

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial



“¿Qué sabemos sobre Educación Intercultural? El aporte de estudiantes de pre y post grado de la UMCE en torno a la Educación Intercultural desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes”

Memoria para optar al Título de Profesora de Educación  
Diferencial, Especialidad Problemas de Aprendizaje

Autora: Javiera Arancibia Zeballos  
Profesora Guía: Dra. Tatiana Díaz Arce

Proyecto MYS II/04/2016, aprobado y financiado por la  
Dirección de Investigación UMCE.

SANTIAGO, 2018



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial



“¿Qué sabemos sobre Educación Intercultural? El aporte de estudiantes de pre y post grado de la UMCE en torno a la Educación Intercultural desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes”

Memoria para optar al Título de Profesora de Educación  
Diferencial, Especialidad Problemas de Aprendizaje

Autora: Javiera Arancibia Zeballos  
Profesora Guía: Dra. Tatiana Díaz Arce

Proyecto MYS II/04/2016, aprobado y financiado por la  
Dirección de Investigación UMCE.



*Dedicada a mis Abuelas.*

## Tabla de contenidos

<b>Resumen</b> .....	8
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo I: Planteamiento del problema</b> .....	10
<b>Capítulo II: Objetivos de la investigación</b> .....	17
<b>Capítulo III: Marco teórico</b> .....	18
1. El concepto de cultura.....	18
1.1 La relación entre culturas.....	20
1.2 Interculturalidad.....	24
2. Educación intercultural.....	28
2.1 Definición de educación intercultural.....	28
2.2 Educación intercultural en el mundo.....	32
2.2.1 Declaración Universal de Derechos Humanos y Convención Internacional sobre los derechos del niño.....	32
2.2.2 Convención sobre los pueblos indígenas y tribales.....	35
2.2.3 Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de los Migrantes y sus familias.....	37
2.2.4 Panorama Latinoamericano de atención a la diversidad.....	38
2.3 Educación Intercultural en Chile.....	41
2.3.1 Ley General de Educación.....	41
2.3.2 Comunidad Sorda.....	43
2.3.3 Inmigrantes.....	50
2.3.4 Pueblos Originarios.....	59
3. Historia UMCE y políticas de investigación.....	66
<b>Capítulo IV: Marco metodológico</b> .....	70
1. Paradigma y enfoque metodológico.....	70
2. Tipo de investigación.....	71
3. Diseño Metodológico.....	71
3.1 Primera etapa: Etapa de exploración en la temática.....	72
3.2 Segunda etapa: Toma de posicionamientos teórico-prácticos en el área a investigar y planificación del proceso.....	73
3.3 Tercera etapa: Levantamiento y análisis de información recabada.....	76
3.4 Cuarta etapa: Cierre de investigación – Construcción de conclusiones e informe final.....	80
4. Criterios de rigor metodológico.....	80
<b>Capítulo V: Presentación y análisis de los datos</b> .....	82
1. Matriz de identificación de categorías de la dimensión objetos de investigación.....	83
2. Matriz de identificación de categorías de la dimensión propósitos de investigación.....	92
3. Matriz de identificación de categorías de la dimensión enfoque metodológico.....	97
4. Matriz de identificación de categorías de la dimensión hallazgos.....	99
5. Relación entre los hallazgos analizados y las políticas públicas vinculadas a la educación intercultural.....	126

<b>Capítulo VI: Conclusiones.....</b>	130
<b>Bibliografía.....</b>	135
<b>Anexos.....</b>	143
1. Listado de rastreo de tesis.....	144
2. Matriz de levantamiento de información.....	146
3. Matriz de análisis de contenido de los estudios realizados por estudiantes de pre y post grado de la UMCE.....	207

## Resumen

En los últimos años ha sido posible observar cómo las políticas públicas en torno a educación han comenzado a abarcar la realidad cultural en las aulas de clases. Lo anterior se torna importante si se considera el aumento de matrículas de estudiantes migrantes en el sistema escolar, como también la identificación de un mayor número de chilenos como sujetos pertenecientes a un pueblo originario, y así también la presencia de estudiantes pertenecientes a la comunidad sorda en las diferentes escuelas y liceos del país, por lo mismo surge la necesidad de develar el estado y desarrollo de la educación intercultural en Chile. A partir de lo anterior y considerando que el mejoramiento de la educación en el país se nutre por la investigación científica, la cual es desarrollada en distintas instituciones, entre estas, la universidad metropolitana de ciencias de la educación, es que esta investigación se planteó como objetivo principal sistematizar los conocimientos construidos a través de investigaciones educativas, en el marco de procesos de memorias, seminarios y/o tesis, realizadas entre el año 2000 y 2016, de estudiantes de pre y post grado de la UMCE en torno a la temática de la educación intercultural, desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes. Para lo anterior se lleva a cabo un proceso de investigación desde el enfoque cualitativo, comprendiendo que existen múltiples realidades y contextos que influyen en los procesos y hallazgos de cada investigación analizada, de esta manera se llevó a cabo un proceso que constó de diferentes etapas, que se ven detalladas en el marco metodológico de la presente investigación.

Finalmente, a partir del ejercicio de análisis de contenido se encontró que el objeto de estudio que fue mayormente investigado por los estudiantes de la UMCE son las prácticas pedagógicas de los diferentes profesores, vinculadas con la educación intercultural. Por otra parte, en torno al enfoque de investigación y los propósitos planteados en las diferentes investigaciones analizadas es posible decir que en estas predomina el enfoque cualitativo, persiguiendo objetivos de alta complejidad cognitiva. Por último, se encontró que las memorias, seminarios y tesis incluidas en esta investigación construyeron conocimiento más allá del objeto de estudio que las mismas delimitan en un inicio, observándose así que la mayor concentración de hallazgos de estas investigaciones corresponde a la elaboración de propuestas en torno a la educación intercultural.

## **Introducción**

El presente estudio centra su objeto de investigación en el conocimiento construido por estudiantes de pre y post grado de la UMCE, en sus memorias, tesis o seminarios de titulación, acerca de la educación intercultural desde el enfoque de las personas pertenecientes a la comunidad sorda, pueblos indígenas e inmigrantes.

De esta manera, en las siguientes páginas y capítulos de este documento se buscará sistematizar estos conocimientos en torno a la educación intercultural.

El proceso para llevar a cabo esta labor constó de diferentes etapas. En primer lugar se delimitaron cuestionamientos en torno a la realidad de la educación intercultural en Chile, así como también el aporte de la UMCE en establecer avances en esta área a través de su investigación científica, gracias a lo cual se delimitaron los objetivos de investigación. Posteriormente se tomaron posicionamientos teórico-prácticos en cuanto a la temática de la interculturalidad, construyéndose así el marco teórico del estudio, y se planificó el proceso de investigación. En tercer lugar se procedió a realizar el levantamiento y análisis de la información, para así finalmente realizar el cierre de la investigación, la construcción de las conclusiones y el informe final.

A través de la presente memoria se invita a docentes y estudiantes de pedagogía a establecer espacios de discusión y aprendizaje en torno a la educación intercultural, para que así esta investigación se constituya como un aporte en el camino de dar a conocer los conocimientos construidos en la UMCE y, de esta manera, contribuir al posicionamiento de la institución como referente a la hora de construir políticas públicas de educación intercultural en el país.

## Capítulo I: Planteamiento del Problema

La Ley General de Educación de Chile, LGE (MINEDUC, 2009), en su artículo N°2 define a la educación como aquel proceso de aprendizaje que resulta ser transversal a la vida del ser humano y que persigue el desarrollo integral de este, además, identifica que este proceso se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y libertades fundamentales, de la diversidad multicultural, entre otros.

Es así como la LGE establece principios, que deben estar a la base de la práctica educativa en el País. Entre estos es posible encontrar los principios de Equidad, Integración e Interculturalidad, los que son definidos en el Art. N°3 de la Ley cómo:

*“Equidad del sistema educativo: El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial*

*Integración: El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales*

*Interculturalidad: El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (2009, pág. 2)*

Desde lo anteriormente planteado, sería posible decir que la educación en Chile debe ser inclusiva y respetuosa de la diversidad cultural, pero ¿Se consideran las diferencias culturales de los estudiantes en el aula escolar? ¿Se legitiman las costumbres culturales de niñas, niños y jóvenes en la escuela? ¿Se constituye la cultura como una base a la hora de realizar la planificación de la enseñanza? ¿Cuál es el estado de la educación intercultural en Chile?

Si se considera la importancia e influencia de la cultura en el proceso de aprendizaje es importante definir a la misma como un proceso histórico, de transmisión social y que influye en el diario vivir de quienes pertenecen a ella, Sáez la define como *“aquello que los hombres y las mujeres han construido a lo largo de la historia: conjunto de formas de vida, costumbres, representaciones sociales, creencias, normas, mitos, valores, rituales. Es todo lo que se aprende y se transmite socialmente por y dentro del mismo grupo” (2006, pág. 7).*

Por ende, en un aula escolar confluyen costumbres, representaciones sociales y valores diversos, dependiendo de las formas de vida de los estudiantes y profesores.

A partir de lo anterior, Walsh (2009) plantea que la Interculturalidad puede ser definida desde tres perspectivas, la relacional, la funcional y la crítica. Desde la perspectiva relacional, la interculturalidad se describe de forma básica como un intercambio de culturas, o sea, un intercambio entre seres humanos, sus tradiciones, cosmovisiones y costumbres. Esto se puede dar tanto en contextos de igualdad como de desigualdad y la autora critica que desde esta perspectiva se minimiza el conflicto de dominación que existe en esta relación. Por otro lado, la perspectiva funcional de la interculturalidad, reconoce la diversidad cultural y propone la inclusión de sus diferencias dentro de la estructura social establecida, promoviendo la tolerancia y la convivencia entre culturas, es decir, la interculturalidad se define como funcional al sistema establecido, omitiendo las relaciones de poder y la desigualdad existente. Por otro lado, la perspectiva de la interculturalidad crítica, se define desde otro punto de partida, desde el problema estructural-colonial-racial: *“de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores”* (Walsh: 2009, Pág. 4). Este enfoque de Interculturalidad la comprende como un modo que facilita la transformación de las estructuras y la construcción de diferentes condiciones de vida.

Desde cualquiera de las tres perspectivas de Interculturalidad planteada por Walsh, la educación escolar resulta fundamental, ya que este es el espacio de reproducción social en el cual se transmite la cultura a las nuevas generaciones, siendo el currículum explícito y el oculto las herramientas empleadas para generar una genuina convivencia entre culturas diversas. De esta manera se hace necesario comenzar a hablar de Educación Intercultural, ya que como dice Sáez (2006), esta pone en contacto las diversidades culturales, aportando a la aceptación del otro y su motor resulta ser el intercambio y la interacción entre estas diferencias, agregando que *“la apuesta por la interculturalidad nos hace rechazar el asimilacionismo como política de educación ya que implica la renuncia a los grupos minoritarios de su cultura, admitiendo así un concepto fácil de integración en el sentido de asimilar a los sujetos minoritarios en la cultura mayoritaria. Las minorías son absorbidas y*

*dominadas por la cultura hegemónica. Para los asimilacionistas, no hay que tener en cuenta la identidad cultural de origen porque esto supondría un obstáculo en el proceso de integración”* (2006, Pág. 13). De esta manera, la Educación intercultural implica el reconocer los valores y formas de vida de cada persona, tratándose de una educación centrada en la diferencia y diversidad y no en una educación para los que son culturalmente diferentes.

En cuanto al desarrollo de la Educación Intercultural en Chile aún no es posible evidenciar grandes avances, encontrándose sólo programas y decretos que intentan desarrollar la temática. En los años 90’ se impulsa la Ley Indígena, la cual comienza a dar un reconocimiento legal y social de parte del Estado hacia las etnias y comunidades de pueblos originarios, promulgándose así la Ley 19.253 en el año 1993, a través de la cual se crea la Corporación de Desarrollo Nacional Indígena (CONADI), organismo que es el responsable de promover, coordinar y ejecutar acciones a favor del desarrollo integral de los pueblos originarios. Uno de los programas impulsados por la CONADI, en conjunto con el Ministerio de Educación es el de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que se concreta a través del Decreto 280. Este programa consiste en la enseñanza de una lengua indígena como asignatura obligatoria y talleres o programas de “revitalización y desarrollo cultural y lingüístico”. El PEIB se implementa solamente en escuelas que tienen a lo menos el 20% de estudiantes identificados como pertenecientes a un pueblo originario. Ante lo anterior, Villaseca plantea que *“si bien existen intentos desde el Estado y desde las organizaciones sociales por abordar el problema, los programas diseñados desde el Ministerio de Educación, como el PEIB, tienen el carácter de asimilación y las acciones que surgen desde la necesidad de las organizaciones sociales, sus iniciativas ejercen un movimiento cuasi estático que sirve para develar el problema, pero todavía ese movimiento no es suficiente para transformar la situación actual de la interculturalidad en la sociedad y en las escuelas”* (2014, Pág. 155)

Por otro lado, el Decreto N° 83 de Educación (que comenzaría a implementarse el año 2017) que regula los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes que posean necesidades educativas especiales, busca promover el trabajo colaborativo para impulsar la diversificación de la enseñanza en el aula y que así cada estudiante construya conocimiento en base a sus características e historia, buscando dar

respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas, valorando las diferencias culturales, sociales e individuales.

Lo previamente descrito se transforma en un comienzo en el camino de trazar políticas educacionales en torno a la diversidad cultural en Chile, en donde –tal como se mencionó con anterioridad- uno de los principios de la Ley General de Educación Chilena es la Interculturalidad, desde la cual destaca la importancia de reconocer y valorar a las personas desde su cultura (MINEDUC, 2009).

De esta manera, es posible observar intentos de promover un camino hacia una educación cada vez más inclusiva, y por tanto, intercultural y así garantizar el derecho a la educación de los estudiantes provenientes de pueblos originarios, así como también a personas con discapacidad. En esto también se pueden sumar aquellos estudiantes migrantes.

Lo anterior se torna significativo si se toma en cuenta que en base a los datos entregados por Elige Educar (s/f) la matrícula de estudiantes migrantes en Chile ha ido en aumento, creciendo un 39% desde los últimos seis años. Moreno & Salazar observan que en variados colegios *“a pesar de tener una alta población de niños inmigrantes, no existe una educación basada en la interculturalidad, la discriminación es parte del entorno escolar y existen en las percepciones de los docentes y directivos conductas asimilacionistas y excluyentes en relación a la llegada de inmigrantes”* (2012, Pág. 105)

También es posible encontrarse con que existen culturas inmersas dentro de la cultura chilena, como lo explicita la comunidad sorda, ya que como expresan De la Paz & Salamanca *“Los sordos, como personas visuales, conforman una comunidad con una cultura propia, comparten una serie de características que difieren del grupo mayoritario oyente, presentando características semejantes a las de otros pueblos minoritarios”* (2009, Pág. 2). Ante la integración de estudiantes pertenecientes a la comunidad sorda, a escuelas regulares Rivas expone que *“el principal obstaculizador para el proceso de integración es la poca comunicación que se establece con los docentes de asignatura y la manera en que estos entregan los contenidos por medio de la lengua oral, lo que perjudica evidentemente la participación activa y conlleva la pérdida absoluta de la información entregada”* (2014, Pág. 155)

De esta manera es posible observar que en el aula escolar de Chile se pueden encontrar diversas culturas, tales como la de los inmigrantes, descendientes de pueblos originarios y la cultura de las personas sordas, por lo que resulta fundamental seguir avanzando en el camino de construir una educación intercultural.

Es así que se abren los cuestionamientos de la realidad de la educación chilena en torno a estas minorías culturales, develando la necesidad de identificar cuál es el estado actual de la educación intercultural en Chile.

Por otra parte, el mejoramiento de la educación en Chile ha estado nutrido por la investigación científica desarrollada en distintos centros académicos, especialmente por las universidades que forman profesores. La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE, considera dentro de su Misión *“la búsqueda permanente con la calidad para el cumplimiento de su tarea universitaria, la que se materializa en el ejercicio de una docencia pertinente, inclusiva, innovadora y actualizada **que se nutre con la investigación científica que le es propia**”* (UMCE, 2012).

En base a este propósito es que la UMCE define políticas de investigación que buscan posibilitar espacios para la realización de esta labor, por ejemplo, flexibilizando la asignación de horas en la carga académica de los docentes, como también incentivar la difusión de las investigaciones realizadas, además de entregar financiamiento a través de la destinación de fondos presupuestarios para esta finalidad. Es así que dentro de las políticas de investigación la UMCE declara *“Disponer de mecanismos que permitan a los académicos que desarrollan proyectos de investigación de relevancia e innovación en el área de las Ciencias de la Educación, dedicarse preferentemente a la investigación universitaria, para generar aportes al conocimiento de la realidad educacional que impacten en la opinión pública y comprometan las decisiones de las autoridades educacionales del país, frente a procesos de reformas y cambios en el sistema educativo nacional”*. Es en esta línea que la Dirección de Investigación (DIUMCE) busca concretar estas políticas generando concursos para la postulación a financiamiento e informando acerca de diversas convocatorias externas a fines con estos propósitos.

En este marco, tanto los académicos de la UMCE, como sus estudiantes contemplan actividades de investigación dentro de sus labores permanentes, siendo la educación

intercultural uno de los tópicos abordados, y a pesar de que esta temática se ha incorporado paulatinamente al currículo de formación de los nuevos docentes, no se ha hecho una sistematización de los nudos problemáticos, propósitos, enfoques de investigación y hallazgos de trabajos de investigación realizados en la misma casa de estudios y que han podido nutrir la propuesta formativa de la institución. Esta información, permitiría identificar de mejor manera el aporte de la investigación científica desarrollada en la UMCE y aportar a develar el estado en el que se encuentra la Educación Intercultural en Chile.

Es de esta manera que, en base a lo anteriormente planteado, surgen la siguiente pregunta que guiará esta investigación:

- ¿Cuál es el aporte realizado por los estudiantes de la UMCE de pre y post grado, en sus memorias, seminarios y/o tesis, en torno a la temática de la Educación intercultural, desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes?

A partir de este cuestionamiento se desprenden las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los nudos críticos y objetivos que se han desarrollado a partir de la investigación científica en el ámbito de la Educación Intercultural en los trabajos de investigación desarrollados por estudiantes en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación?
- ¿Bajo qué enfoques investigativos se han desarrollado estos trabajos?
- ¿Cuál es el conocimiento construido en torno a la Educación Intercultural en estas investigaciones?
- ¿Existe una relación entre el conocimiento construido y las políticas nacionales de educación intercultural desde el enfoque de las personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes?

Es así que estas interrogantes buscan ser resueltas por el presente trabajo investigativo, a través de la sistematización de los conocimientos construidos en las investigaciones desarrolladas por estudiantes de la UMCE en torno a la temática de Educación Intercultural.

De esta manera se espera que los productos de la presente memoria se constituyan en un aporte en la formación inicial docente, a través de la divulgación de sus hallazgos entre profesores y estudiantes de pedagogía. Estableciéndose así como un documento que permite discusión y aprendizaje en cuanto a la Educación Intercultural desde el enfoque de la comunidad sorda, pueblos originarios e inmigrantes, permitiendo el desarrollo de aprendizaje en torno a su lectura y posibilitando la apertura al conocimiento de más bibliografía e investigaciones en el área. Además se espera que los resultados que en este documento se presenten se conformen como un aporte en el camino de dar a conocer los conocimientos construidos en esta casa de estudios. Lo anterior se torna significativo si se considera que esto podría llegar a contribuir a la creación de mejores políticas educativas en el área de educación intercultural, posicionando así a la UMCE como una voz de referencia en torno a esta temática

## **Capítulo II: Objetivos de la Investigación**

Para lograr encontrar las respuestas a las interrogantes anteriormente planteadas se desarrollaron los siguientes objetivos de investigación, los cuales develan los propósitos de la presente memoria de título.

### **Objetivo General:**

Sistematizar los conocimientos construidos a través de investigaciones educativas, en el marco de procesos de memorias, seminarios y/o tesis, realizadas entre el año 2000 y 2016, de estudiantes de pre y post grado de la UMCE en torno a la temática de la educación intercultural, desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes

### **Objetivos Específicos:**

- a) Identificar las memorias, tesis y/o seminarios de titulación de estudiantes y profesores de la UMCE realizadas en el marco de la temática de la Educación Intercultural, desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes.
- b) Describir las distintas problemáticas, propósitos, enfoques de investigación y hallazgos de trabajos de investigación realizados en torno a la temática de educación intercultural en la UMCE, desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes
- c) Categorizar el conocimiento construido por las investigaciones desarrolladas en el marco de la realización de memorias, seminarios y/o tesis de estudiantes de la UMCE, en torno a la temática de Educación Intercultural, desde el enfoque de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes.
- d) Identificar si existen vínculos entre los hallazgos encontrados y las políticas de educación intercultural desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes.

## Capítulo III: Marco teórico

El presente apartado tiene como objetivo evidenciar el posicionamiento teórico desde el cual se realiza el trabajo investigativo, lo cual resulta relevante dado que esto influye de forma transversal en el desarrollo del proceso, ya que tal como plantea Cáceres *“El análisis de contenido, desde el enfoque cualitativo, necesariamente se ceñirá a suposiciones previas sobre la forma de hacer y comprender la ciencia. De modo tal, que no se puede pretender desarrollar una análisis libre de la influencia del investigador, de los comunicadores -si éstos existen-, o del contexto”* (2003, pág. 59).

De esta manera es que en primer lugar se definirá la idea de Cultura y los elementos que la componen, como también se revisarán aquellos conceptos que se encuentran relacionados a esta, para luego delimitar qué es la interculturalidad. Posteriormente se expondrá la concepción de Educación Intercultural, para luego describir la legislación nacional e internacional relacionada con el área, profundizando en la educación intercultural desde el enfoque de la comunidad sorda, pueblos originarios e inmigrantes. Finalmente, se expondrá en torno a la historia de la UMCE y sus políticas investigativas.

### 1. El concepto de Cultura

La palabra cultura es un concepto que ha sido definido en innumerables ocasiones, desde los diferentes paradigmas a los que se adscriben los pensadores que realizaron este ejercicio, posicionando su descripción del concepto desde múltiples puntos de vista, tales como el antropológico, psicosocial, cognitivo, entre otros.

Asimismo Muñoz, A. (1997) revisa en el tercer capítulo de su libro el desarrollo histórico de la definición de <<Cultura>> a lo largo del Siglo XX. El autor plantea que a comienzos de Siglo la definición de cultura estaba fundamentalmente ligada a una descripción más bien tradicional de esta, la cual relaciona la palabra con el hecho de cultivar los conocimientos por medio del ejercicio intelectual, construyéndose así una jerarquía social de una persona culta frente a una inculta o ignorante. De esta manera, sería definida como el conocimiento que una persona posee.

En contraste con lo anterior, Muñoz (1997) desarrolla dos principales perspectivas entorno a la idea de qué es la cultura: la concepción objetivada, a cual fue desarrollada principalmente en la primera mitad del S. XX y la concepción más subjetiva, que se posiciona en la segunda mitad del mismo siglo.

Ya en 1952 Kroeber y Kluckhohn (citado por Muñoz, 1997) encuentran abundantes definiciones del concepto. En consecuencia, estos autores desarrollan el propio, en donde plantean que la cultura consiste en formas de comportamiento, las cuales son adquiridas y transmitidas mediante símbolos, constituyéndose así como el patrimonio singularizador de los grupos humanos. Especifican que el núcleo esencial de la cultura son las ideas tradicionales y los valores que se encuentran relacionados a estas, por lo que en definitiva exponen que la cultura puede considerarse producto de la acción de los individuos del grupo, como también constituirse en un elemento condicionante de la acción futura.

Previamente, en 1930, Boas (citado por Muñoz, 1997) define que:

*“La cultura incluye todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, las reacciones del individuo en la medida que se ven afectados por las costumbres del grupo en que vive y los productos de las actividades humanas en la medida que se ven determinadas por dichas costumbres”* (pág. 100)

En base a lo anteriormente planteado, cabe decir que la teoría de las formas o patrones culturales que exponen estos autores, es la teoría predominante de la antropología norteamericana al referirse al concepto cultura.

También en la primera mitad de siglo XX nace la teoría estructural funcionalista, que plantea que la cultura es una realidad instrumental, es decir, surge para satisfacer las necesidades de las personas, acorde con esto, en 1931, Malinoski (citado por Muñoz, 1997) esboza que la cultura incluye artefactos, bienes, valores heredados, procedimientos técnicos, entre otros elementos.

Por otro lado, ya en la segunda mitad del Siglo XX predominan teorías cognitivas en torno al concepto de cultura, ante esto en 1985 Camilleri (citado por Muñoz, 1997) plantea que la cultura es el conjunto más o menos ligado de significaciones adquiridas (las más

persistentes y compartidas) que los individuos de un grupo transmiten de forma prevalente sobre los estímulos que provienen de su contexto y de ellos mismos, generando así actitudes, representaciones e incluso comportamientos comunes, asegurando de esta manera la reproducción de la cultura por medios no genéticos. En correlación con esto, Clanet (citado por Muñoz, 1997) define que *“la cultura es el conjunto de formas imaginarias/simbólicas que mediatizan las relaciones de un sujeto con otros y consigo mismo y, más ampliamente, con el grupo y el contexto”* (pág. 101)

Por ende estos autores consideran que el concepto de Cultura va más allá de los individuos, es decir, es un concepto objetivo que prevalece más allá del sujeto.

No obstante, también en la segunda mitad del Siglo XX se plantea el concepto de cultura subjetiva, el cual hace alusión a que la cultura solo existe en los individuos, esto se refiere a que una persona solo reacciona con otra persona, es decir, un grupo cultural no es más que la teoría que sus miembros hacen sobre él.

Resumiendo la revisión realizada en los párrafos anteriores, es posible encontrar algunas características comunes entre las diferentes corrientes y autores. En consecuencia, en la presente investigación se define cultura como una producción característica de un grupo humano, que se transmite por herencia social de generación en generación, por lo que es producto de la interacción social y que es relativamente mutable, es decir, el propio grupo la puede modificar. Convirtiéndose así en un conjunto de significados, símbolos, valores y normas ampliamente compartidas por los miembros del grupo, incluyendo la lengua como un componente importante y que así se va plasmando en variados objetos culturales que cumplen con una función o un sentido dentro del presente del grupo (Muñoz, 1997).

### 1.1 La Relación entre Culturas

Hoy en día es posible declarar que existen diferentes y numerosos grupos humanos que se adscriben como pertenecientes a una cultura en específico. De esta manera surge la diversidad cultural, entendiendo a ésta -simplemente- como la existencia de diferentes culturas. La UNESCO (2005) identifica que la diversidad cultural:

*“Se refiere a la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades. Estas expresiones se transmiten dentro y entre los grupos y las sociedades.*

*La diversidad cultural se manifiesta no sólo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías utilizados”. (Pág. 4)*

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, se puede comenzar a profundizar en la relación que existe entre estas diversas culturas.

De Vreede (1990) plantea que muy a menudo un origen cultural diferente se constituye como una etiqueta, esto ya que el hecho de este origen cultural diferente se manifiesta comúnmente en comportamientos que son percibidos como “desviados” por el grupo dominante o mayoría, a raíz de lo cual esto comienza a surgir como una explicación, o inclusive una justificación para otorgar el estatus de minoría, no por el volumen o número de participantes de este grupo, si no por ser concebidos como anómalos o desviados

El autor plantea que este estatus nace y se mantiene gracias a la discriminación de la mayoría sobre el otro grupo de diferente origen cultural. Esta discriminación y clasificación de minoría llevan al grupo a mantenerse unido, formando así una cohesión alrededor del origen cultural común. Esta cohesión se convierte en la identidad del grupo, surgiendo así la Etnicidad.

De Vreede agrega que la Etnicidad surge a partir de fronteras sociales, es decir, establece que se necesitan dos partes para establecer los límites (o definiciones), en donde por lo general, el más fuerte es quien más dice. Lo anterior se refiere a que, son los dominantes quienes determinan la identidad o etnicidad de la minoría. Es así que, si bien la identidad de la Etnia deriva de una cultura de origen, esta está fuertemente influenciada por las percepciones del grupo dominante acerca de esa cultura, como también por las reacciones de la minoría étnica ante la discriminación.

Ante lo anterior, el autor define que una minoría étnica puede describirse como un grupo social relativamente pequeño y discriminado que se organiza alrededor de su origen cultural compartido por razones emancipatorias, puesto que profundiza en que la unión de este grupo surge a partir de la necesidad de oponer resistencia ante la discriminación de los grupos de mayor poder en la sociedad.

En concreto, es posible encontrar dos clases de minorías étnicas. La primera, las minorías étnicas indígenas, que siempre han sido parte de la sociedad y que tienen la nacionalidad del país en el cual se encuentra. La segunda, las minorías étnicas que provienen del extranjero, que emigraron a una nueva sociedad, que se convierte en una sociedad de acogida; los llamados inmigrantes.

De Vreede agrega que las sociedades son plurales, ya que en estas se pueden distinguir diferentes minorías o grupos étnicos. Por consiguiente, delimita que es posible distinguir 4 tipos de sociedades plurales, las cuales son determinadas en función del cómo se establecen políticas de la mayoría con respecto a las minorías. La política de una sociedad en cuanto a la existencia de una minoría étnica se basa en las siguientes preguntas:

1. ¿Permitimos la pluralidad en nuestra sociedad? es decir, ¿Aceptamos la existencia de grupos étnicos dentro de nuestra sociedad? ¿Pueden estos grupos mantener su propia forma de vida dentro de nuestra sociedad? (Pregunta que hace referencia a la pluralidad)

2. ¿Aportamos a este grupo una parte igual de nuestros productos materiales y no materiales? (Pregunta que hace referencia a la equidad)

Ante estas preguntas, existen dos respuestas posibles, Sí o No. Estas respuestas producen cuatro combinaciones que reflejan la actitud y las políticas de la sociedad dominante hacia las minorías:

<b>Pluralidad</b>	<b>Equidad</b>	<b>Actitud y política hacia una minoría étnica</b>	<b>La percepción de la minoría étnica sobre la sociedad dominante</b>
Sí	Sí	Diversificación	Integración
Sí	No	Absorción	Asimilación
No	Sí	Discriminación	Segregación
No	No	Rechazo	Opresión

Tabla: La actitud de la sociedad dominante y la percepción de la minoría étnica sobre la sociedad dominante

En base a la tabla, se debe decir que estas clases de sociedades no ocurren perfectamente en la realidad, esto quiere decir que no todos los grupos dominantes de la sociedad darán la misma respuesta a las preguntas expuestas con anterioridad, esto conlleva a que los gobiernos den y reciban, llevando a cabo características de más de un tipo de sociedad.

Aun así, De Vreede (1990) define este tipo de sociedades como:

- En la sociedad pluralista (integradora), sus políticas favorecen la inclusión de los grupos con un origen cultural diferente. Aceptando que los valores y estilos de vida de las personas son diferentes, además de posibilitar la igualdad de oportunidades.
- En la sociedad incorporativa (o asimilacionista) sus políticas apuntan hacia la asimilación de grupos con otro origen cultural, esperando así que el grupo minoritario se asemeje al grupo dominante.
- En una sociedad segregadora, las políticas conllevan apartar los grupos con diferente origen cultural, reconociendo así las diferencias, pero aislándolos para que se desarrollen de forma separada con el mínimo de contacto entre el grupo dominante y el grupo cultural minoritario.

- La Sociedad opresiva posee políticas públicas que favorecen el rechazo a los grupos con diferente origen cultural, promoviendo así la pérdida de la cultura originaria del grupo minoritario.

A partir de los constructos desarrollados por De Vreede, Muñoz (1997) expone las relaciones entre las culturas, definiendo que la asimilación es la intención por parte del grupo dominante de hacer semejante al grupo minoritario, por lo cual deben dejar de lado su cultura y adquirir algunos rasgos del grupo dominante. Por otro lado, la segregación es la situación en la cual se acepta la existencia de diferentes grupos culturales, pero la relación entre los grupos es mínima y lo más separada posible, segregación que es generalmente impuesta por el grupo dominante, pero también puede ser decidida por el grupo minoritario, para preservar sus particularidades culturales. Por su parte, lo que De Vreed define como una relación de opresión, Muñoz lo conceptualiza como deculturación, palabra que define como la pérdida total de la cultura de origen. Además, Muñoz habla sobre la integración, refiriéndose a esta como la interdependencia entre grupos de diferentes culturas, que desarrollan la capacidad de intercambiar y afrontar sus normas, valores y comportamientos, desde una posición de igualdad y de participación (Clanet citado en Muñoz, 1997).

En definitiva, de ahora en adelante se entenderá la asimilación, la segregación y la deculturación como 3 definiciones de tipos de relaciones entre culturas que tienen la característica común de que la cultura dominante se opone a una sociedad pluralista, en donde la asimilación busca asemejar lo más posible la cultura minoritaria a la dominante; la segregación, en donde los grupos culturales comparten territorio, pero se desarrollan de forma separada y la deculturación, entendida como la opresión de la cultura dominante que busca la pérdida de la cultura originaria de la minoría.

## 1.2 Interculturalidad

Por el contrario a los tipos de relaciones entre culturas delimitadas anteriormente, en donde se evidencia la negación del desarrollo integral de las minorías culturales, es posible encontrar otro tipo de interacción entre culturas en donde se propicia el crecimiento de una sociedad pluralista: la interculturalidad.

Frente a lo anterior, cabe decir que en variadas ocasiones el término de interculturalidad se presenta como un sinónimo del concepto <multiculturalidad>, pero esta última debe ser entendida como la definición que conceptualiza la existencia de múltiples culturas en un contexto común, como plantean Quilaqueo & Torres (2013) señalando que *“lo multicultural significa la existencia de varias culturas presentes en un mismo territorio”*.

De esta manera, el concepto de Interculturalidad, tal como el de cultura, tiene múltiples definiciones. Catherine Walsh, es una intelectual que se ha enfocado al trabajo en torno al área de la interculturalidad y descolonialismo. Tal como se expuso anteriormente, la autora plantea que la Interculturalidad puede ser definida desde las perspectivas relacional, funcional o crítica. En donde la primera se caracteriza por darse una forma básica de intercambio de culturas (es decir intercambio entre personas y sus tradiciones, cosmovisiones, etcétera) y que se da ya sea en un contexto de igualdad entre estas culturas o desigualdad, minimizando el conflicto de dominación que existe en la relación. Por su parte, la perspectiva funcional reconoce la diversidad cultural y propone la inclusión de las diferentes minorías culturales, por lo que promueve la tolerancia y la convivencia, pero siendo funcional al sistema establecido (y que responde a una cultura dominante) por lo cual omite las relaciones de poder y desigualdad. Por último la perspectiva crítica de la interculturalidad reconoce las relaciones de poder existentes y que esta relación entre culturas se enmarca dentro de un sistema jerarquizado, planteando así la necesidad de una transformación de esta estructura vertical y así dar paso a diferentes condiciones de vida.

Por su parte, Quilaqueo y Torres (2013) agregan que el concepto de interculturalidad es un concepto complejo y en el cual es posible develar variadas orientaciones del conocimiento. Los autores plantean que la interculturalidad se basa en la diversidad cultural y en la subjetividad de quienes están involucrados en las interacciones, es así que los autores definen que esta *“implica una orientación ontológica, filosófica y epistemológica basada en la diversidad de las matrices culturales y en la subjetividad e intersubjetividad de las personas involucradas en relaciones que implican consensos y conflictos. Por su parte, desde el ámbito de una interculturalidad crítica, queda abierta la posibilidad de que la interacción entre los sujetos signifique el volver a mirarse para despojarse de prejuicios y estereotipos que pueden ser explícitos o implícitos”* (pág. 295), agregando de esta manera que desde una

perspectiva crítica, la interculturalidad implica una reflexión y cuestionamiento del sujeto sobre sí mismo en relación con un otro.

Es así que la interculturalidad, al ser una relación humana entre sujetos de diversos orígenes culturales, implica una re construcción de los propios significados y paradigmas desde los cuales se desenvuelve el sujeto. Juan Ansión, sociólogo y docente universitario profundiza en la temática de la interculturalidad, aportando en que esta:

*“Podría entonces entenderse como la situación vivida por las personas que están en contacto permanente e intenso con ámbitos de influencia cultural muy distintos, situación que genera en su mundo interno un proceso complejo de acomodo, incorporación, integración, etc., de las formas de pensar, de sentir, de actuar, que provienen de estos horizontes diversos.*

*No se trata evidentemente de un simple contacto entre elementos de culturas distintas. La interculturalidad así definida crea inevitablemente mucha tensión en los individuos, porque, en la busca de dar cierta coherencia recreando los elementos asimilados de diversas partes, no sólo están en juego los contenidos, sino también las propias formas de integrar e incorporar”* (1994, Pág. 4)

Ansión & Zúñiga (1997) agregan posteriormente que la interculturalidad más allá de ser una forma de relación entre sujetos de diversas culturas, es posible tomarla como un principio normativo, recalcando que el comprender la interculturalidad de este modo conlleva el asumir el contexto de la diversidad cultural de forma positiva. De esta manera, la interculturalidad forma parte tanto del plano individual, como del social. En el plano individual la interculturalidad se convierte en un principio orientador de la cotidianidad personal y en el plano social en un principio rector de los procesos sociales.

Cuando los autores plantean el nivel individual de la interculturalidad se refieren a la actitud que debe tener el sujeto de hacer dialogar en sí mismo las variadas influencias culturales a las cuales está expuesto, las cuales no son siempre compatibles o fáciles de armonizar, llegando incluso a ser contradictorias entre sí. Es así, que una persona en situación de interculturalidad tiene la capacidad de ser consciente de las variadas influencias, examinándolas y valorándolas. Es complejo que no surjan dificultades en el intento de

procesar las múltiples influencias culturales, pero cuando esta acción se realiza de forma más consciente es posible que se facilite el proceso. Los autores comentan que este diálogo consciente se puede dar de muchas formas, pero ha sido posible evidenciar que las personas que se someten a múltiples influencias culturales suelen procesar de forma similar éstas influencias.

Por otro lado, la base desde la cual se posiciona la interculturalidad como principio rector de los procesos sociales, es el reconocimiento al derecho de la diversidad y el rechazo a las diversas formas de discriminación y desigualdad social. En este plano de la interculturalidad se deben propiciar las relaciones dialógicas y equitativas entre los miembros de los diversos contextos culturales. En este sentido, los miembros de las diferentes culturas que se rijan por este principio rector, se encontrarán, conocerán y comprenderán en pos de cohesionar un proyecto político común, posibilitando así la construcción de una sociedad democrática.

Ansión & Zúñiga concluyen reflexionando que el asumir plenamente la interculturalidad en los planos descritos anteriormente implica confiar en que sí es posible construir relaciones más racionales entre los seres humanos respetando sus diferencias. Planteando que el mundo al ser cada vez más intercomunicado, es también una sociedad cada vez más multicultural, en donde, a pesar de esto, existe una hegemonía cultural, por lo cual existe una cultura dominante que dispone la mayor cantidad de recursos para desarrollarse, es así que los autores explican que *“La apuesta por la interculturalidad como principio rector se opone radicalmente a esa tendencia homogeneizante, culturalmente empobrecedora. Parte de constatar las relaciones interculturales de hecho y afirma la inviabilidad a largo plazo de un mundo que no asuma su diversidad cultural como riqueza y como potencial”* (1997, Pág. 7)

En función de lo anteriormente expuesto en cuanto al planteamiento de diversos autores en torno al concepto de interculturalidad, se comprenderá que esta, a pesar de darse en un contexto de desigualdad, debido a la existencia de una cultura dominante por sobre otras minorías culturales, es una relación recíproca entre sujetos miembros de diferentes culturas. Esta relación se da tanto en el aspecto personal, involucrando grandes aptitudes de construcción y deconstrucción del sujeto sobre sí mismo, debido a la retroalimentación que

surge a partir de la interacción con una cultura diferente, como también en el social, en donde las políticas públicas deben apuntar hacia la construcción de una sociedad pluralista que acepte y apoye la diversidad cultural y la interacción entre las diferentes culturas.

## **2. Educación Intercultural**

### **2.1 Definición de Educación Intercultural**

Entendiendo que -tal como se delimitó en el párrafo anterior- la interculturalidad es una relación entre personas que pertenecen a diferentes culturas que se da tanto en el plano individual como en el social, es que la educación toma un rol principal, esto debido a que la educación resulta ser una de las bases de la sociedad, constituyéndose como un espacio de reproducción social en donde se va transmitiendo cultura de generación en generación. De esta manera resulta imprescindible el comenzar a hablar acerca de la Educación Intercultural. Sáez (2006) expone acerca de cómo esta va poniendo en contacto a miembros de diferentes culturas por lo que va aportando a la aceptación de otro. De esta forma, la educación intercultural conlleva el reconocimiento de los valores y formas de vida de cada persona, no se trata así de una educación construida para quienes son culturalmente diferentes a la cultura hegemónica, sino más bien en constituirse como un espacio educativo centrado en la diferencia.

Lo anterior implica también un avance a nivel social del plano de lo intercultural, propiciando así una sociedad pluralista y que crece desde la diferencia de sus miembros, ante esto Ibáñez, Díaz, Druker & Rodríguez (2012) señalan que *“en esta conceptualización, la educación intercultural es comprendida como el único modo de avanzar hacia una propuesta educativa que brinde el espacio para la construcción democrática de identidades nacionales inclusivas y de sociedades donde la interculturalidad de hecho se transforme también en interculturalidad de derecho”* (pág. 219)

Así también Muñoz (1997) plantea que la educación intercultural es aquella en la cual los estudiantes se educan en conocimiento, comprensión y respeto de la diversas culturas pertenecientes a su contexto social, por lo cual, se propone como adecuada para cualquier centro escolar o institución no formal, constituyéndose así como un principio educativo transversal en la formación de cualquier ciudadano perteneciente a una sociedad multicultural.

En este sentido, la UNESCO ha planteado a su vez los 3 principios fundamentales de la educación intercultural. El año 2006 se publican las “Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural”, documento que establece las bases orientadoras que se espera que guíen la acción de docentes, creadores de programas de estudios y políticas educacionales, como también de todo quien esté interesado en la construcción de la educación intercultural. Los principios que se declaran en el documento son:

- *“La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura”*
- *“La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad”*
- *“La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones”* (UNESCO; 2006, pág 34)

Posteriormente, la UNESCO (2008) en el documento “Educación y diversidad Cultural” expone un análisis en torno al cómo las instituciones educativas se enfrentan a este desafío, el de la diversidad cultural. Para esto presenta 3 vectores a la base de su análisis: La pertinencia, la convivencia y la inclusión.

La pertinencia hace referencia a si la educación trabaja la temática de la identidad cultural, si se reconocen los saberes previos, experiencias y visiones de mundo con las cuales los y las estudiantes ingresan a el aula de clases. De esta manera, los contenidos debieran ser reconocidos como valiosos tanto por los estudiantes como por sus familias y comunidad de origen. Por consiguiente, una institución educativa que sea pertinente se encuentra en absoluta consciencia de que lo que aporta el alumno al proceso de aprendizaje resulta ser decisivo para la construcción de nuevos conocimientos. Un gran desafío que debe resolver la escuela es el cómo ser pertinente, educando en base a la cultura del estudiantado, pero sin limitar sus posibilidades de conocer más allá, peligrando el caer en una homogeneización en la cultura de origen.

Ante este vector, el documento de la UNESCO expone que la escuela debe resolver *“cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y cómo educar en la interculturalidad, es decir, cómo acrecentar la autovaloración y la propia identidad y cómo valorar, al mismo tiempo, las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico. El peligro de esta tensión es caer en la homogeneización cultural, por una parte, o en el enclaustramiento cultural por otra. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que se les da a las políticas relativas a la identidad y el respeto a la diversidad cultural”* (2008 pág 23)

Por otro lado, el segundo vector es el de convivencia, este se centra en la problemática de la formación en valores, actitudes y comportamientos de aceptación, entendimiento, colaboración y respeto a la legitimidad del otro que debe potenciar la escuela. A raíz de lo anterior, la escuela intercultural debe resolver *“cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas potencialidades y capacidades en los valores de la convivencia pacífica y el trabajo solidario. El peligro de esta tensión es que la escuela reproduzca los estereotipos y prejuicios comúnmente aceptados en la sociedad, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia social basados en el respeto a la legitimidad del otro. El foco de este problema se concentra en la preocupación que las políticas tienen para formar a los estudiantes en las competencias requeridas para la buena convivencia”*. (UNESCO, 2008. pág 23)

Por último, el tercer vector es el de la Inclusión. Este se refiere a que las escuelas deben ser incluyentes con sus estudiantes, es decir, deben reducir al mínimo la desigualdad de oportunidades con las que los alumnos se encuentran al ingresar a la institución y que seguirán sufriendo mientras pertenezcan a ella. Es así que *“La escuela debe propiciar una educación incluyente que atienda a la diversidad del alumnado reduciendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social o sus características individuales. El peligro de esta tensión es que el sistema escolar y la escuela reproduzcan y/o profundicen la segmentación y exclusión de los grupos marginados. El foco de este problema se concentra en las políticas sobre la inclusión educativa”* (UNESCO, 2008 pág 24)

Para enfrentarse al desafío de construir una educación intercultural las políticas educativas a nivel nacional y las instituciones educacionales deben resolver estas 3 problemáticas planteadas anteriormente, para así responder de forma adecuada a la diversidad cultural y llevar a cabo los principios de la educación intercultural.

Para que estos vectores se lleven a cabo en la práctica, por ejemplo, la educación de las personas pertenecientes a la comunidad sorda debe ser pertinente a través del desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje tomando en cuenta los elementos de la cultura sorda, potenciando sus diferentes costumbres en los estudiantes, a través de la promoción de estas. En cuanto al vector de convivencia, se debe formar a la comunidad educativa en valores, actitudes y comportamientos que faciliten la interculturalidad y también la aceptación mutua y retroalimentación entre sordos y oyentes, además de eliminar las barreras de acceso a la información de los estudiantes sordos, fomentando así la inclusión.

En relación a las personas pertenecientes a la comunidad indígena, la pertinencia del proceso educativo se lleva a cabo a través de la injerencia que debe tener en su desarrollo la cosmovisión y formas de vida de cada cultura, tomando en cuenta los paradigmas desde los cuales cada cultura desarrolla su vida diaria. En relación a la convivencia, se debiese promover una relación dialógica entre las culturas de las diferentes etnias, como también de estas con la cultura dominante de la sociedad chilena. Por otro lado, resulta fundamental el aminorar la brecha de desigualdad, tanto en resultados educativos, como en lo socioeconómico, que sufren los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios en comparación con la población no indígena

Por último, una educación pertinente para aquellos estudiantes migrantes debe prepararse para aprender sobre los países de origen de estos, con el objeto de incluir estos nuevos conocimientos en el proceso de aprendizaje, así también, debe velar por la no discriminación de los alumnos y alumnos, fortaleciendo la convivencia en la comunidad escolar, además de potenciar el acceso de los estudiantes provenientes del extranjero a la educación, promoviendo su inclusión en las instituciones educativas.

El estudio de la UNESCO anteriormente descrito se adscribe a los planteamientos de Bahamondes y Chiodi (2001) quienes plantean, en conjunto con la CONADI, los grandes ideales y propósitos de la educación intercultural que se encuentran en línea con lo expuesto

por la UNESCO. Para estos autores la educación intercultural se basa en el derecho a la diferencia cultural y el valor intrínseco que cada cultura tiene sobre sí misma, de esta manera se demuestra como una educación abierta, en donde en los procesos de enseñanza aprendizaje se realiza un trabajo constante en cuanto al descubrir, reconocer y comprender la diferencia. Por lo mismo incentiva al estudiante a descubrir la diferencia en su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, dando cuenta del carácter relacional de las culturas. Así también se trata de una educación que prepara para la vida que presumiblemente tendrá el estudiante en relación a su cultura de origen, pero que a su vez, le entrega herramientas para desempeñarse en ambientes diferentes, realizando una vinculación de los saberes locales y/o culturales con la ciencia universal.

Los autores plantean que la educación intercultural valoriza lo que se es, trabajando la identidad del estudiante, de manera que cada uno de ellos es respetado, valorado y educado sobre la base de sus experiencias previas y contextos particulares, asignando así a la experiencia un rol central para articular desde allí las diferentes acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo mismo considera al estudiante como un sujeto activo en el aprendizaje, que construye conocimientos, convirtiéndolo en el actor principal.

## 2.2 Educación Intercultural en el mundo.

En el presente apartado se procederá, en primer lugar a identificar aquella legislación internacional que se encuentra directa o indirectamente relacionada con el desarrollo de políticas de Educación Intercultural, tales como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Niña, el convenio N°169 de la OIT sobre los Pueblos Indígenas y Tribales y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Migrantes y sus familias. Posteriormente se dará paso a exponer el panorama de las políticas educativas de atención de la diversidad planteado por la UNESCO en el año 2008 en su texto *Educación y Diversidad Cultural*.

### 2.2.1 Declaración Universal de Derechos Humanos y Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Niña.

La declaración universal de los derechos humanos (DUDH) fue aprobada y proclamada por la Asamblea de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, en un contexto post segunda

guerra mundial. Este documento legal plantea en su preámbulo consideraciones que se constituyen como el fundamento de sus 30 artículos. Expone que el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables a todo ser humano son la base de la libertad, la justicia y la paz en el mundo, por consecuencia, el desconocimiento y menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad. De esta manera es necesario que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho, siendo esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre naciones, asegurando el respeto universal y efectivo de los derechos y las libertades fundamentales del hombre y la mujer. Los pueblos de la Asamblea de Naciones Unidas han reafirmado en su carta la fe en los derechos fundamentales del hombre y la mujer, en el valor y dignidad de la persona y en la igualdad de derechos (DUDH, 1948)

Posteriormente se proclama la declaración como un ideal común para todos los pueblos y naciones, encargados de promover a través de la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, asegurando así su reconocimiento y aplicación de forma universal y efectiva.

