



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA
EN LENGUA CASTELLANA
Y COMUNICACIÓN

**Estudio monográfico acerca de la formación inicial docente inclusiva e intercultural:
Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Pedagogía en Lengua Castellana y
Comunicación.**

Estudiantes:

Catherine Fernández Barros

Camila López Fuentes

Camila Rozas Rozas

Katherine Paredes Paredes

Profesor Guía:

Macarena Covarrubias Delzo

Tesis monográfica para optar al grado de Licenciado en Educación

Tesis monográfica para optar al título de Profesor de Lengua Castellana y Comunicación

Santiago, agosto 2018.

1.0. Índice

| | |
|--|----|
| 1.0. Índice | 1 |
| 2.0. Agradecimientos | 5 |
| 3.0. Resumen..... | 6 |
| 4.0. Abstrac..... | 6 |
| 5.0. Introducción | 7 |
| Capítulo I: Antecedentes | 10 |
| 1.0. Panorámica social, cultural y educativa de la situación migratorio en Chile | 10 |
| 1.1. Procesos migratorios y regiones de asentamiento de los extranjeros residentes en Chile..... | 11 |
| 1.2. Políticas públicas en la migración..... | 13 |
| 1.3. Identificador Provisorio Escolar (I.P.E.)..... | 17 |
| 1.4. Curriculum nacional e inmigrantes..... | 18 |
| 2.0. Problemática de la Investigación..... | 25 |
| 3.0. Justificación de la Investigación | 26 |
| 4.0. Preguntas de la investigación..... | 29 |
| 5.0. Objetivos | 30 |
| 5.1. Objetivo General | 30 |
| 5.2. Objetivos Específicos..... | 30 |
| 6.0. Relevancia de la Investigación | 30 |
| 7.0. Supuestos de la investigación | 31 |
| Capítulo II: Marco teórico | 33 |
| 1.0. Capítulo 1: Concepciones epistemológicas educativas en torno a la inmigración .. | 33 |
| 1. 1. Conceptos y definiciones | 34 |
| 1. 2. Educación: Educación como acción social innata del ser humano | 34 |
| 1. 3. Pedagogía: un proceso de acción educativa..... | 35 |

| | |
|---|----|
| 1.4. De la enseñanza a la práctica educativa: curriculum y didáctica, concepción paradigmática de la pedagogía..... | 41 |
| 1.5. Didáctica: proceso integral de la educación | 43 |
| 1.6. Interculturalidad | 44 |
| 1.7. Inclusión educativa | 50 |
| 1.8. Enseñanza y práctica educativa intercultural e inclusiva | 54 |
| 1.9. Formación Inicial Docente: educación, pedagogía, curriculum y didáctica | 56 |
| 1.10. Importancia de la didáctica en la Formación Inicial Docente (FID)..... | 60 |
| 1.11. Formación Inicial Universitaria intercultural e inclusiva..... | 63 |
| 1.12. FID inclusiva intercultural en el área educativa de la Lengua Castellana y Comunicación..... | 65 |
| 2.0. Capítulo 2: Formación de educación superior en Chile | 71 |
| 2.1. Contexto de la Formación Inicial Docente en Chile | 71 |
| 2.2. Acreditación de Instituciones de Educación Superior | 73 |
| 2.3. Comisión Nacional de Acreditación (CNA) | 74 |
| 2.4. Evaluación docente: Prueba Inicia..... | 76 |
| 2.5. Formación universitaria pedagógica en Chile : Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación..... | 77 |
| 2.6. Formación académica: Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Formación transversal, misión, visión y perfil de egreso de la universidad | 79 |
| 2.7. Facultad de Pedagogía UAHC: Perfil de egreso y formación transversal | 80 |
| 2.8. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación UAHC | 81 |
| 2.9. Malla curricular de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación UAHC | 82 |
| Capítulo III: Metodología | 85 |
| 1.0. Diseño, descripción y deducciones | 85 |
| 1.1. Tipo de investigación..... | 86 |
| 1.2. Diseño de la investigación | 87 |
| 1.3. Descripción de la investigación monográfica | 87 |
| 1.4. Técnica de análisis de los instrumentos | 88 |
| 1.5. Plan de análisis de los instrumentos | 90 |
| 1.6. Análisis de las fuentes: Descripción de la información recogida | 90 |

| | |
|---|-----|
| 2.0. Cuadro de síntesis de conceptos y definiciones | 91 |
| 3.0. Descripción de la información recogida | 93 |
| 3.1 Cuadro de contraste de mallas curriculares de Formación Docente en carreras de Pedagogía en Lengua castellana y Comunicación | 94 |
| 4.0. Entrevistas | 97 |
| 4.1. Entrevista semiestructurada..... | 98 |
| 4.2. Plan análisis de la entrevista | 98 |
| 5.0. Cuadros y redacción de entrevistas | 99 |
| 5.1. Cuadro de entrevista 1 | 99 |
| 5.2. Cuadro de entrevista 2..... | 103 |
| 5.3. Cuadro de entrevista 3..... | 111 |
| 5.4. Descripción de la información recogida: Cuadro de contraste de las entrevistas | 119 |
| 6.0. Configuración y unificación de los datos: Triangulación de resultados | 122 |
| 7.0. Conclusiones | 130 |
| 8.0. Proyecciones | 133 |
| 9.0. Referencias Bibliográficas | 134 |
| 9.1. Referencias bibliografías Web..... | 137 |
| 10.0. Anexos | 139 |
| 10.1 Talleres de integración de saberes Universidad Academia de Humanismo Cristiano..... | 139 |
| 10.2. Tip 1 Didáctica de la lengua..... | 144 |
| 10.3. Tip2 Didáctica de la lengua..... | 147 |
| 10.4. Tip3 Didáctica de la lengua..... | 150 |
| Programa de Asignatura..... | 150 |
| 10.5. Tip4 Didáctica de la lengua..... | 153 |
| 10.6. Tip5 Didáctica de la lengua..... | 156 |
| 10.7. Tip6 Didáctica de la lengua..... | 162 |
| 1.8. Tip7 Didáctica de la lengua..... | 168 |

