregunta 16 Completa el cuadro siguiente utilizando las alternativas que se ofrecen al final de cada columna. (Escribe sólo los números que los representan)

	¿Qué tipo de texto es?	¿Para qué sirve principalmente?	¿Dónde se puede encontrar?
a) El regalo de Filipo de Macedonia a su hijo Alejandro.			
b) Deterioro de la biodiversidad.			
c) Oso polar llega a Islandia en trozo de hielo.			
d) Porcentaje de animales y plantas en peligro de extinción o vulnerables.			
	1 - cuento, narración 2 - noticia 3 - artículo de información científica 4 - gráfico 5 - plano 6 - mapa, diagrama 7 - tabla	1 - informarse 2 - entretenerse	1 - En internet 2 - En diarios 3 - En un cuento o novela 4 - En textos de información científica