Dentro de los artículos que plantea la DUDH se encuentra el Art. N°26, el cual establece que toda persona tiene derecho a la educación, que esta debe ser gratuita al menos en lo que respecta a la educación elemental y que persigue como objetivo “*El pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades individuales fundamentales, favoreciendo la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos*” (DUDH, 1948).

Por otro lado, en correlación con este y el restante de los artículos de la declaración universal de los derechos humanos, se encuentra la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña. Este documento que fue promulgado y aprobado por la Asamblea de Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 y ratificada por Chile en 1990, establece que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños y niñas sin excepción alguna y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para resguardar el bien superior de los menores. En este tratado internacional se identifica que toda persona menor de 18 años es un niño o niña y por tanto tienen derechos a ser protegidos, desarrollarse y participar activamente de la sociedad, reconociendo así a los niños como sujetos de derecho.

En el Art. N° 4 de la convención de los derechos del niño se establece que “los estados partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente convención” comprometiéndose así a respetar el derecho del niño y la niña de preservar su identidad, incluida la nacionalidad y el nombre.

En cuanto a lo educativo, la Convención de los Derechos del Niño afirma en su Art. N°29, en torno a sus objetivos que el Estado debe reconocer que la educación tiene que ser orientada a desarrollar la personalidad y capacidades del niño o niña, con el objeto de prepararlos para una adultez activa y promover el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales, tanto los propios como los de otras culturas, en consecuencia, el Art N°29 en su letra (c) determina como objetivo de la educación el *“Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”* (ONU, 1989)

Por otro lado, en lo que hace referencia a la cultura de origen de los niños y niñas, en su Art N°30 el documento plantea que es un derecho de aquellos quienes pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicando sus creencias y utilizando su propio idioma.

Considerando estas declaraciones, tal como dice la DUDH, la educación deberá promover el desarrollo de la persona y favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, así como también grupos étnicos o religiosos.

De esta manera, tanto la Declaración universal de los Derechos Humanos como la Convención Internacional de los Derechos del Niño y la Niña, promueven un estado que posibilite una sociedad pluralista, en donde se viva en la diferencia y las políticas vayan en línea con el desarrollo de un país que vive la convivencia entre culturas como una oportunidad de crecimiento.

Esta declaración se articula con los ejes plantados por la UNESCO: garantizan una educación de calidad, que debe ser pertinente, inclusiva y promover la convivencia. En Primer lugar, la convención sería pertinente puesto a que respeta y fomenta el desarrollo de la identidad personal y cultural de los niños y niñas, tomando en cuenta sus experiencias previas e historia de vida. En segundo lugar, también se articulan en relación al deber de la educación y las políticas públicas de ser inclusivas, con el objeto de reducir las desigualdades de oportunidades y asegurar la permanencia de estudiantes en las escuelas. Por último, hacen referencia a la importancia del desarrollo de una convivencia sana, en donde se fomente en niños y niñas valores y actitudes de aceptación y respeto a la legitimidad del otro y su cultura. De esta manera los lineamientos propuestos por la UNESCO en cuanto a la atención a la diversidad cultural, la DUDH y la convención internacional por los derechos del niño y la niña son coherentes entre sí, lo que favorece una retroalimentación entre este documentos y legislaciones internacionales, posibilitando así impulsar el posicionamiento y desarrollo de la Educación Intercultural en diversos países de Latino América.

#### 2.2.2 Convenio sobre los Pueblos Indígenas y Tribales N°169

El convenio N°169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes es un tratado internacional adoptado el año 1989 en Ginebra y que entra en vigencia el año 1991. Este tratado fue ratificado por Chile en el año 2008, entrando en vigencia al año siguiente.

Este convenio se realizó gracias a la Organización Internacional del Trabajo (OIT), fundamentándose en la declaración de los Derechos Humanos, es así que en el preámbulo del documento se expresa que los pueblos indígenas y tribales “*en muchas partes del mundo no pueden gozar de los derechos humanos fundamentales en el mismo grado que el resto de la población de los Estados en que viven y que sus leyes, valores, costumbres y perspectivas han sufrido a menudo una erosión*” (OIT, 1989. Pág. 2)

Está formado por 44 artículos dirigidos a la protección y desarrollo íntegro de los pueblos indígenas y tribales, buscando mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, enmarcados en el Estado en el que se encuentran. Estos artículos se encuentran organizados en seis partes, las cuales abarcan las políticas generales, en donde se reconoce

la condición de pueblo de las etnias, la necesidad de proteger sus derechos y la inclusión de estos en la toma de decisiones legislativas que les competen. El segundo apartado expone en cuanto a las tierras, específicamente, sobre la recuperación y respeto de la territorialidad ancestral. Los artículos posteriores abarcan el auto desarrollo, involucrando su formación profesional, industrias rurales y artesanías, además se promueve el respeto de los derechos de salud, sociales, económicos y laborales de los integrantes de estos pueblos. Este convenio también profundiza acerca de la Educación y promoción de la cultura e identidad, delimitando en su Art. N°27 que “*Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales*” (OIT, 1989. pág. 10).

De esta manera, se resguarda el derecho de los integrantes de los pueblos indígenas y tribales a adquirir una educación en todos los niveles y en igualdad en relación al resto de la sociedad, y tal como se expresó en el párrafo anterior, esta debe responder a sus necesidades y características particulares de su cultura. Además se debe resguardar que esos pueblos tengan la oportunidad de dominar la lengua nacional, pero a su vez se deben tomar disposiciones para preservar las lenguas indígenas. La educación debe posibilitar espacios para que los niños y niñas adquieran tanto, conocimientos generales que les permitan desenvolverse de la vida en la comunidad nacional, pero también el desarrollo de su identidad étnica para su participación plena en su propia comunidad de origen.

Ante este convenio, tal como se mencionó anteriormente, entra en vigencia en Chile el año 2009, el Estado de Chile expone en una de sus plataformas web<sup>1</sup> que será su deber consultar las medidas legislativas y administrativas que les involucran directamente a los pueblos originarios, estableciendo así procesos adecuados de consulta a los pueblos interesados “*con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas*”

---

<sup>1</sup> <http://www.consultaindigenamds.gob.cl/>

### 2.2.3 Convención de las Naciones Unidas por los Derechos de los Migrantes y sus familias.

Esta convención es realizada por la ONU y entra en vigor en Julio del año 2003. Constituye un tratado internacional, que abarca la protección de los derechos de los trabajadores migratorios y sus familias. De esta manera, la convención hace hincapié en la protección de los migrantes, estableciendo normas éticas que sirven como guía para la promoción de los derechos de los migrantes en las sociedades.

El Estado chileno ratifica esta convención en el año 2005, lo que significa que la rama legislativa de sus gobiernos adopta este tratado y se compromete a incorporarlo a las leyes nacionales.

Este convenio establece que tanto los migrantes documentados como indocumentados tienen derecho a un grado mínimo de protección, lo cual resulta innovador, puesto que si bien reconoce que los migrantes legales poseen el beneficio de la legitimidad para reclamar sus derechos, enfatiza en que los migrantes indocumentados también se les deben respetar sus derechos humanos fundamentales, puesto que su condición legal no prima por sobre su condición de ser humano. De esta manera, el documento propone que se realicen acciones para acabar con las organizaciones clandestinas relacionadas con la migración ilegal, que incitan la migración irregular, el tráfico de personas y que son empleadores de los indocumentados.

Es así que el tratado internacional no establece nuevos derechos, sino que busca el garantizar el trato igual y condiciones laborales adecuadas para los migrantes, estableciendo la necesidad de:

- Prevenir malas condiciones de vida y/o trabajos inhumanos o tratos degradantes.
- Garantizar sus derechos a la libertad de expresión, pensamiento y religión.
- Garantizar el acceso a información de sus derechos.
- Asegurar el derecho de los migrantes de igualdad ante la ley, es decir, procurar la realización de procedimientos de forma adecuada, acceso a intérpretes y a no ser sentenciados a penas desproporcionales, tales como la expulsión.
- Garantizar su derecho a sindicalización.

- Promover el derecho a mantener contacto con su país de origen, asegurando que puedan regresar este si lo desean, permitiendo el efectuar visitas ocasionales, como también promoviendo lazos culturales. Además de garantizar su participación política en el país de origen, como también su derecho a transferir sus ingresos a este.

Otra de las consideraciones importantes que delimita el tratado es el garantizar el acceso de los migrantes y sus familias a los servicios educativos y sociales, por consiguiente, en el Art. N° 30 se establece que:

*“Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo” (pág. 12)*

En síntesis, este convenio promovido por la ONU busca garantizar el derecho a la educación de los hijos e hijas de la población migrante, como también el garantizar y velar por el cumplimiento de sus derechos fundamentales, haciendo hincapié en su condición de ser humano, por sobre su situación de migrante documentado o indocumentado.

#### 2.2.4 Panorama Latinoamericano de atención a la diversidad.

La UNESCO (2008) describe en el primer apartado del texto *Educación y diversidad cultural* una revisión histórica del proceso de las políticas educativas de atención a la diversidad que ha transcurrido América Latina. En esta se expone que desde el nacimiento de las repúblicas hasta mediados del Siglo XX las políticas en torno a la diversidad se constituyen desde una base asimilacionista, es decir, prevalece una concepción jerárquica en donde la cultura hegemónica es superior y las diferencias se constituyen como trabas para el desarrollo y, por tanto, el proceso educativo persigue como objetivo el que las minorías se asimilen cada vez más a la cultura dominante.

Ya posteriormente, en los años 70' se comienza a reconocer de forma generalizada la multiculturalidad de las sociedades y de esta manera comienza a surgir un enfoque diferente de atención a la diversidad: El enfoque bilingüe bicultural hace énfasis principalmente en el rescate de la lengua indígena, lo que trae consigo un compartimiento de las culturas, perdiendo de vista el carácter interactivo de las construcciones culturales. Finalmente este enfoque se traduce en una apreciación folclórica de la cultura es decir, se hace solo una *“referencia a un pasado inmutable de las mismas, desconociendo su evolución o expresión actual”* (UNESCO: 2008. Pág. 26)

De forma más reciente, se ha ido transitando desde esta concepción hasta la praxis de la Interculturalidad, la cual se ha ido sustentando desde una visión de derecho y concepción de la cultura como algo dinámico. A pesar de lo anterior, en América Latina la tendencia en cuanto a Educación Intercultural es que esta se ha centrado en ser destinada a los grupos indígenas, no comprendiendo así que la construcción de una sociedad intercultural no es solo tarea de la población indígena. Es así que se observa que existe una comprensión limitada de la educación intercultural, lo que reduce las posibilidades de interpelar, involucrar y comprometer a la sociedad en su conjunto en la defensa de los derechos de las minorías culturales.

Por otro lado, se ha observado que las políticas educativas de atención a los pueblos indígenas coincide, al mismo tiempo, con la atención a la población que sufre mayor privación económica y aquellos indicadores educativos más bajos, esto se debe a que en general, son las minorías culturales aquellas que se encuentran en mayor proporción realidades de pobreza. Esto se traduce, finalmente, en que la educación para las minorías culturales se ha transformado en políticas educativas que apuestan a la compensación de las asimetrías educacionales.

Aunque es posible evaluar que la aspiración por una educación intercultural se constituye como un gran avance, esta, en la práctica, ha sido de mala calidad, es decir, en general en América Latina no se ha sabido dar una respuesta de forma pertinente, no ha estado sustentada en la cultura propia, ni ha tenido las condiciones básicas para un buen funcionamiento, lo cual podría deberse a las bajas expectativas educativas que se tienen sobre

las minorías culturales, basadas en el supuesto déficit cultural que tendrían estas comunidades debido a la concepción de que la diferencia es una desventaja.

Hoy en día gran parte de los currículos nacionales de América -latina hablan acerca de la relevancia de una educación que sea pertinente, inclusiva e intercultural, pero son pocos los países que plantean de forma concreta las condiciones para que esto se lleve a cabo. Por consiguiente, la capacitación docente tampoco ha dado una respuesta a la altura de lo necesario, es decir, de lo que se ha empezado a plantear en las reformas educativas. De esta manera, existen postulados e ideales de cómo debe ser la educación, pero no se entrega una orientación concreta o las condiciones para que este proyecto se lleve a cabo. Es así que los malos resultados de las escuelas interculturales llevan muchas veces a que las familias escojan educar a sus hijos en escuelas regulares.

Ha sido posible observar como en el continente se han producido avances en la elaboración de textos bilingües, como también se ha avanzado en el derecho a educarse en la lengua materna y mantener su uso, sin embargo, en alguno de estos países el uso de la lengua materna sigue constituyéndose como un instrumento para acceder a la lengua dominante, ya que esta suele utilizarse solo en los primeros grados de la educación. Por lo general la enseñanza en y de las lenguas originarias se da en escuelas de alta concentración indígena, produciéndose así una discriminación. El trabajo a favor de la valorización de las culturas se alcanzaría tanto con el fortalecimiento de “lo propio” (la identidad étnica), como también abordando la valorización de las diferencias en las inter relaciones que se dan en la misma escuela, por lo mismo es necesario que en los espacios educativos se trabaje una comunicación efectiva, los prejuicios, los actos de discriminación y el racismo.

En síntesis, en gran parte de los países de Latino América las políticas educativas y los currículos enfatizan la importancia de construir aprendizajes orientados en el crecimiento en la diversidad, la construcción de consensos, el respeto, la valoración de las diferencias, la convivencia democrática, entre otros, sin embargo son pocos los Estados que han logrado que sus currículos avancen en la integración de estos contenidos en las diferentes áreas o asignaturas, a través de propuestas concretas para trabajar el pluralismo cultural. Así también, no basta solo con la construcción de un currículo que promueva esto y con una práctica pedagógica coherente con estos lineamientos, si no está acompañado por la promoción de

cambios en la gestión institucional que sean consecuentes con estos lineamientos. Si bien es cierto que los movimientos indígenas y afro descendientes en el continente han logrado avanzar en la reivindicación de la interculturalidad educativa, los sistemas de los diversos Estados siguen funcionando bajo un esquema centralista, imponiéndose también una visión de desarrollo que excluye la visión indígena. A raíz de lo anterior, se concluye que si bien hoy en día se ven grandes avances en torno al posicionamiento del enfoque de educación intercultural, las políticas educativas y las estructuras del Estado no han dado el ancho para responder de forma adecuada y pertinente a estos nuevos desafíos: *“La política intercultural será sustentable en el tiempo en la medida que sea asumida y reconocida por sus propios actores”*. (UNESCO: 2008. Pág. 34)

### 2.3 Educación Intercultural en Chile

A continuación se pasará a identificar los diferentes documentos y definiciones en torno al desarrollo de la educación intercultural en Chile desde el enfoque de la comunidad sorda, pueblos originarios e inmigrantes. Por consiguiente, en primer lugar se describirá los principales postulados de la Ley General de Educación para luego profundizar en torno a estos 3 enfoques y la respectiva legislación nacional que les compete.

#### 2.3.1 Ley General de Educación

La ley N°20.370, más conocida como Ley General de Educación (LGE), es aquella que regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, con el objetivo de tener un sistema educativo cuya base sea la calidad y equidad. También regula los derechos y deberes de los integrantes de las diversas comunidades educativas, es así que fija las exigencias mínimas que se deben cumplir en los diversos niveles de la educación, tales como la educación parvularia, básica y media.

En este documento se define que la educación *“es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas”* (LGE, 2009. Art. N°2. pág. 1). Este proceso se da tanto en la educación regular, la no formal como la informal.

De esta manera, la LGE en su Art N°3 establece principios de la Educación, los cuales deben estar a la base de cualquier decisión y/o acción educativa en el país, los cuales están definidos como:

- Universalidad y educación permanente.
- Calidad de la educación.
- Equidad del sistema educativo.
- Autonomía.
- Diversidad.
- Responsabilidad.
- Flexibilidad.
- Transparencia.
- Integración.
- Sustentabilidad.
- Interculturalidad.

Estos principios que inspiran el sistema educativo se levantan sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, como también, en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren en vigencia. En síntesis, los principios que la Ley General de Educación son:

*“La educación debe propender a asegurar que todos independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen las objetivos generales y los estándares de aprendizaje; asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellos que requieren de apoyo especial; debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa, social de las poblaciones que son atendidas por él; propiciar la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales; y por último debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”.* (LGE, 2009. Art. N°3. Pág. 2)

De esta manera, el Estado debe otorgar protección para el ejercicio del derecho a la Educación, por tanto debe promover la educación parvularia en todos sus niveles, mientras que la educación básica y media tienen un carácter de obligatorio, por tanto es deber del Estado financiar un sistema gratuito, asegurando el acceso a estos niveles.

En el artículo N°5 se delimita que también dependerá del Estado el promover la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades, así como también promover el estudio y conocimiento de los derechos fundamentales, fomentando una cultura de paz y no discriminación, además de estimular la investigación científica, la tecnología, innovación, creación artística, práctica del deporte. Además de educar en la protección y conservación del patrimonio cultural y del ambiente, y la diversidad cultural del país.

Por otro lado, en esta Ley también hace referencia a la educación diferencial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal para responder a las diferentes necesidades educativas especiales, sean estas de carácter transitorio o permanente, agrega además que se realizarán adecuaciones curriculares para necesidades educativas específicas, las cuales se encuentran en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles, las aulas hospitalarias, entre otras. De esta manera la educación intercultural bilingüe se enmarcará en el sector curricular destinado a estudiantes que reconocen la diversidad cultural y de origen, en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, lográndose de esta manera un diálogo armónico en la sociedad.

En conclusión, la LGE regula el desarrollo de la educación en Chile y garantiza el cumplimiento de los derechos de todo estudiante, considerando así también la educación intercultural (particularmente focalizándose desde el enfoque étnico de esta.) y la atención a la diversidad (focalizándose en las necesidades educativas especiales permanentes y transitorias) como un eje importante en la propuesta educativa

### 2.3.2 Comunidad Sorda

Una persona sorda es aquella que carece funcionalmente del sentido del oído, por lo cual, en su mayoría, se comunican a través de señas de distinto nivel de complejidad, independientemente si dominan o no el habla (Oviedo, citado por Rivas, 2014).

De la Paz y Salamanca (2009) plantean que las personas sordas pertenecen a una comunidad, la cual posee su cultura propia. Los autores exponen esto ya que los miembros de esta comunidad comparten variadas características en común que difieren del grupo oyente, es decir, tienen una lengua viso-gestual que les es propia (la lengua de señas) y una serie de costumbres y valores surgidos a partir de su condición visual, tales como las maneras de saludarse, de despedirse, de felicitar, de aplaudir, entre otras. Por otro lado, también poseen sus propias reglas de interacción social, conformando clubes y asociaciones donde comparten sus intereses, gustos, necesidades y en los cuales se desarrollan y expresan en toda su dimensión

De esta manera, Rivas (2014) expone que dentro de la cultura sorda se han identificado valores o aspectos comunes de la vida de los miembros de esta comunidad, apreciadas por su significado como por ejemplo, los espacios o posibilidades de comunicación, la lengua de señas, el contacto visual (y lo visual en general) y la endogamia. Por otro lado, también identifica como costumbres o prácticas sociales reiteradas el interactuar en largas despedidas, abrazarse al saludarse o despedirse, llegar a una reunión social con otra persona sorda, señalar apuntando a otras personas, tocarse unos a otros en las conversaciones, atravesarse entre una o más personas sin pedir permiso ni disculpas, ser directos y no filtrar, tener lugares de reunión que no sean las agrupaciones de las cuales son parte, preguntar por el apodo y si es oyente o sordo cuando conocen a alguien, al presentarse exponer una breve autobiografía, llamar la atención agitando las manos, tocando el hombro, pisar fuertemente el piso o apagar y prender las luces, y por último informar a través de narraciones detalladas y expresivas. Por último la autora describe que además se han identificado tradiciones transmitidas de generación en generación, tales como poner apodos (seña del nombre), aplaudir agitando las manos en alto, pertenecer a organizaciones para sordos y dar reconocimientos visuales.

Al igual que otras minorías culturales, la comunidad sorda ha sido discriminada por la cultura hegemónica, De la Paz y Salamanca (2009) expresan que *“los sordos han sido discriminados a través del colonialismo oyente, no reconociéndoseles, ni mucho menos valorando, su cultura y la comunidad que constituyen, prevaleciendo el tema de la sordera por sobre la persona. Se les ha deshumanizado al no reconocer su cultura ni su lengua,*

*ocasionándoles un daño global e irreparable” (Pág. 32)*

En relación a lo anterior, es posible concluir que la relación entre la cultura oyente y la cultura sorda es una relación asimilacionista, esto puesto a que busca incluir a los miembros de esta cultura a la sociedad, pero persiguiendo que se asemejen lo más posible a la cultura dominante, esto a través de la adquisición por parte de las personas pertenecientes a la comunidad sorda, de elementos y costumbres propias del mundo oyente. Es así que en función de lo expuesto por los autores en torno a la relación entre la cultura sorda y la cultura dominante y su articulación con lo definido por De Vreede (1990), en esta relación entre culturas es posible observar un afán de asimilación, evidenciando la intención por parte del grupo dominante de hacer semejante a las personas pertenecientes a la cultura sorda, buscando que dejen de lado su cultura y adquieran cada vez más rasgos de la cultura dominante.

Esta asimilación de la cultura sorda se ha mostrado de forma más profunda en el ámbito educativo. En ese sentido, las decisiones generalmente han sido tomadas por oyentes, sean estos sus padres, médicos o profesores, no consideran las características, intereses o necesidades del estudiante sordo, es así que tampoco se han considerado educadores sordos en las escuelas y en general se ha ofrecido un enfoque educativo que tiende a buscar el oralizar a los niños y niñas, no tomando en cuenta la cultura de su comunidad.

En consecuencia con lo anterior y considerando la importancia de la educación en cuanto a la enseñanza de la cultura y el dialogo entre estas es que a continuación se pasará a describir los principales decretos que inciden en la educación de las personas Sordas en la escuela regular, tales como el decreto N° 170 que norma el financiamiento y funcionamiento de los programas de integración escolar y el decreto N°83 que establece orientaciones para la realización de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales.

- Decreto N° 170

El Decreto N°170 regula los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicarlas, con el fin de identificar a los

alumnos con necesidades educativas especiales y brindarles el beneficio de subvención del Estado para la educación especial.

El documento define que los estudiantes con necesidades educativas especiales a aquel alumno que requiere de ayudas y recursos adicionales en su proceso de enseñanza aprendizaje. Es así que clasifica estas necesidades en necesidades educativas especiales de carácter transitorio y de carácter permanente. Delimita que las necesidades educativas especiales de carácter permanente son aquellas que experimenta el estudiante transversalmente en su proceso de escolaridad, como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional idóneo y que por tanto exige la provisión de apoyos y recursos adicionales para asegurar el aprendizaje de ese alumno.

En cuanto a la evaluación diagnóstica del estudiante, esta debe ser de carácter integral e interdisciplinaria. Según el tipo de discapacidad, en el diagnóstico estarán involucrados diferentes profesionales idóneos, tales como médicos de diversas especialidades, fonoaudiólogos, educadores diferenciales y psicólogos. En el caso de que la evaluación sea a un estudiante con discapacidad visual, auditiva o motora se deberán utilizar medios alternativos o aumentativos de comunicación acorde a las necesidades de cada uno de ellos. Por otra parte se profundiza en que:

*“para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a comunidades que se comuniquen en otra lengua, como la comunidad sorda, o los pueblos originarios, el profesional que realice dicho diagnóstico se deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete. Igualmente, quien realice dicho diagnóstico deberá tener conocimiento de la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece el niño, niña o joven que evalúa” (Art. N°16. Pág. 6)*

Posteriormente, se expresa que serán beneficiarios aquellos alumnos que en función del diagnóstico adecuado, conforme a las normas del reglamento, presenten discapacidades tales como trastornos específicos del aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, trastorno de déficit atencional con o sin hiperactividad, rendimiento en pruebas de coeficiente

intelectual en el rango limítrofe; por lo que en forma posterior se entregan las definiciones de estos problemas de aprendizaje.

Es así que el Decreto N°170 define la discapacidad auditiva como una alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados y que se caracteriza por generar limitaciones tanto cuantitativas como cualitativas de la recepción, integración, y manejo de la información auditiva, por lo que influencia de manera significativa el proceso de aprendizaje. A raíz de lo anterior, se considerará como personas con discapacidad auditiva a aquellas con hipoacusia (pérdida parcial de la audición) y aquellas con sordera (perdida severa o parcial de la audición).

La evaluación a los estudiantes con discapacidad auditiva debe ser de carácter integral, por tanto no debe considerar solo el aspecto audiológico, sino que también el socio antropológico, además se debe contar con la participación de personas que utilizan la lengua de señas de ser necesario, o fonoaudiólogo si el estudiante ha desarrollado la vía auditiva y verbal. Es así que el documento expresa que *“La evaluación diagnostica integral deberá considerar, además de la perspectiva audiológica, la perspectiva socio antropológica, en el sentido que las personas sordas conforman una comunidad con características, valores y costumbres propias y que desarrollan una lengua de carácter viso gestual, esto es, la lengua de señas”* (Art N° 77. Pág. 27)

En conclusión, este Decreto se transforma en un aporte para la educación de las personas pertenecientes a la cultura sorda, considerando que establece apoyos para llevar a cabo su proceso educativo. Además esboza de forma superficial el reconocimiento de la existencia de la cultura sorda, lo cual se convierte en una base desde la cual se pueden comenzar a trazar caminos para la construcción de una relación dialógica y enriquecedora entre la cultura sorda y otras culturas.

- Decreto 83

Este decreto es aquel que aprueba los criterios y orientaciones de adecuación curricular para los estudiantes que posean necesidades educativas especiales en la educación

parvularia y educación básica. Las bases de estas propuestas se basan en la consideración de la diversidad, buscando dar respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de cada persona. Este decreto está dirigido a escuelas con y sin PIE en las modalidades tradicional, especial, educación de adultos y educación hospitalaria.

Los principios que se encuentran a la base de esta propuesta son el de igualdad de oportunidades, calidad educativa con calidad, inclusión educativa y valoración de la diversidad, y por último, flexibilidad en la respuesta educativa.

Posteriormente en el documento legal se expone entorno a la respuesta educativa a la diversidad. Ante esto se delimita la necesidad de considerar la evaluación diagnóstica de aprendizaje del curso para así obtener información en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, en función de esto es que se propone trabajar a través del diseño universal de aprendizaje como estrategia de respuesta a la diversidad, ante esto, se plantean los principios de esta, que son el proporcionar múltiples medios de presentación y representación, proporcionar múltiples medio de ejecución y expresión; como también, proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

En base a lo anterior es que se define los criterios y orientaciones para la realización de adecuaciones curriculares, entendiendo estas últimas como los cambios que se realizan a diferentes elementos del currículum, convirtiéndose así en ajustes en la programación del trabajo del aula, estas adecuaciones deben considerar las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el objetivo de garantizar la permanencia, participación y progreso en el sistema escolar. Es así que las adecuaciones curriculares deben permitir y facilitar el acceso a los diferentes cursos y niveles a los estudiantes con necesidades educativas especiales, asegurando aprendizajes de calidad e igualdad de oportunidades, además, estas adecuaciones deberán organizarse en un plan de adecuaciones curriculares individuales.

Existen dos tipos de adecuaciones curriculares: de acceso y en los objetivos de aprendizaje. Las adecuaciones curriculares de acceso intentan reducir o eliminar las barreras a la participación, al acceso de información, expresión y comunicación, lo que facilitaría el progreso en los aprendizajes curriculares, equiparando las condiciones con los otros

estudiantes, in ir disminuyendo las expectativas de aprendizaje. Este tipo de adecuaciones son utilizadas por el estudiante tanto en el colegio como en su hogar y comunidad. Para la realización de este tipo de adecuaciones se deben tomar en cuenta los criterios de presentación de la información, formas de respuesta, entorno y organización del tiempo y horario.

Por otro lado, las adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje son aquellas en donde estos son ajustados en función de las necesidades específicas de aprendizaje, sin embargo, se debe evitar la eliminación de objetivos de aprendizaje que se consideren básicos para el desarrollo integral del alumno o alumna. Los criterios fundamentales a la hora de crear estas adecuaciones curriculares son la graduación del nivel de complejidad, la priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos, la temporalización, el enriquecimiento del currículo y la eliminación de aprendizajes.

Para llevar a cabo el proceso de elaboración de adecuaciones curriculares se deben llevar a cabo 3 pasos fundamentales: La evaluación de carácter integral, la toma de decisión en torno a qué tipo de adecuación se realizará y la planificación y registro de estas adecuaciones. Otro aspecto a considerar es la evaluación, la calificación y la promoción de estudiantes con necesidades educativas especiales, las cuales se deben realizar en función de lo establecido en el PACI.

En síntesis, la implementación de este Decreto conllevaría que en la educación de las personas pertenecientes a la cultura sorda se debiese reconocer su historia y contexto, tomando en cuenta los elementos y rasgos de estos para la ejecución del proceso de enseñanza. Lo expuesto con anterioridad es un elemento aprovechable para construir una educación cada día más intercultural, sin embargo, el camino para avanzar hacia esta meta aún es incipiente, puesto a que tanto en el Decreto N°83, como en el N°170 u otros, no se ha establecido ni entablado políticas o discusiones en torno al reconocimiento explícito de las personas pertenecientes a la comunidad sorda como personas pertenecientes a una cultura particular y la necesidad de tomar en cuenta esto, tanto en el ámbito educativo como en la vida diaria y la importancia de establecer una relación de retroalimentación entre cultura oyente y cultura sorda.

Se concluye así que, si bien estos decretos permiten la integración de las personas con discapacidad auditiva al sistema educativo y establecen mecanismos de apoyo, no se evidencian orientaciones específicas para que su educación sea pertinente, es decir, que trabaje su identidad como miembros de una cultura específica, reconociendo sus costumbres y valores. Por tanto, se constituyen como un incipiente primer paso hacia el establecimiento de relaciones interculturales en el espacio educativo.

### 2.3.3 Inmigrantes

En el año 2016 Rojas & Silva realizan un informe sobre la migración en Chile entregando un breve reporte y caracterización de esta. De esta manera, concluyen principalmente que la migración en Chile está creciendo y además, se está diversificando, es decir, se está formando una población creciente cada vez más heterogénea, en donde es necesario entregar a la población de migrantes oportunidades de inclusión. Los resultados de la encuesta CASEN (2016) exponen que hasta el año 2015 en Chile es posible encontrarse con más de 460.000 personas migrantes, en contraste con los 150.000 migrantes que se cuantificaron el año 2006. Es decir, en menos de una década la población inmigrante en Chile se ha duplicado en el país.

Es en este sentido que los autores plantean los importantes desafíos que se presentan en este contexto, para que la migración se transforme en una convivencia intercultural y en progreso socioeconómico, tanto para el país, como para los migrantes. Aun así la presencia de migrantes en Chile se traduce en una relación de coexistencia y en inserción meramente laboral, en donde por lo general obtienen empleos precarios y facilidades de endeudamiento. El problema de lo anterior, dicen los autores, es que el conflicto social está siempre latente y que, por otro lado, la constitución de los migrantes como sujetos de derecho se ve dificultada y se expone su bienestar a los vaivenes de los ciclos económicos. Existe población migrante altamente discriminada, lo que se acrecienta cuando su documentación es irregular, pero, aun cuando cuenten con documentación al día, siguen siendo vulnerables a abusos y hostilidades por partes de la sociedad chilena que no los reconoce como sujetos de derecho: *“Hoy se convive con ellos, pues se les reconoce como útiles para el modelo económico, pero sin duda aquella relación es frágil y mañana no está claro cuáles serán sus términos”* (Rojas y Silva: 2016 Pág. 41)

De esta manera, la experiencia migratoria de quienes llegan a Chile presenta profundas adversidades y vulneraciones que de seguir incrementándose, podrían generar impactos en el bienestar de la sociedad chilena en su conjunto, derivados de la exclusión y la desigualdad.

En este sentido la relación entre la cultura dominante chilena y la cultura de las personas migrantes deambula entre una relación de opresión y una relación asimilacionista. La relación entre estas culturas se presenta como una opresión en la medida que las personas migrantes y sus familias son discriminadas, como también cuando sus derechos fundamentales no son respetados, lo cual se observa debido a las situaciones precarias en las que viven y trabajan una parte de los migrantes en Chile y que se ha descrito con anterioridad de la mano de Rojas & Silva (2016). La relación opresiva, o deculturación, se expresa a través de aquellas personas, empleadores e instituciones xenófobos, que vulneran los derechos de las personas migrantes, e impulsan a que estos pierdan de forma total los rasgos de su cultura de origen, rechazando a estas personas por su origen cultural diferente.

Por otro lado, también es posible deslumbrar relaciones asimilacionistas en la medida que la relación entre la cultura chilena y las culturas de personas migrantes se basan en una relación en donde la intención es hacer de los migrantes personas cada vez más semejantes a las chilenas, adquiriendo elementos de esta. En este tipo de interacción, se sigue manteniendo la relación vertical entre chileno-migrante, en donde la cultura chilena tendría una supremacía, pero no se busca la negación de aquellas personas cuyo país de origen es diferente, sino su integración a la sociedad chilena, pero dejando de lado su cultura, esperando así que los migrantes abandonen elementos de su cultura para asemejarse lo más posible a la cultura dominante en Chile.

Es así que se hace necesario revisar qué ocurre desde las políticas del Estado con los migrantes y con sus hijos, quienes debiesen ingresar al sistema escolar. Es por esto que a continuación se revisarán los decretos pertinentes para abordar la migración en Chile y la inclusión de estudiantes migrantes al sistema educativo.

- Lineamientos e instrucciones para la política nacional migratoria

En función de los antecedentes de crecimiento de población migrante en Chile, la creciente heterogeneidad de este fenómeno, la necesidad de establecer políticas públicas y el reconociendo por parte del Estado de Chile como un país de migración, es que surge el presente instructivo y lineamientos.

Es en función de lo anterior que en este instructivo se especifican los ejes que deben guiar la acción gubernamental en la materia de inmigración y emigración, los cuales presentan como pilares de la política la protección y promoción de los derechos humanos, el respeto a la diversidad, acceso igualitario a servicios básicos, el enfoque de género (es decir, promoción de la igualdad de la mujer), entre otros.

A partir de estos ejes se ha decretado la necesidad de avanzar hacia el establecimiento de un sistema nacional de migración, el cual se define como el conjunto de normas, procesos, planes y programas, que acompañan el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de la política pública con el propósito de generar una respuesta multidimensional a los procesos migratorios internacionales que vive el país.

Para lograr las finalidades que se proponen, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública, en conjunto con el consejo técnico, el cual está formado por organismos sectoriales, generarán espacios de coordinación de gestión migratoria a nivel regional, provincial y local, los que abordarán el diseño y desarrollo de planes territoriales de gestión migratoria. A su vez, el sistema considerará la participación de la sociedad civil, de esta forma se formará un consejo consultivo de la sociedad civil, cuyo objetivo será ser la voz de la ciudadanía en el ciclo de gestión de políticas públicas relacionadas con migración.

En este contexto es que la política nacional migratoria debe incluir como referentes de sus propuestas 4 ejes transversales: aplicar los estándares de derechos humanos, considerar el enfoque de género en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas y de los programas que se vayan realizando, promover el encuentro e intercambio cultural salvaguardando la diversidad de expresiones culturales de las comunidades migrantes, en función de lo que se consigna en la convención para la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales de UNESCO, y finalmente, otorgar de información

técnica, tanto a nivel sectorial como a nivel interinstitucional, que entregue insumos relevantes para decidir, implementar y evaluar la política nacional migratoria.

El documento establece que es necesario fortalecer la institucionalidad en la gestión migratoria puesto a que la actual legislación no incorpora las lógicas de inclusión, la dimensión de derechos y la cooperación, por lo que resulta imprescindible avanzar hacia su actualización, conforme a esta necesidad y a los ejes expuestos con anterioridad, el Consejo de Política Migratoria y su Consejo Técnico deberán proponer un nuevo marco normativo que reemplace la legislación migratoria vigente, como también proponer un esquema de institucionalidad migratoria que permita la administración de la migración internacional, además, promover el desarrollo de capacidades para captar, gestionar y elaborar programas presupuestarios enfocados en políticas sectoriales, así también, proponer la creación de procedimientos para el acceso progresivo a los derechos sociales, tales como educación, vivienda y salud, en donde, en educación, se debe *“garantizar a niños, niñas y adolescentes de familias migrantes, el acceso, permanencia y progreso en su trayectoria educativa, en igualdad de condiciones, con independencia de su nacionalidad de origen o situación migratoria”* (pág. 7). Por otro lado, se debe promover el desarrollo de servicios de asistencia judicial especializados en el área, además de promover procedimientos para la identificación de necesidades de protección internacional de niños, niñas y jóvenes migrantes, adoptando, de ser necesario, medidas de protección. También deberán capacitar y sensibilizar respecto a las migraciones, interculturalidad y derechos de migrantes a las y los funcionarios del gobierno que se relacionan con esta población, sumado a la producción de estudios de investigación que aporten a la elaboración, ejecución y evaluación de políticas públicas en el área. Deberán generar un registro integrado de información de migración internacional, aportada por los organismos con competencia en la materia para que accedan a esta las diferentes instituciones del Estado y proponer la implementación de una política de frontera que se integre con la política nacional migratoria y que sea coherente con los acuerdos internacionales adoptados por el país.

Finalmente se plantea que, con la finalidad de avanzar hacia la ejecución de las instrucciones consignadas en el documento, las instituciones del gobierno deberán generar metas e indicadores que posibiliten poner en práctica los ejes y lineamientos establecidos,

siendo las metas pertinentes que permitan hacer operativo los ejes y lineamientos expuestos, por lo cual el Consejo de Política Migratoria deberá rendir cuenta del cumplimiento progresivo de los objetivos fijados.

De esta manera, esta política favorecería la inclusión, la cooperación y el enfoque de derechos en relación a la población migrante, elementos que son parte del establecimiento de políticas interculturales. Es así que este documento resulta útil a la hora de fundamentar posibles nuevas políticas que se posicionen desde los beneficios de la interculturalidad y así ir impulsando la educación intercultural desde el enfoque de población migrante en Chile.

- Decreto N° 2.272: Procedimientos para el reconocimiento de estudios

Considerando que la constitución de Chile asegura a todas las personas el derecho a la educación, es que se aprueba este reglamento que regula el reconocimiento de estudios a través de diferentes procesos de certificación de estudios tales como la convalidación, la validación y la examinación, además regula la correlación de estudios y la regularización de situaciones escolares, cuya última versión data del año 2014.

En este Decreto se establecen los diferentes medios y procesos a través de los cuales se reconocerán los estudios de una persona. Es por esto que en su artículo N°2 define los distintos tipos de reconocimientos de estudios.

Se entenderá convalidación de estudios como el reconocimiento del nivel o curso realizado en el extranjero, este se hará a través del examen de la legalidad de la documentación escolar presentada para acreditar el nivel de escolaridad que se solicita que se reconozca.

La validación de estudios es aquella certificación que se entrega a personas que aprueben sus respectivas evaluaciones, según corresponda.

Por otro lado, también reconoce la examinación de estudios realizados en programas de alfabetización, el que se establece como un procedimiento al cual se deben someter los estudiantes para obtener la certificación de los estudios realizados en dichos programas.

También describe que el examen de equivalencia para fines laborales es el proceso que lleva a cabo una persona mayor de edad para comprobar un determinado nivel de estudios, cuyo fin único es acceder al mundo laboral.

La correlación de estudios es el mecanismo por el que los estudiantes que desean traspasarse de una modalidad a otra de enseñanza o dentro de diferentes especialidades en la modalidad de enseñanza de técnico profesional acreditan que poseen los conocimientos y habilidades tecnológicas para continuar sus estudios en el establecimiento que los recibe.

Por último, establece que la regularización de situaciones escolares pendientes es el procesamiento que regulariza, según lo establecido en el Decreto, las situaciones de estudiantes con estudios irregulares.

De esta manera, es que el Decreto N° 2.272 entrega estas definiciones y posteriormente detalla los procedimientos de reconocimientos de estudios, constituyéndose así como un facilitador para que estudiantes migrantes tengan acceso a la educación en Chile, debido a que el reconocimiento de su trayectoria académica resulta determinante a la hora de ingresar a las aulas chilenas.

- Ordinarios N° 894 y N° 328: Instrucciones de ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos educacionales de niños, niñas y jóvenes migrantes.

El ordinario N° 894 (MINEDUC) actualiza las instrucciones acerca del ingreso, la permanencia y el ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial, por consiguiente, este documento cuenta con cuatro grandes apartados.

La primera temática a la cual hace referencia es el procedimiento de incorporación al sistema escolar. Para esto, delimita que cualquier estudiante que desee ingresar al sistema escolar y que no cuente con cedula de identidad chilena se le entregará un identificador provisorio escolar (IPE). El IPE es un número único por tanto si el alumno o alumna se cambia de establecimiento educacional o se traslada de una ciudad a otra, lo mantendrá hasta que tenga su situación migratoria regularizada.

Posteriormente, se establece aquello referente a la matrícula de los estudiantes migrantes, para esto se especifica que se otorgará una matrícula provisoria para el curso al cual ingrese el o la estudiante considerando la documentación escolar o edad, mientras se realiza el reconocimiento de estudios que permita verificar el último curso aprobado. Una vez realizado lo anterior la matricula será definitiva. Por otro lado, el reconocimiento o convalidación de estudios se realizara siempre y cuando los estudios se hayan realizado en un país con convenio de reconocimiento de estudios de educación básica y media y cumpla con lo normado con el MINEDUC. Si e estudiante no contase con documentación escolar será el establecimiento escolar el encargado de realizar un proceso de validación de estudios para efectos de examinar en un periodo de no superior de tres meses a quienes ingresen al establecimiento. Este proceso deberá contar con el apoyo del equipo docente, los estudiantes ubicados en cursos hasta 6º año deberán rendir un examen que considere los objetivos de aprendizaje de los cursos anteriores. En los cursos de 7º, 8º y educación media el examen se realizará por cursos, respecto a los contenidos a evaluar, no se incluirá en estos exámenes aquellos que sean propios del manejo de personas que han realizado sus estudios en Chile. Si el estudiante no habla español, el proceso evaluativo se llevará a cabo en el último periodo del año escolar y el establecimiento deberá tomar las medidas necesarias para que estos desarrollen un dominio básico del idioma.

En el tercer apartado se delimita la certificación de los estudios, ante lo cual, el documento establece que el número de identificación valido para realizar el proceso es el IPE, por lo cual este será el que se registre en las actas. Mientras se esté regularizando la situación migratoria del estudiante, tanto el establecimiento como el MINEDUC deberán certificar los cursos aprobados indicando el número de identidad del país de origen del estudiante y en caso de no contar con esta documentación, se indicará el IPE. Aun así, será labor de los establecimientos difundir y promover que las familias de los niños y niñas regularicen su situación migratoria, teniendo la posibilidad de obtener la visa de estudiante en condición de titular. Cuando se regularice la situación migratoria, en la ficha del alumno se deberá reemplazar el IPE por el RUN entregado por el servicio de registro civil e identificación.

En el último apartado, acerca de la inclusión escolar, se establece que todos los estudiantes migrantes matriculados en establecimientos educacionales tienen igual derecho respecto a alimentación escolar, textos escolares, pase escolar y seguro escolar. También establece que los estudiantes migrantes y sus apoderados tendrán igual derecho a participar de las organizaciones de la comunidad escolar, tales como centro de padres, centro de alumnos entre otras organizaciones existentes en los establecimientos escolares. Por otro lado, no debe ser impedimento que los estudiantes en su primer año cuenten con uniforme escolar, tomando en cuenta la necesidad de sus familias de establecerse en el país. Finalmente se expone que de ser necesario, las instituciones escolares deben establecer procedimientos adecuados en sus respectivos reglamentos internos de evaluación para que los estudiantes migrantes puedan incorporarse de forma paulatina a los procesos evaluativos, especialmente aquellos que no tengan dominio del idioma español.

En cuanto a la ordenanza N°328, esta se presenta como un complemento a la ORD. N° 894, debido a las dudas que se han presentado en referencia al ingreso de las personas migrantes adultas que requieren certificar y concluir sus estudios de nivel escolar. De esta manera regula que para realizar la incorporación al sistema escolar se les entregará un IPE, pero que al ser mayores de 18 años es requisito presentar un documento vigente de su país de origen.

En torno a la modalidad regular de educación de adultos se establece existen tres tipos de adultos migrantes que optan por certificar sus estudios matriculándose de esta modalidad, en primer lugar, los que provienen con documentación escolar de países con convenio de reconocimiento de estudios con Chile deberán solicitar la convalidación de sus estudios y se matricularán en el curso siguiente al último curso aprobado. En segundo lugar, aquellos adultos que provienen con documentación escolar de países que no tienen convenio de reconocimiento de estudios con Chile, deberán presentar su documentación y se matricularán de forma provisoria en el curso siguiente al último curso aprobado en el país de origen y será el establecimiento educacional quien se encargue de realizar el proceso de validación de los cursos previos. Por último, en el caso de migrantes que no cuenten con documentación de su país de origen se les matriculará de forma directa en el 3er nivel básico. Cuando el proceso

de validación o convalidación de estudios previos concluya, se realizará la matrícula de forma definitiva, independiente de la condición de la documentación del estudiante migrante.

En lo referente a la modalidad flexible de educación de adultos y la validación de estudios, los adultos migrantes que opten por esta modalidad de estudios podrán requerir su IPE en las oficinas del MINEDUC, con el objetivo de realizar la inscripción respectiva. Si cuentan con documentación escolar de su país de origen deben realizar de forma previa el trámite de reconocimiento y convalidación de estudios básicos y medios y presentar el certificado de reconocimientos de estudios. Si no cuentan con ningún certificado de reconocimiento de estudios podrá validar 3er nivel de educación básica. En el caso de examen de equivalencia para fines laborales, no será requisito contar con el certificado del último nivel escolar reconocido, ya que no permite continuidad de estudios, por lo que se exigirá solamente fundamentar la necesidad de rendir el examen con este objetivo, a través de una carta del empleador solicitándolo, o una declaración para postulación a un trabajo u obtención de otros certificados o licencias.

Por otro lado, la Ordenanza N°329 se expresa en cuanto a la temática de inclusión escolar, declarando que los adultos matriculados en establecimientos de educación regular cuentan con iguales derechos que los nacionales, al igual que la ORD N° 894 en donde se establece sus derechos a ser partícipes de los diferentes beneficios, su derecho a participación en organizaciones escolares y el deber del establecimiento en cuanto a las adecuaciones de los procesos evaluativos para los estudiantes adultos migrantes, como también la promoción que debe hacer el establecimiento en torno a la regularización de la situación migratoria y el procedimiento de reemplazo en actas oficiales del IPE por el nuevo RUN entregado cuando la documentación de los migrantes se regularice.

En conclusión, es posible observar el cómo estas ordenanzas se constituyen como un avance en torno al acceso a la educación para estudiantes migrantes, ya sean estos menores o mayores de edad. Pero por otro lado, en estos documentos legales no se hace referencia a orientaciones, lineamientos o principios para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de estudiantes migrantes, asegurando así su acceso al sistema escolar, pero no su aprendizaje, promoción y permanencia dentro de este. De esta manera se evidencia un posicionamiento asimilacionista, en donde se analiza que estas ordenanzas buscan la

integración de estudiantes migrantes al sistema educativo de Chile, pero no expresa la importancia de sus culturas o experiencias previas, dejando entrever que esta población estudiantil debe adecuarse al sistema educacional chileno e ir adquiriendo los elementos culturales de este, dejando de lado los propios.

#### 2.3.4 Pueblos Originarios

La síntesis de los resultados en torno a población indígena de la encuesta CASEN expresan que al año 2015 las personas que se declaran como pertenecientes a pueblos indígenas ascienden a 1.585.680. En consideración de lo anterior es que el Estado de Chile desde la década de los 90' que ha estado impulsando diferentes medidas de protección y promoción de los pueblos originarios. Uno de los énfasis en los cuales se han enfocado las políticas nacionales es la educación de la población indígena, esto debido a la gran inequidad educativa que sufre esta comunidad, en comparación con la población no indígena, lo cual se expresa en los resultados de la encuesta CASEN (2015), en donde es posible observar que en cuanto a la tasa de analfabetismo, la población no indígena arroja un 3%, mientras que la indígena un 4,7%. Así mismo, el promedio de años de escolaridad de la población indígena es de 10,1, promedio más bajo que los 11,1 años de escolaridad de la población no indígena. Lo anterior se torna significativo si se considera *“a la educación como uno de los principales mecanismos de movilidad social y laboral, se puede concluir que el difícil acceso al sistema educativo tiende a consolidar para los indígenas su condición de desigualdad”* (INE, 2002. Pág. 37).

En este sentido, son múltiples las políticas nacionales que cuyo objetivo recae en revertir la situación de inequidad de la población indígena, tales como la Ley Indígena, el programa de educación intercultural bilingüe, la implementación del sector de lengua indígena, entre otras normativas. Aun así, la educación sigue presentando desigualdades para los pueblos indígenas (INE, 2002 Pág. 71).