| | |
|---|-----|
| 10.9. Tip8 Didáctica de la lengua..... | 174 |
| 10.10. Tip9 Didáctica de la lengua..... | 179 |
| 10.11. Tip10 Didáctica de la lengua..... | 184 |
| 11.0. Mallas curriculares de Lengua Castellana y Comunicación | 185 |
| 11.1. Malla Universidad San Sebastián | 185 |
| 11.2. Malla Universidad Católica Silva Henríquez..... | 186 |
| 11.3. Malla Universidad Autónoma de Chile | 188 |
| | 189 |
| 11.4. Malla Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación | 190 |
| 11.5. Malla Universidad de Santiago de Chile | 191 |
| 11.6. Malla Universidad de la Frontera | 192 |
| 11.7. Malla Universidad Academia de Humanismo Cristiano | 193 |

2.0. Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias y amigos por el apoyo brindado durante todo este proceso.

“La nobleza de la enseñanza comienza en la clase atenta y comprende el canto exaltador en sentido espiritual, la danza antigua -gracia y decoro-, la charla sin crueldad y el traje simple y correcto.”

Gabriela Mistral

3.0. Resumen

La presente investigación monográfica tiene como objetivo diagnosticar las herramientas que posee la formación inicial docente en la UAHC, en torno a la inclusión desde la perspectiva intercultural para el desarrollo del quehacer docente.

Se amplían aspectos teóricos y empíricos que evidencia la problemática de los procesos migratorios que se están desarrollando en Chile actualmente, donde se presentan datos conceptuales, empíricos, normativos y legislativos referentes al tema. Asimismo, se desarrolla el análisis de la metodología mediante la cual se realizó el diseño de la investigación, describiendo los antecedentes y teorías obtenidas, como también el contraste y triangulación de los datos recabados.

Palabras claves: Migración - Inclusión – Interculturalidad - Formación inicial docente

4.0. Abstrac

The present investigation monograph on the current problem in Chile that is happening with the migrants coming into the country has both theoretical and empirical aspects that configure the problem. Explain this problem using logical concepts, empirical evidence, regulatory issues and legislative affairs. As you are investigating this issue you will be able to show the design of this investigation, the background information you obtained, the theories as to why there is this problem, the contrast and different methods of finding your information, which will eventually give you a diagnosis on the tools you need at UAHC to become a teacher, and also a cultural prospective into teaching.

Keywords: Migration - Inclusion - Interculturality - Initial teacher training

5.0. Introducción

La presente monografía centra su foco en la institución de educación superior de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), y su relación con la entrega de competencias para la formación inicial docente respecto a la educación inclusiva abordada desde la perspectiva intercultural.

En el capítulo uno, se realiza una presentación de los antecedentes recabados respecto de los procesos migratorios y su desarrollo en Chile, desde fuentes como: El Departamento de Migración y Extranjería, Observatorio Iberoamericano de Movilidad Mundial (OBIMID), encuesta CASEN, entre otros. Estos datos permiten contextualizar la investigación y graficar mediante datos cuantitativos empíricos el impacto que produce el aumento de población inmigrante en el país. A partir de estos datos, se proyectan las preguntas de investigación, relevancia, justificación, objetivos y supuestos, que darán pie a la selección de los conceptos claves que aporta un sustento teórico a la investigación.

El capítulo dos corresponde al marco teórico, el cual es dividido en dos capítulos. En el primero, se realiza una recopilación de datos teóricos que definen los conceptos en torno a educación como didáctica, los cuales permiten determinar el tema y el contexto de la investigación. Conjuntamente, se revisan y extraen datos de documentos públicos y ministeriales, libros, artículos de investigación, relacionados con la inclusión educativa, educación superior y políticas públicas de migración, las cuales norman el sistema educativo y permiten considerar qué elementos son necesarios para construir un entorno inclusivo e intercultural en la Formación Inicial Docente (FID) en las instituciones de educación superior.

El segundo capítulo del marco teórico profundiza respecto a la Formación Inicial Docente en el territorio nacional, con el fin de comprender y contextualizar el desarrollo de las carreras de educación superior en Chile. Luego, se presenta la UAHC, su misión, visión y perfil de egreso de la carrera de Pedagogía de Lengua Castellana y Comunicación para, posteriormente analizar las debilidades que presenta la carrera en torno a la temática de inclusión e interculturalidad.

El tercer capítulo consta del análisis metodológico describiendo el tipo de investigación, enfoque investigativo, diseño de la investigación, en el cual se realiza el contraste de los datos recabados y la triangulación de los resultados, con el objetivo de diagnosticar las herramientas entregadas durante el proceso de FID en la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, con respecto a la inclusión e interculturalidad para fortalecer su futuro quehacer docente.