En relación a esto es que Ibáñez expone que *“los pueblos originarios, en especial el pueblo mapuche, han manifestado reiteradamente su disconformidad tanto con aspectos de*

*la implementación de las políticas públicas de educación y desarrollo que consideran poco pertinentes, como por diversos aspectos que estas políticas dejan de abordar” (2015, Pág. 326)*

Esto, debido a que el PEIB, programa que declara fundamentarse en la interculturalidad, está dirigido solo a la intervención directa con población directa en aquellas escuelas que presenten un porcentaje mayor al 20% de estudiantes de origen indígena en sus aulas. Así mismo, la Ley Indígena centra sus políticas en los pueblos originarios y su territorio específico, pero no busca su promoción y reconocimiento en el conjunto de la sociedad chilena. De esta manera, se reconoce que la relación establecida entre la cultura dominante y la población indígena es una relación segregadora. Esta relación se caracteriza debido a que la cultura dominante en Chile reconoce la existencia de población indígena y sus respectivas culturas, entregándoles financiamiento para su desarrollo, pero la relación establecida entre estos grupos es mínima y se da de la forma más separada posible, es decir, se reconocen las diferencias culturales, pero la población indígena se desarrolla de forma separada.

Es así que resulta necesario observar los planteamientos del Estado chileno en relación a la población indígena, por lo que a continuación se pasarán a exponer las dos principales políticas públicas que guardan relación con el desarrollo de esta población y la educación de esta.

- Ley Indígena N°19.253

La ley N°19.253, más conocida como Ley Indígena, reconoce normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la corporación nacional de desarrollo indígena.

El Estado identifica que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y su cultura. Se reconoce como las principales etnias indígenas de Chile a los Mapuche, Rapa Nui o pascuenses, las comunidades Atacameñas,

Quechuas, Collas y Diaguita del norte del país, las comunidad Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de las zonas australes.

Esta ley data del año 1993 y cuenta con 8 títulos que tratan sus principales áreas. En primer lugar expone acerca de los indígenas, sus culturas y sus comunidades, estableciendo en este título la definición de indígena, descripción de qué se entiende por cultura indígena y las formas de organización indígena que se reconocen. En un segundo título se regula el reconocimiento, la protección y el desarrollo de las tierras indígenas, además, el título tres, del desarrollo indígena, crea un fondo de desarrollo indígena cuyo objetivo será financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de las personas y comunidades indígenas.

En el título 4 se establecen lineamientos en torno a la cultura y educación indígena, refiriéndose al reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas. En cuanto a educación, el Art. N°28 letra b) se expone que se contemplará *“El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”* (pág. 10). Así mismo, el Art. N° 30 instruye que en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios y organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe con el objetivo de preparar a los estudiantes indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su comunidad de origen como en la sociedad chilena, con este fin se podrán financiar o convenir con gobiernos regionales, municipalidades u otros organismos privados, programas permanentes o experimentales.

Por otra parte, se establece por ley la participación indígena en decisiones que guarden relación con materias de injerencia, en donde se deberá escuchar y considerar la voz de las organizaciones indígenas que reconoce la ley, así mismo, se define qué es una asociación indígena y los requisitos que esta debe cumplir para obtener personalidad jurídica. Es así que en este documento se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena como un servicio público, funcionalmente descentralizado y dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio, teniendo su sede principal en la ciudad de Temuco. Este organismo será el encargado de promover, coordinar y ejecutar, en su caso, la acción del Estado a favor del

desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas, especialmente referente a lo económico, social y cultural y de impulsar su participación en la vida nacional.

Ya en los artículos finales de la Ley se establecen las normas de procedimientos judiciales para con las comunidades indígenas y sus miembros, como también las disposiciones particulares de la Ley en relación a la especificidad de cada una de las etnias reconocidas al inicio del documento.

En síntesis, esta Ley resulta ser un aporte en la promoción de la cultura indígena y vela por sus derechos, de esta manera se constituye como un elemento de gran valor y facilitador a la hora de proponer nuevas políticas públicas que avancen hacia la interculturalidad, puesto a que reconoce la importancia de la preservación de la cultura de los pueblos originarios y su influencia en la sociedad chilena actual. Aun así, es necesario perfeccionarla en función de las necesidades que la población indígena exponga, además de promover la cultura de esta comunidad no tan solo en sus territorios sino en todo Chile, para así lograr una retroalimentación entre culturas y el crecimiento en su conjunto de la sociedad.

- Programa de educación intercultural bilingüe

En el portal WEB del MINEDUC se declara que este programa se realiza en base al compromiso de implementar una mejora educativa, a través de orientar y destinar fondos hacia la implementación de la interculturalidad, lo cual se realiza por medio de la puesta en marcha del sector de lengua indígena y talleres de interculturalidad. Además se busca revitalizar el bilingüismo y la inclusión del educador o educadora tradicional al sistema educativo, trabajando desde la perspectiva de recuperación de las culturas y lenguas vulneradas de los pueblos originarios en su territorio y a nivel nacional.

En base a lo escrito por Flores & Williamson (2015) en torno al desarrollo de la implementación del programa, se revisará a continuación una reseña histórica del proceso de ejecución de este:

El Programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) se crea en el año 1996, iniciando sus actividades a través de 3 experiencias pilotos en el país. En esta etapa el objetivo que declaraba el programa era el de “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a

partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas y jóvenes y adultos, desarrollando tres ejes de acción: contextualización curricular, participación comunitaria, enseñanza de las lenguas indígenas” (Dipres, citado por Flores & Williamson, 2015)

A contar del año 2000 y hasta el 2009 el PEIB se vincula al programa ORIGENES, por medio de un convenio establecido entre el gobierno de Chile y el Banco Interamericano del desarrollo. Es desde ahí que el PEIB se organiza en tres grandes líneas: El PEIB tradicional, cuyo presupuesto es parte del MINEDUC, el programa ORIGENES, cuyo presupuesto proviene del Gobierno de Chile y el Banco Interamericano del Desarrollo y el Programa de becas indígenas, cuyo presupuesto es parte de la JUNAEB. En este periodo el objetivo del PEIB se mantiene, de esta manera, los componentes para alcanzar este eran: el desarrollo curricular, recursos de aprendizaje en EIB y desarrollo profesional docente

Durante el desarrollo de su implementación el programa PEIB-ORIGENES se divide en dos grandes fases. La primera Fase, que contempla desde el año 2000 hasta el 2005 focaliza su acción en contextos rurales de alta concentración de población indígena. Se articula en 4 ejes:

- Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo
- Financiamiento de iniciativas regionales y propuestas innovadoras que permitan la incorporación de la cultura en la escuela y la adquisición de materiales didácticos permanentes.
- Financiamiento de estudios
- Generación de propuestas curriculares.

Los autores plantean que si bien la implementación del PEIB en esta etapa se constituyó como un avance, este no ha logrado favorecer el desarrollo del bilingüismo, por lo cual no ha generado un impacto positivo en la promoción de las lenguas indígenas. A raíz de esto es se genera un replanteamiento del programa, dando pase a la fase II del desarrollo de este.

La fase II del PEIB transcurre entre los años 2006 y 2009, instalándose el programa desde la CONADI. En esta etapa, se apoyan en primer lugar, la contextualización de los

planes y programas propios y los proyectos educativos institucionales de las escuelas participantes, a las particularidades culturales y lingüísticas de cada contexto socio cultural. En segundo lugar se establece la continuidad de trabajo en colegios que participaron en la fase I. En concreto, durante este periodo, el programa aporta al financiamiento de estrategias educativas que aportan a la promoción del diálogo intercultural por medio de la implementación del currículo en el nivel básico.

Flores & Willimson (2015) identifican que diferentes rasgos críticos del PEIB. En primer lugar, analizan que el programa no tiene un carácter de intercultural, ya que está dirigido a los indígenas, no así a promover sus culturas y el dialogo de estas en la sociedad dominante. Por otro lado, no se constituye como una mejora a la calidad de la enseñanza en las escuelas en donde se implementa, como también, los recursos entregados no logran cubrir las necesidades en las escuelas participantes. Por otro lado, el programa posee grandes falencias burocráticas y existe una falta de comunicación entre directores, sostenedores y funcionarios del MINEDUC, así como también se ha evidenciado la resistencia y actitudes discriminadoras desde diferentes instancias gubernamentales. Por último, los autores expresan también existe una falta de capacitación a los docentes participantes en la segunda fase del PEIB.

A partir de los rasgos críticos identificados y de la promulgación del Decreto N°280 es que a contar del año 2009 el PEIB presenta cambios, encontrándose hoy en una nueva etapa.

El Decreto N°280 implementa en la enseñanza básica el sector de lengua indígena (SLI), como también oficializa la figura de los educadores tradicionales como agentes promotores de la lengua y culturas indígenas en las instituciones, además de comenzar a realizarse adecuaciones curriculares. El SLI se incorpora de forma presupuestal y programática como parte del PEIB

Este decreto, considera el rol que cumple la lengua para el reconocimiento, valorización y respeto de una cultura, a raíz de lo cual exige la obligatoriedad de implementación del sector de lengua indígena en el curriculum de escuelas que tengan una concentración mayor al 20% de estudiantes de origen indígena.

La UNICEF (2012) expone que la implementación del SLI se compone esencialmente de 3 elementos, en primer lugar, la escuela se adscribe al programa, lo que conlleva que la institución recibe el apoyo del PEIB en torno a asesorías y materiales pedagógicos. Por otro lado, el establecimiento estará encargado de proponer un programa de estudios para llevar a cabo el SLU en su contexto en específico. Por último, su implementación dependerá de la “dupla pedagógica”, compuesta por el educador tradicional y un profesor mentor. El educador tradicional suele ser un miembro respetado de la comunidad indígena, quien se constituye en la fuente de conocimientos, tanto culturales como lingüísticos, que se buscan integrar en el SLI. Por otro lado, el profesor mentor es, comúnmente, el profesor jefe, quien se encarga de velar por la implementación adecuada de estándares didácticos y pedagógicos. Las lenguas que se imparten en el SLI son: Aymara, Quechua, Rapanui y Mapuzungun y la enseñanza de estas se articula en torno a los ejes de oralidad y comunicación escrita.

Posteriormente, en el año 2013 el PEIB sufre algunos cambios y se establecen nuevos marcos lógicos, lo que conlleva nuevos objetivos, los cuales son “*contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo. Para alcanzar dicho fin el programa ha definido el siguiente propósito: estudiantes de enseñanza básica y media, indígenas y no indígenas, de establecimientos subvencionados, adquieren conocimientos de la lengua y cultura de los pueblos originarios por medio de prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural*” (Dipres, citado por Flores & Williamson. Pág. 82)

Actualmente en la página web del PEIB se declara que el programa se compone de 4 pilares fundamentales:

- *Gestión intercultural en procesos de mejora educativa: tiene como objetivo sensibilizar a la comunidad educativa sobre este tema, a través de la generación de recursos técnico-pedagógicos y espacios de difusión que promuevan la incorporación de los saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas al interior de las comunidades educativas.*
- *Revitalización y desarrollo cultural y lingüístico: busca la articulación de acciones entre distintos actores e instituciones para que se generen estrategias territoriales que permitan levantar procesos de revitalización lingüística y cultural para los nueve pueblos originarios.*
- *Implementación curricular de culturas y lenguas originarias: su finalidad es generar un modelo de trabajo en la elaboración de recursos pedagógicos para que los establecimientos educacionales implementen acciones que fomenten el aprendizaje*

*de la lengua, cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas, en función del marco curricular vigente y los dispositivos legales existentes.*

- *Sistema para la inclusión de educadores/as tradicionales en los establecimientos educacionales: tiene como objetivo gestionar la incorporación de nuevos educadores/as tradicionales al sistema; nivelar sus estudios, acceder a formación continua y jornadas de evaluación, ser acreditados en competencias lingüísticas y culturales, entre otros.*

Concluyendo, es posible analizar que si bien el PEIB y la implementación del SLI son políticas educativas cuya base es la valoración de la cultura Indígena y su promoción, estas aún son deficientes y mal evaluadas por la propia población indígena, quienes –tal como se describió con anterioridad- expresan que estas políticas no han logrado dar el ancho en la respuesta a sus necesidades, además del hecho que estas políticas educativas están dirigidas únicamente a las escuelas de alta concentración indígena, sin considerar que gran parte de las personas pertenecientes a los pueblos originarios residen en la región metropolitana, encontrándose en colegios que no cuentan con el porcentaje mínimo para ser parte del programa. De esta manera, el PEIB y el SLI no son programas interculturales, puesto a que no buscan el desarrollo de diversas culturas que se relacionan entre sí, sino que promueve la cultura indígena, en el espacio indígena. A pesar de lo anterior, la implementación de estos programas se ha llevado a cabo a través de un largo proceso en el cual aún falta avanzar, en donde se ha ido mejorando, pero que aún debe ir creciendo y mejorando sus lineamientos y orientaciones, hasta llegar a toda escuela regular chilena, logrando así construir educación intercultural.

### **3. Historia UMCE y políticas de Investigación**

En el año 1889, durante el gobierno del Presidente José Manuel Balmaceda, fue fundado el instituto pedagógico, el cual estaba integrado a la facultad de Filosofía, humanidades y Bellas Artes de la Universidad de Chile, con el objetivo de entregar formación universitaria a los docentes encargados de la educación secundaria. Posteriormente, en el año 1969, el instituto pedagógico se transformó en el departamento de Educación, para luego, en 1972 pasar a ser la Facultad de Educación de la Universidad de Chile.

En 1981, la facultad de educación es separada de la universidad de Chile y pasa del estatus universitario a ser un instituto profesional, pasando a llamarse “Academia Superior de Ciencias Pedagógicas” la cual recupera su condición universitaria 5 años después, al convertirse en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE.

Es así que en el Art. N°1 del estatuto de la universidad queda establecido que los fines de esta son la protección, transmisión e incremento del conocimiento, por lo cual debe desarrollar de forma especial la docencia, la investigación y la extensión de las disciplinas relacionadas con la educación y la cultura

Actualmente la UMCE ha establecido acuerdos a partir de la reflexión comunitaria de forma triestamental en torno a su quehacer, llevando a cabo autoevaluaciones institucionales, la discusión de su estatuto y la aprobación de un nuevo modelo educativo.

La universidad declara su misión y visión como las siguientes:

### **Visión**

*La UMCE aspira a distinguirse como referente significativo de la formación de profesionales de la educación y de áreas afines a su misión en el país, de tal modo que su contribución académica se extienda a una participación influyente en la formulación de políticas públicas en educación. Para ello, la UMCE interpretará permanentemente las necesidades educativas del país, a través de una investigación de tal calidad que impacte favorablemente en su quehacer académico, y, a la vez, en las condiciones de funcionamiento integral del sistema educativo nacional.*

### **Misión**

*La Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación es una institución estatal y pública, cuya misión consiste en servir a los propósitos de la educación, en todas sus manifestaciones, atendiendo, especialmente, la formación profesional docente - inicial y continua - para todos los niveles, sectores y modalidades del sistema educacional chileno. Incluye, además, la relación entre educación y salud; sin perjuicio de otras opciones que le demande la sociedad. Asimismo, la UMCE declara su compromiso de permanente búsqueda*

*de la calidad para el cumplimiento de su tarea universitaria, la que se materializa en el ejercicio de una docencia pertinente, inclusiva, innovadora y actualizada, que se nutre con la investigación científica que le es propia, desde la constante y dinámica interacción con el medio social, cultural y natural.*

De esta manera, es posible evidenciar cómo dentro de su visión y misión la UMCE explicita la importancia de desarrollar investigación científica con el objetivo de contribuir al desarrollo de las políticas educativas del país.

A raíz de lo anterior, la universidad define la finalidad y las políticas de investigación que regirán este ejercicio profesional en su comunidad, de esta manera, define investigación como el conjunto de acciones que realizan sus académicos, tanto de manera individual como grupal, orientada a la búsqueda de respuestas mediante la construcción de nuevos conocimientos, además esta acción está vinculada a la docencia de pre y post grado, como también a la vinculación con el medio en conformidad con los objetivos que la universidad se ha propuesto, para mejorar tanto la formación que se imparte como la formulación de propuestas nuevas, es así que el departamento de investigación expone en su página web las siguientes finalidades:

- *“Fomentar y aumentar el interés por la actividad investigativa que realiza la institución a través de sus académicos y estudiantes.*
- *Mejorar la calidad y cantidad de proyectos de investigación postulados y adjudicados en concursos internos y externos.*
- *Incrementar la productividad científica de sus académicos, expresada en publicaciones con comité editoriales indexados.*
- *Promover la investigación vinculada a necesidades locales y nacionales del país, en particular, del ámbito educativo”*(UMCE; s/f)

Sobre la base de estos objetivos es que la UMCE ha establecido políticas de investigación que busca promover los espacios de realización de la labor investigativa, entre estas políticas se encuentra el promover la integración de las investigaciones en temas disciplinarios o especialidades como las ciencias de la educación, para que así sus resultados permitan elevar

la calidad de la formación académica; gestionar la contratación de plantas académicas con competencias investigativas, así como también flexibilizar la asignación de horas de la carga académica para dar espacios a la investigación, así mismo, se dispondrán de mecanismos que permitan a los académicos que desarrollan proyectos de investigación de relevancia e innovación, dedicarse de forma preferente a la investigación universitaria, para así generar aportes al conocimiento de la realidad educacional, además, se propiciarán la formación de equipos de investigación de carácter interdisciplinario. Por otro lado, se incentivarán que en las facultades se desarrollen estudios que consideren las líneas de investigación que sean prioridad de la institución, por lo mismo, se exigirá el compromiso investigativo de los académicos su trabajo docente en los programas de post grado, para así impulsar y estimular la reflexión teórica y aplicada en nuevas áreas del conocimiento. Además, se promoverá que los académicos se inicien en la actividad investigativa. Se dará apoyo a la difusión de los resultados de sus proyectos, con el objetivo de que la comunidad conozca el trabajo que desarrollan los académicos en esta área y lo retroalimenten, como también incentivar la transferencia de los resultados de la investigación a otros contextos educativos. Además se propiciará la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación y se dará financiamiento especial para que los alumnos puedan realizar sus trabajos de titulación, como también destinar fondos que aporten a la realización de estas actividades de investigación de acuerdo a estas políticas.

## Capítulo IV: Marco metodológico

### 1. Paradigma y enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca en el paradigma naturalista-interpretativo, ya que tiene como característica principal la consideración de la existencia de diversos contextos, las que son construidas por sus actores en relación con la realidad que viven. Bajo dicha consideración, no existiría una verdad absoluta, sino que la verdad *“surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentran”* (Martínez, 2011 Pág. 6). Es así que el proceso de investigación persiguió comprender estas múltiples realidades, desde una relación subjetiva entre el sujeto de conocimiento y el sujeto conocedor. De esta manera la intención fue profundizar en la comprensión de la realidad de la investigación en la UMCE, a través de la sistematización de los conocimientos construidos a través de investigaciones educativas, en el marco de procesos de memorias, seminarios y/o tesis, de estudiantes de pre y post grado en torno a la temática de la educación intercultural, desde el enfoque de la comunidad de personas sordas, pueblos originarios e inmigrantes

En relación a lo anterior es que este escrito se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, puesto a que busca describir una realidad específica, recogiendo datos ideográficos, respecto a problemáticas, objetivos, metodologías, problemas abordados y hallazgos construidos de diversas investigaciones, a través de la recogida y análisis de datos de las tesis, seminarios y memorias de titulación realizadas por estudiantes de la UMCE en torno a la temática de educación intercultural, relacionando lo sistematizado con las políticas públicas en estas materias. Bajo el pensamiento de que *“la manera adecuada de comprender un fenómeno es estudiarlo en su contexto completo. Igualmente, hay diferencias ontológicas. Investigadores cualitativos no creen en una realidad única, ni una realidad distinta de la percepción de ella”* (Ramírez & Zwerg-Villegas, 2012 Pág. 97)

Es así que se comprende que cada investigación a revisar fue influida por diversos factores al momento de su realización y que tal como se planteaba anteriormente, las realidades son múltiples y diversas, las cuales son construidas por los sujetos en relación con

sus contextos, en donde el/la investigador(a) no posee una existencia independiente del objeto de estudio y por tanto se encuentra en una realidad subjetiva. Es así que las investigaciones que se revisaron surgen a raíz del contexto político, social y educativo en el cual se situaban los investigadores y que, por tanto, el conocimiento que se ha construido en sus procesos investigativos está situado en esos contextos.

## **2. Tipo de Investigación**

En el marco de la investigación cualitativa McMillan y Schumacher (2005) dividen en 2 grandes grupos la investigación cualitativa: Interactiva y No interactiva. Las investigaciones de tipo no interactivas son definidas por los autores como estudios de documentos, agregando que *“El investigador identifica, estudia y, luego, sintetiza los datos para proporcionar un conocimiento del concepto o del suceso pasado que puede o no haber sido directamente observable. Los documentos autenticados son la fuente principal de datos”* (2005, pp48)

En base a lo anterior, cabe decir que el presente proceso de investigación se enmarca como una investigación no interactiva, y específicamente puede ser etiquetada como un estudio bibliográfico y descriptivo, el cual es definido por De La Torre y Navarro como un *“procedimiento riguroso formulado lógicamente para lograr la adquisición, organización, o sistematización y expresión o exposición de conocimientos, tanto en su aspecto teórico como en su fase experimental”* (1981, pág. 13). Es decir, a través de un proceso planificado, se identificarán, recuperarán, describirán y analizarán las investigaciones realizadas en la UMCE en torno a educación intercultural, buscando así hacer una revisión del estado del conocimiento construido en esta casa de estudios.

## **3. Diseño Metodológico**

Tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa es posible encontrar diferentes fases para la realización de un proyecto. En el caso de la investigación cualitativa estas fases o etapas se complementan e interrelacionan, de esta manera diversos autores proponen variadas fases desde las que se enmarca el proceso investigativo, gracias a lo cual es posible encontrar diferentes diseños que detallan el desarrollo de una secuencia de decisiones que aportan a que los investigadores alcancen los objetivos propuestos.

En base a lo anterior y en concordancia con las características de esta investigación es que se planificaron y llevaron a cabo diferentes fases para perseguir el logro de los propósitos planteados. Es así que se llevaron a cabo 4 etapas. La primera, definida como una etapa exploratoria, en la cual surgen los cuestionamientos e ideas que impulsan a comenzar la investigación, se delimitan preguntas que guiarán la investigación y los objetivos de la misma; la segunda etapa, de toma de posicionamientos teórico-prácticos y de planificación; la tercera etapa, de levantamiento y análisis de información y por último la cuarta etapa, de cierre de la investigación, con la construcción de las conclusiones e informe final.

A continuación se pasará a detallar con mayor precisión en qué consiste cada una de las etapas descritas anteriormente:

### 3.1 Primera Etapa: Etapa de exploración en la temática

A lo largo de la carrera de educación diferencial con especialidad en problemas de aprendizaje de la UMCE, es posible observar la existencia de distintas cátedras cuyo fin es formar a docentes con un amplio bagaje en torno a los ámbitos o situaciones ante las cuales puede desempeñarse como profesional. De esta manera, tanto de forma teórica (en cada cátedra), como en forma práctica (a través del trabajo en terreno y prácticas llevadas a cabo) las y los estudiantes se van formando para enfrentar las diferentes necesidades educativas que se encuentren tanto en contextos educativos formales como no formales de aprendizaje. Si bien, a lo largo de la formación inicial docente se conceptualiza y busca desarrollar a los estudiantes en torno a la idea de la educación en la diversidad, no se adquiere una profundización práctica en torno a la temática de educación intercultural desde el enfoque de inmigrantes, pueblos originarios o personas de la comunidad sorda, lo cual se evidencia en el hecho de que esta área no está contemplada de forma explícita en los programas de las cátedras que se imparten a lo largo de la carrera.

Asimismo, el contexto socio histórico del Chile actual, en el cual se ha desarrollado una creciente tasa de inmigración, como también se han mantenido los conflictos con los pueblos originarios, han motivado en la autora un creciente interés en torno a la Educación Intercultural que su formación inicial docente no ha logrado retribuir. De esta misma forma, a lo largo de su proceso de formación ha vivenciado el cómo en múltiples ocasiones, al momento de desarrollar nuevas políticas educativas para el país se ha consultado a otros

agentes o instituciones antes que a su casa de estudios, considerándose así que la UMCE tiene una necesidad de mejorar la difusión de los conocimientos construidos en torno a las diferentes temáticas que se han desarrollado a través de la investigación en la universidad.

Este conjunto de antecedentes despertaron un interés por investigar en torno a esta área y permitió identificar el problema, definiéndose así la temática a abordar. Posterior a esto, se lograron detallar las preguntas directrices de este proceso, las cuales permitieron la delimitación de los objetivos del presente trabajo.

### 3.2 Segunda Etapa: Toma de posicionamientos teórico-prácticos en el área a investigar y planificación del proceso

En esta etapa se comenzó por realizar el marco teórico, logrando así construir la perspectiva teórica de la investigación, a partir de la obtención de información desarrollada en diferentes documentos en torno a la temática de Educación Intercultural, tales como libros, artículos, revistas o documentos disponibles en internet, además de las tesis, memorias o seminarios que los y las estudiantes desarrollaron en la UMCE. Dicho marco referencial ha servido para poder enfocar de mejor forma el levantamiento de la información y su consiguiente análisis.

Posterior a esto se realizó la planificación del proceso de investigación. A raíz de lo anterior es que se definió que el paradigma desde el cual se desarrollaría la investigación sería el naturalista interpretativo, como también que el presente proceso sería guiado desde un enfoque cualitativo, ya que se busca describir una realidad y estudiarla a través de lo que los sujetos construyeron a partir de su discurso escrito.

Finalmente se dio inicio a la recolección de la información, estableciendo criterios previos de selección, que corresponden en primer lugar al título de los trabajos investigativos, los cuales debían estar relacionados con la temática de interculturalidad o multiculturalidad desde el enfoque de la comunidad sorda, pueblos originarios e inmigrantes. El segundo criterio de selección fue el periodo de realización de los trabajos de investigación, desde el año 2000 hasta el año 2016. Finalmente, el tercer criterio fue que el trabajo investigativo se enmarcara en la realización de seminarios, memorias y/o tesis de pre y post grados para la obtención de título o grado académico.

Una vez establecidos los criterios, se realizó un rastreo a través del sistema informático de la biblioteca UMCE. Los títulos de las investigaciones encontradas son:

- *Antecedentes en torno a la educación intercultural bilingüe en contextos urbanos en Chile.*
- *Descripción de la acción intercultural llevada a cabo por la escuela Karel Mapu e-545 de la Comuna de San Ramón.*
- *Educación e interculturalidad bilingüe: Fundamentos pedagógicos y propuestas metodológicas para la integración de la cultura mapuche en los subsectores de lenguaje y comunicación, educación matemática y comprensión del medio natural, social y cultural en primer año de educación general básica en aulas municipales de la región metropolitana.*
- *Acercamiento a un concepto de interculturalidad para la aplicación de la educación intercultural bilingüe en Chile.*
- *Importancia de los valores identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza en el segundo ciclo del jardín infantil intercultural Kipai Antu.*
- *Educación musical en segundo año básico de las escuelas municipales mediante la construcción y utilización de zampoñas de PVC: Una propuesta pedagógica para reencantar la pedagogía musical intercultural.*
- *La integración de la Etnia Rapa Nui en el sistema formal de la educación chilena en el colegio San Sebastián de Akivi (Isla de Pascua)*
- *Programa del MINEDUC (PEIB): Un análisis sobre el aporte a la superación de la discriminación hacia niños con ascendencia mapuche en la escuela “Celestín Freinet” de la comuna de La Pintana*
- *Subcultura afro descendiente ariqueña y tumba carnaval como un aporte al trabajo de la diversidad intercultural en la educación física.*
- *Propuesta de articulación intercultural entre los currículum chileno y peruano de primer ciclo de educación general básica.*
- *Representaciones raciales del profesorado egresado de la UMCE en torno al estudiantado inmigrante de una escuela de la comuna de Macul.*

- *Producción de herramientas pedagógicas para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, en el primer ciclo básico de la escuela Ruka Raki en la Región de la Araucanía.*
- *Educación intercultural en tres colegios de la comuna de Santiago: análisis de las prácticas educativas de las escuelas república de Panamá, república de Israel y patronato San Antonio, en relación a sus escenarios multiculturales.*
- *Estudio sobre el proceso de inclusión al sistema escolar chileno y sus repercusiones en las vivencias de niñas y niños con ascendencia Mapuche e inmigrantes latinoamericanos en el jardín infantil intercultural de la comuna de San Ramón.*
- *Educación parvularia con un enfoque intercultural: Experiencia educativa jardín adkintun.*
- *La gestión de la temática Mapuche en las clases de historia y su impacto en la convivencia multicultural en un colegio de la Araucanía.*
- *Estudio descriptivo del desarrollo de la lengua de señas chilena en niños sordos del nivel cuarto pre básico, preparatorio y primero básico de una escuela con enfoque intercultural bilingüe: Dr. Jorge Otte Gabler*
- *Investigación descriptiva del proceso de inserción educacional de un adolescente sordo, proveniente de un modelo educativo con enfoque intercultural-bilingüe, en la educación media técnico-profesional. Estudio de caso.*
- *Interculturalidad en el proceso educativo de la escuela n°422 Paulo Freire de la comuna de Cerro Navia.*
- *Identificación de elementos del currículum nacional que faciliten la implementación de una dimensión intercultural basada en las concepciones de personas pertenecientes a comunidades Aymara y Mapuche, para educación parvularia y primer ciclo básico. UMCE.*
- *Educación Intercultural en la formación inicial docente.*
- *Interculturalidad: Análisis de prácticas pedagógicas en cuartos años básicos de tres escuelas en contextos interculturales en la Región Metropolitana, aportando sugerencias orientadas a la formación de docentes de educación básica en la UMCE.*
- *Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por docentes, para enfrentar el creciente fenómeno de la inmigración peruana en nuestro país*

- *El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula.*
- *Análisis de las producciones escritas de estudiantes que cursan de 1° a 4° año básico, en el marco de una educación intercultural bilingüe para estudiantes sordos.*
- *Modelo pedagógico y métodos utilizados por una o un educador tradicional en una escuela rural de la novena región con programa de educación intercultural bilingüe.*
- *Rescatando la identidad robada: “Las artes visuales en la formación intercultural de los estudiantes con ascendencia indígena”.*

### 3.3 Tercera Etapa: Levantamiento y análisis de información recabada

#### 3.3.1 Levantamiento de la información

Esta etapa comenzó con el levantamiento de información, para llevar a cabo esta labor se elaboró un instrumento para el levantamiento de la información, que facilita la identificación y descripción de diferentes aspectos de cada uno de los trabajos de investigación. El instrumento elaborado se presenta a continuación:

<b>Código:</b>		<b>Unidad Académica:</b>	
<b>Año:</b>			
<b>Título:</b>			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>

Este instrumento facilitó la sistematización de las investigaciones realizadas en la UMCE, a través de la clasificación de la información, que luego permitió delimitar las dimensiones de análisis.

Esta identificación del contenido de los documentos fue facilitada por la aplicación de cada uno de los aspectos de levantamiento de la información presentes en el instrumento.

- Código:

Para facilitar el desarrollo de la investigación se otorgará a cada documento un código, asignado la sigla **V**, seguida de un número secuencial (Ejemplo: V.01)

- Año:

Se identificará el año de publicación del documento, lo cual permitirá identificar la periodicidad con la cual se realizan investigaciones en torno al área

- Unidad Académica:

Este aspecto permitirá identificar en qué unidades académicas se desarrolla la temática, como también determinar en cuál se concentran la mayor cantidad de investigaciones.

- Título:

Este aspecto se constituirá como un aporte en identificar la temática en torno a la cual se desarrollará la investigación.

- Problemática:

En este aspecto se identificaron los diferentes problemas de investigación de los trabajos.

- Objetivos:

Permitirá identificar el fin o propósito de cada proceso investigativo.

- Metodología:

Se identificó la metodología de investigación escogida en cada uno de los estudios, identificando el enfoque de estas. Permitiendo así descubrir cuál es el enfoque predominante a la hora de investigar en torno a la Educación Intercultural en la UMCE.

- Hallazgos:

Este criterio consistirá en describir los hallazgos finales de cada investigación. Por otro lado, esta dimensión permitió identificar los conocimientos construidos a partir de estos documentos, develando el estado del conocimiento en torno a la Educación Intercultural que se ha desarrollado en la UMCE.

### 3.3.2 Análisis de la Información

En un primer nivel de análisis de los datos se realizó a través de la técnica de análisis de contenido, ante el cual Mayring (citado por Cáceres, 2003. Pág. 4) expresa que “*El*

*análisis cualitativo de contenido se define a sí mismo dentro de este marco de trabajo como una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio*". Lo anterior se condice con los propósitos de este estudio, en el cual se analizó el discurso escrito encontrado en los diferentes documentos en torno a la educación intercultural seleccionados para la realización de la investigación. Este análisis se realizó a partir del levantamiento organizado de la información explicado con anterioridad mediante la implementación de la matriz de datos

En relación a lo recientemente planteado, para proceder al análisis se siguieron los pasos de análisis de contenidos expuestos por Cáceres (2003):

- 1) Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación (es decir, antes de comenzar el análisis es necesario definir una postura teórica)
- 2) Desarrollo del pre análisis (Primer intento de organización de la información)
- 3) Definición de unidades de análisis, correspondiente a cuatro dimensiones, las cuales son:  
Objeto de Investigación, Propósitos, Enfoque metodológico y Hallazgos.

- Objeto de Investigación: Se refiere a las problemáticas establecidas en cada una de las investigaciones.
- Propósitos: Corresponde a la actividad cognitiva explicitada a través de los verbos de los objetivos generales, delimitando así qué finalidad persiguen las diversas investigaciones incluidas en el estudio.
- Enfoque Metodológico: Corresponde a la identificación del posicionamiento ontológico, epistemológico y axiológico al que se adscriben las actividades de investigación.
- Hallazgos: Se centró en la identificación de la producción del conocimiento de las investigaciones seleccionadas.

### 3.1) Establecimiento de categorías de análisis para cada dimensión:

- En la dimensión de "Objeto de Investigación" se aplicaron categorías emergentes, las cuales surgieron a partir de una primera revisión, de esta manera se identificaron las categorías: Desarrollo del PEIB, currículo y educación intercultural, propuestas en torno a educación intercultural, desarrollo de procesos relacionados a la educación

intercultural, creencias docentes que subyacen sus prácticas, prácticas pedagógicas y finalmente, educación intercultural en la formación inicial docente.

- En la dimensión de “Propósitos” se aplicaron categorías en torno a la complejidad cognitiva a la cual apunta el verbo del objetivo general, clasificándose como de baja complejidad, mediana complejidad y alta complejidad. Esta categorización se realiza a partir de la Taxonomía de Bloom adaptada por Anderson & Krathwohl (2001), a partir de la cual se comprenderán como ejercicio de baja complejidad cognitiva aquellos que busquen recordar o comprender, utilizando verbos como reconocer, recordar, describir, recuperar, denominar, localizar, interpretar, ejemplificar, clasificar, resumir, inferir, comparar y explicar. Se entenderá como ejercicio de mediana complejidad cognitiva los objetivos que persigan aplicar o analizar, expresándose a través de la utilización de los verbos ejecutar, implementar, desempeñar, usar, diferenciar, organizar, atribuir, diferenciar, organizar, comparar, delinear, estructurar e integrar. Es importante agregar que si bien en alguna literatura en torno a investigación cualitativa no se recomienda la utilización del verbo analizar como un fin investigativo puesto a que es una actividad propia de esta acción intelectual y no un propósito final, en el proceso de realización del presente trabajo se categorizará, de acuerdo a la Taxonomía de Bloom, como un propósito que conlleva una actividad intelectual de mediana complejidad, debido a la utilización de este verbo como parte del objetivo general de variadas tesis, memorias o seminarios sistematizadas en esta investigación. Por último, se considerará como un ejercicio de alta complejidad cognitiva a las investigaciones cuyo propósito sea evaluar y crear, utilizando en su objetivo general verbos tales como comprobar, criticar, revisar, formular, experimentar, juzgar, probar, detectar, monitorear, generar y planear.
- En la dimensión de “Enfoque Metodológico” se aplicaron dos categorías, en las cuales se definió si el enfoque de la investigación fue cualitativo o cuantitativo.
- En la dimensión de “Hallazgos” se aplicaron categorías emergentes, las cuales están relacionadas con la dimensión de “objeto de investigación” y también fueron identificadas a partir de una previa revisión de esta área de las investigaciones.

### 3.3.3 Segundo nivel de Análisis.

Posterior a la realización del análisis previamente descrito, se realizó un segundo nivel de análisis. Este consistió en hacer un cruce de información entre la dimensión de “Hallazgos” y las políticas educacionales impulsadas por el Ministerio de Educación descritas en el marco teórico, con el propósito de contrastar el conocimiento construido en la UMCE con las políticas educativas desarrolladas en torno al área. De esta manera se realiza un análisis estableciendo si existe o no una relación entre los conocimientos construidos en las investigaciones y las políticas públicas educaciones del país.

### 3.4 Cuarta Etapa: Cierre de la investigación - Construcción de conclusiones e informe final

En esta cuarta y última etapa se definen los principales hallazgos del estudio y se levantan las conclusiones del mismo. De esta misma manera se desarrollara el informe final que da cuenta del trabajo realizado, para luego pasar a realizar un cuadernillo a modo de resumen de este documento, para así facilitar su difusión.

## **4. Criterios de rigor metodológico**

Con el fin de resguardar la calidad de la investigación cualitativa es que se aplican a los procesos de investigación los criterios de rigor metodológicos, esto a raíz de que *“El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos”* (Malpica, D., Moreno, N., Noreña, A., & Rojas, J., 2012 Pág. 365).

A lo largo del desarrollo de la presente investigación se procuró aplicar 3 criterios de rigor metodológicos, descritos por Arnal, Latorre & Rincón (2003), estos son, criterio de credibilidad, criterio de dependencia y finalmente, el criterio de confirmabilidad.

El primer criterio indicado, llamado criterio de credibilidad hace alusión a demostrar que la investigación se realizó de manera adecuada y que la temática fue identificada y descrita con exactitud. Para garantizar la credibilidad de la investigación se utilizó el procedimiento de juicio crítico de expertos, el cual consiste en someter el conocimiento e interpretaciones realizar a una revisión crítica. En este caso esta labor la realizó la profesora guía, a través de la constante revisión y retroalimentación en torno a los avances realizados.

Por otro lado, el criterio de dependencia se refiere a la estabilidad de la información obtenida (siempre teniendo en consideración las condiciones cambiantes de los contextos y fenómenos). Para lograr alcanzar este criterio se hizo un registro detallado de los datos recogidos a través de una matriz de levantamiento de información validada a través del juicio de experto, así mismo se establecieron categorías de análisis para cada uno de los aspectos incluidos en la matriz de levantamiento de datos.

El último criterio, el criterio de confirmabilidad, se refiere a lo que comúnmente se denomina como la “objetividad” del investigador, es decir, consiste en confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones. Para dar cumplimiento a este criterio se utilizará el procedimiento de auditoría de confirmabilidad, este procedimiento consiste en la revisión de los hallazgos por parte de otros investigadores, lo cual -al igual que en primer criterio- será tarea de la docente que guio el proceso investigativo.

## Capítulo V: Presentación y Análisis de los datos

En el presente apartado se darán a conocer las diferentes matrices utilizadas con el propósito de clasificar e identificar las diferentes categorías que se desprenden desde las cuatro grandes dimensiones propuestas anteriormente, a saber las dimensiones “objetos de conocimiento”; “propósitos de la investigación” “enfoque metodológico” y, finalmente; “Hallazgos”.

En primer lugar se expondrán las problemáticas de las investigaciones para luego identificar los propósitos de estas. Luego se identificarán los objetivos generales que se han planteado en las diferentes memorias, seminarios o tesis para así clasificar cuál es la complejidad del ejercicio cognitivo que propone su verbo, para posteriormente delimitar el enfoque metodológico desde el cual se posicionan los estudios revisados. En cuarto lugar se presentarán los hallazgos de las investigaciones, para así describir los conocimientos construidos en los diferentes estudios incluidos en esta investigación. Posteriormente, se expondrá el análisis de contenido de las categorías de cada dimensión, realizado a partir de cada una de las matrices utilizadas.

Finalmente se realizará el segundo nivel de análisis, en el cual se revisará si existe relación entre la dimensión “hallazgos” y las políticas educativas del país; de existir, se identificará en qué consiste esta relación.

A continuación se expondrá el análisis de contenido en relación a la dimensión “objetos de investigación”.

<b>MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN OBJETOS DE INVESTIGACIÓN.</b>		
<b>Código</b>	<b>Problemática</b>	<b>Objeto de Investigación</b>
<b>V.01</b>	Desde el proceso de colonización en América que se ha producido un mestizaje, el cual fue marginando la cultura de los pueblos originarios. Los pueblos indígenas intentan sobrevivir, a pesar de la pérdida de identidad que trae consigo la globalización. El sistema educacional chileno ha seguido con la estrategia de dominación de los españoles, buscando asimilar las culturas indígenas invisibilizándolas. La realidad cultural de los indígenas urbanos, en el ámbito educativo, resulta ser el tema de preocupación. ¿Cómo se rescata la cultura indígena si más de un 50% de ellos se encuentra viviendo en centros urbanos? ¿Las políticas educacionales actuales han considerado a las etnias originarias? ¿El sistema educativo está preparado para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe orientado hacia los indígenas urbanos de las principales etnias?	La consideración de la cultura indígena en el sistema escolar en contextos urbanos y en las políticas educativas
<b>V.02</b>	El escaso conocimiento de las prácticas ejercidas por un establecimiento educacional que aborda la interculturalidad.	Prácticas pedagógicas que abordan la interculturalidad.
<b>V.03</b>	La escuela chilena ha mantenido el concepto de la cultura Mapuche como una cultura ancestral que vivió en Chile, relegándolos al pasado. Fomentando así la discriminación hacia esta etnia. La investigación trata del cómo integrar a la cultura Mapuche en la educación básica, buscando promover la igualdad de derechos, inclusión étnica y erradicar la discriminación.	La cultura mapuche en el currículo escolar de básica
<b>V.04</b>	Se considera que la Educación Intercultural bilingüe es necesaria para la integración de las etnias originarias y su cultura, es así que la interculturalidad que incorpora la Escuela debe ser cuidadosa y planificada. Se hipotetiza que la Interculturalidad como concepto no es la real base ideológica de la E.I.B implementada en Chile, por lo cual resulta necesario crear una nueva propuesta conceptual de interculturalidad.	Propuesta conceptual de la interculturalidad
<b>V.05</b>	Los valores de la sociedad se han ido transmutando con el paso del tiempo, es así que la educación se convierte en un agente importante en cuanto a la enseñanza de valores, sin embargo muchas veces los educadores y educadoras no consideran la educación en valores como algo primordial dentro del currículo. Desde ahí surge el cuestionamiento acerca del cómo se están abordando los valores de identidad personal, respeto al otro y respeto a la	Prácticas pedagógicas en torno a la valorización de la identidad persona, interculturalidad, respeto al otro y naturaleza en la educación pre escolar

	naturaleza desde una perspectiva intercultural, a partir de lo cual surge la pregunta: ¿Cuál es la importancia que el Jardín infantil intercultural Kipay Antu le da a los valores de identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza en sus planteamientos teóricos y prácticas pedagógicas en segundo ciclo?	
<b>V.06</b>	¿De qué manera puede incidir la construcción y utilización de la zampona en la Iniciación Musical y en el acercamiento a la cultura de los alumnos de NB1 y NB2 en las escuelas públicas?	Practica pedagógica de acercamiento a la cultura originaria mediante la construcción y utilización de la zampona.
<b>V.07</b>	La Cultura de un pueblo perdura en el tiempo a través de su gente, sus costumbres y tradiciones. De esta manera, la educación se transforma en una de las principales herramientas de traspaso de la cultura, a través de los niños y niñas. El colegio San Sebastián de Aviki (Uno de los 2 colegios de Isla de Pascua) posee un solo taller de cultura Rapa Nui, lo que no satisface los requerimientos para adquirir la lengua Rapa Nui. En base a lo anterior surge la necesidad de investigar los factores que no permiten la implementación del PEIB en este establecimiento.	Factores que impiden la implementación del PEIB en escuela en Rapa Nui.
<b>V.08</b>	¿Qué efectividad tiene el programa de educación intercultural bilingüe para la superación de la discriminación de niños con ascendencia mapuche en la escuela “Celestín Freinet” de la comuna de La Pintana?	Efectividad del PEIB en la superación de la discriminación de niños mapuche en una escuela de La Pintana.
<b>V.09</b>	Chile como la mayoría de los países latinoamericanos es un país multicultural. Al norte del país, llegó una gran población africana que marcó la cultura ariquiteña. De ellos solo quedan algunos vestigios. Es así que en Chile se ha estado impulsado la educación intercultural a través de la reforma educacional, dentro de este ámbito se podrían desarrollar los vestigios culturales de los Afro descendientes, pero estos no se conocen en la mayor parte del país, desde ahí la problemática es ¿Cómo demostrar la existencia de Afro chilenos, cuyas expresiones interculturales pueden ser integradas a través de la Educación Física?	Desarrollo de la educación intercultural en torno a la comunidad afro descendiente a través de la educación física
<b>V.10</b>	La inmigración en Chile ha ido en aumento desde mediados de los ‘90 debido a su estabilidad política y económica. La mayor parte de los inmigrantes provienen de Perú. Frente a esto se generan una serie de cambios y uno de estos es el ingreso a una nueva escuela, en una cultura diferente. Ante esto surgen las interrogantes ¿Las metodologías implementadas en las aulas, resultan ser las más adecuadas para propiciar aprendizajes culturales y adaptación social en los estudiantes inmigrantes? ¿Los docentes tienen la posibilidad de revisar los programas de estudios aplicados a sus estudiantes en su país de origen? ¿Los curriculum	Comparación del currículo oficial entre Chile y Perú.

	latinoamericanos tienen elementos en común en los diferentes niveles del sistema? ¿Existe una matriz comparativa de subsectores y niveles comunes entre los aprendizajes propiciados por diversos países?	
V.11	El contexto macro económico latinoamericano ha tenido como uno de sus resultados un alza en las migraciones. Dicha situación repercute en las aulas de nuestro país, en donde el profesorado se ve enfrentado cada año a recibir alumnos extranjeros, por lo que surge la necesidad de conocer sus representaciones en torno a este grupo de estudiantes y revelar cuáles son las expectativas, sueños y prejuicios que puedan incidir en los procesos de aprendizaje.	Representaciones que tienen los docentes en torno a sus estudiantes migrantes
V.12	Al ser una minoría, históricamente los pueblos originarios han sido relegados. En 1996 en Chile se instauró el programa de educación intercultural bilingüe, dentro de este programa hay una serie de elementos que aportan a su buen desarrollo, uno de estos elementos es el material didáctico. En general el material didáctico ocupado en las escuelas abordan principalmente a la cultura chilena. Los materiales didácticos no tienen relación con el contexto donde se desarrollan los estudiantes, por ende ¿Estarán cumpliendo su real función? La escuela Ruka Raki es un colegio de la IX región que forma parte del PEIB, pero ¿Se estará llevando a cabo de forma satisfactoria el PEIB en la escuela? ¿Cómo orientar al profesorado de la escuela Ruka Raki, respecto al funcionamiento de la EIB? ¿Sus clases y materiales utilizados serán contextualizados en la realidad de los estudiantes?	Pertinencia del material pedagógico utilizado para la implementación del PEIB en un colegio de la IX región.
V.13	Frente al alza de la migración es necesario que existan políticas de inclusión y acogida que den respuesta a las necesidades multiculturales. Frente a la ausencia de políticas educativas a nivel nacional que tengan relación con la educación intercultural, se hace necesario investigar si en colegios a los que asisten niños migrantes se generan prácticas educativas basadas en la inclusión y el respeto por las diferentes culturas que allí convergen	Prácticas pedagógicas en torno a la inclusión y respeto llevadas a cabo en colegios con estudiantes migrantes
V.14	Se aprecia que en la mayoría de los casos de inclusión al sistema escolar chileno de inmigrantes y estudiantes de ascendencia de pueblos originarios no existen dispositivos sociales y educacionales para realizar un proceso adecuado que acoja las necesidades que este proceso implica. En ese contexto surge la necesidad de construir instituciones educativas que incluyan la educación intercultural, es así como en la comuna de San Ramón abre un jardín intercultural, teniendo como prioridad la atención a niños(as) Mapuche e inmigrantes. En función de lo anterior es que surge la interrogante guía de la investigación: ¿Cómo enfrentan el proceso de inclusión al sistema de educación intercultural, las familias de niños	Desarrollo del proceso de inclusión al sistema escolar de familias de estudiantes migrantes y con ascendencia Mapuche en un Jardín de San Ramón.

	y niñas inmigrantes latinoamericanos, con ascendencia mapuche y la comunidad educativa de un Jardín infantil Intercultural de la comuna de San Ramón?	
<b>V.15</b>	Teniendo en consideración la falta de competencias por parte de algunos educadores en educación intercultural, y teniendo en cuenta la diversidad de centros educativos embarcados en dicha tarea, surge la incertidumbre de cómo estos educadores llevan a cabo la práctica de educación intercultural. Nos proponemos comprender la experiencia del jardín intercultural Adkintun a través de la caracterización de su propuesta curricular y de sus prácticas pedagógicas.	Práctica pedagógica en torno a la educación intercultural y propuesta curricular del jardín Adkintun.
<b>V.16</b>	Las aulas chilenas en el S. XXI presentan desafíos relacionados con la actual diversidad cultural del alumnado. Particularmente, en la región de la Araucanía se vivencian cotidianamente hechos entorno al conflicto mapuche con el Estado chileno y es en este contexto en el que se desarrolla la educación, con alumnos mapuches y no mapuches que ocupan las aulas de toda la provincia. Esto conlleva adaptar los estilos de gestión de los establecimientos escolares hacia una gestión que se centre en las personas, considerando que la convivencia escolar hoy se entiende también como un recurso educativo sobre el cual se pueden producir aprendizajes. Es así que una adecuada gestión curricular debiera considerar que el profesor, especialmente en una región con altos porcentajes de alumnado multicultural, incorpore y adapte al momento de preparar sus clases, las características y el contexto de sus alumnos, esto es especialmente relevante en la clase de historia y ciencias sociales, que es la que se encarga de abordar de forma directa la cultura e historia Mapuche Por lo anterior se centra la atención en un establecimiento de la zona de Angol y surge el cuestionamiento ¿Los profesores de historia, de 7mo a 4to medio del colegio adventista, gestionan las clases de historia, tomando en cuenta el conflicto mapuche que afecta a la región, la realidad multicultural y la convivencia de sus alumnos?	La gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje en la asignatura de historia de 7mo a 4to medio en relación al conflicto mapuche con el Estado chileno, en un colegio adventista de Angol
<b>V.17</b>	En Chile existe una gran variedad de culturas, entre las cuales se encuentra la cultura sorda. En este sentido la lengua de señas es el elemento más importante que les da cohesión y un carácter étnico a la comunidad sorda. Los estudios de la lengua de señas en Chile se centran en la descripción de la estructura lingüística de esta y no así del proceso de adquisición de esta por parte de los niños sordos. En base a lo anterior se plantea la interrogante: ¿Cuáles son las características del proceso de desarrollo de la Lengua de Señas Chilena en niños sordos que cursan el cuarto nivel pre-básico, nivel preparatorio y primero básico de la escuela con un enfoque intercultural bilingüe?	Características del proceso de desarrollo de la lengua de señas chilena de niños sordos de una escuela con enfoque intercultural bilingüe.