Según lo mencionado, esta investigación pretende diagnosticar las herramientas que otorga la UAHC durante la FID en la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, respecto a inclusión e interculturalidad, la cual es definida según Stefoni (2016) como el enfoque superador del multiculturalismo, planteándose como una propuesta más pertinente para enfrentar los contextos en que convergen distintas culturas donde se deben intencionar con una mayor interacción dialógica.

En cuanto al concepto de Inclusión educativa, este es definido según Infante (2010) como una práctica formativa que, a lo largo del tiempo, ha dejado de estar sujeta a la condición médica del estudiante, por lo que actualmente se pretende trabajar la inclusión como una práctica transversal en conjunto con todos los estudiantes que componen una comunidad educativa, la que debe responder y considerar la diversidad de cada individuo sin importar su condición (étnica, religiosa, de raza, cultural, etc.).

Por otra parte, la FID es de gran importancia para la educación chilena y su evolución, pues según Stefoni se requiere de un profesorado que reciba una formación adecuada a los nuevos contextos educacionales y, así realizar transformaciones tanto curriculares como sociales. Además, se debe considerar que los profesores son los encargados de formar a los niños, niñas y jóvenes, preparándolos para ser parte de la sociedad, la cual debe apuntar a construir relaciones dialógicas, democráticas, pluralistas e inclusivas desde un enfoque intercultural.

Se pretende lograr un enfoque intercultural por medio de la educación en las aulas, ya que estas son el principal espacio de socialización donde los estudiantes reciben, a través, de procesos educativos todas las habilidades necesarias para desenvolverse en los espacios sociales, colectivos y personales, entendiendo que esta debe ser ejercida por adultos preparados (pedagogos), que tienen por objetivo desarrollar a niños, niñas y

jóvenes en los distintos estados, físicos, morales e intelectuales exigidos según la sociedad a la que pertenece (Gvirtz, et al.,2007).

Esta investigación busca identificar en la FID de la UAHC, el desarrollo de la interculturalidad como un enfoque pertinente para llevar a cabo una educación contextualizada del escenario actual, el que precisa reconocer la diversidad como un aspecto positivo de la realidad migratoria, dando una respuesta efectiva a la diversidad de estudiantes que ingresan al sistema educativo.

Capítulo I: Antecedentes

1.0. Panorámica social, cultural y educativa de la situación migratorio en Chile

El presente capítulo describe de forma amplia aspectos teóricos y empíricos que configuran la problemática que se abordará en esta investigación. Este capítulo centra su contenido y tema en el aumento de los procesos migratorios que se están desarrollando en Chile, mostrando antecedentes conceptuales, empíricos, normativos y legislativos que se tiene del tema. Asimismo, se proyectarán las problemáticas de la investigación, justificación, preguntas de la investigación, objetivos generales y específicos, relevancia y supuestos de la investigación.

A continuación, con el propósito de otorgar datos sobre el proceso migratorio se evidenciarán las políticas públicas que ha implementado el Estado, debido al aumento de la población extranjera.

1.1. Procesos migratorios y regiones de asentamiento de los extranjeros residentes en Chile

Las transformaciones migratorias son procesos demográficos transversales que impactan en las sociedades debido al encuentro de diversas culturas por los procesos históricos y demográficos de cada sociedad, esta situación permite ampliar las variables socio-culturales de cada una de estas colectividades.

Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio (Heise, et al., 1994, p. 1).

Producto de estos cambios demográficos y el traslado permanente de migrantes, la sociedad ha debido reconfigurar el funcionamiento de diversos aspectos sociales como la actividad laboral, económica, y política, el servicio de salud, la educación, entre otros.

Durante la última década, Chile ha sido uno de los países que ha recibido mayor cantidad de inmigrantes en Latinoamérica. El Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo (OBIMID) entrega un reporte sobre la migración en Chile en el cual señala:

La migración hacia Chile se ha incrementado desde los noventa (Martínez, 2003; Schiappacasse, 2008), y en especial desde el año 1995 (Godoy, 2007; Santander, 2006; Stefoni, 2005). No obstante, el año 2001 representa un hito, con procesos internacionales que posicionan a Chile como uno de los principales países de destino de la migración en el concierto sudamericano: por un lado, la securitización de las fronteras en el

primer mundo por la amenaza terrorista del 11-S y, por otro, la profunda crisis económica y política del principal destino migratorio del Conosur, Argentina. Siguiendo la tendencia internacional al alza de la migración sur-sur, la migración latinoamericana a Chile se ha cuadruplicado en números absolutos desde el fin de la dictadura cívico-militar hasta hoy (INE, 2015) (OBIMID, 2016, p.5).

Según el estudio realizado por OBIMID, el movimiento migratorio en Chile ha crecido considerablemente. “En muchos casos se trata hoy de una migración forzada por contextos de origen golpeados por la violencia social y estructural, que busca en Chile cierta estabilidad política y económica que -aparentemente- los países vecinos y los propios países de origen no estarían brindando”. (OBIMID, 2016, p.5) A partir de estos datos, se indica que la presencia de población inmigrante en Chile se distribuye en las regiones de mayor producción económica e industrial, ubicadas en las Zonas Norte y Centro del país. Es posible mencionar que una de las zonas que cuenta con gran cantidad de extranjeros es la región de Antofagasta, ya que esta posee importantes pasos fronterizos de intercambio económico.