V.18	Si bien las personas sordas han sido beneficiarias de políticas de integración, investigaciones demuestran que los niños sordos en particular presentan múltiples dificultades en dichos procesos. A raíz de lo anterior surge la pregunta ¿Cómo es el proceso de inserción escolar de un adolescente sordo, proveniente de un modelo con enfoque intercultural bilingüe, en la educación media técnico profesional?	Proceso de inserción escolar de un estudiante sordo proveniente de una escuela intercultural bilingüe a una escuela de modalidad técnico profesional.
V.19	Hoy en día nos encontramos en una sociedad que se enfrenta a un contexto multicultural, por lo cual la escuela tiene un gran desafío respecto a la valoración de la diversidad cultural. Es así que las políticas públicas educacionales adquieren un rol protagónico, una de estas políticas es el PEIB, el cual según un estudio del MINEDUC posee ciertas deficiencias, así es que se busca encontrar información de lo que sucede en una escuela en particular en Cerro Navia, viendo cómo se enfrenta en lo cotidiano a un contexto multicultural, qué importancia adquieren las políticas interculturales que emanan desde el Ministerio y que tan eficaces resultan estas en un contexto urbano.	Abordaje del contexto multicultural de una escuela de Cerro Navia y su vínculo con las políticas públicas.
V.20	Los intentos gubernamentales por implementar una política intercultural de educación para la integración de los grupos étnicos no ha avanzado más allá de ser estrategias paralelas al currículum nacional, siendo propuestas compensatorias y aisladas, focalizadas al grupo diferente y no a toda la población escolar, acompañado de una incorporación descontextualizada y aislada de contenidos. La implementación formal en el currículum de los saberes y concepciones de personas pertenecientes a culturas aymara y mapuche favorecería una dimensión intercultural en la escuela en el que se desarrollen espacios educativos entre diferentes culturas. ¿Cuáles son los elementos del currículum nacional (objetivos y orientaciones pedagógicas), vigentes para educación parvularia y primer ciclo básico, que se relacionan y permiten incorporar las concepciones sobre aprendizaje y educación de personas aymara y mapuche para el desarrollo de una dimensión intercultural en la escuela?	Elementos del currículum nacional correspondientes a educación parvularia y primer ciclo básico, desde los cuales se puede desarrollar la educación intercultural desde el enfoque de etnias Mapuche y Aymara.
V.21	La interculturalidad no se ha considerado en el currículum de la formación inicial docente causando un desconocimiento para comprenderla y educar en contextos de diversidad de culturas y razas, es así que surge el cuestionamiento ¿De qué forma se manifiesta la interculturalidad en la formación inicial docente y cuáles son los efectos en las escuelas y en la sociedad?	Formación inicial docente en torno a educación intercultural
V.22	Actualmente la educación básica se desarrolla en realidades contextuales heterogéneas, acercando a la población escolar a una enseñanza formal inclusiva. Estos procesos también debieran influir en la formación inicial de los docentes. Las políticas nacionales educativas dan importancia a resguardar las necesidades de	Formación inicial docente en torno a interculturalidad en la carrera de

	<p>algunos pueblos originarios, como también existe especial atención a los estudiantes con NEE, por tanto se hace necesario responder a las exigencias didácticas de cada área del conocimiento para garantizar aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Es así que se torna relevante que la formación de los profesores fortalezca las habilidades y competencias para propiciar cambios concretos en la búsqueda de una educación intercultural efectiva, desde ahí surge la interrogante ¿Qué acciones puede adoptar el departamento de educación básica de la UMCE respecto a la incorporación de la interculturalidad en la malla modular?</p>	<p>pedagogía en educación básica de la UMCE.</p>
<b>V.23</b>	<p>La migración peruana en Chile es un fenómeno observado en el transcurso de nuestras prácticas formativas, por lo que podemos evidenciar las características del proceso de integración de los alumnos/as extranjeros al sistema educacional chileno se transforma en un pilar fundamental de nuestro quehacer educativo. Al observar este fenómeno nos cuestionamos ¿los docentes están preparados para integrar efectivamente a los alumnos/as inmigrantes en el sistema educacional chileno?, ¿existen medidas especiales, de parte de las autoridades, para ayudar a la inserción a los hijos de inmigrantes?, ¿son efectivas las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas para integrar a los alumnos/as peruanos?, ¿qué percepción tienen los alumnos/as peruanos/as de su aprendizaje? En base a lo conocido, se evidencia carencias importantes en la FID en torno a la integración en el aula: ¿Los docentes en ejercicio utilizan estrategias de enseñanza aprendizaje que ayuden a favorecer el proceso de integración escolar de los alumnos/as inmigrantes en el sistema educacional chileno?</p>	<p>Prácticas pedagógicas de los docentes en torno a la integración de estudiantes migrantes al sistema educacional.</p>
<b>V.24</b>	<p>En el último tiempo existe una mayor preocupación por la migración, pero todavía llama la atención la escasa investigación que existe sobre problemáticas de niños migrantes, aspectos educacionales y de contribuciones sociales, culturales, intelectuales o económicas de estos grupos de la sociedad chilena. Por lo tanto se hace imprescindible generar conocimiento científico que permita contribuir a la integración cultural de los estudiantes migrantes al sistema educativo.</p> <p>Dada la magnitud del fenómeno que está impactando al sistema educativo nacional y la poca investigación existente en el área de educación, es necesario generar información que oriente la futura elaboración de políticas educativas a nivel curricular, que aborde la situación de los estudiantes de origen migrante. Los docentes realizan una implementación rígida y descontextualizada del currículo oficial, que no incluye los saberes culturales de los estudiantes migrantes, desde ahí surge el cuestionamiento: ¿qué tensiones se producen en el desarrollo curricular de los docentes de aula con estudiantes migrantes?</p>	<p>Tensiones del desarrollo curricular de los docentes con estudiantes migrantes en su aula.</p>

<p><b>V.25</b></p>	<p>La educación chilena presenta variados desafíos, entre los cuales se debe dar respuesta a las necesidades de la educación especial, en donde se encuentran incluidos los estudiantes sordos.</p> <p>En la educación de las personas sordas se ha estado desarrollando el enfoque Bilingüe, el cual promueve la utilización de la lengua natural de las personas sordas en su educación y como base para adquirir la lengua de la comunidad a la que pertenecen como segunda lengua.</p> <p>Es así que el desarrollo de la lengua de señas permite a los estudiantes comunicarse, pero por otro lado el aprendizaje del español de Chile como segunda lengua, especialmente en su modalidad escrita permite formar un puente de comunicación entre las personas sordas y la comunidad de oyentes en la que viven. Desde ahí surge la pregunta de investigación: <u>¿Cuáles son las características de las producciones escritas de los estudiantes sordos de primer ciclo básico desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe?</u></p>	<p>Caracterización de producciones escritas de estudiantes sordos de primer ciclo básico desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe.</p>
<p><b>V.26</b></p>	<p>En el año 1996 se crea el PEIB, debido a la necesidad que se evidenció de implementar un programa en pro del respeto hacia la cultura y los derechos de los estudiantes pertenecientes los pueblos indígenas de nuestro país. El programa promueve el uso de un currículum contextualizado y participativo, promoviendo el bilingüismo y la interculturalidad, incorporando dentro de los planes de estudio una asignatura llamada lengua indígena y desde quinto básico además, una propuesta didáctica para trabajar los contenidos. El trabajo de implementar el PEIB, a través de la educación intercultural es realizado por un educador tradicional, desde ahí surge el cuestionamiento <u>¿Desde qué enfoque educativo un educador tradicional orienta su práctica pedagógica y su estrategia didáctica? ¿Qué enfoque didáctico utiliza un educador tradicional dentro de una escuela rural con programa intercultural bilingüe, de la novena región?</u></p>	<p>Modelo pedagógico utilizado por un educador tradicional en una escuela de la novena región.</p>
<p><b>V.27</b></p>	<p>El constante crecimiento de la sociedad, olvidando sus raíces ha provocado cambios importantes en la manera en que el mapuche se reconoce y mantiene sus relaciones, su arte y en general su cultura. Con la aparición de nuevas generaciones, la aceptación de su ascendencia en los jóvenes fue más recurrente, buscando de una manera u otra acercarse a los que la sociedad les negó: su tradición cultural. Tomando la riqueza cultural inherente que tienen los jóvenes de la zona de la Araucanía en torno al tema indígena, se buscará construir una propuesta pedagógica intercultural, que mantenga los contenidos mínimos a pasar en la asignatura de Artes Visuales, pero dándole un enfoque fuerte a rescatar la identidad mapuche que esta sociedad renegó por mucho tiempo a los jóvenes.</p>	<p>Propuesta pedagógica intercultural la asignatura de artes visuales que rescate la identidad Mapuche.</p>

A partir del análisis de contenido de los diferentes objetos de investigación identificados en cada uno de los trabajos incluidos en este estudio, fue posible identificar 7 categorías dentro de la dimensión problemáticas de estudios, a saber:

- a) Desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- b) Currículo y educación intercultural.
- c) Propuestas en torno a educación intercultural.
- d) Desarrollo de procesos relacionados con interculturalidad.
- e) Creencias docentes que subyacen a su práctica pedagógica intercultural.
- f) Prácticas pedagógicas.
- g) Educación intercultural en la formación inicial docente.

En relación a la categoría del desarrollo del programa de educación intercultural bilingüe, es posible decir que las cuatro investigaciones que se desarrollan en torno a este objeto de estudio realizan su investigación en relación a diferentes elementos del PEIB, estudiándolo tanto en contextos escolares específicos, como a nivel nacional.

En la categoría currículo y educación intercultural se estudian diferentes aspectos del currículum, centrando el objeto de estudio en este, ya sea analizando elementos del currículo que guardan relación con diferentes elementos de carácter intercultural, como también a través de la comparación curricular entre el currículo de Chile y el de otros países. Tres investigaciones se ocupan de este objeto de estudio.

Por otro lado, es posible encontrar la categoría de propuestas en torno a educación intercultural, en la cual tres trabajos centran su proceso en el desarrollo y creación, tanto de proyectos de educación intercultural, como en la construcción de conceptos teóricos acerca de esta.

La cuarta categoría identificada abarca la investigación de variados procesos que se encuentran ligados a la educación intercultural, investigando el desarrollo de la educación intercultural en torno a la población afro descendiente; así también, el proceso de abordaje del contexto intercultural de una escuela de Cerro Navia; además se estudió el proceso de inclusión a instituciones escolares de estudiantes migrantes, con ascendencia mapuche y un estudiante sordo a los contextos escolares correspondientes a cada investigación; por otra

parte, también se buscan identificar las características de la adquisición de la lengua de señas de estudiantes sordos, como también las características de las producciones escritas de estudiantes pertenecientes a esta comunidad. Son seis las investigaciones que llevan a cabo su labor a partir del estudio del desarrollo de estos procesos, identificando el desarrollo de la educación intercultural tanto en planos generales como en contextos escolares específicos, así como también conociendo características específicas del desarrollo de diferentes elementos, además de describiendo como se llevan a cabo diferentes procesos de inclusión de sujetos a contextos escolares delimitados.

Otra de las categorías levantadas fue la de creencias docentes que subyacen a su práctica pedagógica, en este sentido, son dos las investigaciones que se elaboran alrededor de este elemento, delimitando representaciones y modelos pedagógicos a la base de la práctica de los docentes y que fundamentan su labor.

En relación con lo anterior, también se delimitó una sexta categoría, en la cual fue posible observar que siete investigaciones centran su proceso en el estudio de las prácticas pedagógicas vinculadas con la educación intercultural, persiguiendo el identificar la praxis de diferentes profesores estudiados en instituciones escolares específicas.

Por último, dos investigaciones centran su atención en la formación inicial docente, estableciéndose así la última categoría, en torno a la presencia de la educación intercultural en la formación inicial docente, tanto a nivel país como en el contexto específico de una carrera de la UMCE.

En síntesis, la investigación en la UMCE realizada por los estudiantes de pre y post grado de la institución en torno a la educación intercultural ha buscado investigar diferentes aspectos de esta, tal como la implementación del PEIB, el currículo y su relación con la EI, la elaboración de propuestas, el desarrollo de procesos relacionados con la realidad intercultural, las creencias y prácticas de los docentes, además de la formación inicial que los profesores recibieron en el área.

Es así que las prácticas docentes son el objeto de conocimiento mayormente investigado en la UMCE, seguido de la investigación del desarrollo de procesos relacionados con interculturalidad y luego el desarrollo específico del PEIB en diferentes contextos.

En las siguientes páginas se presentará el análisis de contenido en relación a la dimensión “Propósitos de investigación”.

<b>MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN PROPÓSITOS DE INVESTIGACIÓN</b>		
<b>Código</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Propósito</b>
<b>V.01</b>	Conocer las identidades, historicidades y memorias amerindias de nuestro país, para poder pensar la pluriethnicidad y la interculturalidad en las sociedades de hoy Analizar la identidad cultural indígena presente en las principales etnias desde la perspectiva histórica y pedagógica que compone la educación intercultural bilingüe entre los años 1990 y 2002	Conocer: ejercicio cognitivo de baja complejidad Analizar: ejercicio cognitivo de mediana complejidad
<b>V.02</b>	Describir la acción llevada a cabo por un colegio que implementa la Educación Intercultural	Describir: ejercicio cognitivo de baja complejidad
<b>V.03</b>	Integrar la cultura Mapuche a la iniciación escolar, con el fin de valorar y respetar la diversidad de etnias. Rescatar el sentimiento de identidad cultural Mapuche, contextualizando a la realidad actual Promover el descubrimiento e igualdad de derechos, sin distinción, creando instancias de inclusión étnica.	Integrar: consecuencia de investigación Rescatar: consecuencia de investigación Promover: consecuencia de investigación Estos objetivos no corresponden a propósitos investigativos, debido a que no dan cuenta de una construcción de conocimiento
<b>V.04</b>	Contribuir a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) a través de una propuesta conceptual de interculturalidad, para la aplicación de ésta por parte de los agentes involucrados en el tema en Chile	Contribuir: consecuencia de investigación Este objetivo no corresponde a un propósito investigativos, no obstante en el mismo objetivo general se señala que se elaborará e implementará una propuesta conceptual de interculturalidad, por tanto constituiría un ejercicio cognitivo de alta complejidad.
<b>V.05</b>	Conocer la importancia que el jardín infantil intercultural Kipay Antu en el segundo ciclo, le da a los valores identidad personal, respeto al otro, respeto a la naturaleza, en sus planteamientos teóricos y prácticas pedagógicas.	Conocer: ejercicio cognitivo de baja complejidad
<b>V.06</b>	Generar una propuesta de construcción de zampoñas de PVC para la iniciación musical de los alumnos de NB1 en las escuelas públicas.	Generar: ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.07</b>	Describir los factores que no han permitido la implementación del PEIB en el colegio San Sebastián de Akivi de Isla de Pascua.	Describir: ejercicio cognitivo de baja complejidad

<b>V.08</b>	Analizar cómo la implementación de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del MINEDUC han influido en la superación de la discriminación de niños con ascendencia mapuche en la Escuela Celestín Freinet de la comuna de La Pintana.	Analizar: ejercicio cognitivo de mediana complejidad
<b>V.09</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocer y demostrar la presencia de vestigios culturales africanos en el norte del país, específicamente en la provincia de Arica, con costumbres y tradiciones que pueden ser un gran aporte al desarrollo intercultural de nuestra sociedad.</li> <li>• Investigar e informar de qué forma los profesores de educación física tendría incidencia en el desarrollo de la diversidad intercultural, en su asignatura, dentro de la educación básica, específicamente dentro de los objetivos fundamentales transversales de NB2.</li> <li>• Explicar la importancia que tiene el trabajo del respeto a la diversidad intercultural en la educación chilena, en cuanto a lo estipulado en los objetivos fundamentales transversales por la reforma educacional chilena.</li> </ul>	<p>Conocer: ejercicio cognitivo de baja complejidad          Demostrar: ejercicio cognitivo de alta complejidad          Investigar: objetivo redundante debido a que se trata de un trabajo de investigación y, por ende, se investiga.          Explicar: ejercicio cognitivo de mediana complejidad</p>
<b>V.10</b>	Diseñar una articulación metodológica intercultural, que permita reconocer los aprendizajes propiciados en las matrices peruanas de manera de disminuir los niveles de discriminación cognitiva de los/as estudiantes de ese país vecindados en Chile.	Diseñar: ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.11</b>	Analizar las representaciones racistas que posee el profesorado recientemente egresado con respecto a los estudiantes migrantes.	Analizar : ejercicio cognitivo de mediana complejidad
<b>V.12</b>	Proponer herramientas pedagógicas para docentes del primer ciclo básico de la Escuela Ruka Raki en la región de la Araucanía, para contribuir al desarrollo de la EIB en la escuela.	Proponer: ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.13</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las prácticas educativas que desarrollan y reproducen los actores de la comunidad educativa de los colegios República de Panamá, República de Israel y Patronato San Antonio con el estudiantado inmigrante.</li> <li>• Generar una propuesta pedagógica que entregue estrategias didácticas que aborden el respeto y la valorización de las culturas desde un planteamiento crítico y reflexivo basado en un enfoque intercultural.</li> </ul>	<p>Identificar: ejercicio cognitivo de baja complejidad          Generar: ejercicio cognitivo de alta complejidad</p>

<b>V.14</b>	Develar el proceso de inclusión al sistema de educación intercultural de familias de niños y niñas inmigrantes latinoamericanos, con ascendencia mapuche y la comunidad educativa que se realiza en un Jardín infantil Intercultural de la comuna de San Ramón	Develar: ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.15</b>	Comprender cómo se expresa la educación intercultural en el jardín intercultural Adtinkun.	Comprender: ejercicio cognitivo de baja complejidad
<b>V.16</b>	Describir la gestión de las clases de los profesores de historia, de séptimo a cuarto medio del colegio Adventista de Angol, considerando el contexto del conflicto mapuche que afecta a la región, la realidad multicultural y la convivencia de sus alumnos.	Describir: ejercicio cognitivo de baja complejidad
<b>V.17</b>	Describir las características del proceso de desarrollo de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) en niños sordos que cursan el cuarto nivel pre-básico, nivel preparatorio y primero básico de una escuela con un enfoque intercultural bilingüe: Dr. Jorge Otte Gabler.	Describir: ejercicio cognitivo de baja complejidad
<b>V.18</b>	Conocer el proceso de inserción educativa de un adolescente Sordo, proveniente de un modelo educativo intercultural-bilingüe, en la educación media técnico profesional.	Conocer: ejercicio cognitivo de baja complejidad
<b>V.19</b>	Evidenciar cómo se implementan las políticas interculturales en la escuela n°422 Paulo Freire de la comuna de Cerro Navia	Evidenciar: ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.20</b>	Establecer la correspondencia explícita o posible entre elementos del currículum oficial y las concepciones que sobre el aprendizaje y educación tienen personas aymara y mapuche.	Establecer: ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.21</b>	Establecer el estado actual de la educación intercultural en la formación inicial docente y definir las condiciones básicas para su inclusión.	Establecer: : ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.22</b>	Proponer orientaciones interculturales para la formación de profesores básicos UMCE, a partir del análisis de prácticas docentes en cuartos básicos de tres escuelas inclusivas en la Región Metropolitana.	Proponer: ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.23</b>	Identificar y analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien la integración de alumnos y alumnas peruanos, utilizadas de forma naturalizada por docentes de la Escuela E - 12 Irene Frei de Cid, respondiendo así, a la creciente matrícula de niños y niñas extranjeros.	Identificar: ejercicio cognitivo de baja complejidad Analizar: ejercicio cognitivo de mediana complejidad
<b>V.24</b>	Caracterizar el desarrollo curricular de docentes que trabajan en establecimientos educativos municipales con estudiantes migrantes de la comuna de Santiago.	Caracterizar: ejercicio cognitivo de baja complejidad

<b>V.25</b>	Analizar las producciones escritas de estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde una perspectiva de educación intercultural-bilingüe.	Analizar: ejercicio cognitivo de mediana complejidad
<b>V.26</b>	Determinar qué modelo(s) pedagógico(s) subyacen a la práctica pedagógica de un(a) educador(a) tradicional de una escuela rural de la IX región que se encuentra dentro del PEIB y como este o estos modelos se materializan en decisiones didácticas.	Determinar : ejercicio cognitivo de alta complejidad
<b>V.27</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar y reflexionar en torno a la identidad mapuche y como la pedagogía trabaja este tema.</li> <li>• Fortalecer la identidad del pueblo mapuche en contextos escolares, a partir de la asignatura de Artes Visuales.</li> </ul>	<p>Investigar: objetivo redundante  Reflexionar: objetivo redundante  Fortalecer: consecuencia de investigación  Estos objetivos no corresponden a propósitos investigativos, debido a que no dan cuenta de una construcción de conocimiento y redundan en el sentido de toda investigación</p>

En torno a la categorización de la dimensión propósitos de investigación cabe decir que los niveles de complejidad identificados en los trabajos de investigación dan cuenta que la mayoría de los estudios en torno a la educación intercultural, realizados por los estudiantes de pre y post grado de la UMCE persiguen propósitos de alta complejidad, esto ya que a partir del análisis de la formulación de objetivos, en base a la taxonomía de Bloom adaptada por Anderson & Krathwohl (2001), estas se ubicarían en un tercer nivel del dominio cognitivo, correspondiente a la evaluación y elaboración de propuestas. Este ejercicio, que está presente en once investigaciones, conlleva comprobar, generar o proponer y, por tanto, centran el ejercicio cognitivo en el nivel más alto del dominio intelectual. Lo anterior es coherente con las múltiples propuestas y productos encontrados en parte de las memorias, seminarios o tesis realizadas por estudiantes de pre y post grado de la UMCE incluidas en esta investigación.

Además, un número un poco menor de investigaciones dan cuenta en sus propósitos de la realización de ejercicios cognitivo de baja complejidad. Es así que ocho de las investigaciones analizadas en este trabajo buscan identificar o describir prácticas, hechos o procesos relacionados con la educación intercultural, centrandos su ejercicio intelectual en el conocer, lo que conlleva un trabajo en el nivel más simple del dominio intelectual.

Por otro lado, cinco investigaciones plantean en sus propósitos objetivos que implican un ejercicio cognitivo de mediana complejidad. En estos trabajos se busca el análisis de fenómenos, personas o instituciones. Cabe decir que si bien en parte de la literatura investigativa no se comprende el verbo analizar como un objetivo de investigación, sino más bien como una actividad propia de este ejercicio, en la presente investigación se decidió categorizar este verbo como un ejercicio de un nivel intermedio de dominio intelectual, puesto a que en los trabajos sistematizados sí fue presentado como un propósito de investigación.

Por último, un número menor de investigaciones plantean como objetivos diferentes ejercicios que no son concordantes con un propósito investigativo, sino más bien son actividades propias de una investigación o posibles consecuencias de estas. En donde por ejemplo, se formula el objetivo general a partir de los verbos “reflexionar” o “investigar”, como también “contribuir” o “promover”

En seguida se procederá a mostrar el análisis de contenido en relación a la dimensión “Enfoque Metodológico”.

<b>MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN ENFOQUE METODOLÓGICO</b>	
<b>Código</b>	<b>Enfoque Metodológico</b>
V.01	Enfoque cualitativo.
V.02	Enfoque cualitativo.
V.03	Enfoque cualitativo.
V.04	Enfoque cualitativo.
V.05	Enfoque cualitativo.
V.06	Enfoque cualitativo.
V.07	Enfoque cualitativo.
V.08	Enfoque cualitativo.
V.09	Enfoque cualitativo
V.10	Enfoque cualitativo.
V.11	Enfoque cualitativo.
V.12	Enfoque cualitativo.
V.13	Enfoque cualitativo.
V.14	Enfoque cualitativo.
V.15	Enfoque cualitativo.
V.16	Enfoque cualitativo.
V.17	Enfoque cualitativo.
V.18	Enfoque cualitativo.
V.19	Enfoque cualitativo.
V.20	Enfoque cualitativo.
V.21	Enfoque cualitativo.
V.22	Enfoque cualitativo.
V.23	Enfoque cualitativo-cuantitativo
V.24	Enfoque cualitativo.
V.25	Enfoque cualitativo.
V.26	Enfoque cualitativo.
V.27	Enfoque cualitativo.

En relación a lo observado a partir de la matriz de identificación de categorías de la dimensión de enfoque metodológico, es posible decir que se encuentra que tan solo una de las investigaciones estudiadas posee un enfoque metodológico mixto, esto quiere decir que si bien en ese estudio se expresa la búsqueda de la comprensión de una realidad específica y la analiza desde una relación subjetiva, entre sus métodos emplea procedimientos de recolección de datos de carácter cuantitativo, puesto a que buscan entregar información en función de medir la realidad investigada.

Por su parte, el restante de las memorias, seminarios y tesis declara desarrollar su trabajo de investigación bajo un enfoque cualitativo, es así que estas investigaciones expresan como fin el aportar a comprender múltiples realidades relacionadas con la educación intercultural, expresando la relación subjetiva que existe entre el sujeto y el objeto de conocimiento. De esta manera buscan describir, analizar o evaluar una realidad específica a través de diferentes metodologías de recolección y análisis de la información de carácter cualitativo. Los investigadores comprenden y expresan que sus trabajos fueron influidos por diferentes factores durante el proceso de realización. Es así que expresan que las realidades son múltiples y son construidas por los sujetos en relación con su contexto. De esta manera cada una de las investigaciones surge a partir de un contexto socio económico cultural específico en el cual se situaron los investigadores y que por ende, ha marcado el conocimiento que han construido en sus procesos investigativo.

De esta manera es posible decir que en la UMCE ha predominado el enfoque cualitativo de investigación a la hora de construir nuevos conocimientos en torno a la educación intercultural

A continuación se presentara el análisis de contenido en relación a la dimensión “Hallazgos”.

<b>MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE CATEGORÍAS DE LA DIMENSIÓN HALLAZGOS</b>		
<b>Código</b>	<b>Hallazgos</b>	<b>Conocimiento construido</b>
<b>V.01</b>	<p>La educación intercultural bilingue representa un paso significativo en el proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural de las regiones del país, plasmado ya en leyes y normas de nivel diverso. Su consolidación y generalización contribuirá al desarrollo de auténticas sociedades interculturales.</p>	<p>La investigación concluye que la implementación de la educación intercultural se ha ido plasmando en leyes y normas, representando un paso significativo en el reconocimiento de la pluralidad lingüístico cultural. La consolidación de esta contribuirá en el desarrollo de una sociedad intercultural.</p>
<b>V.02</b>	<p>Para educar en interculturalidad es necesario analizar el contexto, problematizar los contenidos y analizar desde diferentes perspectivas culturales los conceptos sociales. A su vez, es necesario definir los valores con los que la escuela se vincula.</p> <p>Es necesario revisar los valores que subyacen a los procesos de construcción de identidad, como la valoración de expresiones culturales, entre otras que refuercen el proceso democrático en el desarrollo del pluralismo nacional.</p> <p>Solo dos profesores del establecimiento, en un universo de quince encuestados, cuentan con la preparación idónea para hacerse responsables en la enseñanza de las culturas en cuestión. Es necesario tener más docentes preparados, para conocer la diversidad y diferencias culturales existentes en sus entornos; percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores; criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; posicionarse críticamente en la acción social.</p> <p>Modificar prácticas docentes para así conseguir una perspectiva que abarque la complejidad cultural y de experiencias humanas.</p> <p>Favorecer la sensibilización en torno a la temática, estimulando el respeto, evitando que los docentes sean prejuiciosos y que devalúen la experiencia de ciertos colectivos sociales.</p> <p>Se evidencia interés a través del establecer espacios de experimentación cultural aymará y mapuche entre los estudiantes, sin embargo, es necesario no parcelar los</p>	<p>En cuanto a la acción que lleva a cabo por el establecimiento investigado para implementar la educación intercultural es posible decir que tan solo 2 profesores, de 15, cuentan con la formación adecuada para enfrentarse al desafío de la enseñanza intercultural.</p> <p>Son los estudiantes quienes tienen mayor interés en establecer espacios de experimentación cultural Aymara y Mapuche. La orientación institucional no debe superponer la cultura chilena por sobre la cultura de las etnias.</p> <p>La autonomía curricular le brinda posibilidades a la escuela de adecuarse a su contexto específico.</p> <p>Se concluye que previo a la enseñanza en la interculturalidad es necesario fomentar el pluralismo en los contextos educativos</p>

<p>tiempos entre niveles o cursos, sino que destinar períodos establecidos y sistemáticos para así influir en la visión de mundo de los educandos.</p> <p>La orientación institucional no debe superponer una cultura sobre la otra, sino que por el contrario, las innovaciones pedagógicas, disposición del material didáctico, distribución horaria, deben distribuirse y complementarse de forma armónica. No se debe perseguir un fin homogenizador, sino que enriquecer cada expresión transformándola en contacto con las otras.</p> <p>Se considera necesario promover el acercamiento a manifestaciones propias de los pueblos, no desde la adquisición de conceptos, si no que instando a propiciar la valoración de tales personas mediante el dominio de aspectos fundamentales de su historia y cosmovisión. En la misma línea, es necesario reorientar la enseñanza hacia el desarrollo de capacidades por sobre la consolidación de códigos. Es necesario considerar el aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo y no lingüístico. A través del trabajo con manualidades y la confección de instrumentos, maquetas, objetos, etc., es posible instruir en la distinción de los rasgos culturales, como también para desarrollar habilidades motrices y aprendizajes que son la base para el desarrollo de la abstracción.</p> <p>A pesar de la existencia de una política en el área de la educación intercultural, la autonomía curricular le brinda posibilidades a la escuela de adecuarse al contexto. Es importante que la voluntad de la comunidad educativa se centre en construir una interacción pedagógica tricultural (sociedad dominante - cultura mapuche - cultura aymará) con énfasis en la transposición didáctica mapuche-aymará. Es necesario recurrir a situaciones de contacto y contraste entre ambas culturas.</p> <p>Se deben potenciar currículos en los que el conocimiento social, las humanidades, el análisis crítico y la elaboración personal estén, como mínimo, en igualdad frente a conocimientos más pragmáticos y ligados a actividades económicas y profesionales.</p> <p>Para poder formar buenos ciudadanos, la escuela debe - previamente a comenzar la enseñanza en la interculturalidad - fomentar el pluralismo cultural en donde no se juzgue el modo de vida de otros, usando criterios de la propia cultura. El pluralismo debe sustituir al etnocentrismo y afrontar la diversidad cultural en y desde la educación, abarcando también espacios como el de la salud, el trabajo y la convivencia cotidiana, los cuales deben pasar a ser objeto de atención de la intervención y de la actuación intercultural.</p>	
--	--

<p><b>V.03</b></p>	<p>Se debe asumir el compromiso de erradicar la discriminación y la promoción de la igualdad de derechos para todos, concientizando a toda la comunidad educativa. Se debe motivar al cuerpo docente se pueden dar charlas, talleres de dialogo y reflexión e impartir seminarios referentes a la cultura mapuche e interculturalidad. Es necesario que entender la cultura mapuche como un todo es algo fundamental para llevar a cabo la misión de educación intercultural. La enseñanza del mapudungun debe entenderse como el comienzo de la valoración e incorporación del conocimiento mapuche a la escuela</p>	<p>Previo a la exposición de la sistematización de los hallazgos de esta investigación es importante agregar que este documento presentaba en sus objetivos generales verbos que no persiguen un fin de construcción de conocimiento y que, por tanto, no se constituyen como objetivos de investigación, sino como posibles consecuencias de esta. Considerando lo anterior, se delimita que el documento concluye develando la necesidad de avanzar en la superación de la discriminación hacia la etnia mapuche y avanzar en la promoción de la igualdad entre esta y el resto de la sociedad chilena. La enseñanza del mapudungun es un comienzo en el camino de la EI, ya que incorpora el conocimiento mapuche a la escuela, por lo cual en esta investigación se presenta una propuesta de material pedagógico para esta labor, desconociéndose el camino trazado para construir esta herramienta.</p>
<p><b>V.04</b></p>	<p>La interculturalidad debe apuntar y dirigirse al desarrollo de los seres humanos y sus relaciones interpersonales, caracterizándose por la disposición de aceptación de las diferencias existentes entre los diferentes actores culturales, relacionándose de forma dinámica, reevaluando la concepción del otro y evolucionando desde el concepto de diversidad cultural hacia una concepción integradora del otro. Es así que la interculturalidad resulta ser una nueva forma de relacionarse, por lo cual la educación se presenta como una herramienta capaz de encauzar este cambio social de manera pertinente, pacífica y eficaz. El paradigma intercultural debe impregnar a la sociedad completa y no se debe quedar en la visión local y coyuntural. Se debe tomar en cuenta que la interculturalidad no es exclusiva del tema indígena sino que el concepto abarca cualquier tipo de minoría cultural.</p>	<p>A partir de los objetivos planteados por la investigación, se construye una propuesta conceptual de interculturalidad en donde se plantea que esta es una nueva forma de relacionarse con otro, basada en el respeto, la valoración y aceptación mutua. La interculturalidad es una relación dinámica, en donde se re evalúa la concepción del otro y se evoluciona a partir de la diversidad cultural</p>

<p><b>V.05</b></p>	<p>El establecimiento considera de gran interés el tema valórico por parte de educadores y familias. En primer lugar las educadoras advierten de la importancia del valor de identidad personal, debido a la necesidad que los niños tienen de cultivar su personalidad. El valor el respeto al otro es el más considerado por parte de las educadoras, quienes expresaban lo fundamental que este es, a pesar de que no se ve reflejado en las prácticas pedagógicas ni en el comportamiento de los párvulos. En cuanto al valor de respeto a la naturaleza las educadoras expresan su importancia pero esto no se observa en el comportamiento de los párvulos ni tampoco se realizan estrategias en torno a la educación ambiental. Las educadoras asumen un rol de mediadoras al momento de abordar las temáticas de los valores con los párvulos, no así con sus familias, con quienes no se logró visualizar un trabajo conjunto. Por otro lado, se ve que al interior del aula existen múltiples elementos que favorecen la educación en valores, resaltando de forma especial la labor del personal educativo.</p>	<p>En cuanto a la importancia que le otorga el jardín al desarrollo de los valores de identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza, cabe decir que los adultos de la comunidad educativa en su conjunto poseen gran interés en el desarrollo de la formación valórica de los párvulos. Es así que las educadoras le dan importancia al valor de identidad personal, pero por otro lado consideran que el valor del respeto al otro posee una mayor importancia, sin embargo el desarrollo de este no se observa en las prácticas pedagógicas. En cuanto al valor de respeto a la naturaleza es considerado como relevante, sin embargo, no se observan prácticas pedagógicas acordes al desarrollo de dicho valor. Es importante agregar que en torno a las prácticas pedagógicas observadas en el jardín, las educadoras llevan a cabo el rol de mediadora de conocimientos con los párvulos, sin embargo, no establecen trabajo colaborativo con los apoderados. Se identifica que la labor que realiza el personal educativo resulta fundamental para favorecer la educación en valores.</p>
<p><b>V.06</b></p>	<p>Con respecto a la construcción de zampoñas de PVC es posible decir que la propuesta pedagógica permitiría contribuir a que los alumnos comiencen con éxito su iniciación musical melódica, además de un acercamiento a la cultura desde las zampoñas. La propuesta permite impulsar la integración colegio-comunidad a través de la colaboración de los padres y apoderados como agente participativo y mediador de los aprendizajes en las fases de construcción del instrumento musical.</p>	<p>La propuesta pedagógica de construcción de zampoñas de PVC es un aporte a la iniciación musical melódica, debido a que el material posee un bajo costo, facilitando así la adquisición de instrumentos melódicos,</p>

	El material es innovador ya que da una solución efectiva al problema de costos que significa adquirir instrumentos melódicos.	además permite también impulsar la integración colegio-comunidad.
V.07	<p>El colegio no busca implementar educación intercultural, ya que busca posicionarse como una alternativa diferente en Isla de Pascua, uno de los factores que influye es el hecho que las horas de la EIB disminuyen carga horaria de educación formal.</p> <p>Por otro lado, existen pocos profesores titulados pertenecientes a la etnia Rapa nui, por lo que se deben contratar docentes del continente, quienes en su mayoría no están formados en EIB.</p> <p>El profesorado, alumnos y apoderados tienen interés por incrementar y fortalecer la enseñanza de la cultura Rapa Nui, pero el PEIB no se implementa por la negativa de la directiva de la escuela. Así mismo, dentro del proyecto educativo de la escuela no se encuentra presente la educación intercultural.</p>	<p>En torno a los factores que no han permitido la implementación del PEIB en la escuela San Sebastián de Akivi es posible decir que la directiva del colegio no tiene intención de implementar la educación intercultural, puesto a que busca diferenciarse de las otras alternativas educacionales de la Isla de Pascua. Un obstaculizador de la implementación de la EIB es que esta disminuye la carga horaria de educación formal.</p> <p>Otro obstaculizador, es la escases de profesores titulados pertenecientes a la etnia Rapa Nui, como también la contratación de docentes no formados en EIB.</p> <p>A pesar del interés de la comunidad educativa, la directiva de la escuela se niega a implementar el PEIB, por lo que no es contemplado en su PEI.</p>
V.08	<p>Identidad: Por parte de los niños que participan del EIB rechazan en su mayoría su vínculo con la cultura mapuche debido a que, principalmente, la familia rechaza el legado cultural debido a una política de hostilidad hacia la misma perpetrada por más de 200 años. Con respecto a la identidad, el taller EIB la trabaja de manera vaga, manteniéndola folclorizada y fragmentada. Por parte de los niños, existe un rechazo a su ascendencia mapuche, buscando “chilenizarse”.</p> <p>Discriminación: Niños dan a entender que existe discriminación hacia ellos por ser de ascendencia mapuche, la cual es llevada a cabo por personas no mapuches, como también por ellos mismos entre sí. Además, no sólo se perpetúa entre niños, sino que también desde los profesores a través de comentarios sobre costumbres y/o formas de</p>	Entorno a la efectividad de la implementación del PEIB para la superación de la discriminación en una escuela de La Pintana cabe decir que este programa ha aportado escasamente en este fin, esto debido a que el taller de EIB no abarca en su planteamiento ningún punto relacionado con la no discriminación y la aceptación de la diversidad, agregando que el taller EIB está dirigido a estudiantes con ascendencia

<p>realizar ciertas acciones. La discriminación se basa en elementos estéticos, como también en una visión belicosa y conflictiva.</p> <p>Los niños que tienen ascendencia mapuche y han sido parte del EIB, al momento de hablar de los mapuche, no se incluyen dentro de los mismos. Se cree que aquello tiene directa relación con la discriminación de la que son sujetos. Se menciona que al interior del taller se sienten reconocidos y valorados, pero fuera del mismo se suman a la mayoría perpetuando la discriminación.</p> <p>EIB: Se trabaja sólo como taller con el 30% de niños de la escuela, los cuales tienen ascendencia mapuche. El planteamiento del taller no es acorde a los objetivos fundamentales de EIB ya que no aprecia la transversalidad en los subsectores de aprendizaje, no existe reciprocidad cultural ya que no hay contacto entre culturas, no promueve pluralismo ni diversidad, no lucha contra exclusiones, no se trabaja con familia como ente transmisor de cultura.</p> <p>Se identifica como dificultad que el profesor a cargo del EIB no posee la formación necesaria en el área. Se trabaja, principalmente, en la memorización y asimilación de elementos propios de la cultura y del lenguaje, de manera poco integrada. El programa EIB resulta ineficaz en el esfuerzo por establecer relaciones interétnicas fundamentales para una sociedad pluralista y multicultural.</p> <p>Autoestima: Se evidencia que los niños que no asisten al taller EIB tienen una menor autoestima con respecto a los que asisten a dicho taller. Se aprecia valoración hacia la etnia mapuche por parte del profesor a cargo del EIB. Se evidencia una baja autoestima social por parte de ambos grupos de estudiantes, la cual tiene relación con el con el contexto en el cual viven. Respecto a la autoestima escolar, se evidencia que ambos grupos tienen a un rango normal-alto, lo que puede ser debido al enfoque Freinetiano de la escuela. Con respecto a la autoestima familiar, se evidencia que ambos grupos poseen un bajo índice, lo que tiene relación con características derivadas de sus contextos familiares.</p> <p>Finalmente es posible decir que el PEIB ha aportado escasamente a la superación de la discriminación en la escuela, debido a que en su planteamiento no toca ningún punto relacionado con la no discriminación y la aceptación de la diversidad. El colegio prioriza entregar precarios conocimientos sobre las distintas etnias que existen en el país, sus actividades son solo de conocimiento sobre los rasgos ancestrales del indígena, de esta forma el niño con ascendencia mapuche no se identifica con lo que verdaderamente es el mapuche.</p>	<p>mapuche, no siendo acorde con los objetivos fundamentales de la interculturalidad.</p> <p>Por otro lado, el colegio prioriza la entrega de precarios conocimientos sobre las diferentes etnias y las actividades se enfocan en el conocimiento de rasgos ancestrales del indígena.</p> <p>En consecuencia, los estudiantes con ascendencia mapuche perciben ser discriminados tanto por otros estudiantes, como por profesores.</p> <p>Finalmente la investigación realiza propuestas en torno a la dimensión ministerial de la educación intercultural bilingüe y su implementación en la escuela estudiada.</p>
---	--

	Finalmente esta investigación tiene como producto propuestas en torno a la dimensión ministerial de la educación intercultural bilingüe y su implementación en el contexto escolar estudiado.	
<b>V.09</b>	Existen en Chile poblaciones Afro descendientes, concentradas principalmente en el valle de Azapa, cuyas costumbres están muy perdidas. Dentro de la cultura afro descendiente una de las festividades más importantes es la Cruz de Mayo, la cual podría ser incluida en el contexto escolar, al igual que la Tumba carnaval, que se puede trabajar desde Educación Física.	A partir de esta investigación se ha comprobado que existen poblaciones afro descendientes, principalmente en el valle de Azapa. En función de lo anterior, desde la materia de educación física se puede trabajar con la Tumba Carnaval como una festividad importante en esta cultura, para de esta manera trabajar la interculturalidad desde esta área curricular.
<b>V.10</b>	En la comparación de las matrices curriculares chilena y peruana, se encuentra que: Existen diferencias en las horas obligatorias de trabajo y las semanas de escolaridad, por ende, los estudiantes que provienen de Perú presentan un déficit de 500 horas pedagógicas anuales. La edad cronológica para ingresar a primer año es diferente, por tanto hay un desfase de un año. Perú posee un año menos de escolaridad, considerando desde la primera hasta la secundaria. La escala de evaluación es AD (Logro destacado); A (logro previsto); B (En proceso) y C (en inicio). En cuanto a los CMO: En el sector de Lenguaje y comunicación los currículos son similares. En matemáticas se diferencian en la adquisición de la extensión numérica (En Chile secuencia por tramo, uno por año, en Perú uno cada dos años). En Ciencias Naturales, en Perú los contenidos adquiridos hasta 4to grado son mayores, y que en Chile no se tratan. En Historia, geografía y ciencias sociales existen diferencias en torno a que Perú desarrolla contenidos etnocentristas y además existen diferencias de choques de ideas por los fines políticos de cada nación enseña. Por último la propuesta intercultural mostrada tiene como paradigma los aprendizajes	En comparación de las matrices curriculares chilena y peruanas que sustenta la creación de una propuesta metodológica intercultural, se encuentra que los estudiantes provenientes de Perú presentan un déficit de 500 horas pedagógicas anuales con respecto a los estudiantes chilenos, además estos ingresan un año después que los chilenos al colegio, poseyendo así un año menos de escolaridad. Comparativamente: En el sector de lenguaje y comunicación los currículos son similares; en ciencias naturales se trabajan más contenidos que en Chile hasta cuarto grado, ya que en Chile se omiten contenidos de este tipo; en historia y geografía existen diferencias tanto de carácter político, como de paradigma. A partir de la información obtenida en relación a la comparación de las matrices curriculares chilena y peruana, se realiza una propuesta metodológica intercultural que tiene como paradigma el aprendizaje

	globalizados y cooperativos, a base de proyectos de aula que persiguen un fin concreto.	globalizado y cooperativo a través de metodología de proyectos.
V.11	<p>Docentes que son parte de la muestra asumen a Chile como un país racista, pero no se asumen a sí mismos como parte de dicho ejercicio.</p> <p>Se reconoce la existencia de discriminación en las escuelas hacia estudiantes de origen peruano y boliviano y no hacia inmigrantes argentinos y europeos, asumiendo aquello hacia una influencia de los medios de comunicación.</p> <p>Los docentes dan cuenta de que las representaciones negativas hacia los migrantes son internalizadas por los estudiantes. Los profesores dan cuenta de una falta en formación en torno a la educación intercultural en su FID, reconociéndolo como problema existente, pero no planteando formas de revertir la situación.</p> <p>Docentes coinciden en que la discriminación no solo es hacia ciudadanos inmigrantes, sino que también a quienes son parte de una etnia en base a características físicas.</p> <p>Docentes asumen que la experiencia pedagógica con estudiantes extranjeros ha sido fundamental para poder romper sus propios prejuicios.</p> <p>Docentes resaltan como elemento positivo el respeto que los estudiantes extranjeros manifiestan hacia la labor docente.</p> <p>Docentes fundamentan que las clases de historia en torno a la guerra del Pacífico son un elemento que fundamenta la discriminación hacia estudiantes peruanos y bolivianos. Además, se reconoce a la familia como otro elemento perpetuador de dicha discriminación, no tomando iniciativa como docentes para revertir dicha situación.</p> <p>Con respecto a la discriminación, ningún docente se asume como tal.</p> <p>Con respecto al racismo, un profesor asume que el problema de la discriminación no pasa por actitudes explícitas, sino que por no preocuparse de un otro diferente en base a sus necesidades particulares como inmigrante debido a dificultades en la formación con respecto al área.</p> <p>Los docentes asumen que entre pares la discriminación es más fuerte en alumnos mayores, ya que los niños menores no han aprendido completamente los prejuicios y estereotipos propios de la sociedad.</p> <p>Docentes asumen que la xenofobia en las capas populares tiene relación con que los inmigrantes realizan trabajos no calificados, lo cual podría verse como una amenaza a las fuentes laborales, por lo que los profesores creen que la discriminación por parte de los estudiantes tiene que ver con la defensa de la fuente laboral de sus padres.</p>	<p>En torno a las representaciones que poseen los docentes con respecto a los estudiantes migrantes se obtiene que estos identifican Chile como un país racista, pero no se asumen a sí mismos como parte de esto, aun así se reconoce la existencia de discriminación en las escuelas hacia estudiantes peruanos y bolivianos, es así que los docentes observan que las representaciones negativas hacia los migrantes están mayormente internalizadas por los alumnos, expresando que la discriminación se basa principalmente en características físicas. Los profesores también agregan que creen que la discriminación por parte de los estudiantes guarda relación con una defensa de las fuentes laborales de sus padres.</p> <p>Por otro lado, los docentes identifican falta de formación en EI en su FID, asumiendo no estar preparados para enfrentarse a la realidad multicultural. Además expresan que el trabajar con estudiantes extranjeros es fundamental para romper prejuicios y en base a ese trabajo destacan el respeto que los estudiantes extranjeros manifiestan hacia la labor docente.</p> <p>Se identifica que la enseñanza del contenido de la guerra del Pacífico es un elemento que fundamenta la discriminación hacia peruanos y bolivianos.</p> <p>En torno a las expectativas de los profesores en relación a la continuación de estudios de</p>

	<p>Con respecto a las expectativas de proseguir estudios, los docentes atribuyen las dificultades en torno a la pobreza y no en torno a la calidad de inmigrante. Es decir, para ellos un joven de escasos recursos chileno y uno inmigrante tienen las mismas dificultades de lograr proseguir estudios.</p> <p>Algunos docentes tienen una perspectiva optimista frente al fenómeno migratorio, considerando que habrá una apertura hacia la diversidad por parte de las futuras generaciones chilenas, lo que se daría por una mayor cantidad de inmigrantes en el país.</p> <p>Debido a las dificultades en la formación en torno a la interculturalidad, los docentes confunden a la misma con un modelo de educación asimicionalista, tratando a todos por igual y evitando sus diferencias.</p> <p>El profesorado demuestra no estar preparado para la educación intercultural, como tampoco poseer una comprensión amplia de los fenómenos migratorios bajo un contexto económico global.</p>	<p>alumnos migrantes, estos consideran que la principal amenaza de desarrollo para estos es su condición de pobreza, por sobre la condición de inmigrantes.</p>
<p><b>V.12</b></p>	<p>Los materiales existentes no son bien utilizados como facilitadores de aprendizaje y solo son contextualizados en el caso de festividades. El material didáctico no promueve la cultura y no es bien revisado por los docentes. Se requieren modificaciones en el quehacer pedagógico en función de las demandas de apoderados y estudiantes que son el preservar su cultura, mantener y aprender su lengua de origen, que la escuela incluya a los apoderados en el proceso, que los contenidos sean contextualizados con su diario vivir y que los profesores comprendan de qué trata un PEIB.</p> <p>En función de las necesidades anteriormente explicadas se plantean soluciones tales como: la creación de un manual para los docentes y la formulación de un proyecto de material didáctico que responda a las inquietudes planteadas.</p>	<p>En relación al funcionamiento del PEIB con respecto al uso de materiales didácticos en una escuela de la IX región se encuentra que los materiales existentes no son bien utilizados y por tanto el quehacer pedagógico debe ser modificado, para fomentar la comprensión de la EIB.</p> <p>A raíz de lo anterior se plantea y elabora como solución un manual de educación intercultural para los docentes y se formula material didáctico para el trabajo desde la interculturalidad con los estudiantes</p>
<p><b>V.13</b></p>	<p>El profesorado de los establecimientos estudiados asume que no tiene formación adecuada en torno a la educación intercultural.</p> <p>A pesar de tener una alta cantidad de niños inmigrantes, los establecimientos estudiados no basan sus prácticas en la interculturalidad. Se evidencia discriminación, como también conductas asimilacionistas por parte de docentes y directivos. No existen espacios en donde se trabaje la importancia de la diversidad, como tampoco apoyo a las familias inmigrantes.</p>	<p>En relación a las prácticas educativas que desarrollan los diferentes actores de las comunidades educativas observadas, cabe decir que los establecimientos no trabajan desde la perspectiva intercultural, observando discriminación, conductas asimilacionistas por parte de docentes y directivos,</p>

	<p>Los sujetos que son parte de esta investigación demuestran en sus dichos una visión estereotipada y prejuiciosa de los inmigrantes, especialmente, de los peruanos y bolivianos.</p> <p>Los estudiantes de las escuelas estudiadas mencionan haber sido discriminados en sus escuelas. A su vez hay estudiantes que, si bien no son mayoría representan casi una igualdad a esta, mencionan que en oportunidades en las escuelas no se trata a todos los niños de la misma forma sin hacer diferencias. Además, la mayoría de los niños mencionan que las temáticas de diversidad, racismo y discriminación si han sido tocadas en sus escuelas.</p> <p>En torno al bullying por motivos de discriminación, los profesores no son concluyentes en sus planteamientos, ya que hay algunos que lo han evidenciado y otros que no. Por otra parte, la mayoría de los docentes dicen que en sus establecimientos se ha logrado la integración entre niños chilenos e inmigrantes, como también la mayoría menciona que su establecimiento está condicionado para trabajar con la diversidad de alumnos. También, la mayoría de los docentes plantean que sus escuelas no hacen diferencias entre los estudiantes, tratándolos a todos por igual. En lo correspondiente a la formación docente, la mayoría de los docentes menciona que no posee con una FID adecuada en el área de la interculturalidad. En lo correspondiente a elementos curriculares, la mayoría de los docentes plantea que el currículum nacional no incluyen a los estudiantes extranjeros, lo cual sería una gran dificultad.</p> <p>A partir de las necesidades detectadas se genera una propuesta con el fin de entregar estrategias didácticas que aborden el respeto y valorización de las culturas desde un planteamiento crítico y reflexivo basado en un enfoque intercultural, buscando así aportar a la comunidad educativa una nueva manera de abordar la educación, basándose en la problemática que se genera a partir de la progresiva llegada de estudiantes inmigrantes al sistema educativo.</p>	<p>evidenciándose uso de estereotipos y prejuicios en torno a inmigrantes, especialmente, peruanos y bolivianos. De esta manera, los estudiantes migrantes plantean haber sido discriminados en sus escuelas, lo que evidencian en diferencias de tratos en comparación a estudiantes chilenos.</p> <p>Por otro lado, los docentes plantean que no recibieron formación en el área de educación intercultural. Pese a lo anterior, los profesores poseen la creencia acerca de que sus espacios sí incluyen de forma adecuada a estudiantes inmigrantes, planteando que sus establecimientos están condicionados para trabajar con la diversidad y que ellos no hacen diferencias entre los estudiantes. Sobre el bullying, hay docentes que lo han observado y otros que no.</p> <p>En función de las necesidades y falencias detectadas se construye una propuesta pedagógica intercultural, compuesta por una guía para los docentes y material para el trabajo con estudiantes.</p>
<p><b>V.14</b></p>	<p>Las familias mapuche, peruana y ecuatoriana se han sentido incluidas en la dinámica que plantea el jardín, en donde la comunidad educativa ha puesto esfuerzo personal, pese a que cuentan con escaso apoyo, aporte técnico y teórico de las autoridades educativas municipales.</p> <p>La institución educativa ha tomado conciencia de la importancia de desarrollar la identidad étnica de sus estudiantes, pero este proceso se ha dado de manera desordenada e irregular, evidenciando una constante experimentación en la</p>	<p>En torno al desarrollo del proceso de inclusión de estudiantes migrantes y con ascendencia mapuche a la institución es posible decir que las familias se han sentido incluidas en las dinámicas que plantea el jardín, evaluando que el proceso de forma satisfactoria, sobre todo en torno al rescate y</p>

	<p>implementación del currículum intercultural. Lo anterior genera un desconocimiento entorno a conceptos fundamentales tales como educación intercultural e inclusiva, lo que devela que la formación que se les entrega a los profesores de las instituciones que implementan un currículum intercultural no es la adecuada. En cuanto a la condición étnica se señala que la labor del jardín ha afectado positivamente la autoestima de las familias participantes del estudio, quienes evalúan el proceso de inclusión al sistema escolar de forma satisfactoria, considerando importante la labor que cumple el jardín, especialmente en cuanto al rescate y pertinencia cultural en la educación que entregan.</p>	<p>pertinencia cultural de la educación que entregan. En relación a lo anterior se evidenció que la labor del jardín a ha afectado positivamente la autoestima de las familias participantes en el estudio. Por su parte, la institución ha tomado conciencia de la importancia de desarrollar la identidad étnica de sus estudiantes, no obstante, el proceso se da de forma irregular, cayendo en la experimentación de la implantación de un currículo intercultural. De aquello se desprende un desconocimiento de conceptos como educación intercultural e inclusiva, desde lo que se devela que la formación entregada a los docentes no ha sido la adecuada para implementar un currículo de este tipo.</p>
<p><b>V.15</b></p>	<p>Se plantea la transmisión de cosmovisiones de Mapuches, Aymará y Rapa Nui a través de la selección de elementos característicos de estos, como celebraciones, juegos, vestimenta, héroes, danzas, contacto y respeto por la naturaleza, alimentación saludable, elementos lingüísticos puntuales.</p> <p>El concepto de educación intercultural bajo el que se trabaja es de recuperación de pueblos originarios, se considera acorde a los planteamientos del PEIB. Si bien es coherente con el PEIB, el jardín no posee un carácter pertinente a la cultura de origen de los niños, por lo que la propuesta curricular sería descontextualizada, ya que de 61 familias solo una se reconoce como aymara, 21 peruanas y el resto chilenas.</p> <p>Las prácticas pedagógicas son acordes a lo planteado en la propuesta curricular del establecimiento. Sin embargo, las prácticas docentes apuntan más hacia una reproducción de contenidos/aspectos culturales por sobre a una creación y recreación de los mismos por parte de los niños y niñas asistentes, con una baja participación de las familias en dicho proceso.</p> <p>La práctica pedagógica del jardín infantil intercultural Adkintun no se encontraría actualizada, ni en base a los avances investigativos en educación, como lo están las bases curriculares de la educación parvularia.</p>	<p>Acerca del cómo se expresa la educación intercultural en el jardín estudiado, cabe decir que en esta institución se plantea la transmisión cultural de las etnias mapuche, aymara y rapa nui a través de elementos característicos de estas. De esta manera, plantea que la educación intercultural cumple una labor de recuperación de los pueblos originarios, es así que la propuesta curricular se plantea como coherente con el PEIB pero no pertinente al contexto.</p> <p>En las prácticas pedagógicas observadas se busca reproducir las culturas, por ejemplo, enseñanza las lenguas de forma memorísticas, además las practicas pedagógicas no se encuentran actualizadas en relación a las bases curriculares de educación parvularia</p>

	<p>La enseñanza de las tres lenguas de las culturas que se intentan enseñar en este jardín tiene un carácter memorístico y repetitivo de ciertas palabras.</p> <p>En definitiva, la enseñanza intercultural en este jardín es de carácter reduccionista y folclorizante de las culturas antes señaladas.</p>	<p>En síntesis, la enseñanza intercultural en este jardín tiene un carácter reduccionista y folclorizante de las culturas.</p>
<p><b>V.16</b></p>	<p>En cuanto al objetivo general: En el establecimiento no se asume la realidad multicultural de sus alumnos, aun cuando se hacen adecuaciones a la temática, estas se dan en base a la actitud absolutamente personal del profesor.</p> <p>En torno a los objetivos específicos: El director de la escuela se encuentra consciente de las falencias de la asignatura de historia y la realidad multicultural, pero no asume sus responsabilidades en aquello y deriva esta a otros, de esta manera su gestión se transforma en algo netamente administrativo.</p> <p>En cuanto a los dos profesores estudiados, se encuentra que el profesor no mapuche tiene una actitud positiva y demuestra interés ante la temática, y por otro lado, el docente mapuche invisibiliza la temática, lo cual está relacionado con la carga afectiva y traumas que su experiencia le ha generado. Por lo mismo es necesario trabajar en la formación de los docentes del país asumiendo la realidad multicultural en la que desarrollarán su quehacer.</p> <p>En cuanto a las limitaciones de la asignatura, estas se resumen en que existen escasas oportunidades en el currículum para tratar la temática en específico y por otro lado a que la historia de Chile en general se encuentra llena de mitos frente a la temática Mapuche.</p> <p>Por otro lado, en cuanto a la percepción de los estudiantes, los alumnos mapuches se muestran conscientes de las oportunidades que tiene la asignatura para transmitir la valorización de la cultura, como también del déficit que esta presenta. Además expresan sentirse discriminados. Aun así ellos distinguen que la escuela tiene responsabilidad en la superación del conflicto mapuche ya que este se aborda desde el pasado, no así de lo que ocurre en el presente y sus consecuencias, no hay tratamientos en torno a los valores de la cultura, lo que es particularmente importante para ellos ya que al urbanizarse sus familias han ido perdiendo el arraigo con sus costumbres. Con respecto a los alumnos no mapuches, estos identifican la importancia del tema y la labor de los profesores en la transmisión de la cultura mapuche, aunque</p>	<p>En lo que respecta a la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje en la asignatura de historia de 7mo a 4to medio en relación al conflicto mapuche con el Estado chileno en un colegio adventista de Angol, cabe decir que el establecimiento no asume la realidad multicultural de sus alumnos, aun cuando se observan adecuaciones en torno a esta temática en la sala de clases, pero estas son mera voluntad de los profesores. Así mismo, el director de la escuela asume las falencias de la asignatura de historia en torno a este contexto, pero no se responsabiliza por ellas. Es así que las limitaciones en la asignatura de historia se relacionan con las escasas oportunidades que ofrece el currículum chileno para tratar la temática. Respecto a los dos profesores estudiados se observa que el profesor no mapuche tiene una actitud positiva y demuestra interés en el área, mientras que el docente mapuche invisibiliza la temática en su clase, lo cual está relacionado con la carga afectiva que esta representa.</p> <p>Por otro lado, los estudiantes mapuches del establecimiento expresan sentirse discriminados, además de visibilizar que la temática del conflicto mapuche se aborda desde el pasado, no como algo actual. Con</p>

	<p>estos también están conscientes de las debilidades curriculares de la temática, aun así a la hora de mostrar un aprecio ante esto se producen dos posturas contrarias con alumnos animados por aprender y otros más críticos, lo que se da a partir de sus vivencias personales con el conflicto.</p>	<p>respecto a los alumnos no mapuches, estos reconocen la importancia de aprender sobre esta cultura, aunque se producen posturas contrarias ante esta etnia, a partir de sus vivencias personales.</p>
<p>V.17</p>	<p>El estudio considera los niveles de análisis de la lengua: pragmático, semántico y morfosintáctico.</p> <p>Con respecto a las habilidades conversacionales se vio un desarrollo paulatino en los participantes, los niños menores tienen dificultades para iniciar un tópico mientras que en primero básico se consolida esta habilidad, aun así todos son capaces de mantener una conversación durante varios turnos. En tanto a la mantención del turno los menores utilizan el comportamiento mímico mientras procesan lingüísticamente el mensaje, mientras que los mayores incorporan también el uso de la repetición léxica.</p> <p>Para ceder el turno los recursos se complejizan en los niveles menores, en cuanto al solicitar el turno todos los niveles utilizan el mismo marcador gestual. Todos los participantes presentan dificultades con el cierre de tópico. Para realizar una petición todos los participantes emplean el comportamiento no manual.</p> <p>Por otro lado los participantes de niveles mayores son capaces de asumir el rol de mediadores, además las características del discurso narrativo que utilizan son más complejas y presentan una evolución de la organización del contenido.</p> <p>En relación a los marcadores discursivos se presenta un desarrollo progresivo en su uso.</p> <p>Por otro lado las actuaciones icónicas o el comportamiento mímico es un recurso significativo en los discursos producidos por todos los niños.</p> <p>En el nivel semántico se concluye que todos los participantes comprenden las partículas interrogativas, desarrollándose su comprensión de forma evolutiva. En relación al uso de partículas negativas, se registra un desarrollo similar en los niveles estudiados.</p> <p>El uso de intensificadores se da de forma progresiva en el desarrollo.</p> <p>En cuanto a los niveles menores estos enriquecen su repertorio lingüístico a través de la retroalimentación con el adulto en situaciones comunicativas.</p>	<p>En cuanto al proceso de desarrollo de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) en niños sordos que cursan el cuarto nivel pre-básico, nivel preparatorio y primero básico de una escuela con un enfoque intercultural bilingüe es posible describir que:</p> <p>El desarrollo lingüístico logrado por los estudiantes es coherente con los cursos en los que se encuentran, por lo que los factores que inciden en el nivel de competencia lingüística son la edad y el tiempo que transcurre desde que han sido expuestos a su lengua natural en un contexto escolar bilingüe. Es así que el rol de la escuela es fundamental para el desarrollo lingüístico, debido a que es un núcleo de socialización secundaria, siendo un espacio que posibilita un intercambio comunicativo permanente y promueve los elementos culturales de su comunidad.</p>

	<p>En el nivel morfosintáctico, con respecto a la indicación se concluye que todos los niveles la emplean en propiedades indexicales. En la producción de verbos de concordancia se observa una progresión en la incorporación gramatical. En cuanto a la formulación de preguntas todos los participantes utilizan por un lado el comportamiento no manual y las partículas interrogativas.</p> <p>Finalmente se concluye que el desarrollo lingüístico alcanzado por los niños es coherente con los niveles educativos que cursan, por lo que los factores que inciden en el nivel de competencia lingüística no tienen que ver sólo con la edad, sino también con el tiempo que transcurre desde que han sido expuestos a su lengua natural en un contexto escolar bilingüe, por lo mismo la escuela cumple un rol fundamental en su desarrollo lingüístico ya que este núcleo de socialización secundaria es el espacio que promueve un intercambio comunicativo permanente, como también los elementos culturales de su comunidad.</p>	
<p><b>V.18</b></p>	<p>Si bien existen diversas normativas que regulan la integración de personas en situación de discapacidad, éstas no abordan la especificidad de cada una de las discapacidades que las personas puedan presentar. Teniendo en consideración aquello, el PIE de la escuela (que se rige por la normativa vigente) se limita a mantener su trabajo administrativo al día, realizar la integración de estudiantes en la sala de clases a través de las adecuaciones curriculares correspondientes.</p> <p>Al inicio, la integración del estudiante tuvo dificultades debido a las obvias dificultades para establecer comunicación con oyentes. Sin embargo, con el apoyo de educadoras diferenciales ha logrado mejoras para interactuar con sus pares y con profesores. El estudiante ha desarrollado diferentes estrategias para poder acceder al currículum sin mayores dificultades, sin embargo, es imprescindible la presencia de educadora diferencial o intérprete en señas para así recibir la información del medio. Como facilitadores del medio, se destaca que el PIE de la escuela fomenta la difusión y respeto de la cultura sorda, acompañando el proceso educativo a través de diversas adecuaciones curriculares.</p> <p>Como facilitadores del sujeto, se destacan sus habilidades comunicativas con los demás, como también su voluntad de enseñar y transmitir a sus pares y docentes oyentes la cultura de los Sordos y la lengua de señas. Además, posee una gran constancia y perseverancia en la diversidad actividades escolares, participando de diversidad actividades que le han permitido fortalecer lazos con diferentes actores del establecimiento.</p>	<p>Acerca del proceso de inserción educativa de un adolescente sordo, proveniente de un modelo educativo intercultural-bilingüe, en la educación media técnica profesional fue posible identificar que:</p> <p>Al inicio la integración del estudiante presentó dificultades debido a su limitación para establecer comunicación con los oyentes, lo cual ha ido mejorando con el apoyo de las educadoras diferenciales.</p> <p>Aunque el estudiante ha desarrollado diferentes estrategias para acceder al currículum, necesita ayuda para recibir la información del medio.</p> <p>El PIE de la escuela ha sido un facilitador, promoviendo el respeto de la cultura sorda y acompañando el proceso educativo.</p> <p>Como facilitadores del sujeto, este tiene habilidad comunicativa con otros y voluntad para enseñar en torno a la cultura sorda y</p>

	<p>Como obstaculizadores del medio, se menciona la baja comunicación que se establece con los docentes de asignatura, debido a que entregan los contenidos de manera oral, perjudicando su participación activa del menor en el aula.</p> <p>Como obstaculizadores del sujeto, se menciona que tiene poca iniciativa para aprender contenidos que no le gustan. Además, posee un gran conformismo ante sus calificaciones, lo que perjudica su sentido de responsabilidad al momento de realizar actividades académicas propuestas.</p> <p>Finalmente la investigación construye como producto un documento que contiene sugerencias generales de integración del adolescente sordo.</p>	<p>lengua de señas. Además demuestra una gran perseverancia.</p> <p>Un obstaculizador del medio es la baja comunicación con los docentes de asignatura, quienes entregan contenidos por el medio oral.</p> <p>Los obstaculizadores del sujeto son su poca iniciativa para aprender contenidos que no son de su interés además de conformarse con sus calificaciones, perjudicando el desarrollo del sentido de responsabilidad.</p> <p>Por último la investigación elabora un documento con sugerencias de integración del adolescente sordo.</p>
<p><b>V.19</b></p>	<p>La escuela cuenta con un número alto de estudiantes de ascendencia Mapuche, por ello la necesidad de aplicar políticas de interculturalidad. Uno de los elementos de la implementación del PEIB es la importancia del rescate de la lengua indígena, lamentablemente aunque el establecimiento cuenta con una comunidad hablante de Mapudungun no la aprovecha para involucrarlos en la implementación del PEIB. No se observa la enseñanza del mapudungun como segunda lengua dentro de las prácticas docentes. La escuela no cuenta con docentes capacitados en temáticas interculturales, tuvieron una docente capacitada para realizar clases de la lengua y cuando esta salió no se buscó un reemplazo, no retomándose el proyecto de educación intercultural. Es así que la escuela no tiene sus prioridades en propiciar la inclusión y retroalimentación de las diversas culturas, ya que tiene otras necesidades más urgentes.</p>	<p>La escuela no trabaja un enfoque intercultural debido a que no es su prioridad dentro del abanico de necesidades que presenta. A pesar de su alto porcentaje de estudiantes de ascendencia mapuche no se observa la enseñanza de mapudungun como segunda lengua dentro de las prácticas docentes, ni tampoco se incluye a la comunidad hablante como un aporte en la implementación del PEIB.</p> <p>Hoy en día la institución no cuenta con docentes capacitados en las temáticas interculturales, la última docente realizó un taller el 2011 y desde entonces no se ha retomado el proyecto intercultural.</p>

<p><b>V.20</b></p>	<p>Las definiciones y caracterizaciones a partir de las concepciones de las personas pertenecientes a comunidades aymara y mapuche, sobre las formas de aprender o educar a los niños, los valores propios e historia e identidad; son operativas y responden a la pertenencia de sus grupos de origen. Junto con ser pertinentes a su cultura de origen, responden al modelo educativo presente en el currículum actual al relacionarlos con habilidades, actitudes y conocimiento.</p> <p>Los códigos definidos a partir de las concepciones de familias pertenecientes a grupos culturales aymara y mapuche se presentan con una baja presencia en el currículum nacional, siendo el código “conocimientos propios” el que alcanza una mayor presencia, con un 10%. El porcentaje de representatividad de los códigos analizados en conjunto, apenas llegan a un tercio de los elementos curriculares revisados.</p> <p>Todos los conceptos definidos y descritos a partir de las concepciones de las comunidades aymara y mapuche, se encuentran incluidos en el currículum oficial pero a distintos niveles de representatividad, y por tanto se pueden trabajar a través de los procesos de implementación curricular. Los de mayor concordancia corresponden a colaboración y autonomía, aunque su presencia no supera el 5% del total; los temas con mayor representatividad para las comunidades y que presentan mayor antagonismo con el currículum son “conocimientos propios” y “sentido de propiedad comunitaria”; se considera que los temas referidos a “respeto profundo”, “aprendizaje como desafío”, “valoración por la sabiduría de los mayores” y “respeto por el tiempo personal” necesitan de clarificación del sentido dado por las personas de las comunidades respecto a los planteado por el currículum.</p> <p>Los resultados recogidos por este estudio en cuanto a concepciones de personas aymara y mapuche, así como las sugerencias derivadas de los análisis, son reconocidos por las personas participantes del proyecto mayor.</p> <p>Las sugerencias derivadas de las concepciones y modos de actuar de las comunidades aymara y mapuche, se relacionan directamente con las prácticas avanzadas sugeridas por las investigaciones educativas actuales.</p> <p>Hacia el final de esta investigación se expone un folleto de divulgación del trabajo</p>	<p>En referencia a la correspondencia entre elementos del currículum oficial y las concepciones de aprendizaje y educación que tienen personas aymara y mapuche fue posible establecer que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las definiciones y caracterizaciones sobre la forma de aprender o educar tienen correspondencia con sus grupos de origen, como también responden al modelo educativo presente en el currículum actual al ser relacionados con habilidades, actitudes y conocimientos. Las definiciones planteadas por familias correspondientes a grupos aymaras tienen baja correspondencia con elementos del currículum nacional. Mientras que en conjunto no logran un 30% de correspondencia con el currículum nacional.</li> <li>• Todos los conceptos definidos y descritos por ambas comunidades están presentes en el currículum nacional, sin embargo, poseen diferentes niveles de representatividad.</li> <li>• Los temas que tienen mayor representatividad entre las familias y que representan mayor antagonismo con el currículum nacional son “conocimientos propios” y “sentido de propiedad comunitaria”. Existen discrepancias de sentido dado tanto por las familias como por el currículum en torno a las temáticas “aprendizaje como desafío”, “valoración</li> </ul>
--------------------	---	--

		<p>por la sabiduría de los mayores” y “respeto por el tiempo personal”.</p> <p>Finalmente esta investigación presenta un folleto de divulgación de este trabajo investigativo.</p>
V.21	<p>Solo dos universidades en Chile imparten carreras de educación intercultural bilingüe con pueblos originarios. Sobre la presencia de la interculturalidad en las otras universidades solo se detecta a nivel de post grado y a nivel de investigación, aun así está desde el ámbito de la antropología social y la sociología, en el ámbito educativo o de educación intercultural en la formación inicial docente está en estado de precariedad o inexistencia.</p> <p>Por otro lado se comprueba el supuesto que la falta de interculturalidad en la formación inicial docente procura condiciones para la asimilación y la hegemonía cultural de una cultura sobre la otra. En cuanto a la relación de la falta de educación intercultural en la formación inicial docente y las implicancias en las poblaciones mapuches urbanas, los estudiantes mapuches sienten desinterés y desconexión de las tradiciones chilenas, en las escuelas urbanas existe una conducta racista y de discriminación hacia los mapuches. Gran parte de los mapuche en la ciudad han extraviado su cultura y su identidad debido a la falta de espacios para su recreación. En relación a la implicancia en poblaciones de mapuches rurales, cuando estos llegan a la escuela intercultural, los estudiantes muestran baja autoestima, pero después de 4 años en un liceo intercultural los estudiantes ganan confianza. Para las escuelas interculturales se necesitan profesores formados en un nuevo paradigma intercultural, para educar en diversidad y aceptación de diferencia, recreación de cultura y articulación de identidad.</p> <p>Por último, en cuanto a la inclusión de educación intercultural en la formación inicial docente, esta debe considerar que las diferencias culturales son fuente de enriquecimiento y madurez. Algunos conceptos claves que se deben integrar al currículo son: cultura, identidad, diversidad, aculturación, asimilación, multiculturalidad, sincretismo religioso, neoliberalismo, depredación ambiental, hegemonía, inmigración.</p>	<p>En torno al estado de la educación intercultural en la formación inicial docente que estableció que solo dos universidades imparten carrera de EIB. En el resto de universidades la presencia de la educación intercultural en la FID es precaria o inexistente. Esto facilita como paradigma la asimilación y hegemonía cultural al momento de enfrentarse a estudiantes de diferentes etnias y culturas.</p> <p>En cuanto a las consecuencias de esta falencia en la FID en Chile cabe decir que en las poblaciones mapuches urbanas reside en que los estudiantes de esta etnia expresan conductas de discriminación y un extravío de su cultura e identidad. En cuanto a la implicancia en poblaciones de mapuches rurales, los estudiantes muestran baja autoestima, que posteriormente en el liceo van aumentando.</p> <p>Por último, en lo que respecta a la inclusión de la EI en la FID, esta debe considerar que las diferencias culturales son una posibilidad de enriquecimiento y madurez. Al currículo se deben integrar variados conceptos relacionados con la interculturalidad y multiculturalidad.</p>
V.22	<p>Al observar las prácticas pedagógicas en los diferentes establecimientos de las zonas de la RM se demuestra que la mayoría de los docentes poseen nociones vagas del</p>	<p>En relación a las prácticas docentes en cuartos básicos de 3 escuelas de Santiago se encontró</p>

	<p>concepto de interculturalidad, aunque de igual forma en su quehacer pedagógico algunos llevaban a cabo características propias de la interculturalidad. En las observaciones se rescató el hecho de que la educación intercultural se relaciona íntimamente con la inclusión y el patrimonio cultural. La propuesta que se genera se enfoca en dos aspectos: abordar la inclusión de manera práctica y por otro lado incorporar un electivo y/o taller sobre cosmovisión de las culturas étnicas, desarrollo local y comunitario y patrimonio cultural.</p>	<p>que la mayoría de los docentes no poseen formación del concepto de interculturalidad, aunque algunos llevan a cabo características de esta en su quehacer. A partir de este análisis se genera una propuesta que se enfoca en abordar la inclusión de manera práctica e incorporar un taller sobre cosmovisión de culturas étnicas, desarrollo local y comunitario y patrimonio cultural.</p>
<p><b>V.23</b></p>	<p>La escuela que fue sujeta de estudio es un establecimiento que propicia la integración de los alumnos/as inmigrantes y de todos los estudiantes en general. Se observa un componente afectivo e identificadorio entre el personal y los niños/as que asisten a ella.</p> <p>Los docentes de la escuela poseen un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseñan y de las competencias y herramientas pedagógicas que facilitan una adecuada mediación entre contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Junto con aquello, los profesores son capaces de adecuar los contenidos del currículum nacional con las características y particularidades sociales y culturales de sus alumnos, destacando la integración afectiva de niños/as inmigrantes.</p> <p>Las estrategias que son recurrentes en el quehacer pedagógico de estos profesionales son la activación de conocimientos previos, de generación de expectativas apropiadas, de orientación de la atención, de organización de la información por aprender y enlace entre conocimiento previo y nueva información.</p> <p>En las asignaturas en que mejor se evidencian dichas estrategias es en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación y Educación Física.</p>	<p>En torno a las estrategias de enseñanza aprendizaje que propician la integración de estudiantes peruanos, observadas en una escuela fue posible identificar que, la institución fomenta la integración de los alumnos inmigrantes, observándose un componente afectivo e identificadorio entre el personal y estudiantes.</p> <p>Los docentes de la escuela poseen un buen manejo disciplinar y herramientas pedagógicas, facilitando así una adecuada mediación de contenidos y siendo capaces de adecuar estos para hacerlos pertinentes al contexto de sus estudiantes.</p> <p>Algunas estrategias recurrentes de los profesionales son la activación de conocimientos previos, generación de expectativas apropiadas, orientación de la atención, organización de la información por aprender y relación entre conocimiento previo y nuevos contenidos. Estas estrategias se evidencian por sobre todo en las materias de Historia, Lenguaje y EFI.</p>

<p>V.24</p>	<p>Los profesores de la escuela estudiada promueven la participación de todos los estudiantes, independiente de su nacionalidad, otorgando las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños y niñas, además de generar intercambios culturales entre los mismos, pudiendo los migrantes difundir elementos culturales de sus países siendo los niños chilenos respetuosos y atentos. Si bien existe este espacio de diálogo, no es prioritario integrar la diferencia cultural como un recurso que pueda enriquecer los aprendizajes.</p> <p>Las escuelas con estudiantes inmigrantes no han logrado establecer una política inclusiva que facilite la integración de niños y niñas extranjeros. No se evidencia un plan específico para eliminar la discriminación, racismo y xenofobia, más allá de la iniciativa personal de cada docente. Las expresiones discriminatorias se han disminuido al interior del aula, pero se evidencian en espacios informales, fuera de la supervisión de los adultos de la escuela.</p> <p>Los motivos de discriminación de los estudiantes chilenos tienen relación con rasgos físicos y la nacionalidad, siendo frecuentemente ofendidos los estudiantes chinos, peruanos y afrocolombianos, siendo los peruanos los más discriminados.</p> <p>La adaptación de los estudiantes migrantes tiene relación con una asimilación cultural forzosa más que dialógica. Según lo que manifiestan los profesores, es dificultosa debido a que al comienzo los estudiantes migrantes tienen una actitud hostil que dificulta la interacción con sus pares. En este contexto, los casos de mayor complejidad de exclusión se han producido desde quinto a octavo básico.</p> <p>Los docentes de la escuela estudiada construyen su percepción de los otros a partir de su nacionalidad, evidenciando una subvaloración del desempeño escolar de los estudiantes peruanos. Por otra parte, la diversidad producida por la migración no es valorada como un aporte significativo para la clase por parte de los educadores, ya que si bien resaltan algunos aspectos correspondientes a las culturas de inmigrantes, se hacen de manera personal y no pensando en enriquecer el desarrollo de clases ni en contribuir la mejora de aprendizajes.</p> <p>Además de que el currículum escolar no se encuentra adaptado a estudiantes de otras culturas, la contextualización curricular se reduce a la inserción de datos o informaciones aisladas de otras culturas. La mayoría de dichas acciones surgen de manera espontánea y no en base a un proceso de planificación.</p> <p>Las asignaturas más favorables para la integración de otras culturas son Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y ciencias Sociales y Educación Artística.</p>	<p>Acercas del desarrollo curricular de los docentes que trabajan en establecimientos con estudiantes migrantes se caracterizó que los profesores estudiados promueven la participación de todos los estudiantes, generando espacios de dialogo e intercambio cultural. Aun así no se evidencia un plan para eliminar la discriminación, racismo y xenofobia. La discriminación suele estar ligada con rasgos físicos y de nacionalidad. La adaptación exitosa de los estudiantes migrantes guarda relación con una asimilación cultural. Los profesores manifiestan que al comienzo es compleja la inclusión de estos estudiantes debido a que poseen una actitud hostil.</p> <p>Los docentes de la escuela investigada construyen su percepción de los otros a partir de su nacionalidad, por lo que se observa una subvaloración del desempeño escolar de los estudiantes peruanos. Así mismo, la realidad multicultural no se toma como un elemento enriquecedor de las clases. Por otro lado el currículum no se encuentra adaptado a estudiantes de otras culturas, por lo que su contextualización se limita a inserción de datos o informaciones de otras culturas, acciones que se dan de forma espontánea y no son planificadas.</p> <p>En las asignaturas de lenguaje, historia y artes es en donde más se puede favorecer la integración de otras culturas. Las temáticas que se incluyen guardan relación con emblemas patrios, comidas, bailes típicos,</p>
-------------	--	---

	<p>Generalmente los temas con los que se intenta promover un diálogo tienen relación con los emblemas patrios, comidas, bailes típicos, leyendas, patrimonios culturales y vocabulario.</p> <p>Las actividades para reconocer la diversidad cultural son escasas y se circunscriben a fechas conmemorativas, que tienen relación con el desarrollo de ferias para que estudiantes muestren elementos de sus países. Solo una escuela realiza una actividad de aula de manera periódica, la que consiste en la disertación de aspectos representativos de cada país y finaliza con la degustación de una comida o presentación de un baile.</p> <p>La guerra del pacífico es un nudo crítico del programa de Historia, Geografía y Ciencias sociales, dado que de las representaciones sociales emergidas por el conflicto, todavía se mantienen odiosidades entre estudiantes chilenos y peruanos. Una estrategia utilizada para aminorar tensiones ha sido incorporar paulatinamente las dos visiones históricas del conflicto.</p> <p>Los antecedentes advierten que hay una falta de preparación de los docentes para afrontar el conflicto cultural, debido a una formación inicial homogénea y a la implementación de un currículo descontextualizado.</p>	<p>leyendas, patrimonios culturales y vocabulario.</p> <p>Las actividades para reconocer la diversidad cultural son escasas y se limitan a fechas conmemorativas, en donde se realizan ferias para que estudiantes muestren elementos de sus países. Solo una de las escuelas realiza una actividad de forma periódica.</p> <p>Los docentes identifican que la guerra del pacífico es un nudo crítico ya que genera odiosidades y tensiones entre estudiantes chilenos y peruanos, por lo cual se han incorporado las dos visiones históricas del conflicto.</p> <p>Se evidencia una falta de preparación de los docentes para afrontar conflictos culturales, debido a su formación homogénea y a la implementación descontextualizada del curriculum</p>
<p><b>V.25</b></p>	<p>En cuanto a las dimensiones evaluadas en las producciones escritas de los estudiantes se encuentra:</p> <p>Respecto a la puntuación, esta aparece como una debilidad que se presenta de manera constante en las evaluaciones.</p> <p>En tanto, en la ortografía se evidencia que esta es una de las áreas más desarrolladas dentro de las producciones evaluadas.</p> <p>Por otro lado, la mayor debilidad en cuanto a la estructura textual es la ausencia de elementos.</p> <p>En cuanto a la gramática se evidencian debilidades en la flexión de verbos.</p> <p>En el área de la cohesión, las producciones presentan pocas relaciones sintácticas y en coherencia, se observa que los estudiantes construyen un sentido global del texto.</p> <p>En torno a la adecuación a la situación comunicativa, las producciones presentan ajustes tanto al tema como al propósito comunicativo requerido por el estímulo desarrollando las ideas de manera que el lector puede entender de manera clara o parcial el escrito.</p>	<p>A partir de la observación de las producciones escritas de estudiantes sordos de primero a cuarto básico se analizó que en estas, la puntuación se presenta como una debilidad constante. Sin embargo la ortografía es una de las áreas más desarrolladas. Por otro lado, la ausencia de elementos es una debilidad en cuanto a la estructura textual.</p> <p>En cuanto a gramática hay debilidades en la flexión de verbos. Así también en torno a la cohesión, tienen pocas relaciones sintácticas y coherencia, aunque construyen el sentido global del texto.</p> <p>Las producciones presentan ajustes al tema y al propósito comunicativo requerido,</p>

	A partir de cada dimensión analizada se hacen sugerencias de trabajo	desarrollando así las ideas para que el lector entienda de forma clara o parcial lo escrito. Finalmente a partir de cada una de las dimensiones anteriormente expuestas, en este trabajo se realizan sugerencias de trabajo de apoyar el desarrollo de estas.
V.26	<p>En cuanto a la práctica pedagógica de una educadora tradicional: modula un clima en el aula poco favorable para el desarrollo de los aprendizajes, no da respuesta a la diversidad. La secuencia didáctica y curricular implementada tiende a no favorecer el aprendizaje efectivo. No logra mejorar los procesos de aprendizaje a través de su práctica evaluativa.</p> <p>Se determinan facilitadores y obstaculizadores de un diálogo intercultural. Facilitadores: Clases no se desarrolla de la mano de una planificación; niños tenían libertad de movimiento y cambio de grupos; las actividades no estaban pensadas para desarrollarse de manera individual, sino que grupal; se permitía el tiempo diferido para realizar actividades, potenciando algunos las habilidades desarrolladas y permitiendo la colaboración entre alumnos. Obstaculizadores: Se pretende que todos aprendan de la misma forma; como también las formas de representación; No se consideran diferencias culturales y sociales que existen incluso dentro de una misma cultura; Las actividades propuestas no abordan las distintas necesidades educativas de los niños y niñas; no se realizan actividades que permitan explorar diversas formas de resolución; las respuestas de los estudiantes no son generadas de manera colectiva, lo que obstaculiza el diálogo no solo entre educador-estudiantes, sino que también entre los mismos estudiantes; No se incorporan los posibles aportes y conocimientos de los estudiantes; No se promueve el trabajo colaborativo; No se utilizan diferentes instrumentos de evaluación, evaluando sólo productos; no se realizan evaluaciones diferenciadas en casos requeridos; se utiliza una sala de clases para desarrollar las actividades y no la ruca que se encuentra ubicada en el establecimiento.</p> <p>La práctica pedagógica de la educadora tradicional tiene una cercanía significativa con el enfoque tradicional de enseñanza. La práctica pedagógica pertenece a un modelo asociacionista o conductista del aprendizaje.</p>	<p>En relación al objetivo de investigación planteado se estableció que la práctica pedagógica de la educadora tradicional tiene cercanía con el enfoque tradicional de enseñanza. Pertenece a un modelo conductista del aprendizaje.</p>
V.27	Se comprueba empíricamente que los estudiantes de colegios rurales se sienten orgullosos de sus tradiciones mapuches. Por parte de los estudiantes que provienen de comunidades mapuches o de familias orgullosas de sus raíces, se evidencia un mayor	El presente trabajo delimitaba en sus objetivos generales verbos que no persiguen un fin de construcción de conocimiento y que,

	<p>manejo de los elementos culturales que de quienes viven en la ciudad o provienen de familias que no están orgullosas de su ascendencia, como también que quienes no son mapuches.</p> <p>Se comprueba la flexibilidad de los contenidos del actual currículum de artes visuales, dado que se logró planificar e implementar actividades con aprendizajes transversales enfocados a la multiculturalidad sin dejar de lado los contenidos mínimos obligatorios que exige el gobierno.</p> <p>Si bien la autora considera que los objetivos de la investigación se cumplen en su mayoría, se asume que es necesario el desarrollo de actividades integradas entre más asignaturas para poder lograr cambios de mayor envergadura, como también contar con un amplio lapso de tiempo para así poder profundizar en el desarrollo del trabajo en torno a la interculturalidad. Propone una planificación de unidad para trabajar la identidad mapuche.</p>	<p>por tanto, no se constituyen como objetivos de investigación, sino como actividades propias del ejercicio o consecuencias de este. Aun así, el documento identifica que los estudiantes de colegios rurales se sienten orgullosos de la tradición mapuche, teniendo un mayor manejo de elementos culturales que aquellos mapuches que viven en la ciudad o cuyas familias no están orgullosas de su ascendencia.</p> <p>En relación a lo anterior se expone que el contenido curricular de artes visuales es flexible ya que posibilita implementar actividades con aprendizajes transversales enfocados en la multiculturalidad sin dejar de lado los CMO. Finalmente la investigación propone una planificación de unidad para trabajar la identidad mapuche.</p>
--	---	--

Para realizar la categorización de los resultados del análisis de contenido arriba realizados se utilizaron las categorías establecidas a partir de la dimensión de objeto de estudio, ya que se esperaba que el conocimiento construido por las diferentes investigaciones estudiadas, fuera consecuencia de la problemática planteada en un inicio por cada uno de los estudios, por ende, cada investigación debiese haber construido conocimiento en torno a su propio objeto de investigación. Es así que se organizaron las 27 investigaciones y las 7 categorías en una tabla, con el objetivo de delimitar los productos de cada una de las memoras, tesis o seminarios de título realizadas por los estudiantes de pre y post grado de la UMCE en torno a la educación intercultural.

A continuación se presenta la tabla realizada para analizar la dimensión de hallazgos, en donde en la columna horizontal se encuentran los números asignado a los trabajos y en la vertical las categorías de análisis; a partir de lo anterior es posible evidenciar que:

- a) Existen investigación que debiesen tener un hallazgos en torno al problema planteado en su objeto de estudio, pero que sin embargo no lo tienen, situación que es codificada con el signo “O”
- b) Existen investigaciones cuyos hallazgos son concordantes con el objeto de estudio plantado, codificándose con el signo “Φ”.
- c) Existen investigaciones que tienen hallazgos que están fuera del objeto de estudio que inicialmente se plantearon, lo que es codificado con el signo “I”

De esta manera es posible observar, por ejemplo, que la investigación 13 posee hallazgos relacionados con el objeto de estudios plantados en el inicio, que en este caso particular son en torno al estudio de prácticas pedagógicas; pero también construye conocimiento en torno a otras áreas, tales como la educación intercultural en la formación inicial docente y la elaboración de propuestas en torno a esta área.

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	
<i>Desarrollo del PEIB</i>	Φ						Φ	Φ				Φ																
<i>Currículo y EI</i>			Φ							Φ						I				Φ					I			I
<i>Propuestas en torno a EI</i>			I	Φ		Φ		I		I		I	I					I				I			I		Φ	
<i>Desarrollo de procesos</i>		I							O					Φ			Φ	Φ	Φ								Φ	
<i>Creencias docentes que subyacen a prácticas</i>											Φ																Φ	
<i>Prácticas pedagógicas</i>		O			Φ								Φ		Φ	Φ								Φ	Φ			
<i>EI en la FID</i>		I									I		I	I								Φ	Φ		I			

En relación a la tabla expuesta, fue posible encontrar que gran parte de los hallazgos de los trabajos de investigación desbordan las problemáticas planteadas en un inicio en sus respectivas formulaciones del problema, de esta manera es posible analizar que las memorias, seminarios y tesis incluidas en esta investigación construyen conocimiento más allá de los objetos de investigación que delimitan.

En correspondencia a lo anterior, cabe decir que los hallazgos de las tesis, memorias y seminarios de título realizado por estudiantes de pre y post grado de la UMCE en torno a la Educación Intercultural se concentra mayoritariamente en la categoría “propuestas acerca de la educación intercultural”, como también en la categoría “educación intercultural en la formación inicial docente” y en la categoría “currículo y educación intercultural”

Específicamente en cuanto a los hallazgos expresados en cada uno de las categorías se pudo observar que, en la categoría “desarrollo del programa de educación intercultural bilingüe”, si bien se rescata el precedente que la implementación de este programa significa en relación al reconocimiento de las diferentes culturas, en los contextos específicos estudiados, el PEIB no ha sido efectivo, no respondiendo a las necesidades de las comunidades educativas e indígenas, o inclusive no llevándose a cabo en contextos en los cuales existen la cantidad necesaria de estudiantes con ascendencia indígena para cumplir con su requisito de implementación. Lo anterior se observó en las cuatro investigaciones que realizan su estudio en esta categoría

En tanto a la categoría “currículo y educación intercultural” seis investigaciones son las que presentan hallazgos en esta área, identificando las diferencias y similitudes entre el currículo chileno y peruano, como también la correspondencia entre elementos del currículo oficial de Chile y las concepciones de aprendizaje de la cultura aymara y mapuche. Además de lo anterior, la mayoría de los trabajos encuentran que el currículo no contempla a estudiantes de otras culturas, indicando que si bien se observan avances o se identifican elementos aprovechables del currículo para el trabajo en la educación intercultural, este no trabaja la temática de la interculturalidad, por lo que la inclusión de otras culturas en este, depende de la mera voluntad y capacidad de cada docente.

Por otro lado, once son las investigaciones que presentan conocimientos en relación a la categoría “propuestas en torno a educación intercultural”. Estas investigaciones

construyen propuestas, tanto en relación a elementos teóricos como prácticos, a través del planteamiento de proyectos, unidades pedagógicas, material de estudio, sugerencias en torno a las políticas o a contextos o sujetos específicos, por lo cual las investigaciones buscan realizar un aporte a las realidades estudiadas.

Acerca de la categoría de estudio “desarrollo de procesos relacionados con interculturalidad”, son seis las investigaciones que presentan hallazgos en esta área, vislumbrando tanto aspectos positivos como negativos de estos procesos de desarrollo de la educación intercultural en contextos específicos, de procesos de inclusión a escuelas de diferentes sujetos de estudios que pertenecían a pueblos originarios, a la comunidad sorda o a la comunidad migrante; como también a procesos de aprendizajes relacionados con la producción escrita de estudiantes sordos y la adquisición de la lengua de señas de estos. En la mayoría de estos procesos se evidencian dificultades, las cuales van de la mano de la falta de planificación de las instituciones para mejorar sus prácticas interculturales y el no hacerse cargo de la realidad multicultural.

En la quinta categoría, acerca de las creencias docentes que subyacen a su práctica pedagógica intercultural, son dos las investigaciones que presentan hallazgos, encontrando que por un lado, los docentes de una de las investigaciones no se asumen como racistas y consideran que la principal amenaza para el adecuado desarrollo de sus estudiantes migrantes es la pobreza, por sobre su condición legal, como también, la segunda investigación plantea que la creencia de la educadora tradicional estudiada se encuentra bajo el paradigma del conductismo.

En cuanto a la categoría “prácticas pedagógicas vinculadas a la educación intercultural”, existen 6 investigaciones que plantean hallazgos en esta área. Al ser conocimientos construidos a partir del estudio de diferentes profesores, se encuentran hallazgos disímiles en función de cada uno de los contextos. Por un lado se observan prácticas de docentes que ejercen un rol de mediadores del conocimiento y que ponen en práctica múltiples herramientas y estrategias para adecuarse a los contextos de los estudiantes, y por el contrario, hay estudios que exponen prácticas asimilacionistas, en donde no se toma en consideración la realidad multicultural para llevar a cabo las clases, observándose también prácticas pedagógicas que buscan una reproducción folclórica de las culturas.

Por último, seis son las investigaciones que identifican hallazgos en torno a la presencia de la educación intercultural en la formación inicial docente. Estas investigaciones exponen de forma unánime que los docentes poseen una falta de preparación en el área, estableciéndose así que la educación intercultural no se observa en la formación inicial docente.

En resumen, se observa que la mayor concentración de hallazgos de las investigaciones corresponde en primer lugar a la categoría “propuestas en torno a la educación intercultural”, las que buscan responder a falencias o necesidades detectadas en el medio. Lo anterior devela que los estudiantes de pre y post grado de la UMCE, a partir de sus análisis y observación de diferentes contextos o procesos, buscan realizar propuestas para aportar a estas problemáticas detectadas. En segundo lugar se observa que la educación intercultural no está presente en la formación inicial docente, lo que se evidencia a partir de la falta de formación de los profesores en esta temática; así mismo, ese evidencia que en torno a la categoría “currículo y educación intercultural” se encuentra principalmente que el currículo chileno no considera de forma explícita a las diferentes culturas.

Por otro lado, en cuanto a hallazgos que se encuentran en menor número se determina que la implementación del PEIB ha sido deficiente y que si bien se reconoce como un inicio la existencia del programa, este debe ser mejorado.

Por último, los hallazgos en relación a creencias de los docentes y sus prácticas es posible encontrar variados conocimientos construidos en función de cada uno de los sujetos estudiados. En donde es posible observar tanto docentes que no se asumen como racistas y propician espacios de participación en clases, como también una educadora tradicional cuyo paradigma es la metodología conductista. Así mismo, se observan docentes que en sus prácticas pedagógicas cumplen un rol de mediadores de los aprendizajes, realizan dinámicas participativas en donde buscan establecer relación entre culturas, pero por otro lado, se evidencian prácticas docentes que buscan la asimilación y reducción de las minorías culturales.

## **Relación entre los hallazgos de las investigaciones analizadas y las políticas públicas vinculadas a la educación intercultural.**

El segundo nivel de análisis consistió en establecer la posible existencia de relaciones o vínculos entre el conocimiento construido por las investigaciones analizadas en este trabajo y las diferentes políticas públicas educativas de Chile relacionadas con la educación intercultural. De esta manera se revisarán los hallazgos expuestos anteriormente para observar su correspondencia con dichas políticas nacionales.