En términos de los lugares de asentamiento en Chile, el mayor porcentaje de migrantes reside en la Región Metropolitana (capital y sus alrededores), concentrando el 61,5% del total de la población. Las tres primeras regiones de Chile (zona conocida como el “Norte Grande”) agrupan el 16,2% de los migrantes residentes, siendo la región de Antofagasta la con mayor proporción de migrantes (6,9%) en la zona norte, y la segunda mayor del país (OBIMID, 2016, p.12).

Por su parte, la Región Metropolitana es la región que concentra el mayor porcentaje de habitantes de nuestro país; a nivel de migrantes la situación se incrementa aún más, ya que agrupa un 61,5% de esta población, lo que representa el 3,5% del total de la

población de la Región Metropolitana (Migración en Chile, 2005 – 2014). Esto se debe al centralismo socio-cultural y económico que existe en la capital, debido a que posee la mayor cantidad de fuentes laborales, como también la ayuda social y jurídica que estos necesitan.

1.2. Políticas públicas en la migración

Para analizar las políticas públicas actuales en torno a la migración, es necesario remontarnos al origen de los criterios sobre los cuales se fundaron los ajustes jurídicos y legislativos de esta materia. Durante el periodo militar, se formuló el decreto de la Ley 1094 de 1975: “ley inspirada en la doctrina de seguridad nacional de la dictadura militar, en la que se concibe al inmigrante como una potencial amenaza al orden nacional.” (Torres et al., 2011, p.4) tal como se observa en los siguientes artículos:

- Art. 2º: “Por decreto supremo podrá prohibirse el ingreso al país de determinados extranjeros por razones de interés o seguridad nacionales.”

- Art. 15º: Se prohíbe el ingreso al país de los siguientes extranjeros:

- 1.- Los que propaguen o fomenten de palabra o por escrito o por cualquier otro medio, doctrinas que tiendan a destruir o alterar por la violencia, el orden social del país o su sistema de gobierno, los que estén sindicados o tengan reputación de ser agitadores o activistas de tales doctrinas y, en general, los que ejecuten hechos que las leyes chilenas califiquen de delito contra la seguridad exterior, la soberanía nacional, la seguridad interior o el orden público del país y los que realicen actos contrarios a los intereses de Chile o constituyan un peligro para el Estado (Ley 1.094, 1975).

Como se observa en los artículos anteriores, las restricciones de ingreso a la población extranjera, estaban estrechamente ligadas al aporte que estos iban a desarrollar dentro del país. Por lo tanto, era un requisito poseer un trabajo que les permitiera desarrollarse

económicamente, como también que su actuar no afectara el orden nacional establecido por el Estado.

Para ejercer esta ley, se llevaron a cabo procedimientos altamente burocráticos, los cuales dificultaban la obtención de una residencia temporal y definitiva: “Esta situación termina por reproducir un proceso de exclusión, pues no tener residencia (temporal o definitiva) dificulta el acceso a los servicios sociales y al ejercicio pleno de los derechos”. (Stefoni, 2011, p. 81)

Finalizado el período de dictadura militar en 1989, se da paso a los gobiernos de la concertación, los que, durante su primera etapa, mantuvieron las leyes instauradas por el régimen anterior. Sin embargo, se buscó actualizar la gestión burocrática de la Ley Migratoria en base a los principios de la Convención Internacional de los Derechos Humanos sobre el movimiento migratorio, que se presenta a continuación:

Es durante la administración de Ricardo Lagos, (2000-2006) que se ratificó la Convención y los Protocolos de Palermo sobre trata y tráfico, y es bajo la administración de Bachelet (2006-2010) que los principios de estos acuerdos se incorporan como fundamentos de programas y propuestas de política migratoria (Stefoni, 2011, p. 80).

Respecto al contexto que se presentaba durante el gobierno de Michelle Bachelet y las proclamaciones de los derechos humanos, fue necesario actualizar la Ley de Extranjería; no obstante, esta modificación no logra erradicar de manera concluyente los obstáculos que impedían una residencia definitiva y estable.

Durante el primer semestre del año 2018 y bajo el mandato del actual presidente, Sebastián Piñera, se han realizado ajustes a la reforma actual de política migratoria, proponiendo dos ejes principales:

1. Proyecto de ley migratoria (a discutirse en el Congreso).

2. Medidas administrativas de efecto inmediato relacionadas con procesos de regularización extraordinaria y nuevos tipos de visación.

Estos dos ejes se centran en otorgar la información necesaria a los migrantes que se encuentran en territorio nacional, de modo que estos puedan realizar la tramitación de sus permanencias de manera clara y oportuna según los tiempos y fechas establecidas para el proceso. Además, se otorga la información acerca de las oficinas transitorias para la realización de cada trámite.

Así como obtener una residencia temporal es un derecho al que pueden acceder los inmigrantes que se establecen en una nueva nación, es también fundamental el derecho a la educación, ya que como lo establece la Ley General de Educación 20.370 en el Artículo 4°:

La educación es un derecho de todas las personas (...) La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley (MINEDUC, 2010).

En el área educativa, entre los años 2001 y 2005, y hasta la actualidad, se han realizado en Chile algunos ajustes jurídico-administrativos, que han implementado una subvención de matrícula provisorio para jóvenes inmigrantes, la cual les brinda apoyo económico durante el proceso de regularización de su situación educativa. Además, durante algún tiempo funcionó la modalidad de Rut provisorio denominado Rut 100, el cual daba un número de identificación para los inmigrantes que acababan de ingresar al territorio y necesitaban regularizar su situación escolar. No obstante, en la actualidad no está en vigencia, ya que se dio paso al Identificador Provisorio Escolar (IPE), el cual es entregado a cada persona que desee ingresar al sistema educativo chileno.