Uno de los hallazgos habla de la precaria o inexistente presencia de la educación intercultural en la formación inicial docente. En relación a lo anterior, en Chile existen políticas educativas que establecen lineamientos en torno a la labor docente y la atención a la diversidad. Una de estas políticas es el Marco para la Buena Enseñanza, MBE (MINEDUC, 2008), documento que busca describir los desempeños profesionales esperados del profesor o profesora en su praxis pedagógica; de esta manera, en el MBE se identifican distintos dominios, tales como, el dominio A “Preparación de la enseñanza” y dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, los que poseen criterios que hacen alusión a la atención a la diversidad; así por ejemplo, en el dominio A los profesores deben conocer las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes, específicamente señala *“Conoce las particularidades familiares y culturales de sus alumnos”* (2008, pág. 12); en el dominio B se observa un criterio que plantea el deber de los docentes de establecer un clima de relaciones de respeto, aceptación, equidad, confianza y solidaridad, profundizando en que los profesores y profesoras deben *“Crear un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas”* (2008, pág. 13). Por ende, se espera que los y las docentes en ejercicio sean capaces de atender la diversidad multicultural que se encuentra en las aulas escolares.

Otra política pública que guarda relación con formación inicial docente en torno a la educación intercultural son los Estándares para la Formación Inicial Docente (MIDECUC, 2011), estos establecen aquellos conocimientos disciplinarios y pedagógicos que los docentes debiesen haber desarrollado a lo largo de su formación. Uno de los estándares pedagógicos, tanto para educación básica como para educación media, delimita que los profesores deben estar preparados para atender la diversidad y promover la integración en el aula; en este estándar se especifica que el docente respeta a los estudiantes, sus familias y comunidades y

actúa en consideración de la influencia que tienen sus acciones, decisiones y juicios en el desarrollo afectivo y social de sus estudiantes, así mismo plantea que *“respetar y valorar la diversidad de estudiantes en relación al género, etnia, religión, creencias, nacionalidad, discapacidades, condición socioeconómica; talentos, evitando la discriminación, previniéndola y promoviendo la inclusión”* (2011, pág 37).

De esta manera es posible observar la existencia de políticas educacionales que entregan lineamientos en torno a la formación de los docentes y la preparación que estos debiesen poseer para atender la diversidad de estudiantes de sus salas de clases, sin embargo, aparentemente y de acuerdo a lo evidenciado en el análisis de los distintos estudios incluidos en esta investigación, estas políticas no poseen una concreción real en la formación inicial docente. Lo anterior guarda relación con los hallazgos en torno a las creencias sobre el racismo y acerca de los paradigmas educativos en la educación intercultural de los docentes y sus prácticas pedagógicas, en donde resultó que las prácticas y las creencias eran variadas. Esto tiene concordancia con la falta de concreción de la educación intercultural en la formación inicial docente y la precaria materialización de la política pública en torno a esto, puesto a que al no estar presente este elemento en la formación de los profesores, es posible encontrarse con múltiples formas, adecuadas e inadecuadas, de enfrentarse o negar la educación intercultural y la atención a la diversidad, mientras que si existiese este elemento en la preparación universitaria serían más los profesores que asumirían la interculturalidad como un enriquecimiento y poseerían las herramientas pedagógicas pertinentes para posibilitarla.

Por otro lado, se encontró que el currículo escolar no contempla explícitamente la educación intercultural en sus áreas formativas. Este hallazgo planteado por las investigaciones analizadas, establece una relación inexistente entre estas dos materias. La Ley General de Educación plantea como uno de sus principios la interculturalidad, pero este elemento de la Ley no tiene una relación concreta con algún elemento de los contenidos mínimos obligatorios, objetivos transversales o habilidades a desarrollar. La única expresión de educación intercultural en el currículo oficial es el PEIB, el cual contempla la educación de la lengua indígena y talleres culturales en instituciones que cuenten con una concentración mayor a 20% de estudiantes con ascendencia indígena, dirigiéndose tan solo a esta población

y dejando de lado. además, la presencia de la cultura de estudiantes migrantes y la cultura de la comunidad sorda en el currículo oficial.

En relación a las últimas líneas del punto anterior, las investigaciones incluidas en este estudio, también establecen conclusiones en torno al PEIB. Por lo cual existe una relación directa entre este conocimiento construido y una política educativa, estableciéndose que este Programa es deficiente, ya que en los espacios investigados no logra responder de forma adecuada, tanto a las necesidades específicas, como al desafío de la educación intercultural.

En este sentido es posible encontrarse con múltiples hallazgos en torno al área de propuestas relacionadas con educación intercultural. Estas construcciones implícita o explícitamente buscan aportar al desarrollo de la educación intercultural en los diferentes contextos estudiados, esperando suplir las deficiencias de implementación del PEIB y la falta de consideración de la multiculturalidad en el currículo escolar.

Lo anterior, también guarda relación con los hallazgos en torno al desarrollo de procesos conectados a la educación intercultural, puesto a que se evidenciaba que si bien era posible encontrar procesos que resultaran positivos, un mayor número de estos tenía un carácter negativo, puesto que no se logró responder a la multiculturalidad o sencillamente se negaba esta realidad, lo cual tiene correspondencia con las falencias del PEIB y del currículo escolar chileno en el área, y aunque poseen elementos que podrían ser beneficiosos para llevar a cabo la labor de la educación intercultural, no poseen orientaciones concretas en la temática. Ahora bien, el Decreto N°83 establece orientaciones pedagógicas en cuanto a la inclusión de la diversidad, lo que puede ser entendido como una declaración implícita para fomentar el desarrollo de la educación intercultural, no obstante, esta no se menciona de forma explícita, sino más bien en cuanto a la inclusión de personas “diagnosticadas”, tales como las personas de la comunidad sorda. Este Decreto no establece su paradigma de acción desde la consideración de las personas de la comunidad sorda como personas pertenecientes a una cultura distinta, más bien las considera desde su condición biológica. Por otro lado, en torno a los procesos relacionados con la educación intercultural de estudiantes migrantes, no existen políticas educativas que orienten esto, tan solo decretos e instructivos que establecen procesos instrumentales para su integración al sistema educativo.

En resumen, las políticas públicas educativas en Chile no consideran, en su mayoría, de forma explícita la educación intercultural, sino que la incluyen dentro de las políticas y postulados en torno a la atención a la diversidad, haciendo mención a esta.

Específicamente, en cuanto a la educación intercultural desde el enfoque de los pueblos originarios, es posible encontrarse con el PEIB y la implementación del subsector de lengua indígena, políticas que con anterioridad se analizaron como deficientes y ante las cuales se detecta la necesidad de mejorarlas con urgencia. Por otro lado, en tanto a la educación intercultural desde el enfoque de personas pertenecientes a la comunidad sorda, se observan Decretos que establecen su inclusión al sistema escolar, y la atención especializada que requieren en base a su necesidad educativa especial, pero en estas políticas no se les considera desde una perspectiva cultural, sino más bien desde su discapacidad biológica. Por último, en torno a la educación intercultural desde el enfoque de migrantes, se evidencia un avance precario en el área, estableciéndose legislación únicamente en cuanto a procesos instrumentales de su inclusión al sistema escolar.

De esta manera, y de acuerdo al conjunto de antecedentes examinados, las políticas públicas educativas en Chile que abarcan la educación intercultural aún son incipientes, observándose falencias y faltas de concreción real de estas, tanto en los espacios escolares, como en los espacios de formación docente, por lo cual se hace necesario no tan solo el perfeccionamiento de estas políticas, sino que también la creación de nueva y mejor legislación en cuanto a la temática de la educación intercultural.

## Capítulo VI: Conclusiones

En base al proceso de investigación llevado a cabo a lo largo de este trabajo, como también a los propósitos delimitados en un inicio, es posible decir que fueron identificadas 27 memorias, tesis y seminarios de titulación de estudiantes de pre y post grado de la UMCE (realizadas entre los años 2003 al 2017) que centraron sus procesos en la investigación de la educación intercultural; de estas, catorce investigaciones realizaron su estudio desde el enfoque de pueblos originarios, cinco investigaciones llevaron a cabo su labor desde el enfoque de inmigrantes, tres investigaciones desarrollaron su trabajo en torno a la comunidad de personas sordas, y por último, cinco son los trabajos que realizaron su investigación en torno a una dimensión general de la educación intercultural.

Se realizó una sistematización en base a cuatro dimensiones de análisis: Problemáticas de investigación; propósitos de investigación; metodología de investigación; y hallazgos.

En base al análisis de la dimensión problemáticas de los estudio fue posible identificar siete categorías: “Desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe”; “Currículo y educación intercultural”; “Propuestas en torno a educación intercultural”; “Desarrollo de procesos relacionados con interculturalidad”; “Creencias docentes que subyacen a su práctica pedagógica intercultural”; “Prácticas pedagógicas” y finalmente; “Educación intercultural en la formación inicial docente”.

A partir del ejercicio de análisis de contenido fue posible encontrar que el objeto de estudio que fue mayormente investigado por los estudiantes de la UMCE son las prácticas pedagógicas de los diferentes profesores, vinculadas con la educación intercultural

La segunda problemática mayormente investigada fue el desarrollo de diferentes procesos relacionados con la educación intercultural, estudiándose el desarrollo de la educación intercultural en torno a la comunidad afro descendiente, el abordaje del contexto multicultural que se realiza en una escuela en particular, además del estudio de procesos de inclusión a instituciones escolares de estudiantes migrantes, con ascendencia mapuche y un estudiante sordo a los contextos escolares correspondientes a cada investigación. Por otra parte, en esta categoría también se buscó identificar las características del proceso de

adquisición de la lengua de señas de estudiantes sordos, como también las características de las producciones escritas de los estudiantes pertenecientes a esta comunidad.

Por último, la tercera categoría de objeto de investigación mayormente estudiada fue el estudio del desarrollo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, materializándose en torno la investigación de diferentes elementos de este, estudiándolo tanto en contextos escolares específicos, como a nivel nacional.

En cuanto a la dimensión de propósitos de investigación, se identificó que la mayoría de los objetivos generales de los estudios incluidos en esta investigación persiguen propósitos de alta complejidad cognitiva, esto quiere decir que a partir del análisis de su formulación, en base a la Taxonomía de Bloom adaptada por Anderson & Krathwohl (2001), estas se ubican en el tercer nivel del dominio cognitivo, correspondiente a evaluar y elaborar propuestas. Es así que este ejercicio conlleva comprobar, generar o proponer, centrando su ejercicio cognitivo en el nivel más alto del dominio intelectual.

En relación a la dimensión de enfoque de investigación se descubre que en la UMCE ha predominado el enfoque cualitativo de investigación a la hora de construir nuevos conocimientos en torno a la educación intercultural, expresando su fin de aportar al reconocimiento y comprensión de múltiples realidades relacionadas con esta temática y explicitando la relación subjetiva que se enlaza entre los investigadores y el objeto de investigación.

Por otro lado, para realizar el análisis de la dimensión de hallazgos de los trabajos de investigación se utilizaron las siete categorías identificadas previamente, esto debido a que se consideró que las respectivas investigaciones debían construir conocimientos en torno a la problemática que se plantearon en un inicio.

A partir de la categorización y análisis de los datos obtenidos se encontró que gran parte de los hallazgos de los trabajos de investigación desbordan las problemáticas planteadas en un inicio por cada una de las investigaciones analizadas, por lo cual es posible concluir que las memorias, seminarios y tesis incluidas en este estudio construyeron conocimiento más allá de los objetos de estudios que delimitaron en un inicio, esto a pesar de que los datos levantados no necesariamente permitían construir hallazgos más allá del objeto de estudio

declarado. También fue posible observar que la mayor concentración de hallazgos de las investigaciones corresponde en primer lugar a la categoría “propuestas en torno a la educación intercultural”, en donde, a propósito de la búsqueda de dar respuesta a las falencias y necesidades detectadas en el medio, los y las investigadoras buscaron realizar propuestas para constituirse como un aporte a las realidades estudiadas.

En menor número, múltiples investigaciones encontraron que la educación intercultural no se encuentra presente en la formación inicial docente, lo que conlleva que los profesores no posean grandes conocimientos y necesiten mayor perfeccionamiento en el área. En tercer lugar, se encuentra que el currículo escolar chileno no considera de forma explícita a las diferentes culturas. De esta manera, las categorías que presentan mayor número de hallazgos son “propuestas en torno a la educación intercultural”; “educación intercultural en la formación inicial docente”; y por último, “Currículo y educación intercultural”, en un orden descendente de concentración.

En relación a los hallazgos anteriormente mencionados y los identificados en el análisis de dicha dimensión, se buscó identificar posibles vínculos entre estas y las políticas educativas del país, encontrándose que dichas políticas en su mayoría no consideran la educación intercultural de forma explícita, sino que la incluyen dentro de las políticas y postulados relacionados a la atención a la diversidad.

En tanto a la educación intercultural desde el enfoque de los pueblos originarios es posible encontrar políticas tales como el PEIB y la implementación del subsector de lengua indígena. En los hallazgos de las investigaciones relacionadas con este programa se concluyó que este era deficiente y que, por tanto, su mejora debe darse con urgencia. En cuanto a la educación intercultural desde el enfoque de las personas pertenecientes a la comunidad sorda, es posible encontrar decretos que establecen y orientan su inclusión al sistema escolar, procurando que reciban atención especializada en base a su “diagnóstico”, con todo, fue posible evidenciar que estas políticas no consideran a las personas sordas desde la perspectiva cultural, sino más bien desde su condición biológica. Por último, en torno a la educación intercultural desde el enfoque de inmigrantes, se observan instructivos y decretos que regulan el reconocimiento de sus estudios e ingreso al sistema educativo, quedándose en elementos

meramente instrumentales administrativos, garantizando únicamente su acceso a la educación.

Es así que las políticas públicas de educación del país que involucran la educación intercultural aún son incipientes. Se observan falencias en su implementación como también una escasa concreción real de estas políticas, tanto en el aula escolar, como en el aula universitaria de formación de profesores.

Se evidencia así la necesidad de construir más y mejores políticas educativas en torno a la educación intercultural en el país, reconociendo las diferentes culturas y estableciendo espacios de relación dinámica entre estas.

El rol que posee la UMCE en lo anterior es fundamental como institución formadora de docentes, como también en su rol de construir conocimientos en torno a educación a través de la investigación científica, es su deber constituirse como voz autorizada y referente a la hora de la construcción de políticas educacionales. En este sentido se lograron concluir tanto aspectos positivos, como aspectos a mejorar en la universidad, a partir de la sistematización y análisis realizados a lo largo de este estudio. En primer lugar se destaca el sello que la universidad ha permeado en sus estudiantes, en relación a la construcción de propuestas que estos realizan para las múltiples realidades estudiadas. Fue posible observar que los y las investigadoras no se quedaban solo en la identificación o descripción de falencias y necesidades, sino que construían propuestas y proyectos buscando aportar a las realidades estudiadas, destacándose así, no tan solo su iniciativa, sino que también la búsqueda de la mejora de los diferentes procesos de enseñanza aprendizaje y el desarrollo de la educación intercultural. Por otro lado, es necesario que la universidad mejore su formación inicial docente en torno a dos áreas, en primer lugar, se ha detectado una escasa presencia de la educación intercultural en el currículo de la formación de profesores, temática que es necesaria incluir. En segundo lugar se observa la necesidad de mejorar el área formativa en torno a la investigación científica: múltiples son las investigaciones cuyos hallazgos construyen conocimientos más allá de los objetos de investigación planteados en sus problemáticas, esto a pesar de que, tal como se dijo, los datos recogidos no necesariamente permiten llegar a dichos hallazgos. Así como también, múltiples son los objetivos que se encuentran constituidos por verbos que no son propios de una investigación científica, sino

que una clara acción o consecuencia de estas. Lo anterior devela la necesidad de perfeccionar la formación en el área, para que de esta manera se impulse la investigación científica de calidad al interior de la institución.

En función de estas dos mejoras la UMCE puede constituirse como un espacio para que docentes e investigadores construyan conocimientos e impulsen nuevas propuestas en el área de la educación intercultural, logrando agrupar, organizar y sistematizar en una sola voz -la de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación- y de esta manera, reivindicar su rol de universidad pública, estatal y por ende de agente de cambio del país.

## Bibliografía

- Aguilera, N. Maureira, L, Pozo, V. (2009) *Propuesta de articulación intercultural entre los currículum chileno y peruano de primer ciclo de educación general básica*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- Almuna, J; Castillo, A; Garrido, K (2012) *Educación parvularia con un enfoque intercultural: Experiencia educativa jardín adkintun*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de educadora de párvulos. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de educación parvularia. Santiago, Chile.
- Alvarez, C; Et. Al. (2014) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por docentes, para enfrentar el creciente fenómeno de la inmigración peruana en nuestro país* UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- Alvarez, K. Et Al (2006) *Programa del MINEDUC (PEIB): Un análisis sobre el aporte a la superación de la discriminación hacia niños con ascendencia mapuche en la escuela "Celestín Freinet" de la comuna de La Pintana* UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile
- Ansión, J. (1994) *La interculturalidad como proyecto moderno*. Páginas, 129 (19). Lima. Recuperado el 25 de Julio del 2017 en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-interculturalidad-como-proyecto-moderno/>
- Ansión, J.; Zúñiga, M. (1997). *¿Qué entender por interculturalidad?*. Lima: Foro Educativo.
- Arnal, J., Latorre, A., Rincón, D. (2003) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Capítulo 8. Barcelona
- Bahamondes, M.; Chiodi, F. (2001) *Una escuela, diferentes culturas*. Temuco. LOM ediciones.
- Balut, C; Vargas, S; Vidal, R. (2009) *Producción de herramientas pedagógicas para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, en el primer ciclo básico de la escuela Ruka Raki en la Región de la Araucanía*. UMCE. Tesis no publicada para

optar al título de educador diferencial. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Diferencial. Santiago, Chile.

- Barrios, V; González, P; Olave, J. (2004) *Acercamiento a un concepto de interculturalidad para la aplicación de la educación intercultural bilingüe en Chile*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- Beltrán, Y; Ruiz, I (2003) *Antecedentes en torno a la educación intercultural bilingüe en contextos urbanos en Chile*. Tesis no publicada para optar al título de profesor de historia. UMCE. Facultad de Historia, geografía y Letras. Departamento de Historia y Geografía. Santiago, Chile.
- Bergez, R.; et al. (2005) *Importancia de los valores identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza en el segundo ciclo del jardín infantil intercultural Kipai Antu*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de educadora de párvulos. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de educación parvularia. Santiago, Chile.
- Burgos, V; Et Al (2006) *La integración de la Etnia Rapa Nui en el sistema formal de la educación chilena en el colegio San Sebastián de Akivi (Isla de Pascua)* UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile
- CASEN. (2015) *Inmigrantes, principales resultados*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo social.
- CASEN. (2015) *Pueblos indígenas, síntesis de los resultados*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo social.
- Cáceres, P. (2003) *Análisis cualitativo de Contenido: una alternativa metodológica alcanzable*. PsicoPerspectivas, 53-85.
- Chacón, D; Saavedra, F. (2015) *Análisis de las producciones escritas de estudiantes que cursan de 1° a 4° año básico, en el marco de una educación intercultural bilingüe para estudiantes sordos*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de educador diferencial. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Diferencial. Santiago, Chile.

- Cid, X; Montoya, C. (2003) *Educación e interculturalidad bilingüe: Fundamentos pedagógicos y propuestas metodológicas para la integración de la cultura mapuche en los subsectores de lenguaje y comunicación, educación matemática y comprensión del medio natural, social y cultural en primer año de educación general básica en aulas municipales de la región metropolitana*. UMCE. Tesis para optar al título de profesora de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- Colipué, S; González, A. (2003) *Descripción de la acción intercultural llevada a cabo por la escuela Karel Mapu e-545 de la Comuna de San Ramón*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesora de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- Cordero, D; Fuentes, J; Riquelme, D. (2014) *Interculturalidad en el proceso educativo de la escuela n°422 Paulo Freire de la comuna de Cerro Navia*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesora de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- De Vreede, E. (1990) *¿What are we talking about? Plural Education and teacher education*. *European Journal of teacher education*, (13), 129-140. Recuperado el 15 de Marzo del 2017 de <http://home.hccnet.nl/e.de.vreede/framework.htm>
- De la Paz, V; Salamanca, M. (2009) *Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural*. Instituto de la Sordera: Chile.
- Decreto N°170 (2010) *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Decreto N°83 (2015) *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Espinoza, M; Et.Al. (2014) *Interculturalidad: Análisis de prácticas pedagógicas en cuartos años básicos de tres escuelas en contextos interculturales en la Región Metropolitana, aportando sugerencias orientadas a la formación de docentes de educación básica en la UMCE*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de

profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.

- Farías, J. (2012) *Estudio sobre el proceso de inclusión al sistema escolar chileno y sus repercusiones en las vivencias de niñas y niños con ascendencia Mapuche e inmigrantes latinoamericanos en el jardín infantil intercultural de la comuna de San Ramón*. UMCE. Tesis no publicada para optar al grado de magister en educación con mención en curriculum escolar. Santiago, Chile.
- Fuenzalida, C (2014) *Identificación de elementos del currículum nacional que faciliten la implementación de una dimensión intercultural basada en las concepciones de personas pertenecientes a comunidades Aymara y Mapuche, para educación parvularia y primer ciclo básico*. UMCE. Tesis no publicada para optar al grado de magister en educación con mención en curriculum educacional. Santiago, Chile.
- Gávez, Z; Et, Al. (2013) *Estudio descriptivo del desarrollo de la lengua de señas chilena en niños sordos del nivel cuarto pre básico, preparatorio y primero básico de una escuela con enfoque intercultural bilingüe: Dr. Jorge Otte Gabler* UMCE. Tesis no publicada para optar al título de educador diferencial. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Diferencial. Santiago, Chile.
- González, A; Jiménez, N. (2008) *Subcultura afro descendiente ariqueña y tumba carnaval como un aporte al trabajo de la diversidad intercultural en la educación física*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de educación física. Facultad de Artes y Educación Física. Santiago, Chile.
- Hernández, A. (2014) *El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula*. UMCE. Tesis no publicada para optar al grado de magister en educación con mención en curriculum educacional. Santiago, Chile.
- Herrera, J. (2005) *educación musical en segundo año básico de las escuelas municipales mediante la construcción y utilización de zampoñas de PVC: Una propuesta pedagógica para reencantar la pedagogía musical intercultural*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.

- Ibáñez, N; Díaz, T; Druker, S; Rodríguez, M S. (2012) *La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación*. Convergencia, 19(59), 215-214. Recuperado el 28 de abril del 2017 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10521880009>
- Ibáñez, N. (2015). *La triada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural*. Estudios pedagógicos. 323-335
- INE (2005) *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile Censo 2002*. Santiago, Chile: Ministerio de planificación social
- Inostroza, A; Et Al (2016) *Modelo pedagógico y métodos utilizados por una o un educador tradicional en una escuela rural de la novena región con programa de educación intercultural bilingüe*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de educador diferencial. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Diferencial. Santiago, Chile.
- Jordán, C. (2012) *La gestión de la temática Mapuche en las clases de historia y su impacto en la convivencia multicultural en un colegio de la Araucanía*. UMCE. Tesis no publicada para optar al grado de magister en educación con mención en gestión educacional. Santiago, Chile.
- Ley Indígena N° 19.253.(2014) *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación.
- LGE (2009) *Ley general de Educación*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Malpica, D., Moreno, N., Noreña, A., & Rojas, J. (2012) *Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa*. 263-274
- Martínez, J. (05 de Enero de 2011). *Métodos de Investigación Cualitativa*. Obtenido de Silogismo: <http://www.cide.edu.co/doc/investigacion/3.%20metodos%20de%20investigacion.pdf>
- McMillan J., Schumacher, S. (2005) *Investigación Educativa*. PEARSON EDUCACIÓN. Madrid

- MINEDUC (2008) *Marco para la buena enseñanza*. Santiago Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Chile. Ministerio de educación
- MINEDUC (2011) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2012) *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*. Santiago Chile: Ministerio de Educación.
- MINREL (2015) *Instructivo Presidencial de Migración*. Santiago, Chile: Ministerio de Relaciones Exteriores
- Moreno, F; Salazar, T. (2012) *Educación intercultural en tres colegios de la comuna de Santiago: análisis de las prácticas educativas de las escuelas república de panamá, república de Israel y patronato San Antonio, en relación a sus escenarios multiculturales*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Rivas, R. (2014) *investigación descriptiva del proceso de inserción educacional de un adolescente sordo, proveniente de un modelo educativo con enfoque intercultural-bilingüe, en la educación media técnico-profesional. Estudio de caso*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de educador diferencial. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Diferencial. Santiago, Chile.
- OBIMID (2006) *La migración en Chioe: breve reporte y caracterización*. Madrid, España: OBIMID.
- OIT (2008) *Convenio N°169 Sobre los pueblos indígenas y tribales en países independiente de la organización internacional del trabajo*. Santiago, Chile: Ministerio de Relaciones Exteriores. Recuperado el 18 de noviembre de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=279441>
- ONU (1948) *Declaración universal de los Derechos Humanos*. Recuperada el 12 de Noviembre del 2017 de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1000396>

- ONU (2005) *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias*. Santiago, Chile: Ministerio de relaciones exteriores. Recuperado el 17 de noviembre del 2017 de: <http://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2017/04/2-Convencion-Internacional-sobre-la-proteccion-de-los-Derechos-de-todos-los-trabajadores-migratorios-y-de-sus-familiares.pdf>
- Quilaqueo, D y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *ALPHA*, (37), 285-300. Recuperado el 27 de Julio del 2017 de [http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n37/art\\_20.pdf](http://www.scielo.cl/pdf/alpha/n37/art_20.pdf)
- Ramírez, F., & Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, 91-111.
- Riffo, L (2009) *Representaciones raciales del profesorado egresado de la UMCE en torno al estudiantado inmigrante de una escuela de la comuna de Macul*. UMCE. Tesis no publicada para optar al título de profesor de básica. Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de Básica. Santiago, Chile.
- UMCE (s/f) *Historia de la UMCE*. Recuperado el 27 de noviembre de :<http://www.umce.cl/index.php/universidad/institucionalidad/historia>
- UMCE (s/f) Políticas de investigación. Recuperado el 27 de noviembre de <http://www.umce.cl/index.php/investigacion>
- UNESCO (1995) *La convención sobre los derechos del niño*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2005) *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París. UNESCO. Recuperado el 15 de Marzo del 2017 de <http://home.hccnet.nl/e.de.vreede/framewor.htm>
- UNESCO (2005) *Kit informativo convenio por los derechos de los migrantes y sus familias*. Recuperado el 17 de noviembre del 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001435/143557s.pdf>
- UNESCO (2006) *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2008). *Educación y diversidad cultural*. Santiago, Chile: UNESCO

- UNICEF (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Valenzuela, Y. (2016) *Rescatando la identidad robada: “Las artes visuales en la formación intercultural de los estudiantes con ascendencia indígena”*. Tesis no publicada para optar al título de profesora de Artes. Facultad de Artes y Educación Física. Departamento de Artes. Santiago, Chile
- Villaseca, R. (2014) *Educación Intercultural en la formación inicial docente*. UMCE, Santiago. UMCE. Tesis no publicada para optar al grado de magister en educación con mención en pedagogía y gestión universitaria. Santiago, Chile.
- Walsh, C. (2009) *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz.
- Williamson, G; Flores, F. (2015) *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Santiago, Chile.
- ORD. 329. (2017) *Sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos educacionales para niños, niñas y jóvenes migrantes*. Ministerio de Educación.
- ORD. 894 (2016) *Actualiza instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de estudiantes migrantes en los establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

## **Anexos**

LISTADO RASTREO DE TESIS			
Año	Título / Autores(as) /profesor(a) guía	N° Pág.	Clasificación
2003	Antecedentes en torno a la educación intercultural bilingüe en contextos urbanos de Chile / Yorcka Beltrán Rebolledo, Ignacio Ruiz Álvarez ; profesor guía: Gonzalo Leiva Quijada.	249	HISG B453a
2003	Descripción de la acción intercultural llevada a cabo por la escuela Karel Mapu E-545 de la comuna de San Ramón / Sylvia Verónica Colipúe Millapi, Leonardo Alex González Auleda ; profesor guía: Gustavo Araya Aspeé.	165	EGBA C696da
2003	Educación e interculturalidad bilingüe : fundamentos pedagógicos y propuestas metodológicas para la integración de la cultura mapuche en los subsectores de lenguaje y comunicación, educación matemática y comprensión del medio natural, social u cultural en primer año de educación general básica en aulas municipales de la región metropolitana / Ximena Cid González, Claudia Montoya Vásquez ; profesor guía: Mario Alfaro Vega.	336	EGBA C568ei
2005	Importancia de los valores identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza en el segundo ciclo del jardín infantil intercultural Kipai Antu / Raquel Bergez Navarrete ... [et al.] ; profesor guía: Patricia Figueroa Garfías.	235	EDPA I34vi
2004	Acercamiento a un concepto de interculturalidad para la aplicación de la educación intercultural bilingüe en Chile / Víctor Barrios Orellana, Javier Olave Urrutia, Pablo González Pradenas ; profesor guía: Patricio Ross Leiva.	126	EGBA B276ac
2005	La educación musical en el segundo año básico de las escuelas municipales mediante la construcción y utilización de zampoñas de PVC [tesis] : una propuesta pedagógica para reencantar la pedagogía musical intercultural / Jaime Andrés Herrera León ; profesor guía: Marco Antonio Vera Márquez.	121	EGBA H565ed
2006	La integración de la etnia Rapa Nui en el sistema formal de la educación chilena. En el colegio San Sebastián de Akivi (Isla de Pascua) [tesis] / Viviana Loretto Burgos Hernández ... [et al.] ; profesor guía: Gustavo Araya Aspeé.	150	EGBA I61et
2006	Programa del MINEDUC (PEIB) [tesis] : un análisis sobre el aporte a la superación de la discriminación hacia niños con ascendencia mapuche en la escuela "Celestín Freinet" de la comuna de La Pintana / Karina Álvarez Q. ... [et al.] ; profesor guía: Luis Rubilar Solís.	113	FP P964mi
2008	Subcultura afro descendiente ariqueña y tumba carnaval como un aporte al trabajo de la diversidad intercultural en la educación física [tesis] / Ana Belén González F., Náyade Jiménez M. ; profesor guía : Jorge Pesce A.	204	EFDR G643su
2009	"Propuesta de articulación intercultural entre los curriculum chileno y peruano de primer ciclo de Educación General Básica" [tesis] / Nicolette Aguilera Canales, Laura Maureira Rojas, Valeria Pozo Pérez ; profesor guía: Sylvana González Medina.	246	EGBA A283p
2009	Representaciones raciales del profesorado egresado de la UMCE en torno al estudiantado inmigrante de una escuela de la comuna de Macul / Lilian Riffo Mardonez ; profesor guía: Virginia Aranda Parra.	124	EGBA R564r
2009	Producción de herramientas pedagógicas, para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, en el primer ciclo básico de la escuela Ruka Raki en la Región de La Araucanía / Constanza Balut Guerra, Scarlet Vargas Rojas, Romina Vidal Arellano ; profesor guía: Luís Rubilar Solís.	174	EDAL B198p
2012	Educación Intercultural en tres colegios de la comuna de Santiago : Análisis de las prácticas Educativas de las Escuelas República de Panamá, República de Israel y Patronato San Antonio, en relación a sus escenarios multiculturales [tesis] / Fanny Moreno Ugarte, Teresa Salazar Aguirre ; profesor guía: Virginia Aranda Parra.	169	EGBA M843e

2012	Estudio sobre el proceso de Inclusión al Sistema Escolar Chileno y sus repercusiones en las vivencias de niñas y niños con ascendencia mapuche e inmigrantes Latinoamericanos en el Jardín Infantil intercultural de la comuna de San Ramón [tesis] / Jennifer Carolina Farías Tapia ; profesor guía: Patricia del Carmen Barrientos Díaz.	163	MAG(04) F224e
2012	Educación Parvularia con un enfoque Intercultural: Experiencia educativa Jardín Infantil Adkintun [tesis] / Javiera Almuna Pallamares, Abigail Castillo Herrera, Karla Garrido Bravo ; profesor guía : Andrés Marió Casanova.	255	EDPA A452e
2012	La gestión de la temática mapuche en las clases de historia y su impacto en la convivencia multicultural en un colegio de la Araucanía [tesis] / Claudia Verónica Jordán Bustamante ; profesor guía : Carlos Núñez Cereceda.	108	MAG(08) J82g
2013	Estudio descriptivo del desarrollo de la lengua de señas chilena en niños sordos del nivel cuarto prebásico, preparatorio y primero básico de una escuela con enfoque intercultural bilingüe : Dr. Jorge Otte Gabler [tesis] / Zlatisca Gávez Cuevas ; profesor guía: Ximena Acuña Robertson.	255	EDAL E82d
2014	Investigación descriptiva del proceso de inserción educacional de un adolescente sordo, proveniente de un modelo educativo con enfoque intercultural-bilingüe, en la Educación Media Técnico-Profesional : estudio de caso [tesis] / Rossana Rivas Cáceres ; profesor guía: Erwin Frei Concha.	299	EDAL R618i
2014	Interculturalidad en el proceso educativo de la escuela no422 Paulo Freire de la comuna de Cerro Navia [tesis] / Daniela Cordero Chacana, Jocelyn Fuentes Terán, Daniela Riquelme ... [et al.] ; profesor guía: Gustavo Araya Aspe.	71	EGBA I61p
2014	Identificación de elementos del currículum nacional que faciliten la implementación de una dimensión intercultural basada en las concepciones de personas pertenecientes a comunidades aymara y mapuche, para educación parvularia y primer ciclo básico [tesis] / Claudia Fuenzalida Valdebenito ; profesor patrocinante: Dra. Nolfá Ibáñez Salgado.	98	MAG(04) F954i
2014	Educación Intercultural en la Formación Inicial Docente [tesis] / Roberto Enrique Villaseca Muñoz ; profesor patrocinante: Genaro Hermógenes Feliú Candia.	186	MAG(09)
2014	Interculturalidad : análisis de prácticas pedagógicas en cuartos años básicos de tres escuelas en contextos interculturales de la Región Metropolitana, aportando sugerencias orientadas a la formación de docentes de Educación Básica en la UMCE [tesis] / Macarena Espinoza Olave ... [et al.] ; profesor guía: Mario Omar Alfaro Vega.	168	EGBA I61a
2014	Estrategias de enseñanza- aprendizaje utilizadas por docentes, para enfrentar el creciente fenómeno de la inmigración peruana en nuestro país [tesis] / Carolina Añvarez ... [et al.] ; profesor guía: Gustavo Araya Aspée.	150	EGBA E82e
2014	El currículo en contextos de estudiantes migrantes : Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los Docentes de aula [tesis] / Arnaldo Hernández Yulcerán ; profesor patrocinante: María Delia Martínez.	168	MAG(04) H557c
2015	Análisis de las producciones escritas de estudiantes que cursan de 1o. a 4o. año básico, en el marco de una Educación Intercultural Bilingüe para estudiantes sordos [tesis] / Daniela Chacón M., Felipe Saavedra C.; Profesor guía: Valeria Herrera Fernández.	147	EDAL C431a
2016	Modelo pedagógico y métodos utilizados por una o un educador tradicional en una escuela rural de la novena región con programa de educación intercultural bilingüe [tesis] / Ana María Inostroza Sepúlveda ...[et al.] ; Profesor guía: Tatiana del Carmen Díaz Arce.	197	EDTA M689p
2016	Rescatando la identidad robada : las artes visuales en la formación intercultural de los estudiantes con ascendencia indígena [tesis] / Yanara Valenzuela P. ; profesor guía: Patricia Raquimán O.	213	ARVI V161r

## MATRIZ DE LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

<b>Código:</b> V.01	<b>Título:</b> <i>Antecedentes en torno a la educación intercultural bilingüe en contextos urbanos de Chile.</i>		
<b>Año:</b> 2003			
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Historia y Geografía.			
Problemática	Objetivos	Metodología	Hallazgos
<p>Desde el proceso de colonización en América que se ha producido un mestizaje, el cual fue marginando la cultura de los pueblos originarios. Los pueblos indígenas intentan sobrevivir, a pesar de la pérdida de identidad que trae consigo la globalización. El sistema educacional chileno ha seguido con la estrategia de dominación de los españoles, buscando asimilar las culturas indígenas invisibilizandolas. La realidad cultural de los indígenas urbanos, en el ámbito educativo, resulta ser el tema de preocupación.</p> <p>¿Cómo se rescata la cultura indígena si más de un 50% de</p>	<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <p>Conocer las identidades, historicidades y memorias amerindias de nuestro país, para poder pensar la pluriethnicidad y la interculturalidad en las sociedades de hoy</p> <p>Analizar la identidad cultural indígena presente en las principales etnias desde la perspectiva histórica y pedagógica que compone la educación intercultural bilingüe entre los años 1990 y 2002</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Identificar los rasgos característicos de los pueblos originarios que han</p>	<p><b>*Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativo</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>No interactiva- análisis histórico.</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Análisis de datos: Análisis de fuentes primarias (Prensa y legislación) y Secundarias (bibliografía)</p> <p>Análisis del discurso oral: Entrevistas, seminarios y ponencias.</p>	<p><b>**</b> La educación intercultural bilingüe representa un paso significativo en el proceso de reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural de las regiones del país, plasmado ya en leyes y normas de nivel diverso. Su consolidación y generalización contribuirá al desarrollo de auténticas sociedades interculturales.</p>

<p>ellos se encuentra viviendo en centros urbanos? ¿Las políticas educacionales actuales han considerado a las etnias originarias? ¿El sistema educativo está preparado para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe orientado hacia los indígenas urbanos de las principales etnias?</p>	<p>influido en la conformación de la sociedad chilena.</p> <p>Indagar sobre la documentación legal del Estado chileno (Ley indígena y reforma educacional), entre los años 1990 y 2002</p> <p>Presentar el estado actual de la educación chilena en el ámbito de la interculturalidad en cuanto a la actividad docente y curricular.</p>	<p>*La presente memoria no exponía explícitamente un Marco metodológico en el cual se definiera enfoque y tipo de investigación, por tanto se debió realizar un análisis de lo realizado para así identificar qué guió el proceso de seminario.</p>	
--	--	---	--

<p><b>Código:</b> V.02</p>	<p><b>Título:</b> Descripción de la acción intercultural llevada a cabo por la escuela Karel Mapu E - 545 de la comuna de San Ramón.</p>					
<p><b>Año:</b> 2003</p>						
<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación básica</p>						
<p><b>Problemática</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Metodología</b></p>	<p><b>Hallazgos</b></p>			
<p>El escaso conocimiento de las prácticas ejercidas por un establecimiento educacional que aborda la interculturalidad.</p>	<p>Objetivo General: Describir la acción llevada a cabo por un colegio que implementa la Educación Intercultural</p> <p>Objetivos Específicos:</p>	<p>Enfoque Investigativo: cualitativo.</p> <p>Tipo de Investigación: Analítica-empírico-descriptiva.</p>	<p>- Para educar en interculturalidad es necesario analizar el contexto, problematizar los contenidos y analizar desde diferentes perspectivas culturales los conceptos sociales. A su vez, es necesario definir los valores con los que la escuela se vincula.</p>			

	<p>Conocer el concepto de Interculturalidad observado desde los enfoques actuales, más otros términos correlacionados y pertinentes a esta política educativa.</p> <p>Identificar aquellos estatutos, disposiciones y tratados nacionales e internacionales que tienden a la conservación de las culturas originarias.</p> <p>Conocer la política, procedimientos y metodologías utilizadas por un colegio que implementa la Interculturalidad.</p> <p>-</p>	<p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Exploración teórica de la temática.</p> <p>Observaciones y entrevistas no guiadas en el contexto a investigar.</p> <p>Realización de encuestas, cuestionarios y entrevistas estructuradas tendientes a conocer opiniones, pensamientos y percepciones de los protagonistas de la acción intercultural.</p>	<p>Es necesario revisar los valores que subyacen a los procesos de construcción de identidad, como la valoración de expresiones culturales, entre otras que refuercen el proceso democrático en el desarrollo del pluralismo nacional.</p> <p>- Solo dos profesores del establecimiento cuentan con la preparación idónea para hacerse responsables en la enseñanza de las culturas en cuestión. Es necesario tener más docentes preparados, para conocer la diversidad y diferencias culturales existentes en sus entornos; percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores; criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; posicionarse críticamente en la acción social.</p> <p>- Modificar prácticas docentes para así conseguir una perspectiva que abarque la complejidad cultural y de experiencias humanas.</p> <p>- Favorecer la sensibilización en torno a la temática, estimulando el respeto, evitando que los docentes sean prejuiciosos y que</p>
--	--	---	--

			<p>devalúen la experiencia de ciertos colectivos sociales.</p> <p>- Se evidencia interés a través del establecer espacios de experimentación cultural aymará y mapuche entre los estudiantes, sin embargo, es necesario no parcelar los tiempos entre niveles o cursos, sino que destinar períodos establecidos y sistemáticos para así influir en la visión de mundo de los educandos.</p> <p>- La orientación institucional no debe superponer una cultura sobre la otra, sino que por el contrario, las innovaciones pedagógicas, disposición del material didáctico, distribución horaria, et, deben distribuirse y complementarse de forma armónica. No se debe perseguir un fin homogenizador, sino que enriquecer cada expresión transformándola en contacto con las otras.</p> <p>- Se considera necesario promover el acercamiento a manifestaciones propias de los pueblos, no desde la adquisición de conceptos, si no que instando a propiciar la valoración de tales personas mediante el dominio de aspectos fundamentales de su historia y cosmovisión. En la</p>
--	--	--	--

			<p>misma línea, es necesario reorientar la enseñanza hacia el desarrollo de capacidades por sobre la consolidación de códigos. Es necesario considerar el aprendizaje de la lengua desde un enfoque comunicativo y no lingüístico.</p> <p>- A través del trabajo con manualidades y la confección de instrumentos, maquetas, objetos, etc., es posible instruir en la distinción de los rasgos culturales, como también para desarrollar habilidades motrices y aprendizajes que son la base para el desarrollo de la abstracción.</p> <p>- A pesar de la existencia de una política en el área de la educación intercultural, la autonomía curricular le brinda posibilidades a la escuela de adecuarse al contexto. Es importante que la voluntad de la comunidad educativa se centre en construir una interacción pedagógica tricultural (sociedad dominante - cultura mapuche - cultura aymará) con énfasis en la transposición didáctica mapuche-aymará. Es necesario recurrir a situaciones de contacto y contraste entre ambas culturas.</p>
--	--	--	---

			<p>- Se deben potenciar currículos en los que el conocimiento social, las humanidades, el análisis crítico y la elaboración personal estén, como mínimo, en igualdad frente a conocimientos más pragmáticos y ligados a actividades económicas y profesionales.</p> <p>- Para poder formar buenos ciudadanos, la escuela debe -  previamente a comenzar la enseñanza en la interculturalidad  - fomentar el pluralismo cultural en donde no se juzgue el modo de vida de otros, usando criterios de la propia cultura. El pluralismo debe sustituir al etnocentrismo y afrontar la diversidad cultural en y desde la educación, abarcando también espacios como el de la salud, el trabajo y la convivencia cotidiana, los cuales deben pasar a ser objeto de atención de la intervención y de la actuación intercultural.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.03	<b>Título:</b> <i>Educación e interculturalidad bilingüe: Fundamentos pedagógicos y propuestas metodológicas para la integración de la cultura mapuche en los subsectores de lenguaje y comunicación, educación</i>
<b>Año:</b> 2003	

<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación Básica	<i>matemática y comprensión del medio natural, social y cultural en primer año de educación general básica en aulas municipales de la región metropolitana.</i>		
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
<p>La escuela chilena ha mantenido el concepto de la cultura Mapuche como una cultura ancestral que vivió en Chile, relegándolos al pasado. Fomentando así la discriminación hacia esta etnia. La investigación trata del cómo integrar a la cultura Mapuche en la educación básica, buscando promover la igualdad de derechos, inclusión étnica y erradicar la discriminación.</p>	<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <p>Integrar la cultura Mapuche a la iniciación escolar, con el fin de valorar y respetar la diversidad de etnias.</p> <p>Rescatar el sentimiento de identidad cultural Mapuche, contextualizando a la realidad actual</p> <p>Promover el descubrimiento e igualdad de derechos, sin distinción, creando instancias de inclusión étnica.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Introducir el Mapudungun al trabajo escolar, a través de talleres y actividades en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, y comprensión del Medio natural, social y cultural.</p> <p>Promover el descubrimiento y fortalecimiento de la Identidad cultural del educando, contextualizándolo a nuestros días.</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativo</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Investigación descriptiva.</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Análisis documental (fuentes primarias)</p> <p>Análisis del discurso (Realización de entrevistas)</p> <p>Realización de observaciones.</p> <p>Realización de fichas metodológicas (Planteamiento de una propuesta educativa)</p>	

--	--	--	--

<b>Código:</b> V.04	<b>Título:</b> <i>Acercamiento a un concepto de interculturalidad para la aplicación de la educación intercultural bilingüe en Chile.</i>		
<b>Año:</b> 2004			
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación General Básica; Pedagogía en Castellano.			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
<p>Se considera que la Educación Intercultural bilingüe es necesaria para la integración de las etnias originarias y su cultura, es así que la interculturalidad que incorpora la Escuela debe ser cuidadosa y planificada.</p> <p>Se hipotetiza que la Interculturalidad como concepto no es la real base ideológica de la E.I.B implementada en Chile, por lo cual resulta necesario crear una nueva propuesta conceptual de interculturalidad.</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Contribuir a la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) a través de una propuesta conceptual de interculturalidad, para la aplicación de ésta por parte de los agentes involucrados en el tema en Chile</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Identificar las diferentes orientaciones y perspectivas políticas, educacionales, sociales y culturales de la educación intercultural bilingüe.</p> <p>Analizar las políticas institucionales de los organismos encargados de</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b> Cualitativa</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Investigación documental</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Análisis de datos: Fuentes primarias (Legislación, documentos oficiales) y fuentes secundarias (Revistas, documentos, etcétera)</p>	<p>La interculturalidad debe apuntar y dirigirse al desarrollo de los seres humanos y sus relaciones interpersonales, tomando el respeto, la valoración y la aceptación del otro. Es así que la interculturalidad resulta ser una nueva forma de relacionarse, por lo cual la educación se presenta como una herramienta capaz de encauzar este cambio social de manera pertinente, pacífica y eficaz. El paradigma intercultural debe impregnar a la sociedad completa y no se debe quedar en la visión local y coyuntural. Se debe tomar en cuenta que la interculturalidad no es exclusiva del tema indígena</p>

	<p>planificar la educación intercultural bilingüe en Chile.</p> <p>Elaborar una propuesta de Interculturalidad para el fortalecimiento de las políticas en la educación intercultural bilingüe en Chile.</p>		<p>sino que el concepto abarca cualquier tipo de minoría cultural.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.05		<b>Título:</b> <i>Importancia de los valores identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza en el segundo ciclo del jardín infantil intercultural Kipai Antu.</i>	
<b>Año:</b> 2005			
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación Parvularia			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
<p>Los valores de la sociedad se han ido transmutando con el paso del tiempo, es así que la educación se convierte en un agente importante en cuanto a la enseñanza de valores, sin embargo muchas veces los educadores y educadoras no consideran la educación en valores como algo primordial dentro del currículo. Desde ahí surge el</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Conocer la importancia que el jardín infantil intercultural Kipai Antu en el segundo ciclo, le da a los valores identidad personal, respeto al otro, respeto a la naturaleza, en sus planteamientos teóricos y prácticas pedagógicas.</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativo</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Estudio de caso</p>	<p>El establecimiento considera de gran interés el tema valórico por parte de educadores y familias. En primer lugar las educadoras advierten de la importancia del valor de identidad personal, debido a la necesidad que los niños tienen de cultivar su personalidad. El valor el respeto al otro es el más considerado por</p>

<p>cuestionamiento acerca del cómo se están abordando los valores de identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza desde una perspectiva intercultural, a partir de lo cual surge la pregunta: ¿Cuál es la importancia que el Jardín infantil intercultural Kipay Antu le da a los valores de identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza en sus planteamientos teóricos y prácticas pedagógicas en segundo ciclo?</p>	<p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Analizar el proyecto educativo institucional y sus planteamientos respecto a los valores identidad personal, respeto al otro, respeto a la naturaleza.</p> <p>Conocer las prácticas educativas desde la perspectiva de los valores identidad personal, respeto al otro, respeto a la naturaleza, en relaciones a los niños y niñas y sus familias.</p> <p>Conocer las manifestaciones valóricas del niño y la niña en identidad personal, respeto al otro y a la naturaleza.</p>	<p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Realización de observaciones y entrevistas. Análisis documental. análisis realizado a través de las etapas: Análisis individual de los datos recogidos, triangulación de datos, construcción del texto de análisis.</p>	<p>parte de las educadoras, quienes expresaban lo fundamental que este es, a pesar de que no se ve reflejado en las prácticas pedagógicas ni en el comportamiento de los párvulos. En cuanto al valor de respeto a la naturaleza las educadoras expresan su importancia pero esto no se observa en el comportamiento de los párvulos ni tampoco se realizan estrategias en torno a la educación ambiental. Las educadoras asumen un rol de mediadoras al momento de abordar las temáticas de los valores con los párvulos, no así con sus familias, con quienes no se logró visualizar un trabajo conjunto. Por otro lado, se ve que al interior del aula existen múltiples elementos que favorecen la educación en valores, resaltando de forma especial la labor del personal educativo.</p>
--	--	--	--

<p><b>Código:</b> V.06</p>	<p><b>Título:</b> “ educación musical en segundo año básico de las escuelas municipales mediante la construcción y utilización de zampoñas de PVC: Una propuesta pedagógica para reencantar la pedagogía musical intercultural”</p>
<p><b>Año:</b> 2005</p>	

<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación General Básica.			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
<p>¿De qué manera puede incidir la construcción y utilización de la zampoña en la Iniciación Musical y en el acercamiento a la cultura de los alumnos de NB1 y NB2 en las escuelas públicas?</p>	<p>Objetivo General: Generar una propuesta de construcción de zampoñas de PVC para la iniciación musical de los alumnos de NB1 en las escuelas públicas.</p> <p>Desarrollar una propuesta metodológica para la utilización de la zampoña de PVC como recurso de aprendizaje en la iniciación musical de los alumnos de NB1.</p> <p>Lograr un acercamiento a la cultura desde la música de zampoñas.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Realizar un manual de construcción y ejecución instrumental con zampoñas de PVC.</p> <p>Permitir a los alumnos de NB1 tener acceso a instrumentos de calidad</p>	<p>Enfoque Investigativo:</p> <p>Tipo de Investigación:</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>*No menciona enfoque investigativo, tipo de investigación ni procedimiento de recolección de datos. Se infiere que posee un enfoque cualitativo en base a la realización de una investigación acción.</p>	<p>- La propuesta pedagógica permitiría contribuir a que los alumnos comiencen con éxito su iniciación musical melódica, además de un acercamiento a la cultura desde las zampoñas.</p> <p>- La propuesta permite impulsar la integración colegio-comunidad a través de la colaboración de los padres y apoderados como agente participativo y mediador de los aprendizajes en las fases de construcción del instrumento musical.</p> <p>- El material es innovador ya que da una solución efectiva al problema de costos que significa adquirir instrumentos melódicos.</p>

	<p>acordes de las realidades socio-económicas de sus familias.</p> <p>Elaborar un instrumento musical que permita al alumno de NB1 un acercamiento a la cultura.</p>		
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.07	<b>Título:</b> <i>La integración de la Etnia Rapa Nui en el sistema formal de la educación chilena en el colegio San Sebastián de Akivi (Isla de Pascua)</i>		
<b>Año:</b> 2006			
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación general básica.			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
<p>La Cultura de un pueblo perdura en el tiempo a través de su gente, sus costumbres y tradiciones. De esta manera, la educación se transforma en una de las principales herramientas de traspaso de la cultura, a través de los niños y niñas. El colegio San Sebastián de Aviki (Uno de los 2 colegios de Isla de Pascua) posee un solo taller de cultura Rapa Nui, lo que no satisface los requerimientos para adquirir la</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Describir los factores que no han permitido la implementación del PEIB en el colegio San Sebastián de Akivi de Isla de Pascua.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Conocer el concepto de Interculturalidad y las leyes que lo</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativa</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Investigación Descriptiva</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p>	<p>El colegio no busca implementar, ya que busca posicionarse como una alternativa diferente en Isla de Pascua, uno de los factores que influye es el hecho que las horas de la EIB disminuyen carga horaria de educación formal.</p> <p>Por otro lado, existen pocos profesores titulados pertenecientes a la etnia Rapa nui, por lo que se deben contratar</p>

<p>lengua Rapa Nui. En base a lo anterior surge la necesidad de investigar los factores que no permiten la implementación del PEIB en este establecimiento.</p>	<p>respaldan, además de otros conceptos pertinentes a esta investigación.</p> <p>Investigar de qué forma se está implementando la reforma educacional en el primer ciclo básico en el colegio San Sebastián de Akivi de Isla de Pascua.</p> <p>Conocer y evaluar de qué forma se ha llevado a cabo a efecto la integración Rapa Nui en la educación formal de educación básica en el colegio San Sebastián de Akivi de Isla de Pascua.</p> <p>Elaborar una propuesta metodológica para el fortalecimiento del taller de cultura Rapa Nui.</p>	<p>Análisis de datos (fuentes primarias, revisión bibliográfica proyecto educativo y leyes atingentes) Análisis del discurso (Entrevistas) Observaciones.</p>	<p>docentes del continente, quienes en su mayoría no están formados en PEIB. El profesorado, alumnos y apoderados tienen interés por incrementar y fortalecer la enseñanza de la cultura Rapa Nui, pero el PEIB no se implementa por la negativa de la directiva de la escuela. Así mismo, dentro del proyecto educativo de la escuela no se encuentra presente la educación intercultural.</p>
---	---	---	---

<p><b>Código:</b> V.08</p>	<p><b>Título:</b> “programa del MINEDUC (PEIB): Un análisis sobre el aporte a la superación de la discriminación hacia niños con ascendencia mapuche en la escuela “Celestín Freinet” de la comuna de La Pintana”.</p>		
<p><b>Año:</b> 2006</p>			
<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación General Básica</p>			
<p><b>Problemática</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Metodología</b></p>	<p><b>Hallazgos</b></p>
<p>¿Qué efectividad tiene el programa de educación intercultural bilingüe para la</p>	<p>Objetivo General:</p>	<p>Enfoque Investigativo: Enfoque cualitativo</p>	<p>- <b>Identidad:</b> Por parte de los niños que participan del EIB rechazan en su mayoría su</p>

<p>superación de la discriminación de niños con ascendencia mapuche en la escuela “Celestín Freinet” de la comuna de La Pintana?</p>	<p>Analizar cómo la implementación de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del MINEDUC han influido en la superación de la discriminación de niños con ascendencia mapuche en la Escuela Celestín Freinet de la comuna de La Pintana.</p> <p>Indagar la repercusión que tiene la discriminación étnica en la autoestima de los escolares con ascendencia mapuche de dicha escuela.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Describir el impacto del programa EIB, referido a la superación de la discriminación de niños con ascendencia mapuche en la Escuela Celestín Freinet de la comuna de La Pintana.</p> <p>Describir los modos de relación que se generan entre niños con ascendencia mapuche y los diversos actores de la comunidad educativa de la Escuela Celestín Freinet.</p>	<p>Tipo de Investigación: exploratoria y descriptiva.</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observación y registro sistemático de las relaciones entre niños con y sin ascendencia mapuche. Se usa en todo el proceso, pero dando mayor énfasis al inicio.</li> <li>- Cuestionarios: Se diseñan dos tipos de cuestionarios, uno para niños con ascendencia mapuche con o sin EIB y uno para niños sin ascendencia mapuche con y sin EIB. Cuestionario se relaciona con categorías de estudio: Identidad, discriminación, autoestima y EIB.</li> <li>- Test de autoestima: Determinar nivel de autoestima de los estudiantes.</li> <li>- Entrevista en profundidad: Se aplica a estudiantes de 3° a 6° básico, profesor encargado del EIB y encargado municipal de asuntos técnicos.</li> </ul>	<p>vínculo con la cultura mapuche debido a que, principalmente, la familia rechaza el legado cultural debido a una política de hostilidad hacia la misma perpetrada por más de 200 años. Con respecto a la identidad, el taller EIB la trabaja de manera vaga, manteniéndola folclorizada y fragmentada. Por parte de los niños, existe un rechazo a su ascendencia mapuche, buscando “chilenizarse”.</p> <p><b>Discriminación:</b> Niños dan a entender que existe discriminación hacia ellos por ser de ascendencia mapuche, la cual es llevada a cabo por personas no mapuches, como también por ellos mismos entre sí. Además, no sólo se perpetúa entre niños, sino que también desde los profesores a través de comentarios sobre costumbres y/o formas de realizar ciertas acciones. La discriminación se basa en elementos estéticos, como también en una visión belicosa y conflictiva.</p> <p>- Los niños que tienen ascendencia mapuche y han sido parte del EIB, al momento de</p>
--	--	---	--

	<p>Evaluar el nivel de autoestima de niños con ascendencia mapuche de la Escuela Celestín Freinet de la comuna de La Pintana.</p>	<p>- Focus group: Una sesión con 12 niños y dos mediadores. Se realiza un reporte de sesión.</p>	<p>hablar de los mapuche, no se incluyen dentro de los mismos. Se cree que aquello tiene directa relación con la discriminación de la que son sujetos. Se menciona que al interior del taller se sienten reconocidos y valorados, pero fuera del mismo se suman a la mayoría perpetuando la discriminación.</p> <p><b>EIB:</b> Se trabaja sólo como taller con el 30% de niños de la escuela, los cuales tienen ascendencia mapuche. El planteamiento del taller no es acorde a los objetivos fundamentales de EIB ya que no aprecia la transversalidad en los subsectores de aprendizaje, no existe reciprocidad cultural ya que no hay contacto entre culturas, no promueve pluralismo ni diversidad, no lucha contra exclusiones, no se trabaja con familia como ente transmisor de cultura.</p> <p>- Se identifica como dificultad que el profesor a cargo del EIB no posee la formación necesaria en el área. Se trabaja, principalmente, en la memorización y asimilación de</p>
--	---	--	--

			<p>elementos propios de la cultura y del lenguaje, de manera poco integrada. El programa EIB resulta ineficaz en el esfuerzo por establecer relaciones interétnicas fundamentales para una sociedad pluralista y multicultural.</p> <p><b>Autoestima:</b> Se evidencia que los niños que no asisten al taller EIB tienen una menor autoestima con respecto a los que asisten a dicho taller. Se aprecia valoración hacia la etnia mapuche por parte del profesor a cargo del EIB. Se evidencia una baja autoestima social por parte de ambos grupos de estudiantes, la cual tiene relación con el contexto en el cual viven. Respecto a la autoestima escolar, se evidencia que ambos grupos tienen a un rango normal-alto, lo que puede ser debido al enfoque Freinetiano de la escuela. Con respecto a la autoestima familiar, se evidencia que ambos grupos poseen un bajo índice, lo que tiene relación con características derivadas de sus contextos familiares.</p>
--	--	--	--

Código: V.09	
--------------	--

<p><b>Año:</b> 2008</p>	<p><b>Título:</b> <i>Subcultura afro descendiente ariqueña y tumba carnaval como un aporte al trabajo de la diversidad intercultural en la educación física.</i></p>		
<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación Física</p>			
<p><b>Problemática</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Metodología</b></p>	<p><b>Hallazgos</b></p>
<p>Chile como la mayoría de los países latinoamericanos es un país multicultural. Al norte del país, llegó una gran población africana que marcó la cultura ariqueña. De ellos solo quedan algunos vestigios. Es así que en Chile se ha estado impulsado la educación intercultural a través de la reforma educacional, dentro de este ámbito se podrían desarrollar los vestigios culturales de los Afro descendientes, pero estos no se conocen en la mayor parte del país, desde ahí la problemática es ¿Cómo demostrar la existencia de Afro chilenos, cuyas expresiones interculturales pueden ser integradas a través de la Educación Física?</p>	<p><b>Objetivos Generales:</b></p> <p>Conocer y demostrar la presencia de vestigios culturales africanos en el norte del país, específicamente en la provincia de Arica, con costumbres y tradiciones que pueden ser un gran aporte al desarrollo intercultural de nuestra sociedad.</p> <p>Investigar e informar de qué forma los profesores de educación física tendrían incidencia en el desarrollo de la diversidad intercultural, en su asignatura, dentro de la educación básica, específicamente dentro de los objetivos fundamentales transversales de NB2.</p> <p>Explicar la importancia que tiene el trabajo del respeto a la diversidad intercultural en la educación chilena, en cuanto a lo estipulado en los objetivos fundamentales transversales por la reforma educacional chilena.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativo</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Investigación exploratoria</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Observación de técnica etnográfica (corresponde a una observación activa).</p> <p>Entrevistas abiertas y cerradas</p> <p>Investigación bibliográfica.</p>	<p>-Existen en Chile poblaciones Afro descendientes, concentradas principalmente en el valle de Azapa, cuyas costumbres están muy perdidas. Dentro de la cultura afro descendiente una de las festividades más importantes es la Cruz de Mayo, la cual podría ser incluida en el contexto escolar, al igual que la Tumba Carnaval, que se puede trabajar desde Educación Física.</p>

	<p>Explicar de qué forma el profesor de educación física tiene relación con la diversidad intercultural, como agente de culturización, a través de la motricidad y la corporeidad en la sociedad.</p> <p>Informar acerca de la presencia de afro descendientes en nuestro país a lo largo de la historia y de las características que lo han ido forjando, en aspectos tales como familia, sociabilidad y religiosidad.</p> <p>Estudiar, investigar y proponer de qué forma se pueden insertar en el currículo de NB” y cuál es el aporte de las expresiones culturales afro descendientes, tales como bailes, representación de fiestas, juegos, etc.</p> <p>Introducir el Tumba Carnaval, danza de los afro descendientes, para a futuro, dentro de los posibles estudios, ser utilizada como una metodología en el currículo educacional, específicamente en educación física, como ayuda a desarrollar la expresión corporal; además del trabajo de los objetivos transversales.</p>		
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.10	<b>Título:</b> <i>Propuesta de articulación intercultural entre los curriculum chileno y peruano de primer ciclo de educación general básica.</i>					
<b>Año:</b> 2009						
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación General Básica.						
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>			
<p>La inmigración en Chile ha ido en aumento desde mediados de los '90 debido a su estabilidad política y económica. La mayor parte de los inmigrantes provienen de Perú. Frente a esto se generan una serie de cambios y uno de estos es el ingreso a una nueva escuela, en una cultura diferente. Ante esto surgen las interrogantes ¿Las metodologías implementadas en las aulas, resultan ser las más adecuadas para propiciar aprendizajes culturales y adaptación social en los estudiantes inmigrantes? ¿Los docentes tienen la posibilidad de revisar los programas de estudios aplicados a sus estudiantes en su país de origen? ¿Los curriculum latinoamericanos tienen elementos en común en los diferentes niveles del sistema? ¿Existe una matriz comparativa de subsectores y niveles comunes entre</p>	<p><b>Objetivo General:</b> Diseñar una articulación metodológica intercultural, que permita reconocer los aprendizajes propiciados en las matrices peruanas de manera de disminuir los niveles de discriminación cognitiva de los/as estudiantes de ese país vecindados en Chile.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b> Comparar los aprendizajes y contenidos establecidos en las matrices curriculares peruanas, con los presentes en los programas de estudio nacional del primer ciclo básico, en los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación artística.</p> <p>Determinar los aprendizajes previos de que son portadores/as los/as estudiantes del vecino país,</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b> Cualitativo</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b> Se define como una investigación descriptiva, comparativa y exploratoria.</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b> Análisis de datos (Fuentes primarias)</p>	<p>En la comparación de las matrices curriculares chilena y peruana, se encuentra que: Existen diferencias en las horas obligatorias de trabajo y las semanas de escolaridad, por ende, los estudiantes que provienen de Perú presentan un déficit de 500 horas pedagógicas anuales. La edad cronológica para ingresar a primer año es diferente, por tanto hay un desfase de un año. -</p> <p>Perú posee un año menos de escolaridad, considerando desde la primera hasta la secundaria. La escala de evaluación es AD (Logro destacado); A (logro previsto); B (En proceso) y C (en inicio). En cuanto a los CMO: En el sector de Lenguaje y</p>			

<p>los aprendizajes propiciados por diversos países?</p>	<p>estableciendo fortalezas y debilidades de sus dominios cognitivos.</p> <p>Elaborar una propuesta de articulación metodológica intercultural en los sectores de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación artística, que considere los aprendizajes previos de los/as estudiantes, de manera de propiciar una incorporación positiva-activa a la realidad áulica nacional.</p>		<p>comunicación los currículum son similares.</p> <p>En matemáticas se diferencian en la adquisición de la extensión numérica (En Chile secuencia por tramo, uno por año, en Perú uno cada dos años).</p> <p>En Ciencias Naturales, en Perú los contenidos adquiridos hasta 4to grado son mayores, y que en Chile no se tratan. En Historia, geografía y ciencias sociales existen diferencias en torno a que Perú desarrolla contenidos etnocentristas y además existen diferencias de choques de ideas por los fines políticos de cada nación enseña. Por último la propuesta intercultural mostrada tiene como paradigma los aprendizajes globalizados y cooperativos, a base de proyectos de aula que persiguen un fin concreto.</p>
--	--	--	--

<p><b>Código:</b> V. 11</p>	<p><b>Título:</b> <i>Representaciones raciales del profesorado egresado de la UMCE en torno al estudiantado inmigrante de una escuela de la comuna de Macul</i></p>
<p><b>Año:</b> 2009</p>	
<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación General Básica.</p>	

Problemática	Objetivos	Metodología	Hallazgos
<p>El contexto macro económico latinoamericano ha tenido como uno de sus resultados un alza en las migraciones. Dicha situación repercute en las aulas de nuestro país, en donde el profesorado se ve enfrentado cada año a recibir alumnos extranjeros, por lo que surge la necesidad de conocer sus representaciones en torno a este grupo de estudiantes y revelar cuáles son las expectativas, sueños y prejuicios que puedan incidir en los procesos de aprendizaje. Se menciona una investigación previa (Aranda, V., 2008), que menciona la presencia de discursos xenófobos en jóvenes que ingresan a estudiar pedagogía en la UMCE.</p>	<p>Objetivo General: - Analizar las representaciones racistas que posee el profesorado recientemente egresado con respecto a los estudiantes migrantes.</p> <p>- Indagar los fundamentos y características de la educación intercultural.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>- Detectar las expectativas educativas de este profesorado en torno a los estudiantes extranjeros.</p> <p>- Conocer el nivel de comprensión que posee este profesorado en torno a los actuales fenómenos migratorios.</p> <p>- Detectar cuál es el nivel de preparación en educación intercultural que posee el profesorado recientemente egresado de la UMCE.</p>	<p>Enfoque Investigativo: Cualitativo</p> <p>Tipo de Investigación: exploratoria - descriptiva.</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Realización de entrevista semi estructurada.</p> <p>Realización de grupo de discusión.</p>	<p>- Docentes que son parte de la muestra asumen a Chile como un país racista, pero no se asumen a sí mismos como parte de dicho ejercicio.</p> <p>- Se reconoce la existencia de discriminación en las escuelas hacia estudiantes de origen peruano y boliviano y no hacia inmigrantes argentinos y europeos, asumiendo aquello hacia una influencia de los medios de comunicación.</p> <p>- Los docentes dan cuenta de que las representaciones negativas hacia los migrantes son internalizadas por los estudiantes. Los profesores dan cuenta de una falta en formación en torno a la educación intercultural en su FID, reconociéndolo como problema existente, pero no planteando formas de revertir la situación.</p> <p>- Docentes coinciden en que la discriminación no solo es hacia ciudadanos inmigrantes, sino que también a quienes son parte de una etnia en base a características físicas.</p>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes asumen que la experiencia pedagógica con estudiantes extranjeros ha sido fundamental para poder romper sus propios prejuicios.</li> <li>- Docentes resaltan como elemento positivo el respeto que los estudiantes extranjeros manifiestan hacia la labor docente.</li> <li>- Docentes fundamentan que las clases de historia en torno a la guerra del pacífico son un elemento que fundamenta la discriminación hacia estudiantes peruanos y bolivianos. Además, se reconoce a la familia como otro elemento perpetuador de dicha discriminación, no tomando iniciativa como docentes para revertir dicha situación.</li> <li>- Con respecto a la discriminación, ningún docente se asume como tal.</li> <li>- Con respecto al racismo, un profesor asume que el problema de la discriminación no pasa por actitudes explícitas, sino que por no preocuparse de un otro diferente en base a sus necesidades particulares como inmigrante debido a dificultades en la formación con respecto al</li> </ul>
--	--	--	---

			<p>área.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los docentes asumen que entre pares la discriminación es más fuerte en alumnos mayores, ya que los niños menores no han aprendido completamente los prejuicios y estereotipos propios de la sociedad.</li> <li>- Docentes asumen que la xenofobia en las capas populares tiene relación con que los inmigrantes realizan trabajos no calificados, lo cual podría verse como una amenaza a las fuentes laborales, por lo que los profesores creen que la discriminación por parte de los estudiantes tiene que ver con la defensa de la fuente laboral de sus padres.</li> <li>- Con respecto a las expectativas de proseguir estudios, los docentes atribuyen las dificultades en torno a la pobreza y no en torno a la calidad de inmigrante. Es decir, para ellos un joven de escasos recursos chileno y uno inmigrante tienen las mismas dificultades de lograr proseguir estudios.</li> <li>- Algunos docentes tienen una perspectiva optimista frente al fenómeno migratorio, considerando que habrá una apertura hacia la diversidad por</li> </ul>
--	--	--	---

			<p>parte de las futuras generaciones chilenas, lo que se daría por una mayor cantidad de inmigrantes en el país.</p> <p>- Debido a las dificultades en la formación en torno a la interculturalidad, los docentes confunden a la misma con un modelo de educación asimicionalista, tratando a todos por igual y evitando sus diferencias.</p> <p>- El profesorado demuestra no estar preparado para la educación intercultural, como tampoco poseer una comprensión amplia de los fenómenos migratorios bajo un contexto económico global.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.12	<b>Título:</b> <i>Producción de herramientas pedagógicas para el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, en el primer ciclo básico de la escuela Ruka Raki en la Región de la Araucanía.</i>		
<b>Año:</b> 2009			
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación diferencial, mención trastornos de audición y lenguaje			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>

<p>Al ser una minoría, históricamente los pueblos originarios han sido relegados. En 1996 en Chile se instauró el programa de educación intercultural bilingüe, dentro de este programa hay una serie de elementos que aportan a su buen desarrollo, uno de estos elementos es el material didáctico. En general el material didáctico ocupado en las escuelas abordan principalmente a la cultura chilena. Por otro lado, se evidencia que los docentes que trabajan en las escuelas con PEIB en su mayoría no son idóneos, ya que no poseen las competencias necesarias para un proyecto de este tipo.</p> <p>La escuela Ruka Raki es un colegio de la IX región que forma parte del PEIB, pero ¿Se estará llevando a cabo de forma satisfactoria el PEIB en la escuela? ¿Cómo orientar al profesorado de la escuela Ruka Raki, respecto al funcionamiento de la EIB?</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Proponer herramientas pedagógicas para docentes del primer ciclo básico de la Escuela Ruka Raki en la región de la Araucanía, para contribuir al desarrollo de la EIB en la escuela.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Develar el funcionamiento del PEIB con respecto al quehacer docente y el uso de materiales didácticos en la escuela.</p> <p>Reconocer los saberes (Mapuche) Lafkenche, para elaborar un diseño de material didáctico que desarrolle la identidad mapuche, comprensión lectora, adición y sustracción, en niños de primer ciclo básico.</p> <p>Identificar los ejes principales u conceptos claves de la EIB, para la creación de un manual de apoyo para los docentes de la escuela.</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p>	<p>Los materiales existentes no son bien utilizados como facilitadores de aprendizaje y solo son contextualizados en el caso de festividades. El material didáctico no promueve la cultura y no es bien revisado por los docentes.</p> <p>Se requieren modificaciones en el quehacer pedagógico en función de las demandas de apoderados y estudiantes que son el preservar su cultura, mantener y aprender su lengua de origen, que la escuela incluya a los apoderados en el proceso, que los contenidos sean contextualizados con su diario vivir y que los profesores comprendan de qué trata un PEIB.</p> <p>En función de las necesidades anteriormente explicadas se plantean soluciones tales como: la creación de un manual para los docentes y la formulación de un proyecto de material didáctico que responda a las inquietudes planteadas.</p>
---	--	--	---

--	--	--	--

<b>Código:</b> V.13	<b>Título:</b> <i>Educación intercultural en tres colegios de la comuna de Santiago: análisis de las prácticas educativas de las escuelas república de panamá, república de Israel y patronato San Antonio, en relación a sus escenarios multiculturales.</i>		
<b>Año:</b> 2012			
<b>Unidad Académica:</b> Educación general básica, mención Lenguaje y Comunicación.			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
Frente al alza de la migración es necesario que existan políticas de inclusión y acogida que den respuesta a las necesidades multiculturales. Frente a la ausencia de políticas educativas a nivel nacional que tengan relación con la educación intercultural, se hace necesario investigar si en colegios a los que asisten niños migrantes se generan prácticas educativas basadas en la inclusión y el respeto por las diferentes culturas que allí convergen.	<p>Objetivo General:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las prácticas educativas que desarrollan y reproducen los actores de la comunidad educativa de los colegios República de Panamá, República de Israel y Patronato San Antonio con el estudiantado inmigrante.</li> <li>- Generar una propuesta pedagógica que entregue estrategias didácticas que aborden el respeto y la valorización de las culturas desde un</li> </ul>	<p>Enfoque Investigativo: cualitativo</p> <p>Tipo de Investigación: Estudio de casos.</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cuestionario semiestructurado para docentes y estudiantes.</li> </ul>	<p>(DESDE LAS CONCLUSIONES)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesorado de los establecimientos estudiados asume que no tiene formación adecuada en torno a la educación intercultural.</li> <li>- A pesar de tener una alta cantidad de niños inmigrantes, los establecimientos estudiados no basan sus prácticas en la interculturalidad. Se evidencia discriminación, como también conductas asimicionalistas por</li> </ul>

	<p>planteamiento crítico y reflexivo basado en un enfoque intercultural.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y comprender las características del fenómeno migratorio dentro de la actual sociedad globalizada.</li> <li>- Comprender los efectos sociales y educativos que produce la llegada de inmigrantes al país.</li> <li>- Identificar las prácticas educativas que entregan profesores y directivos del colegio República de Panamá, República de Israel y Patronato San Antonio en relación a sus escenarios multiculturales, y cómo éstas son percibidas por los estudiantes de los establecimientos.</li> <li>- Reconocer cuáles son las necesidades de los colegios República de Panamá, República de Israel y Patronato San Antonio, para la puesta en marcha de un currículum intercultural.</li> <li>- Diseñar un conjunto de estrategias desde una educación intercultural que permita transformar los contextos multiculturales en base al respeto y la valorización de todas las culturas y formas de vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestructurada para directivos.</li> </ul>	<p>parte de docentes y directivos. No existen espacios en donde se trabaje la importancia de la diversidad, como tampoco apoyo a las familias inmigrantes.</p> <p>- Los sujetos que son parte de esta investigación demuestran en sus dichos una visión estereotipada y prejuiciosa de los inmigrantes, especialmente, de los peruanos y bolivianos.</p> <p>(DESDE LOS ANÁLISIS POR CATEGORÍAS- PARTICIPANTES)</p> <p>- Los estudiantes de las escuelas estudiadas mencionan haber sido discriminados en sus escuelas. A su vez hay estudiantes que, si bien no son mayoría representan casi una igualdad a esta, mencionan que en oportunidades en las escuelas no se trata a todos los niños de la misma forma sin hacer diferencias. Además, la mayoría de los niños mencionan que las temáticas de diversidad, racismo y discriminación si han sido tocadas en sus escuelas.</p>
--	---	--	--

			<p>- en torno al bullying por motivos de discriminación, los profesores no son concluyentes en sus planteamientos, ya que hay algunos que lo han evidenciado y otros que no. Por otra parte, la mayoría de los docentes dicen que en sus establecimientos se ha logrado la integración entre niños chilenos e inmigrantes, como también la mayoría menciona que su establecimiento está condicionado para trabajar con la diversidad de alumnos. También, la mayoría de los docentes plantean que sus escuelas no hacen diferencias entre los estudiantes, tratándolos a todos por igual. En lo correspondiente a la formación docente, la mayoría de los docentes menciona que no posee con una FID adecuada en el área de la interculturalidad. En lo correspondiente a elementos curriculares, la mayoría de los docentes plantea que el currículum nacional no incluyen a los estudiantes extranjeros, lo cual sería una gran dificultad.</p>
--	--	--	---

<p><b>Código:</b> V.14</p>	
----------------------------	--

<p><b>Año:</b> 2012</p>	<p><b>Título:</b> <i>Estudio sobre el proceso de inclusión al sistema escolar chileno y sus repercusiones en las vivencias de niñas y niños con ascendencia Mapuche e inmigrantes latinoamericanos en el jardín infantil intercultural de la comuna de San Ramón.</i></p>		
<p><b>Unidad Académica:</b> Magíster en Educación con mención en curriculum educacional</p>			
<p><b>Problemática</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Metodología</b></p>	<p><b>Hallazgos</b></p>
<p>Se aprecia que en la mayoría de los casos de inclusión al sistema escolar chileno de inmigrantes y estudiantes de ascendencia de pueblos originarios no existen dispositivos sociales y educacionales para realizar un proceso adecuado que acoja las necesidades que este proceso implica. En ese contexto surge la necesidad de construir instituciones educativas que incluyan la educación intercultural, es así como en la comuna de San Ramón abre un jardín intercultural, teniendo como prioridad la atención a niños(as) Mapuche e inmigrante. En función de lo anterior es que surge la interrogante guía de la investigación: ¿Como enfrentan el proceso de inclusión al Sistema de educación intercultural, las familias de niños y niñas inmigrantes latinoamericanos, con ascendencia mapuche y la comunidad educativa de un Jardín infantil Intercultural de la comuna de San Ramón?</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Develar el proceso de inclusión al sistema de educación intercultural de familias de niños y niñas inmigrantes latinoamericanos, con ascendencia mapuche y la comunidad educativa que se realiza en un Jardín infantil Intercultural de la comuna de San Ramón.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Describir la labor de la directora y de las autoridades educativas de la comuna de San Ramón en la implementación curricular de un jardín infantil intercultural.</p> <p>Describir la labor educativa realizada por las educadoras y asistentes de párvulos frente a la alta población de niños y niñas inmigrantes latinoamericanos y con ascendencia mapuche que asisten a un jardín infantil intercultural de la comuna de San Ramón.</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativa</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Estudio de casos</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Observación no participante Entrevistas en profundidad Cuestionario</p>	<p>Las familias mapuche, peruana y ecuatoriana se han sentido incluidas en la dinámica que plantea el jardín, en donde la comunidad educativa ha puesto esfuerzo personal, pese a que cuentan con escaso apoyo, aporte técnico y teórico de las autoridades educativas municipales.</p> <p>La institución educativa ha tomado conciencia de la importancia de desarrollar la identidad étnica de sus estudiantes, pero este proceso se ha dado de manera desordenada e irregular, evidenciando una constante experimentación en la implementación del currículum intercultural. Lo anterior genera un desconocimiento entorno a conceptos fundamentales tales como educación intercultural e inclusiva, lo que devela que la formación que se les entrega a los profesores de las instituciones que implementan un currículum intercultural no es la adecuada.</p>

	<p>Describir las relaciones que se generan entre familias de niñas y niños inmigrantes latinoamericanos y con ascendencia mapuche y los diversos actores de la comunidad educativa del jardín infantil intercultural de la comuna de San Ramón y de su entorno social.</p> <p>Analizar las vivencias de las familias de niños (as) inmigrantes latinoamericanos y con ascendencia mapuche que se genera en el proceso de inclusión que propone un Jardín Infantil Intercultural de la comuna de San Ramón</p>		<p>En cuanto a la condición étnica se señala que la labor del jardín ha afectado positivamente la autoestima de las familias participantes del estudio, quienes evalúan el proceso de inclusión al sistema escolar de forma satisfactoria, considerando importante la labor que cumple el jardín, especialmente en cuanto al rescate y pertinencia cultural en la educación que entregan.</p>
--	---	--	---

<b>Código:</b> V. 15	<b>Título:</b> <i>Educación parvularia con un enfoque intercultural: Experiencia educativa jardín adkintun</i>					
<b>Año:</b> 2012						
<b>Unidad Académica:</b> Educación parvularia						
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>			
Teniendo en consideración la falta de competencias por parte de	Objetivo General:	Enfoque Investigativo:	- Se plantea la transmisión de cosmovisiones de Mapuches,			

<p>algunos educadores en educación intercultural, y teniendo en cuenta la diversidad de centros educativos embarcados en dicha tarea, surge la incertidumbre de cómo estos educadores llevan a cabo la práctica de educación intercultural. Nos proponemos comprender la experiencia del jardín intercultural Adkintun a través de la caracterización de su propuesta curricular y de sus prácticas pedagógicas.</p>	<p>- Comprender cómo se expresa la educación intercultural en el jardín intercultural Adtinkun.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>- Caracterizar la propuesta curricular que se evidencia en el jardín infantil intercultural Adkintun.</p> <p>- Describir las prácticas pedagógicas interculturales que se desarrollan en el jardín infantil intercultural Adkintun.</p>	<p>Cualitativo</p> <p>Tipo de Investigación: Estudio de caso.</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de documentos oficiales.</li> <li>- Observaciones.</li> <li>- Entrevistas en profundidad.</li> <li>- Grupo focal.</li> <li>-</li> </ul>	<p>Aymará y Rapa Nui a través de la selección de elementos característicos de estos, como celebraciones, juegos, vestimenta, héroes, danzas, contacto y respeto por la naturaleza, alimentación saludable, elementos lingüísticos puntuales.</p> <p>- El concepto de educación intercultural bajo el que se trabaja es de recuperación de pueblos originarios, se considera acorde a los planteamientos del PEIB. Si bien es coherente con el PEIB, el jardín no posee un carácter pertinente a la cultura de origen de los niños, por lo que la propuesta curricular sería descontextualizada, ya que de 61 familias solo una se reconoce como aymara, 21 peruanas y el resto chilenas.</p> <p>- Las prácticas pedagógicas son acordes a lo planteado en la propuesta curricular del establecimiento. Sin embargo, las prácticas docentes apuntan más hacia una reproducción de contenidos/aspectos culturales por sobre a una creación y recreación de los mismos por parte de los niños y niñas asistentes, con una baja</p>
--	--	---	---

			<p>participación de las familias en dicho proceso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La práctica pedagógica del jardín infantil intercultural Adkintun no se encontraría actualizada, ni en base a los avances investigativos en educación, como lo están las bases curriculares de la educación parvularia.</li> <li>- La enseñanza de las tres lenguas de las culturas que se intentan enseñar en este jardín tiene un carácter memorístico y repetitivo de ciertas palabras.</li> <li>- En definitiva, la enseñanza intercultural en este jardín es de carácter reduccionista y folclorizante de las culturas antes señaladas.</li> </ul>
--	--	--	---

<b>Código:</b> V.16	<b>Título:</b> <i>La gestión de la temática Mapuche en las clases de historia y su impacto en la convivencia multicultural en un colegio de la Araucanía.</i>
<b>Año:</b> 2012	
<b>Unidad Académica:</b> Magíster en Educación mención Gestión Educacional	

Problemática	Objetivos	Metodología	Hallazgos
<p>Las aulas chilenas en el S. XXI presentan desafíos relacionados con la actual diversidad cultural del alumnado. Particularmente, en la región de la Araucanía se vivencian cotidianamente hechos entorno al conflicto mapuche con el Estado chileno y es en este contexto en el que se desarrolla la educación, con alumnos mapuches y no mapuches que ocupan las aulas de toda la provincia. Esto conlleva adaptar los estilos de gestión de los establecimientos escolares hacia una gestión que se centre en las personas, considerando que la convivencia escolar hoy se entiende también como un recurso educativo sobre el cual se pueden producir aprendizajes. Es así que una adecuada gestión curricular debiera considerar que el profesor, especialmente en una región con altos porcentajes de alumnado multicultural, incorpore y adapte al momento de preparar sus clases, las características y el contexto de sus alumnos, esto es especialmente relevante en la clase de historia y ciencias sociales, que es la que se encarga de abordar de forma directa la cultura e historia Mapuche. Por lo anterior se centra la atención en un establecimiento de la zona de</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Describir la gestión de las clases de los profesores de historia, de séptimo a cuarto medio del colegio Adventista de Angol, considerando el contexto del conflicto mapuche que afecta a la región, la realidad multicultural y la convivencia de sus alumnos.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Describir la actitud del director para orientar la gestión de la temática mapuche en su establecimiento, atendiendo el conflicto mapuche, la realidad multicultural, y la buena convivencia entre sus alumnos.</p> <p>Describir la manera como los profesores de historia del establecimiento trabajan la temática mapuche en atención a la realidad multicultural y la buena convivencia de sus alumnos.</p> <p>Describir la percepción del alumnado mapuche y no mapuche frente a la gestión de la temática mapuche en la clase de historia.</p> <p>Identificar las limitaciones y fortalezas que ofrece la asignatura de historia, que incidirían en la convivencia</p>	<p>Enfoque Investigativo:</p> <p>Cualitativa</p> <p>Tipo de Investigación:</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Entrevistas</p> <p>Observación de clases y actividades escolares relacionadas con el tema.</p>	<p>En cuanto al objetivo general: En el establecimiento no se asume la realidad multicultural de sus alumnos, aun cuando se hacen adecuaciones a la temática, estas se dan en base a la actitud absolutamente personal del profesor.</p> <p>En torno a los objetivos específicos: El director de la escuela se encuentra consciente de las falencias de la asignatura de historia y la realidad multicultural, pero no asume sus responsabilidades en aquello y deriva esta a otros, de esta manera su gestión se transforma en algo netamente administrativo.</p> <p>En cuanto a los dos profesores estudiados, se encuentra que el profesor no mapuche tiene una actitud positiva y demuestra interés ante la temática, y por otro lado, el docente mapuche invisibiliza la temática, lo cual está relacionado con la carga afectiva y traumas que su experiencia le ha generado. Por lo mismo es necesario trabajar en la formación de los docentes del país asumiendo la realidad</p>

<p>Angol y surge el cuestionamiento ¿Los profesores de historia, de 7mo a 4to medio del colegio adventista, gestionan las clases de historia, tomando en cuenta el conflicto mapuche que afecta a la región, la realidad multicultural y la convivencia de sus alumnos?</p>	<p>multicultural de los alumnos del establecimiento.</p>		<p>multicultural en la que desarrollarán su quehacer.</p> <p>En cuanto a las limitaciones de la asignatura, estas se resumen en que existen escasas oportunidades en el currículum para tratar la temática en específico y por otro lado a que la historia de Chile en general se encuentra llena de mitos frente a la temática Mapuche. Por otro lado, en cuanto a la percepción de los estudiantes, los alumnos mapuches se muestran conscientes de las oportunidades que tiene la asignatura para transmitir la valorización de la cultura, como también de los déficit que esta presenta. además expresan sentirse discriminados. Aun así ellos distinguen que la escuela tiene responsabilidad en la superación del conflicto mapuche ya que este se aborda desde el pasado, no así de lo que ocurre en el presente y sus consecuencias, no hay tratamientos en torno a los valores de la cultura, lo que es particularmente importante para ellos ya que al urbanizarse sus familias han ido perdiendo el arraigo con sus costumbres. Con respecto a los alumnos no mapuches, estos identifican la importancia del tema y la labor</p>
---	--	--	--

			de los profesores en la transmisión de la cultura mapuche, aunque estos también están conscientes de las debilidades curriculares de la temática, aún así a la hora de mostrar un aprecio ante esto se producen dos posturas contrarias con alumnos animados por aprender y otros más críticos, lo que se da a partir de sus vivencias personales con el conflicto.
--	--	--	---

<b>Código:</b> V.17	<b>Título:</b> <i>Estudio descriptivo del desarrollo de la lengua de señas chilena en niños sordos del nivel cuarto pre básico, preparatorio y primero básico de una escuela con enfoque intercultural bilingüe: Dr. Jorge Otte Gabler.</i>		
<b>Año:</b> 2013			
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación diferencial, especialidad problemas de audición y lenguaje			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
En Chile existe una gran variedad de culturas, entre las cuales se encuentra la cultura sorda. En este sentido la lengua de señas es el elemento más importante que les da cohesión y un carácter étnico a la comunidad sorda. Los estudios de la lengua de señas en	Objetivo General:  Describir las características del proceso de desarrollo de la Lengua de Señas Chilena (LSCh) en niños sordos que cursan el cuarto nivel pre-básico, nivel preparatorio y primero básico de una escuela con un enfoque	Enfoque Investigativo:  Cualitativo  Tipo de Investigación:  Estudio de Casos.	El estudio considera los niveles de análisis de la lengua: pragmático, semántico y morfosintáctico.  Con respecto a las habilidades conversacionales se vio un desarrollo paulatino en los participantes, los niños menores

<p>Chile se centran en la descripción de la estructura lingüística de esta y no así del proceso de adquisición de esta por parte de los niños sordos. En base a lo anterior se plantea la interrogante: ¿Cuáles son las características del proceso de desarrollo de la Lengua de Señas Chilena en niños sordos que cursan el cuarto nivel pre-básico, nivel preparatorio y primero básico de la escuela con un enfoque intercultural bilingüe?</p>	<p>intercultural bilingüe: Dr. Jorge Otte Gabler.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Caracterizar el nivel de competencia lingüística alcanzado en la LSCh por los niños que cursan los niveles pre-básico, nivel preparatorio y primero básico de una escuela con un enfoque intercultural bilingüe: Dr. Jorge Otte Gabler.</p> <p>Determinar aspectos más relevantes de la estructura de la LSCh que se van consolidando en el proceso evolutivo del lenguaje de los niños que participan en el estudio.</p> <p>Identificar algunos hitos en el proceso de desarrollo de la LSCh, caracterizándolos a partir del reconocimiento de la estructura propia y peculiar de esta lengua.</p>	<p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Material lingüístico elicitado (Grabaciones de vídeos de conversaciones lo más natural posible en un solo corte de tiempo)</p>	<p>tienen dificultades para iniciar un tópico mientras que en primero básico se consolida esta habilidad, aún así todos son capaces de mantener una conversación durante varios turnos.</p> <p>En tanto a la mantención del turno los menores utilizan el comportamiento mimico mientras procesan lingüísticamente el mensaje, mientras que los mayores incorporan también el uso de la repetición léxica.</p> <p>Para ceder el turno los recursos se complejizan en los niveles menores, en cuanto al solicitar el turno todos los niveles utilizan el mismo marcador gestual. Todos los participantes presentan dificultades con el cierre de tópico.</p> <p>Para realizar una petición todos los participantes emplean el comportamiento no manual. Por otro lado los participantes de niveles mayores son capaces de asumir el rol de mediadores, además las características del discurso narrativo que utilizan son más complejas y presentan una evolución de la organización del contenido.</p>
---	--	---	--

			<p>En relación a los marcadores discursivos se presenta un desarrollo progresivo en su uso.</p> <p>Por otro lado las actuaciones icónicas o el comportamiento mímico es un recurso significativo en los discursos producidos por todos los niños.</p> <p>En el nivel semántico se concluye que todos los participantes comprenden las partículas interrogativas, desarrollándose su comprensión de forma evolutiva. En relación al uso de partículas negativas, se registra un desarrollo similar en los niveles estudiados.</p> <p>El uso de intensificadores se da de forma progresiva en el desarrollo.</p> <p>En cuanto a los niveles menores estos enriquecen su repertorio lingüístico a través de la retroalimentación con el adulto en situaciones comunicativas.</p> <p>en el nivel morfosintáctico, con respecto a la indicación se concluye que todos los niveles la emplean en propiedades indexicales. En la producción de verbos de concordancia se observa una progresión en la incorporación gramatical. En</p>
--	--	--	---

			<p>cuanto a la formulación de preguntas todos los participantes utilizan por un lado el comportamiento no manual y las partículas interrogativas.</p> <p>Finalmente se concluye que el desarrollo lingüístico alcanzado por los niños es coherente con los niveles educativos que cursan, por lo que los factores que inciden en el nivel de competencia lingüística no tienen que ver sólo con la edad, sino también con el tiempo que transcurre desde que han sido expuestos a su lengua natural en un contexto escolar bilingüe, por lo mismo la escuela cumple un rol fundamental en su desarrollo lingüístico ya que este núcleo de socialización secundaria es el espacio que promueve un intercambio comunicativo permanente, como también los elementos culturales de su comunidad.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.18	<b>Título:</b> <i>Investigación descriptiva del proceso de inserción educacional de un adolescente Sordo, proveniente de un modelo educativo con enfoque Intercultural-Bilingüe, en la Educación Media Técnico-Profesional. Estudio de Caso</i>
<b>Año:</b> 2014	

<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación diferencial, especialidad problemas de audición y lenguaje			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
Si bien las personas sordas han sido beneficiarias de políticas de integración, investigaciones demuestran que los niños sordos en particular presentan múltiples dificultades en dichos procesos.	<p>Objetivo General: Conocer el proceso de inserción educativa de un adolescente Sordo, proveniente de un modelo educativo intercultural-bilingüe, en la educación media técnico profesional.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Describir las políticas educacionales y su marco legal, técnico y financiero que establece el Ministerio de Educación de Chile para la Integración/Inclusión de personas con necesidades educativas especiales.</li> <li>- Describir el proceso de inserción educativa de un adolescente Sordo proveniente de un modelo educativo con enfoque Intercultural-Bilingüe, en la Educación Media Técnico-Profesional.</li> <li>- Identificar y analizar facilitadores y obstaculizadores del proceso de inserción educativa de un adolescente Sordo, proveniente de un modelo educativo con enfoque Intercultural-</li> </ul>	<p>Enfoque Investigativo: Cualitativo.</p> <p>Tipo de Investigación: Estudio de caso.</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas</li> <li>- Observaciones.</li> <li>- Análisis documental.</li> </ul>	<p>Si bien existen diversas normativas que regulan la integración de personas en situación de discapacidad, éstas no abordan la especificidad de cada una de las discapacidades que las personas puedan presentar. Teniendo en consideración aquello, el PIE de la escuela (que se rige por la normativa vigente) se limita a mantener su trabajo administrativo al día, realizar la integración de estudiantes en la sala de clases a través de las adecuaciones curriculares correspondientes.</p> <p>- Al inicio, la integración del estudiante tuvo dificultades debido a las obvias dificultades para establecer comunicación con oyentes. Sin embargo, con el apoyo de educadoras diferenciales ha logrado mejoras para interactuar con sus pares y con profesores. El estudiante ha desarrollado diferentes estrategias para poder acceder al currículum sin</p>

	<p>Bilingüe, en la Educación Media Técnico-Profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar sugerencias y/o recomendaciones a considerar en el proceso de inserción educativa de un adolescente Sordo, proveniente de un modelo educativo con enfoque Intercultural-Bilingüe, en la Educación Media Técnico-Profesional.</li> </ul>		<p>mayores dificultades, sin embargo, es imprescindible la presencia de educadora diferencial o intérprete en señas para así recibir la información del medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como facilitadores del medio, se destaca que el PIE de la escuela fomenta la difusión y respeto de la cultura sorda, acompañando el proceso educativo a través de diversas adecuaciones curriculares.</li> <li>- Como facilitadores del sujeto, se destacan sus habilidades comunicativas con los demás, como también su voluntad de enseñar y transmitir a sus pares y docentes oyentes la cultura de los Sordos y la lengua de señas. Además, posee una gran constancia y perseverancia en las diversidad actividades escolares, participando de diversidad actividades que le han permitido fortalecer lazos con diferentes actores del establecimiento.</li> <li>- Como obstaculizadores del medio, se menciona la baja comunicación que se establece con los docentes de asignatura, debido a que entregan los contenidos de manera oral,</li> </ul>
--	---	--	---

			<p>perjudicando su participación activa del menor en el aula.</p> <p>- Como obstaculizadores del sujeto, se menciona que tiene poca iniciativa para aprender contenidos que no le gustan. Además, posee un gran conformismo ante sus calificaciones, lo que perjudica su sentido de responsabilidad al momento de realizar actividades académicas propuestas.</p>
--	--	--	---

<b>Código:</b> V.19	<b>Título:</b> <i>Interculturalidad en el proceso educativo de la escuela n°422 Paulo Freire de la comuna de Cerro Navia.</i>		
<b>Año:</b> 2014			
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación general básica.			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
Hoy en día nos encontramos en una sociedad que se enfrenta a un contexto multicultural, por lo cual la escuela tiene un gran desafío respecto a la valoración de la diversidad cultural. Es así que las políticas públicas educacionales adquieren un rol protagónico, una de	<p>Objetivo General:</p> <p>Evidenciar cómo se implementan las políticas interculturales en la escuela n°422 Paulo Freire de la comuna de Cerro Navia</p> <p>Objetivos Específicos:</p>	<p>Enfoque Investigativo:</p> <p>Cualitativo</p> <p>Tipo de Investigación:</p> <p>Estudio de caso</p>	<p>La escuela cuenta con un número alto de estudiantes de ascendencia Mapuche, por ello la necesidad de aplicar políticas de interculturalidad.</p> <p>Lamentablemente aunque el establecimiento cuenta con una comunidad hablante de</p>

<p>estas políticas es el PEIB, el cual según un estudio del MINEDUC posee ciertas deficiencias, así es que se busca encontrar información de lo que sucede en una escuela en particular en Cerro Navia, viendo como se enfrenta en lo cotidiano a un contexto multicultural, qué importancia adquieren las políticas interculturales que emanan desde el ministerio y que tan eficaces resultan estas en un contexto urbano.</p>	<p>Indagar sobre las políticas públicas interculturales implementadas por el ministerio de educación a nivel educativo en relación a la etnia mapuche.</p> <p>Comprobar en terreno la implementación de las políticas interculturales nacionales en un establecimiento de la comuna de cerro navia.</p> <p>Aplicar instrumentos comprobatorios en relación a la interculturalidad dentro de un establecimiento de la comuna de Cerro Navia.</p> <p>Interpretar resultados obtenidos de los instrumentos comprobatorios con el objeto de sugerir mejoras.</p>	<p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Análisis de documentos Entrevistas Encuestas Observación</p>	<p>Mapudungun no la aprovecha para involucrarlos en la implementación del PEIB. Tuvieron una docente capacitada para realizar clases de la lengua y cuando esta salió no se buscó un reemplazo.</p> <p>Es así que la escuela no tiene sus prioridades en propiciar la inclusión y retroalimentación de las diversas culturas, ya que tiene otras necesidades más urgentes.</p>
--	--	---	--