En la investigación realizada mediante los documentos propuestos por el Ministerio de Educación, es posible observar que no existe mención sobre la comunidad inmigrante en la Ley de Inclusión, ya que esta solo se ocupa de incorporar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y aquellos pertenecientes a pueblos autóctonos chilenos, invisibilizando las necesidades de integración educativas de los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, el artículo N°30 de la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migrantes y de sus familias, enuncia:

Todas y todos los hijos e hijas de personas migrantes gozarán del derecho a acceder a la educación en condiciones de igualdad de trato con las y los nacionales del Estado. El acceso de hijas e hijos de personas migrantes, a la enseñanza preescolar o a las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación migratoria irregular del niño, niña o adolescente o de sus madres o padres (MINEDUC, 2017).

Para llevar a cabo el cumplimiento de este artículo, el Ministerio de Educación por mandato de la presidenta de la república Michelle Bachelet Jeria, crea la Mesa de Coordinación Migrante (MCM) y la emisión del ORD.Nº 894, que actualiza las instrucciones sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de niñas, niños y estudiantes migrantes, independientemente de su situación migratoria o la de sus familias (MINEDUC, 2017). Así como los decretos y la mesa coordinadora (MCM) impulsados en el año 2017, es importante mencionar que, para dar solución a la problemática de inmigración presente en las escuelas chilenas durante los últimos 10 años, el Ministerio de Educación considera la Ley 1.094, denominada Normas sobre extranjeros en Chile (1975), que trata los preceptos básicos para que un extranjero ingrese o egrese del país, todas las cláusulas para la obtención de residencia definitiva y los derechos y deberes de un residente con visa provisoria. Sumado a lo anterior, se crea el Consejo Presidencial de Política Migrante en el 2014, con el fin de poder abordar de manera óptima el ingreso del estudiantado inmigrante en las escuelas de carácter público.

Cabe destacar que, dentro de estas leyes y decretos, el Gobierno de Chile considera que el ingreso de la comunidad migrante al territorio nacional aporta al desarrollo social, cultural y principalmente económico, como lo menciona la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: “El impacto de los inmigrantes en el mercado laboral chileno es aún mayor: el 4% de la fuerza laboral del país de acuerdo a cifras oficiales está constituida por extranjeros (alrededor de 315.000 trabajadores)” (FLACSO Chile, 2011).

1.3. Identificador Provisorio Escolar (I.P.E.)

De acuerdo a lo señalado, el Identificador Provisorio Escolar (IPE) reemplaza al denominado Rut 100, mediante el cual los estudiantes inmigrantes ingresaban al sistema escolar, mas no permitía optar a beneficios, tales como: becas, certificados, rendición de P.S.U, entre otros. Por consiguiente, optar a una universidad tampoco estaba dentro de las posibilidades.

Por otra parte, hoy la matrícula de los estudiantes inmigrantes asciende a 60.844, lo cual es equivalente al 1,7% de la matrícula total, aumentando seis veces desde el año 2005, de los cuales el 59% se encuentra en la educación básica y el 23% en la educación media, según datos entregados por el MINEDUC. Es por ello que, luego de una campaña de Movimiento de Acción Migrante (M.A.M.), se buscó eliminar el Rut 100 y se dio paso a IPE.

El IPE es un número único que entrega el Ministerio de Educación a los niños, niñas, jóvenes y adultos extranjeros que no cuenten con RUN y que deseen incorporarse al sistema escolar chileno, en cualquiera de sus niveles de educación regular, incluyendo la educación especial. Por lo tanto, si el estudiante se cambia de establecimiento educacional o se traslada de una ciudad a otra, lo mantendrá hasta que tenga regularizada su situación migratoria. (MINEDUC, 2017)

Para llevar a cabo el procedimiento de inscripción, si los estudiantes son menores de edad, los apoderados deberán presentar el documento IPE. En el caso de estudiantes extranjeros ya matriculados que no posean IPE, es responsabilidad del establecimiento

educacional incluirlos en las matriculas utilizando la misma ficha del estudiante, asignándole uno de manera inmediata. Finalmente, la vigencia de este se mantiene hasta que se regularice la situación del estudiante y reciba una cédula de identidad chilena.

1.4. Curriculum nacional e inmigrantes

A partir de las diversas reformas que se han realizado a nivel legislativo, como consecuencia del proceso migratorio del país, es necesario profundizar en el área educativa para observar las modificaciones que se han realizado alrededor de los últimos diez años.

En la Ley General de Educación, promulgada por la ex Presidenta Michelle Bachelet el año 2009, se establece las Bases Curriculares, reemplazando los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) pertenecientes a los Planes y Programas ministeriales de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), por los Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales establecen aprendizajes que deben adquirir los estudiantes en cada nivel y asignatura. De igual modo, concentra los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT) para cada ciclo.

La formulación de los Objetivos de Aprendizaje se articula en tres puntos: en primer lugar, las habilidades que se centran en el desarrollo de capacidades psicomotrices, intelectuales, afectivas y sociales para realizar tareas y solucionar con precisión las dificultades que puedan presentarse. En segundo lugar, se encuentran los conocimientos que corresponden a conceptos disciplinarios, procesos, procedimientos y operaciones. En tercer lugar, las aptitudes constan de componentes afectivos, cognitivos y valorativos que determinan la inclinación a diversas acciones como respuestas favorables o no favorables a ideas, personas u objetos.

Los Programas de Estudio tienen como finalidad orientar al docente en: el ordenamiento de los Objetivos de Aprendizajes (OA), su combinación y cuánto tiempo destinar para cada uno de estos a lo largo del año escolar. Además, proponen metodologías, evaluaciones y recursos didácticos que permiten verificar los aprendizajes logrados.

Asimismo, los Planes de Estudio tienen como finalidad precisar la organización del tiempo escolar para el logro efectivo de los diversos OA en cada asignatura y nivel.

El currículum nacional es interpretativo, ya que otorga una flexibilidad en la enseñanza de acuerdo al contexto en el que se desenvuelve el docente en la articulación, según lo amerite su escenario educativo. No obstante, luego del análisis de los documentos que ofrece el currículum nacional para la orientación de los logros de aprendizaje que se deben alcanzar a nivel nacional, es posible determinar que no existen ajustes curriculares que se relacionen directamente con el proceso de migración.

Cabe destacar que la Reforma Educacional vigente tiene como propósito una transformación profunda en la educación chilena, razón por la cual se promulga en el año 2015 la Ley de N°20.845 de Inclusión, que pretende disminuir la segregación escolar a partir de un sistema educativo inclusivo, equitativo y heterogéneo. No obstante, esta ley:

No asegura por sí misma que el carácter de los procesos educativos y las culturas institucionales de los establecimientos favorezcan la inclusión. Para ello, es necesario definir un marco referencial que oriente las acciones de los establecimientos para su transformación gradual en comunidades educativas inclusivas (MINEDUC, 2016, p.2).

La Ley de Inclusión propone que todos los establecimientos escolares deben desarrollar “planes de apoyo a la inclusión”. Por esta razón, se encuentran a disposición de directivos y docentes las “Orientaciones de apoyo a la inclusión”, documento que tiene como fin entregarle a la comunidad educativa diversas orientaciones conceptuales (multiculturalismo, interculturalidad, inclusión, integración, asimilación, entre otros) que ayudan en la comprensión de un trabajo educativo con un enfoque inclusivo.

Como ya fue mencionado, a partir del año 2016, se crea la Mesa de Coordinación Migrante (MCM) con el objetivo de garantizar la inclusión al sistema escolar de todos los niños, niñas y adolescentes migrantes, funcionando como un espacio dedicado a la

revisión de políticas, acciones y programas que permiten resguardar el derecho a la educación.

Como fruto del trabajo realizado por la MCM en conjunto con el Ministerio de Interior y Justicia, se ha propuesto un Plan de Inclusión, que tiene como principal objetivo facilitar el proceso de regularización e inclusión de aquellos estudiantes extranjeros en situación irregular, en el cual se procura hacer partícipe a todos los actores de la comunidad educativa. Para esto, se desarrollarán jornadas de orientación y atención para los apoderados.

Según los datos recabados en el portal Migrantes de la página web del Ministerio de Educación, el Plan de Inclusión ha sido implementado en 5 establecimientos: uno ubicado en Iquique y el resto en comunas de la Región Metropolitana. Estos fueron seleccionados por su alto índice de alumnos extranjeros y por pertenecer a provincias, como es el caso de Melipilla. No obstante, aún no se indican los resultados logrados por dicho Plan.

Sumado a las leyes y planes ya mencionados, la Coordinación de Inclusión y Diversidad crea en el año 2017 el documento “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” en conjunto con académicos y otras unidades correspondientes al Ministerio de Educación. En este, se plantean distintas propuestas educativas en las que se busca manifestar la diversidad cultural existente en las aulas, favorecer la incorporación del enfoque intercultural en los procesos educativos y, a su vez, asegurar la permanencia de la comunidad inmigrante en las escuelas chilenas.

El documento consta de cuatro capítulos: el primero de ellos, llamado “Migrantes de ayer, migrantes de hoy”, hace un recorrido histórico de los procesos demográficos chilenos que han tenido como consecuencia relaciones establecidas entre diferentes culturas: “Nuestro territorio se ha conformado históricamente por el encuentro de pueblos originarios y diversos flujos migratorios, lo que en el presente hace de Chile un país culturalmente diverso y mayoritariamente mestizo” (Gobierno de Chile, 2015, p. 3).

El segundo capítulo titulado “Marco normativo para garantizar el acceso, permanencia y avance en la trayectoria educativa de estudiantes extranjeros”, trata sobre las normativas

nacionales e internacionales que resguardan la valoración igualitaria de las distintas etnias que confluyan en un espacio.

El tercer capítulo “Hacia una escuela intercultural: enfoques, conceptos y dimensiones”, ofrece definiciones de conceptos como: enfoque multicultural, enfoque intercultural, asimilacionismo, entre otros, con el objetivo de esclarecer las diferencias de estos para abordar los conceptos pertinentes dentro del contexto educativo.

Por último, el cuarto capítulo “Orientaciones para la incorporación de un enfoque inclusivo e intercultural en el trabajo educativo con estudiantes extranjeros”, presenta las consideraciones que debe tener cada entidad del establecimiento para llevar a cabo un proceso de inclusión en el que toda la comunidad educativa es esencial.