<p><b>Código:</b> V.20</p>	<p><b>Título:</b> <i>Identificación de elementos del currículum nacional que faciliten la implementación de una dimensión intercultural basada en las concepciones de personas pertenecientes a comunidades Aymara y Mapuche, para educación parvularia y primer ciclo básico</i></p>
<p><b>Año:</b> 2014</p>	

<b>Unidad Académica:</b> Magíster en educación mención currículum educacional.			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
<p>Los intentos gubernamentales por implementar una política intercultural de educación para la integración de los grupos étnicos no ha avanzado más allá de ser estrategias paralelas al currículum nacional, siendo propuestas compensatorias y aisladas, focalizadas al grupo diferente y no a toda la población escolar, acompañado de una incorporación descontextualizada y aislada de contenidos. La implementación formal en el currículum de los saberes y concepciones de personas pertenecientes a culturas aymara y mapuche favorecería una dimensión intercultural en la escuela en el que se desarrollen espacios educativos entre diferentes culturas.</p>	<p>Objetivo General: Establecer la correspondencia explícita o posible entre elementos del currículum oficial y las concepciones que sobre el aprendizaje y educación tienen personas aymara y mapuche.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Operacionalizar las concepciones que surgen de la visión de personas aymara y mapuche, colaboradoras del proyecto mayor, en torno a su visión de aprendizaje y educación formal.</li> <li>- Analizar las bases curriculares de Educación Parvularia y primer Ciclo de Básica, teniendo como marco las concepciones sobre aprendizaje y educación de las personas aymara y mapuche participantes en el estudio.</li> <li>- Identificar los objetivos de aprendizaje y orientaciones pedagógicas propuestos por el currículum nacional, que puedan relacionarse con dichas concepciones.</li> </ul>	<p>Enfoque Investigativo: Cualitativo.</p> <p>Tipo de Investigación: Cualitativa - investigación analítica, que estudia conceptos y eventos a través de documentos.</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Análisis de documentos.</p>	<p>Las definiciones y caracterizaciones a partir de las concepciones de las personas pertenecientes a comunidades aymara y mapuche, sobre las formas de aprender o educar a los niños, los valores propios e historia e identidad; son operativas y responden a la pertenencia de sus grupos de origen. Junto con ser pertinentes a su culta de origen, responden al modelo educativo presente en el currículum actual al relacionarlos con habilidades, actitudes y conocimiento.</p> <p>- Los códigos definidos a partir de las concepciones de familias pertenecientes a grupos culturales aymara y mapuche se presentan con una baja presencia en el currículum nacional, siendo el código “conocimientos propios” el que alcanza una mayor presencia, con un 10%. El porcentaje de representatividad de los códigos analizados en conjunto, apenas llegan a un tercio de los</p>

	<p>- Analizar la congruencia de los elementos identificados, en relación a su posible implementación curricular.</p>		<p>elementos curriculares revisados.</p> <p>- Todos los conceptos definidos y descritos a partir de las concepciones de las comunidades aymara y mapuche, se encuentran incluidos en el currículo oficial pero a distintos niveles de representatividad, y por tanto se pueden trabajar a través de los procesos de implementación curricular. Los de mayor concordancia corresponden a colaboración y autonomía, aunque su presencia no supera el 5% del total; los temas con mayor representatividad para las comunidades y que presentan mayor antagonismo con el currículum son “conocimientos propios” y “sentido de propiedad comunitaria”; se considera que los temas referidos a “respeto profundo”, “aprendizaje como desafío”, “valoración por la sabiduría de los mayores” y “respeto por el tiempo personal” necesitan de clarificación del sentido dado por las personas de las comunidades respecto a los planteado por el currículum.</p>
--	--	--	--

			<p>- Los resultados recogidos por este estudio en cuanto a concepciones de personas aymara y mapuche, así como las sugerencias derivadas de los análisis, son reconocidos por las personas participantes del proyecto mayor.</p> <p>- Las sugerencias derivadas de las concepciones y modos de actuar de las comunidades aymara y mapuche, se relacionan directamente con las prácticas avanzadas sugeridas por las investigaciones educativas actuales.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.21	<b>Título:</b> <i>Educación intercultural en la formación inicial docente.</i>		
<b>Año:</b> 2014			
<b>Unidad Académica:</b> Magíster en educación mención en pedagogía y gestión universitaria			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
La interculturalidad no se ha considerado en el currículo de la formación inicial docente causando un desconocimiento para comprenderla y educar en contextos	<p>Objetivo General:</p> <p>Establecer el estado actual de la educación intercultural en la formación</p>	<p>Enfoque Investigativo:</p> <p>Cualitativa</p> <p>Tipo de Investigación:</p>	Solo dos universidades en Chile imparten carreras de educación intercultural bilingüe con pueblos originarios. Sobre la presencia de la interculturalidad

<p>de diversidad de culturas y razas, es así que surge el cuestionamiento ¿De qué forma se manifiesta la interculturalidad en la formación inicial docente y cuáles son los efectos en las escuelas y en la sociedad?</p>	<p>inicial docente y definir las condiciones básicas para su inclusión.</p> <p>Objetivos Específicos:</p> <p>Definir el estado de la formación inicial docente en interculturalidad.</p> <p>Indagar sobre las consecuencias de la falta de educación intercultural en las escuelas y en el imaginario colectivo de profesores, estudiantes y familias.</p> <p>Indagar sobre la inclusión de interculturalidad en la formación inicial docente y las implicancias en las escuelas y en el imaginario colectivo de profesores, estudiantes y familias.</p> <p>Definir las condiciones básicas para la inclusión de la interculturalidad en el currículo de la formación inicial de profesores.</p>	<p>Estudio exploratorio, descriptivo y explicativo.</p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <p>Observación participante Etnografía Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y abiertas.</p>	<p>en las otras universidades solo se detecta a nivel de post grado y a nivel de investigación, aun así está desde el ámbito de la antropología social y la sociología, en el ámbito educativo o de educación intercultural en la formación inicial docente está en estado de precariedad o inexistencia.</p> <p>Por otro lado se comprueba el supuesto que la falta de interculturalidad en la formación inicial docente procura condiciones para la asimilación y la hegemonía cultural de una cultura sobre la otra. En cuanto a la relación de la falta de educación intercultural en la formación inicial docente y las implicancias en las poblaciones mapuches urbanas, los estudiantes mapuches sienten desinterés y desconexión de las tradiciones chilenas, en las escuelas urbanas existe una conducta racista y de discriminación hacia los mapuches. Gran parte de los mapuche en la ciudad han extraviado su cultura y su identidad debido a la falta de espacios para su recreación. En relación a la implicancia en poblaciones de mapuches rurales, cuando estos llegan a la</p>
---	--	---	---

			<p>escuela intercultural, los estudiantes muestran baja autoestima, pero después de 4 años en un liceo intercultural los estudiantes ganan confianza. Para las escuelas interculturales se necesitan profesores formados en un nuevo paradigma intercultural, para educar en diversidad y aceptación de diferencia, recreación de cultura y articulación de identidad.</p> <p>Por último, en cuanto a la inclusión de educación intercultural en la formación inicial docente, esta debe considerar que las diferencias culturales son fuente de enriquecimiento y madurez. Algunos conceptos claves que se deben integrar al currículo son: cultura, identidad, diversidad, aculturación, asimilación, multiculturalidad, sincretismo religioso, neoliberalismo, depredación ambiental, hegemonía, inmigración.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.22	<b>Título:</b> <i>Interculturalidad: Análisis de prácticas pedagógicas en cuartos años básicos de tres escuelas en contextos interculturales en la Región Metropolitana, aportando sugerencias orientadas a la formación de docentes de educación básica en la UMCE.</i>
<b>Año:</b> 2014	

<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación general básica con mención en educación matemática.</p> <p>Pedagogía en educación general básica con mención en lenguaje y comunicación.</p> <p>Pedagogía en educación general básica con mención en ciencias sociales.</p>			
Problemática	Objetivos	Metodología	Hallazgos
<p>Actualmente la educación básica se desarrolla en realidades contextuales heterogéneas, acercando a la población escolar a una enseñanza formal inclusiva. Estos procesos también debieran influir en la formación inicial de los docentes. Las políticas nacionales educativas dan importancia a resguardar las necesidades de algunos pueblos originarios, como también existe especial atención a los estudiantes con NEE, por tanto se hace necesario responder a las exigencias didácticas de cada área del conocimiento para garantizar aprendizajes significativos por parte de los estudiantes. Es así que se torna relevante que la formación de los profesores fortalezca las habilidades y competencias para propiciar cambios concreto en la búsqueda de una educación intercultural efectiva, desde ahí</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Proponer orientaciones interculturales para la formación de profesores básicos UMCE, a partir del análisis de prácticas docentes en cuartos básicos de tres escuelas inclusivas en la Región Metropolitana.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Indagar políticas de interculturalidad implementadas en tres escuelas de la Región Metropolitana y en la formación docente en educación básica de la UMCE.</p> <p>Analizar estrategias interculturales, a partir de la observación de las prácticas pedagógicas en las escuelas de la muestra.</p> <p>Contribuir con sugerencias pedagógicas interculturales e implementar en la formación de</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativo</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Teoría Fundamentada.</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Observaciones (utilización de registro anecdótico y lista de cotejo)</p> <p>Entrevista abierta.</p>	<p>Al observar las prácticas pedagógicas en los diferentes establecimientos de las zonas de la RM se demuestra que la mayoría de los docentes poseen nociones vagas del concepto de interculturalidad, aunque de igual forma en su quehacer pedagógico algunos llevaban a cabo características propias de la interculturalidad.</p> <p>En las observaciones se rescató el hecho de que la educación intercultural se relaciona íntimamente con la inclusión y el patrimonio cultural.</p> <p>La propuesta que se genera se enfoca en dos aspectos: abordar la inclusión de manera práctica y por otro lado incorporar un electivo y/o taller sobre cosmovisión de las culturas étnicas, desarrollo local y</p>

<p>surge la interrogante ¿Qué acciones puede adoptar el departamento de educación básica de la UMCE respecto a la incorporación de la interculturalidad en la malla modular?</p>	<p>docentes de educación básica de la UMCE.</p>		<p>comunitario y patrimonio cultural.</p>
--	---	--	---

<p><b>Código:</b> V.23</p>	<p><b>Título:</b> <i>Estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por docentes, para enfrentar el creciente fenómeno de la inmigración peruana en nuestro país</i></p>		
<p><b>Año:</b> 2014</p>			
<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación general básica.</p>			
<p><b>Problemática</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Metodología</b></p>	<p><b>Hallazgos</b></p>

<p>La migración peruana en Chile es un fenómeno observado en el transcurso de nuestras prácticas formativas, por lo que podemos evidenciar las características del proceso de integración de los alumnos/as extranjeros al sistema educacional chileno se transforma en un pilar fundamental de nuestro quehacer educativo. Al observar este fenómeno nos cuestionamos ¿los docentes están preparados para integrar efectivamente a los alumnos/as inmigrantes en el sistema educacional chileno?, ¿existen medidas especiales, de parte de las autoridades, para ayudar a la inserción a los hijos de inmigrantes?, ¿son efectivas las estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas para integrar a los alumnos/as peruanos?, ¿qué percepción tienen los alumnos/as peruanos/as de su aprendizaje? En base a lo conocido, se evidencia carencias importantes en la FID en torno a la integración en el aula.</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar y analizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien la integración de alumnos y alumnas peruanos, utilizadas de forma naturalizada por docentes de la Escuela E - 12 Irene Frei de Cid, respondiendo así, a la creciente matrícula de niños y niñas extranjeros.</li> </ul> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar el creciente fenómeno de inmigración de alumnos/as peruanos presentes en la Escuela E - 12 Irene Frei de Cid, ubicada en la comuna de Santiago.</li> <li>- Recopilar estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas de forma naturalizada por los docentes de la Escuela E - 12 Irene Frei de Cid, que propician la integración de inmigrantes peruanos en el aula.</li> <li>- Analizar y categorizar las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de forma naturalizada, en base a la bibliografía existente.</li> </ul>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Mixto</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semiestructurada.</li> <li>- Recolección de datos de carácter cuantitativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela que fue sujeta de estudio es un establecimiento que propicia la integración de los alumnos/as inmigrantes y de todos los estudiantes en general. Se observa un componente afectivo e identificador entre el personal y los niños/as que asisten a ella.</li> <li>- Los docentes de la escuela poseen un profundo conocimiento y comprensión de las disciplinas que enseñan y de las competencias y herramientas pedagógicas que facilitan una adecuada mediación entre contenidos, los estudiantes y el respectivo contexto de aprendizaje. Junto con aquello, los profesores son capaces de adecuar los contenidos del currículum nacional con las características y particularidades sociales y culturales de sus alumnos, destacando la integración afectiva de niños/as inmigrantes.</li> <li>- las estrategias que son recurrentes en el quehacer pedagógico de estos profesionales son la activación de conocimientos previos, de generación de expectativas apropiadas, de orientación de la</li> </ul>
---	--	---	--

			<p>atención, de organización de la información por aprender y enlace entre conocimiento previo y nueva información.</p> <p>- En las asignaturas en que mejor se evidencian dichas estrategias es en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación y Educación Física.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.24	<b>Título:</b> <i>El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula</i>		
<b>Año:</b> 2014			
<b>Unidad Académica:</b> Magister en educación, mención currículo educacional			
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>
En el último tiempo existe una mayor preocupación por la migración, pero todavía llama la atención la escasa investigación que existe sobre problemáticas de niños migrantes, aspectos educacionales y de contribuciones	Objetivo General: Caracterizar el desarrollo curricular de docentes que trabajan en establecimientos educativos municipales con estudiantes migrantes de la comuna de Santiago.	Enfoque Investigativo: Cualitativo  Tipo de Investigación: Descriptiva	- Los profesores de la escuela estudiada promueven la participación de todos los estudiantes, independiente de su nacionalidad, otorgando las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños y

<p>sociales, culturales, intelectuales o económicas de estos grupos de la sociedad chilena. Por lo tanto se hace imprescindible generar conocimiento científico que permita contribuir a la integración cultural de los estudiantes migrantes al sistema educativo.</p> <p>Dada la magnitud del fenómeno que está impactando al sistema educativo nacional y la poca investigación existente en el área de educación, es necesario generar información que oriente la futura elaboración de políticas educativas a nivel curricular, que aborde la situación de los estudiantes de origen migrante.</p>	<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar el tipo de interacciones sociales que se originan en el aula con estudiantes migrantes de la comuna de Santiago.</li> <li>- Describir las actividades de enseñanza-aprendizaje implementadas por los docentes con estudiantes migrantes.</li> <li>- Analizar las estrategias de contextualización curricular utilizadas por los docentes con estudiantes migrantes.</li> </ul>	<p>Procedimiento de recolección de datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas en profundidad.</li> <li>- Observación panorámica no participante.</li> <li>- Entrada al campo.</li> <li>- Análisis de contenido.</li> </ul>	<p>niñas, además de generar intercambios culturales entre los mismos, pudiendo los migrantes difundir elementos culturales de sus países siendo los niños chilenos respetuosos y atentos. Si bien existe este espacio de diálogo, no es prioritario integrar la diferencia cultural como un recurso que pueda enriquecer los aprendizajes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las escuelas con estudiantes inmigrantes no han logrado establecer una política inclusiva que facilite la integración de niños y niñas extranjeros. No se evidencia un plan específico para eliminar la discriminación, racismo y xenofobia, más allá de la iniciativa personal de cada docente. Las expresiones discriminatorias se han disminuído al interior del aula, pero se evidencian en espacios informales, fuera de la supervisión de los adultos de la escuela.</li> <li>- Los motivos de discriminación de los estudiantes chilenos tienen relación con rasgos físicos y la nacionalidad, siendo frecuentemente ofendidos los estudiantes chinos, peruanos y afrocolombianos, siendo los peruanos los más discriminados.</li> </ul>
---	---	---	---

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- La adaptación de los estudiantes migrantes tiene relación con una asimilación cultural forzada más que dialógica. Según lo que manifiestan los profesores, es dificultosa debido a que al comienzo los estudiantes migrantes tienen una actitud hostil que dificulta la interacción con sus pares. En este contexto, los casos de mayor complejidad de exclusión se han producido desde quinto a octavo básico.</li>   <li>- Los docentes de la escuela estudiada construyen su percepción de los otros a partir de su nacionalidad, evidenciando una subvaloración del desempeño escolar de los estudiantes peruanos. Por otra parte, la diversidad producida por la migración no es valorada como un aporte significativo para la clase por parte de los educadores, ya que si bien resaltan algunos aspectos correspondientes a las culturas de inmigrantes, se hacen de manera personal y no pensando en enriquecer el desarrollo de clases ni en contribuir la mejora de aprendizajes.</li>   <li>- Además de que el currículum escolar no se encuentra adaptado</li> </ul>
--	--	--	---

			<p>a estudiantes de otras culturas, la contextualización curricular se reduce a la inserción de datos o informaciones aisladas de otras culturas. La mayoría de dichas acciones surgen de manera espontánea y no en base a un proceso de planificación.</p> <p>- Las asignaturas más favorables para la integración de otras culturas son Lenguaje y Comunicación, Historia, Geografía y ciencias Sociales y Educación Artística. Generalmente los temas con los que se intenta promover un diálogo tienen relación con los emblemas patrios, comidas, bailes típicos, leyendas, patrimonios culturales y vocabulario.</p> <p>- Las actividades para reconocer la diversidad cultural son escasas y se circunscriben a fechas conmemorativas, que tienen relación con el desarrollo de ferias para que estudiantes muestren elementos de sus países. Solo una escuela realiza una actividad de aula de manera periódica, la que consiste en la disertación de aspectos representativos de cada país y finaliza con la degustación de</p>
--	--	--	--

			<p>una comida o presentación de un baile.</p> <p>- La guerra del pacífico es un nudo crítico del programa de Historia, Geografía y Ciencias sociales, dado que de las representaciones sociales emergidas por el conflicto, todavía se mantienen odiosidades entre estudiantes chilenos y peruanos. Una estrategia utilizada para aminorar tensiones ha sido incorporar paulatinamente las dos visiones históricas del conflicto.</p> <p>- Los antecedentes advierten que hay una falta de preparación de los docentes para afrontar el conflicto cultural, debido a una formación inicial homogénea y a la implementación de un currículo descontextualizado.</p>
--	--	--	--

<b>Código:</b> V.25	<b>Título:</b> <i>Análisis de las producciones escritas de estudiantes que cursan de 1° a 4° año básico, en el marco de una educación intercultural bilingüe para estudiantes sordos.</i>
<b>Año:</b> 2015	

<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Educación diferencial especialidad problemas de audición y lenguaje.</p>			
<p><b>Problemática</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Metodología</b></p>	<p><b>Hallazgos</b></p>
<p>La educación chilena presenta variados desafíos, entre los cuales se encuentra dar respuesta a las necesidades de la educación especial, en donde se encuentran incluidas los estudiantes sordos. En la educación de las personas sordas se ha estado desarrollando el enfoque Bilingüe, el cual promueve la utilización de la lengua natural de las personas sordas en su educación y como base para adquirir la lengua de la comunidad a la que pertenecen como segunda lengua. Es así que el desarrollo de la lengua de señas permite a los estudiantes comunicarse, pero por otro lado el aprendizaje del español de Chile como segunda lengua, especialmente en su modalidad escrita permite formar un puente de comunicación entre las personas sordas y la comunidad de oyentes en la que viven. desde ahí surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de las producciones escritas de los estudiantes sordos de primer ciclo</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Analizar las producciones escritas de estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde una perspectiva de educación intercultural-bilingüe.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Proponer un instrumento de evaluación cualitativo para la producción de textos de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde la perspectiva bilingüe.</p> <p>Caracterizar las producciones escritas de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico desde la perspectiva bilingüe.</p> <p>Proponer orientaciones pedagógicas para la mejora de las producciones de texto de los estudiantes sordos de primero a cuarto básico en contextos bilingües.</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativo.</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Estudio de casos múltiple</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Realización de prueba CL-PT adaptada.</p> <p>Análisis de datos con rúbrica.</p>	<p>En cuanto a las dimensiones evaluadas en las producciones escritas de los estudiantes se encuentra:</p> <p>Respecto a la puntuación, esta aparece como una debilidad que se presenta de manera constante en las evaluaciones. En tanto, en la ortografía se evidencia que esta es una de las áreas más desarrolladas dentro de las producciones evaluadas.</p> <p>Por otro lado, la mayor debilidad en cuanto a la estructura textual es la ausencia de elementos.</p> <p>En cuanto a la gramática se evidencian debilidades en la flexión de verbos.</p> <p>En el área de la cohesión, las producciones presentan pocas relaciones sintácticas y en coherencia, se observa que los estudiantes construyen un sentido global del texto. En torno a la adecuación a la situación comunicativa, las producciones presentan ajustes</p>

<p>básico desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe?</p>			<p>tanto al tema como al propósito comunicativo requerido por el estímulo desarrollando las ideas de manera que el lector puede entender de manera clara o parcial el escrito.</p>
--	--	--	--

<p><b>Código:</b> V. 26</p>	<p><b>Título:</b> <i>Modelo pedagógico y métodos utilizados por una o un educador tradicional en una escuela rural de la novena región con programa de educación intercultural bilingüe.</i></p>		
<p><b>Año:</b> 2016</p>			
<p><b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en educación diferencial especialidad problemas de aprendizaje.</p>			
<p><b>Problemática</b></p>	<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Metodología</b></p>	<p><b>Hallazgos</b></p>

<p>En el año 1996 se crea el PEIB, debido a la necesidad que se evidenció de implementar un programa en pro del respeto hacia la cultura y los derechos de los estudiantes pertenecientes los pueblos indígenas de nuestro país. El programa promueve el uso de un currículum contextualizado y participativo, promoviendo el bilingüismo y la interculturalidad, incorporando dentro de los planes de estudio una asignatura llamada lengua indígena y desde quinto básico además, una propuesta didáctica para trabajar los contenidos. El trabajo de implementar el PEIB, realizando educación intercultural es realizado por un educador tradicional, desde ahí surge el cuestionamiento ¿Desde qué enfoque educativo un educador tradicional orienta su práctica pedagógica y su estrategia didáctica? ¿Qué enfoque didáctico utiliza un educador tradicional dentro de una escuela rural con programa intercultural bilingüe, de la novena región?</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Determinar qué modelo(s) pedagógico(s) subyacen a la práctica pedagógica de un(a) educador(a) tradicional de una escuela rural de la IX región que se encuentra dentro del PEIB y como este o estos modelos se materializan en decisiones didácticas.</p> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <p>Describir la práctica pedagógica de un educador tradicional de una escuela rural ubicada en la novena región.</p> <p>Determinar qué elementos de su práctica pedagógica facilitan u obstaculizan, un diálogo intercultural en el marco de una interacción pedagógica entre profesor y estudiante.</p> <p>Determinar lejanía o cercanía de este enfoque pedagógico y estrategia didáctica con un modelo tradicional de educación.</p>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p>Cualitativo</p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p>Estudio de casos único e instrumental.</p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <p>Observación no participante de carácter etnográfico.</p>	<p>En cuanto a la práctica pedagógica de una educadora tradicional: modula un clima en el aula poco favorable para el desarrollo de los aprendizajes, no da respuesta a la diversidad. La secuencia didáctica y curricular implementada tiende a no favorecer el aprendizaje efectivo. No logra mejorar los procesos de aprendizaje a través de su práctica evaluativa.</p> <p>- Se determinan facilitadores y obstaculizadores de un diálogo intercultural. <b>Facilitadores:</b> Clases no se desarrolla de la mano de una planificación; niños tenían libertad de movimiento y cambio de grupos; las actividades no estaban pensadas para desarrollarse de manera individual, sino que grupal; se permitía el tiempo diferido para realizar actividades, potenciando algunos las habilidades desarrolladas y permitiendo la colaboración entre alumnos. <b>Obstaculizadores:</b> Se pretende que todos aprendan de la misma forma; como también las formas de representación; No se consideran diferencias culturales y sociales que existen incluso dentro de una misma cultura; Las actividades propuestas no abordan las distintas necesidades</p>
--	---	---	--

			<p>educativas de los niños y niñas; no se realizan actividades que permitan explorar diversas formas de resolución; las respuestas de los estudiantes no son generadas de manera colectiva, lo que obstaculiza el diálogo no solo entre educador-estudiantes, sino que también entre los mismos estudiantes; No se incorporan los posibles aportes y conocimientos de los estudiantes; No se promueve el trabajo colaborativo; No se utilizan diferentes instrumentos de evaluación, evaluando sólo productos; no se realizan evaluaciones diferenciadas en casos requeridos; se utiliza una sala de clases para desarrollar las actividades y no la ruca que se encuentra ubicada en el establecimiento.</p> <p>- La práctica pedagógica de la educadora tradicional tiene una cercanía significativa con el enfoque tradicional de enseñanza. La práctica pedagógica pertenece a un modelo asociacionista o conductista del aprendizaje.</p> <p>-</p>
--	--	--	---

<b>Código:</b> V.27	<b>Título:</b> <i>Rescatando la identidad robada: “Las artes visuales en la formación intercultural de los estudiantes con ascendencia indígena”.</i>					
<b>Año:</b> 2016						
<b>Unidad Académica:</b> Pedagogía en Artes Visuales						
<b>Problemática</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Metodología</b>	<b>Hallazgos</b>			
<p>- El constante crecimiento de la sociedad, olvidando sus raíces ha provocado cambios importantes en la manera en que el mapuche se reconoce y mantiene sus relaciones, su arte y en general su cultura. Con la aparición de nuevas generaciones, la aceptación de su ascendencia en los jóvenes fue más recurrente, buscando de una manera u otra acercarse a los que la sociedad les negó: su tradición cultural. Tomando la riqueza cultural inherente que tienen los jóvenes de la zona de la Araucanía en torno al tema indígena, se buscará construir una propuesta pedagógica intercultural, que mantenga los contenidos mínimos a pasar en la asignatura de Artes Visuales, pero dándole un enfoque fuerte a rescatar la identidad mapuche que esta sociedad renegó por mucho tiempo a los jóvenes.</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar y reflexionar en torno a la identidad mapuche y como la pedagogía trabaja este tema.</li> <li>- Fortalecer la identidad del pueblo mapuche en contextos escolares, a partir de la asignatura de Artes Visuales.</li> </ul> <p><b>Objetivos Específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar y reflexionar sobre la identidad mapuche como concepto.</li> <li>- Analizar cómo la asignatura de artes visuales se puede relacionar con la identidad mapuche y sus expresiones culturales artísticas.</li> <li>- Desarrollar un discurso teórico sobre el concepto de identidad del pueblo</li> </ul>	<p><b>Enfoque Investigativo:</b></p> <p><b>Tipo de Investigación:</b></p> <p><b>Procedimiento de recolección de datos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Encuestas a profesores.</li> <li>- Encuestas a alumnos.</li> <li>- Observación/aplicación de unidad didáctica</li> </ul>	<p>Se comprueba empíricamente que los estudiantes de colegios rurales se sienten orgullosos de sus tradiciones mapuches. Por parte de los estudiantes que provienen de comunidades mapuches o de familias orgullosas de su raíces, se evidencia un mayor manejo de los elementos culturales que de quienes viven en la ciudad o provienen de familias que no están orgullosas de su ascendencia, como también que quienes no son mapuches.</p> <p>- Se comprueba la flexibilidad de los contenidos del actual currículum de artes visuales, dado que se logró planificar e implementar actividades con aprendizajes transversales enfocados a la multiculturalidad sin dejar de lado los contenidos</p>			

	<p>mapuche y su importancia en la formación del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar nivel de unión que tienen los estudiantes de ascendencia mapuche con su capital cultural y el rol de su formación educacional en esto.</li> <li>- Diseñar una propuesta de mejora en la asignatura de artes visuales, que busque fomentar el desarrollo de la identidad mapuche.</li> <li>- Implementar una propuesta educativa que refuerce la formación de una identidad mapuche.</li> </ul>		<p>mínimos obligatorios que exige el gobierno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Si bien la autora considera que los objetivos de la investigación se cumplen en su mayoría, se asume que es necesario el desarrollo de actividades integradas entre más asignaturas para poder lograr cambios de mayor envergadura, como también contar con un amplio lapso de tiempo para así poder profundizar en el desarrollo del trabajo en torno a la interculturalidad.</li> </ul>
--	--	--	---

**MATRIZ DE ANALISIS DE CONTENIDO DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS POR ESTUDIANTES DE PRE Y POST GRADO DE LA UMCE**

<b>Dimensión</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Análisis</b>
<b>Objeto de investigación</b>	Desarrollo del programa de educación intercultural bilingüe	V.01	En este trabajo se delimita como objeto de investigación la consideración de la cultura de los pueblos originarios en las políticas educativas, por lo cual los investigadores realizaron un análisis de la implementación del PEIB.
		V.07	El objeto de conocimiento de esta investigación son los factores que han impedido el desarrollo del PEIB en una escuela de Rapa Nui
		V.08	En este trabajo se investigó la efectividad de la implementación del PEIB como un aporte en la superación de la discriminación a estudiantes mapuche.
		V.12	La presente memoria identifica como objeto de investigación la pertinencia del material pedagógico en torno a la implementación del PEIB en una escuela de la IX región.
	Currículo y educación intercultural	V.03	En este documento se estudia la presencia de la cultura mapuche en el currículo escolar de la educación básica.
		V.10	Esta investigación centra su desarrollo en la comparación del currículo oficial entre Chile y Perú.
		V.20	A lo largo de este trabajo se investiga en torno a los elementos del currículo nacional de educación parvularia y primer ciclo básico a partir de los cuales se pueden recoger elementos para llevar a cabo la educación intercultural desde el enfoque de etnias mapuche y aymara.
	Propuestas en torno a educación intercultural	V.04	El objeto de investigación de este trabajo es la cultura mapuche en una propuesta conceptual de la interculturalidad.
		V.06	La investigación trata sobre la implementación de una propuesta pedagógica entorno a la construcción de zampoñas de PVC como medio de acercamiento a la cultura.
		V.27	El objeto de estudio de esta investigación es una propuesta pedagógica intercultural desde la asignatura de artes visuales que rescate la identidad mapuche
	Desarrollo de procesos relacionados con interculturalidad	V.09	En la presente investigación se estudia entorno al desarrollo de la educación intercultural en cuanto a la comunidad afro descendiente a partir del trabajo en la materia de educación física.
		V.14	En este trabajo se delimita como objeto de conocimiento el desarrollo del proceso de inclusión al sistema escolar de un jardín infantil, de estudiantes migrantes y con ascendencia mapuche.

		V.17	Esta investigación posee como objeto de estudio las características del proceso de desarrollo de lengua de señas chilenas de niños sordos que se encuentran en el contexto de una escuela con enfoque intercultural bilingüe.
		V.18	El objeto de estudio de este documento es el proceso de inserción escolar de un estudiante sordo que proviene de una escuela intercultural bilingüe a un liceo cuya modalidad es técnico profesional.
		V.19	En este documento se delimita como objeto de estudio el cómo una escuela de Cerro Navia aborda el contexto multicultural en el que se encuentra, por lo que se estudia el desarrollo de los procesos que esta institución vive en relación a su realidad.
		V.25	Esta investigación estudia las características de las producciones escritas de estudiantes sordos de primer ciclo básico desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe, investigando así el proceso que es llevado a cabo por estos alumnos en relación al desarrollo de la escritura.
	Creencias docentes que subyacen a su práctica pedagógica intercultural	V.11	En este trabajo de investigación se delimita como objeto de estudio las representaciones que poseen los docentes en relación a sus estudiantes migrantes y que por tanto subyacen a su quehacer diario.
		V.26	Esta memoria se desarrolla en torno a el estudio del modelo pedagógico utilizado por un educador tradicional en una escuela de la IX región y que, por tanto, fundamenta su práctica pedagógica en el aula.
	Prácticas pedagógicas vinculadas a la educación intercultural	V.02	Esta investigación realiza un estudio en relación a las prácticas pedagógicas que abordan la interculturalidad en una instrucción escolar.
		V.05	En este trabajo se investigan las prácticas pedagógicas en torno al desarrollo de los valores de identidad personal, respeto al otro y respeto a la naturaleza en un jardín infantil.
		V.13	La presente investigación tiene por objeto de conocimiento las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en establecimientos que cuentan con estudiantes migrantes, en torno a la inclusión y respeto.
		V.15	En esta investigación el objeto de estudio son las practicas pedagógicas llevabas a cabo en un jardín infantil en relación a la educación intercultural, como también acerca de la propuesta curricular que la institución plantea.
		V.16	Este trabajo investigativo posee como problemática la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje en la asignatura de historia de 7mo a 4to medio, que realizan los docentes de esta asignatura en relación al conflicto mapuche con el Estado, es decir, su objeto de

<b>Propósitos de investigación</b>			investigación son las practicas pedagógicas de los docentes de historia en relación a esta temática.
		V.23	En esta investigación se estudian las prácticas pedagógicas que llevan a cabo diferentes docentes en relación al integrar a estudiantes migrantes a sus correspondientes contextos educativos.
		V.24	En este documento el objeto de investigación son las tensiones del desarrollo curricular de los docentes que tienen estudiantes migrantes en su sala de clase, por ende, se investiga en relación a las prácticas pedagógicas que estos llevan a cabo.
		V.21	Esta tesis posee como objeto de investigación la presencia de la educación intercultural en la formación inicial docente en Chile.
	Educación intercultural en la formación inicial docente	V.22	Este trabajo investigativo centra su quehacer en la formación inicial docente en torno a la interculturalidad en la carrera de pedagogía en básica de la UMCE.
		V.02-V.05 V.07-V.15 V.16-V.17 V.18-V.24	Los ejercicios cognitivos que buscan estas investigaciones son de baja complejidad puesto a que buscan identificar o describir prácticas, hechos o procesos. Centrando su ejercicio intelectual en el conocer, lo cual se expresa como el nivel más simple de dominio intelectual.
	Nivel de complejidad	V.01-V.08 V.11-V.23 V.25	Los ejercicios cognitivos que buscan estas investigaciones son de mediana complejidad puesto a que buscan el análisis de fenómenos o personas e instituciones. Si bien en la literatura investigativa no se comprende el verbo analizar como un objetivo de investigación, sino como una actividad de esta, en la presente investigación se categorizó como un ejercicio de un nivel intermedio de dominio intelectual, puesto a que en estos trabajos fue presentado como un propósito investigativo.
		V.06-V.09 V.10-V.12 V.13-V.14 V.19-V.20 V.21-V.22 V.26	Los ejercicios cognitivos que buscan estas investigaciones son de alta complejidad ya que persiguen ejecutar una evaluación o realizar una creación en el área de la educación intercultural, ejercicios que conllevan comprobar, generar o proponer y que, por tanto, centran su ejercicio cognitivo en el nivel más alto del dominio intelectual.
		Actividad de investigación	V.27
	Consecuencia de investigación	V.03-V.04	Los propósitos de estas investigaciones no corresponden a objetivos de investigación, sino más bien a consecuencias de investigaciones, es decir, en los resultados que se podrían obtener de los diferentes procesos llevados a cabo.

<b>Enfoque Metodológico</b>	Enfoque cualitativo	V.01-V.02 V.03-V.04 V.05-V.06 V.07-V.08 V.09-V.10 V.11-V.12 V.13-V.14 V.15-V.16 V.17-V.18 V.19-V.20 V.21-V.22 V.24-V.25 V.26-V.27	Estas investigaciones expresan como fin el aportar a comprender múltiples realidades, expresando la relación subjetiva que existe entre el sujeto y el objeto de conocimiento. De esta manera buscan describir, analizar o evaluar una realidad específica a través de diferentes metodologías. Los investigadores comprenden y expresan que sus trabajos fueron influidos por diferentes factores durante el proceso de realización. Es así que comprenden que las realidades son múltiples y son construidas por los sujetos en relación con su contexto. De esta manera cada una de las investigaciones surge a partir de un contexto socio económico cultural específico en el cual se situaron los investigadores y que por ende, ha marcado el conocimiento que han construido en sus proceso investigativo.
	Enfoque mixto	V.23	El enfoque declarado en esta investigación es mixto puesto a que expresa la búsqueda de la comprensión de una realidad específica y la analiza desde una relación subjetiva, entre sus métodos emplea procedimientos de recolección de datos de carácter cuantitativo, puesto a que buscan entregar información en función de medir la realidad investigada.
<b>Hallazgos</b>	Desarrollo del programa de educación intercultural bilingüe	V.01	La implementación del PEIB representa un paso significativo en el reconocimiento de la pluralidad lingüística cultural. La consolidación de la educación intercultural contribuirá a desarrollo de una sociedad pluralista.
		V.07	En torno a la búsqueda de los factores que han impedido la implementación del PEIB en una escuela de Rapa Nui, cabe decir que estos derivan de la directiva del colegio, quienes no tienen intención de implementarlo. A pesar del interés de la comunidad educativa en el área, ha sido la directiva quien no desea implementar el programa y que por tanto, no ha sido contemplado en el PEI de la escuela. Entre los obstaculizadores que impiden impulsar esta puesta en marcha se encuentra la escases de profesores titulados de la etnia Rapa Nui, como también es que la implementación de este programa resta horas de la carga curricular de la educación formal.
		V.08	En relación a los propósitos de la investigación se encuentra que el PEIB constituido ha aportado escasamente en la superación de la discriminación a estudiantes con ascendencia mapuche.
		V.12	En cuanto al funcionamiento del PEIB con respecto al uso de materiales didácticas en una escuela de la IX región se encuentra que estos no son bien utilizados, no siendo pertinentes a los objetivos planteados.

Currículo y educación intercultural	V.03	En relación a la cultura mapuche en el currículo cabe decir que la enseñanza del mapudungun ha comenzado el camino de incorporar esta cultura a la escuela, iniciando el camino hacia la educación intercultural.
	V.10	A partir de la comparación de los currículos oficiales entre Chile y Perú se obtiene que los estudiantes que provienen del vecino país tienen un déficit de 500 horas pedagógicas anuales en comparación con los chilenos, y presentan un año menos de escolaridad. Específicamente, entorno a los subsectores de aprendizaje, en lenguaje y comunicación los currículos son similares. En ciencias naturales en Chile se trabajan menos contenidos hasta cuarto grado. En historia y geografía existen diferencias que guardan relación con un posicionamiento político y el paradigma desde el cual se enseña.
	V.16	Las falencias que se observan en la práctica pedagógica en relación al tratamiento del conflicto mapuche con el Estado, de docentes de la asignatura de historia guarda relación con las escasas oportunidades que brinda el currículo chileno para esta problemática
	V.20	Acerca de la correspondencia entre elementos del currículo oficial de Chile y las concepciones de aprendizaje y educación que tienen personas aymara y mapuche se encuentra que las definiciones y caracterizaciones sobre la forma de aprender o educar tienen correspondencia con sus grupos de origen, además de responder al modelo educativo presente en el currículo actual. Las nociones planteadas por familias aymara tienen baja correspondencia con elementos del currículo, mientras que en conjunto no logran un 30% de correspondencia. Aun así, todos los elementos definidos y descritos por ambas comunidades están presentes en el currículo, pero poseyendo diferentes niveles de representatividad. Las temáticas que se ven más representadas por las familias y que poseen mayor antagonismo con el currículo nacional son “conocimientos propios” y “sentido de propiedad comunitaria”, además existen diferencias de sentido entorno a las temáticas de “aprendizaje como desafío”, “valoración por la sabiduría de los mayores” y “respeto por el tiempo personal”
	V.24	El currículo no contempla a estudiantes de otras culturas, por lo que la contextualización de este se realiza a través de inserción de datos o informaciones de cada cultura. Es en las materias de lenguaje, historia y artes en donde más se puede favorecer la integración de elementos culturales de diferente origen.
	V.27	El currículo de artes visuales es flexible puesto a que posibilita implementar actividades respondiendo a aprendizajes transversales enfocados en la multiculturalidad sin dejar de lado los contenidos mínimos obligatorios de esta materia.

Propuestas en torno a educación intercultural	V.03	Se presenta una propuesta de material pedagógico para apoyar la enseñanza del mapudungun
	V.04	A partir de los objetivos planteados por la investigación se construye una propuesta conceptual de interculturalidad, en la cual se expone que esta es una nueva forma de relacionarse entre seres humanos, basada en el respeto, la valoración y aceptación mutua. La interculturalidad se plantea como una relación dinámica, en donde el individuo se re evalúa, observa su concepción sobre el otro y evoluciona a partir de la diversidad cultural.
	V.06	La propuesta pedagógica de construcción de zampoñas de PVC es un aporte a la iniciación musical melódica, debido a que el material posee un bajo costo, facilitando así la adquisición de instrumentos melódicos, además permite también impulsar la integración colegio-comunidad.
	V.08	La investigación realiza propuestas relacionadas con la dimensión ministerial de la educación intercultural bilingüe aplicadas a la implementación de estas políticas en la escuela estudiada.
	V.10	A partir de la información obtenida de la comparación de las matrices curriculares chilena y peruana, en esta investigación se construye una propuesta pedagógica intercultural que tiene como base un paradigma de aprendizaje globalizado y cooperativo a través de la metodología de proyectos.
	V.12	Se elabora un manual de educación intercultural para docentes, como también, material didáctico para apoyar el trabajo de interculturalidad con los estudiantes.
	V.13	Se presenta una propuesta pedagógica intercultural basada en las necesidades y falencias encontradas en las comunidades observadas. Esta propuesta se compone por una guía para los docentes y material para el trabajo de los estudiantes.
	V.18	Se elabora un documento con sugerencias para la mejora de la integración del estudiante sordo investigado.
	V.22	A partir del análisis realizado se construye una propuesta enfocada en abordar la inclusión de manera práctica y la incorporación de un taller sobre cosmovisión de las culturas étnicas, desarrollo local y comunitario y patrimonio cultural.
	V.25	A partir de las dimensiones investigadas se construyen sugerencias de trabajo para apoyar el desarrollo de cada una de estas.
V.27	La investigación expone una propuesta de planificación de unidad en la materia de Artes que trabaja la identidad mapuche.	

Desarrollo de procesos relacionados con interculturalidad	V.02	El establecimiento cuenta con pocos profesores formados en educación intercultural. Son los estudiantes quienes poseen el mayor interés en establecer espacios de relación entre culturas
	V.14	En relación al desarrollo del proceso de inclusión de estudiantes migrantes y con ascendencia mapuche a un jardín infantil cabe decir que las familias evalúan que el proceso se ha dado de forma satisfactoria. Es así que la labor que el jardín ha realizado afecta de forma positiva en la autoestima familiar. El jardín ha tomado conciencia de la importancia de desarrollar la identidad étnica de sus estudiantes y realiza trabajos en torno a esto.
	V.17	En cuanto al proceso de desarrollo de la lengua de señas chilenas en niños y niñas sordos/as que cursan el cuarto nivel pre-básico, nivel preparatorio y primero básico fue posible describir que el rol de la escuela fue fundamental para su desarrollo lingüística, debido a que es un núcleo de socialización secundaria, estableciéndose como un espacio que posibilita un intercambio comunicativo permanente u que promueve los elementos culturales de su comunidad.
	V.18	Acerca del proceso de inserción educativa de un adolescente sordo a la educación media técnica profesional se pudo identificar que al inicio la integración del estudiante presentó dificultades debido a su limitación para establecer comunicación con los oyentes. Como facilitadores se constituyeron la labor realizada por el PIE y la actitud del estudiante en torno a su habilidad comunicativa y ganas de enseñar en torno a la cultura sorda. Por otro lado se constituyeron como obstaculizadores la baja comunicación con los docentes de asignatura que entregan los contenidos por medio oral, como también la poca iniciativa del sujeto ante tareas o materias que no son de su interés.
	V.19	La escuela no trabaja desde el enfoque multicultural puesto a que no lo toman como una prioridad dentro de las necesidades que posee su contexto. A pesar del alto porcentaje de estudiantes mapuches, no se enseña mapudungun. Hace años se realizó un proyecto de interculturalidad, pero al retirarse la docente, este no se ha retomado.
	V.24	En torno a los docentes que trabajan en establecimientos con estudiantes migrantes cabe decir que estos expresan que la adaptación exitosa de estos estudiantes pasa por un proceso de asimilación cultural. La discriminación que los estudiantes migrantes sufren suele estar ligada con los rasgos físicos y la nacionalidad, aun así no se observa un plan para eliminar la discriminación y racismo. La realidad multicultural de la escuela estudiada no se toma en cuenta como un elemento enriquecedor de las clases.
Creencias docentes que subyacen a su	V.11	Los docentes no se asumen como racistas. Agregan que creen que la discriminación de los estudiantes a los migrantes guarda relación con una defensa de la fuente laboral de sus

	práctica pedagógica intercultural		padres. Aunque agregan que la discriminación también se basa en características físicas. Los profesores consideran que la principal amenaza que batallan los estudiantes migrantes para poder continuar sus estudios es la pobreza, por sobre su condición de inmigrantes.
		V.26	La práctica pedagógica de la educadora tradicional tiene cercanía con el enfoque tradicional de enseñanza, perteneciendo así a un modelo conductista del aprendizaje.
	Prácticas pedagógicas vinculadas a la educación intercultural	V.05	En torno a las prácticas pedagógicas observadas en el jardín, las educadoras llevan a cabo el rol de mediadora de conocimientos con los párvulos Se identifica que la labor que realiza el personal educativo resulta fundamental para favorecer la educación en valores.
		V.13	En relación a las prácticas educativas que desarrollan los diferentes actores de las comunidades educativas observadas, cabe decir que los establecimientos no trabajan desde la perspectiva intercultural, observando discriminación, conductas asimilacionistas por parte de docentes y directivos, evidenciándose uso de estereotipos y prejuicios en torno a inmigrantes, especialmente, peruanos y bolivianos
		V.15	En cuanto a la educación intercultural observada en el jardín, cabe decir que se plantea que esta como la trasmisión cultural de las etnias mapuche, aymara y rapa nui, por medio de elementos característicos de estas. En las prácticas pedagógicas observadas se busca la reproducción de las culturas, enseñando, por ejemplo, la lengua de forma memorística. Las prácticas pedagógicas no se encuentran en línea con las bases curriculares de educación parvularia.
		V.16	En lo que respecta a la gestión de los procesos de enseñanza aprendizaje en la asignatura de historia de 7mo a 4to medio en relación al conflicto mapuche con el Estado chileno en un colegio adventista de Angol, cabe decir que el establecimiento no asume la realidad multicultural de sus alumnos, aun cuando se observan adecuaciones en torno a esta temática en la sala de clases, pero estas son mera voluntad de los profesores. Respecto a los dos profesores estudiados se observa que el profesor no mapuche tiene una actitud positiva y demuestra interés en el área, mientras que el docente mapuche invisibiliza la temática en su clase, lo cual está relacionado con la carga afectiva que esta representa.
		V.23	En torno a las estrategias de enseñanza aprendizaje que propician la integración de estudiantes peruanos observadas en una escuela es posible decir que los docentes de la escuela poseen un buen manejo disciplinar y herramientas pedagógicas, facilitando así una adecuada mediación de contenidos y siendo capaces de adecuar estos para hacerlos pertinentes al contexto de sus estudiantes.

			Algunas estrategias recurrentes de los profesionales son la activación de conocimientos previos, generación de expectativas apropiadas, orientación de la atención, organización de la información por aprender y relación entre conocimiento previo y nuevos contenidos. Estas estrategias se evidencian por sobre todo en las materias de Historia, Lenguaje y EFI
		V.24	Que los profesores estudiados promueven la participación de todos los estudiantes, generando espacios de dialogo e intercambio cultural. Aun así no se evidencia un plan para eliminar la discriminación, racismo y xenofobia. Los docentes de la escuela investigada construyen su percepción de los otros a partir de su nacionalidad, por lo que se observa una subvaloración del desempeño escolar de los estudiantes peruanos. Así mismo, la realidad multicultural no se toma como un elemento enriquecedor de las clases. En las asignaturas de lenguaje, historia y artes es en donde más se puede favorecer la integración de otras culturas. Las temáticas que se incluyen guardan relación con emblemas patrios, comidas, bailes típicos, leyendas, patrimonios culturales y vocabulario.
	Educación intercultural en la formación inicial docente	V.02	En esta investigación se encuentra que tan solo 2 profesores, de 15, cuentan con la formación adecuada para enfrentarse al desafío de la enseñanza intercultural.
		V.11	Los docentes de esta investigación identifican falta de formación en EI en su FID, asumiendo no estar preparados para enfrentarse a la realidad multicultural.
		V.13	En este trabajo se encuentra que los docentes plantean no haber formación en el área de educación intercultural
		V.14	EL proceso de interculturalidad en el jardín se da de manera irregular, de lo cual las autoras concluyen que existe un desconocimiento de conceptos como educación intercultural e inclusiva, develando que la formación entregada a los docentes no ha sido la adecuada para implementar un currículo de tipo intercultural
		V.21	En torno al estado de la educación intercultural en la formación inicial docente que estableció que solo dos universidades imparten carrera de EIB. En el resto de universidades la presencia de la educación intercultural en la FID es precaria o inexistente
		V.22	Se encontró que la mayoría de los docentes participantes en la investigación no poseen formación del concepto de interculturalidad, aunque algunos llevan a cabo características de esta en su quehacer.
		V.24	La investigación presenta como hallazgo en torno a los docentes estudiados que estos poseen una falta de preparación para afrontar conflictos culturales, debido a su formación homogénea y a la implementación descontextualizada del curriculum