Para llevar a cabo el proceso educativo de todos quienes ingresan al sistema escolar, el MINEDUC propone mediante la Ley General de Educación (20.370) (LGE), en el artículo N°3 que se inspira en los siguientes principios:

- a) Universalidad y educación permanente
- b) Calidad de la educación
- c) Equidad del sistema educativo
- d) Autonomía
- e) Diversidad
- f) Responsabilidad.
- g) Participación
- h) Flexibilidad
- i) Transparencia
- j) Integración
- k) Sustentabilidad

l) Interculturalidad

En cuanto a los principios diversidad, integración e interculturalidad, son definidos por la LGE como:

- e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- j) Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia. (MINEDUC, 2017)

Según los principios de la LGE, se debe valorar a los individuos según su lugar de procedencia, cosmovisión y cultura, puesto que este tipo de acciones centra sus objetivos de formación en la vinculación de los aprendizajes con las diversas normas culturales, sean estas entidades educativas de nivel primario, secundario o superior.

Ser maestro es ser creador, ser maestro, es ser innovador, investigador, pero sobre todo transformador de las realidades educativas, pues sólo ellos son los que interactúan de forma directa y operativa con los niños y niñas en edad escolar (Berrios, 2013, p.75).

Asimismo, el desempeño y vinculación que cada profesor, estudiante o apoderado tenga con su espacio educativo, es relevante para resolver de manera óptima las necesidades personales y colectivas de la población inmigrante residente en el país, siempre

apuntando hacia el trabajo conjunto de culturas coexistentes en la realidad del estudiantado, ya que esto afecta a la construcción de su identidad y estabilidad dentro del proceso de inclusión.

De acuerdo a los antecedentes entregados, es posible señalar tres investigaciones referentes a la línea temática que aborda la presente investigación: la primera, realizada por Pamela Blanco para optar al grado Magister de la Universidad de Chile, titulada La diversidad en el aula, Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la Región Metropolitana (2008), en la cual se expone la importancia de no dejar de enseñar en espacios educativos con porcentaje de inmigrantes, sino enseñar de mejor forma, acercando a los estudiantes a otras visiones de mundo, conocimientos y culturas, lo que a largo plazo se verá reflejado en actitudes más inclusivas, más justas y solidarias con el otro. De acuerdo a esto, se ve problematizado el rol que desempeñan los profesores, ya que es la sala de clases donde existe mayor interacción entre los estudiantes y docentes para impulsar prácticas que aborden una mirada integral de la enseñanza que sea promovedora de valores como el respeto, la tolerancia y la apropiación de otras culturas (Blanco, 2008).

La segunda investigación es realizada por María Pía Hevia Kaluf denominada Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena (2009), de la Facultad de Antropología Social de la Universidad de Chile. En la investigación, se caracteriza el proceso de inserción de estudiantes peruanos de enseñanza básica al sistema educativo chileno, describiendo las interacciones y dinámicas que se establecen con los distintos actores que se enfrentan al proceso de integrar diversas culturas en el establecimiento.

Es frecuente que programas como el EIB y el de Educación Especial entren en conflicto con los programas prioritarios para el Ministerio, los cuales no abordan directamente el tema inmigratorio dejándolo al criterio de los supervisores encargados o a la sensibilidad que en la escuela se desarrolle sobre el tema (Kaluf, 2009, p. 4)

Esta investigación radica en la falta de información sobre cómo viven los niños, niñas y apoderados de Perú, de Chile y la comunidad educativa, ante la tarea de enfrentarse en espacios de estudio y trabajo. En cuanto a esto, existe una carencia de herramientas educativas y sociales para sobrellevar las relaciones de valores asociativos de Estadonación.

La investigación a raíz de los datos recaudados concluye que las instituciones encargadas de reproducir y mantener los elementos propios de la identidad chilena, se ven cuestionadas en su rol como consecuencia del proceso migratorio que conlleva cambios en la escuela, puesto que el paradigma que ha mantenido tradicionalmente no es consecuente a la realidad social que se ha manifestado a causa de los procesos de migración.

Finalmente, la tercera y última tesis se denomina Donde fueras, Haz lo que Vieras, de Solivellas (2009) de la Universidad de Chile. Esta investigación establece su foco en conocer y analizar el proceso de migración de la mayor población de inmigrantes en Chile: argentinos y peruanos; analiza principalmente los mecanismos del colectivo migratorio que realizan los inmigrantes para integrarse a las estructuras y ámbitos que componen la sociedad y su organización. Además, recoge datos cualitativos y descriptivos acerca de los procesos colectivos y personales de los inmigrantes y sus motivaciones para integrarse a otra cultura.

Este estudio es abordado desde una perspectiva cualitativa, mediante la cual se realizan entrevistas a migrantes en las que se indaga acerca de cuáles fueron las motivaciones que los llevaron a migrar y también conocer acerca de estrategias y expectativas que los inmigrantes tienen al llegar al país donde deciden residir. La investigación concluye aportando que las razones de la migración se vinculan mayoritariamente a mejoras laborales, lo que conlleva a que los inmigrantes se transformen en puente de otras migraciones de amigos, familias, etc., aumentando gradualmente el colectivo familiar migratorio. No obstante, a pesar de los motivos económicos y sociales, existe un componente psicológico que respalda la decisión de migrar, ya que en cada persona se construye un imaginario personal sobre el proceso de migración. De acuerdo a esto, es

posible definir que el proceso migratorio es un imaginario que se establece de diferente forma en cada individuo, lo que otorga un significado distinto frente a este proceso.

2.0. Problemática de la Investigación

En relación al aumento de los índices en los procesos migratorios que se han producido durante los últimos años en Chile y las diversas transformaciones sociales que estos conllevan, a partir de las necesidades y demandas legales, sociales y culturales de los nuevos integrantes de la sociedad. Debido a estos procesos de transformación, surge la necesidad de analizar la esfera educativa universitaria, principalmente en la Formación Inicial Docente (FID), debido a que la acción del profesorado repercute directamente en las aulas, pues gran parte de los inmigrantes que ingresan a territorio nacional son niños, niñas y adolescentes, en situación de proceso de escolarización. Por lo tanto, la formación de los futuros docentes debe estar inmersa en un enfoque intercultural erradicando las concepciones y acciones fundadas en prejuicios sobre los inmigrantes, de no ser así es posible evidenciar conductas que van en contra de una educación inclusiva, como se expone en el siguiente fragmento de la investigación *“Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo”* (2013) realizada por la Doctora en sociología María Tijoux:

La selección se basa entonces en criterios racionales de competencia. Si todo funciona bien, el niño tendrá el estatus social que se merece. En este marco, se complica el éxito de los hijos de inmigrantes, no solamente por sus dificultades de comprensión en la escuela chilena sino porque además son vistos como niños-problema a partir del carácter, es decir, a partir desde características personales que nada tienen que ver con su capacidad de aprendizaje (p. 295).

Es necesario, centrar la investigación en la importancia de la FID en los profesores de las comunidades educativas y, las falencias que presentan respecto a la inclusión e

interculturalidad. Respecto a la función y la actitud que manifiestan los encargados de la comunidad educativa, se expone “los adultos de la comunidad educativa, que tienen la función de acogerlos y facilitar sus existencias al interior de las escuelas, los catalogan por su origen y construyen juicios que el sentido común alberga en el trato cotidiano (p. 296).

Por otra parte, es importante tomar en consideración las orientaciones ministeriales a disposición de las comunidades educativas, como las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (MINEDUC, 2017), con el objetivo de informar sobre distintos ámbitos que se deben considerar durante el ingreso de los estudiantes inmigrantes. No obstante, esta no apunta al desarrollo e implementación del currículum nacional en las asignaturas, pues las orientaciones abordan procedimientos burocráticos y administrativos. Del mismo modo, el currículum no presenta ajustes que posibiliten la inclusión de los estudiantes para un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entonces, ¿Basta con las orientaciones ministeriales propuestas por el gobierno, para que las comunidades educativas comiencen a construir una educación intercultural? ¿Cómo los docentes pueden desarrollar de manera efectiva un enfoque intercultural del currículum dentro de sus aulas? ¿Existe en la formación inicial docente educación intercultural?

3.0. Justificación de la Investigación

No solo dentro de las escuelas se debe buscar una educación democrática y pluralista, en la FID también es importante integrar valores éticos con los cuales puedan desarrollar habilidades para la socialización cívica y política, para interactuar de manera dialógica con sus estudiantes, y así lograr potenciar la inclusión e interculturalidad en su propia formación para luego replicar prácticas pedagógicas en las aulas.

A partir de lo mencionado, es necesario diagnosticar la formación inicial docente que se imparte en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la que se caracteriza por plantear un proyecto educativo basado en el pensamiento crítico, social y transformador

desde las ciencias sociales y la pedagogía, que pretende aportar a la educación nacional con los principios de la promoción de los derechos humanos, la tolerancia y respeto por la diversidad; por tanto, es pertinente realizar dicha investigación en una institución que debe responder por medio su formación a lo que espera cumplir.

La investigación se posiciona en la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, pues cumple la función de facilitar la interacción y el proceso educativo, por medio del conocimiento de la lengua entre las diferentes culturas. A través de esta asignatura, se desarrolla la comprensión y adquisición de los nuevos códigos de la lengua a la que se enfrentan los estudiantes extranjeros, ya que centra su contenido en el desarrollo de las habilidades comunicativas.

El lenguaje desempeña un papel fundamental en la comunicación, la vida social, el pensamiento y la creación artística e intelectual. La construcción y transmisión de las culturas, el establecimiento y mantención de las relaciones e instituciones humanas, y la formación de identidades individuales y colectivas no serían posibles sin la comunicación verbal. Lo que somos y el mundo en que existimos están, en importante medida, fundados en el lenguaje (...)

Las presentes Bases Curriculares adoptan un enfoque cultural y comunicativo estructurado en cuatro ejes: Lectura, Escritura, Comunicación oral e Investigación en lenguaje y literatura, con el objeto de formar hombres y mujeres comunicativamente competentes, con conciencia de su propia cultura y de otras culturas, reflexivos (as) y críticos (as).

(Currículum Nacional, 2015, p.32).

Según lo señalado, es pertinente mencionar que el desarrollo de la asignatura posibilita la comprensión interdisciplinar de los contenidos, por lo tanto, “los y las formadoras de formadores deben promover innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas

culturales orientados a la diversidad, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que induzcan al alumnado a la reflexión y al análisis intercultural” (González et al., 2013, p. 151).

Actualmente, se hace necesario un nuevo modelo de formación inicial docente, el que prepare a los estudiantes para ejercer innovaciones didácticas y metodológicas en contextos caracterizados por una diversidad multicultural. Por ello, “nos encontramos con la necesidad de que el profesorado reciba una formación específica que le permita acometer las transformaciones previstas y superar sus propias actitudes y prejuicios previos. La formación inicial del profesorado será un pilar imprescindible en este proceso” (González et al., 2013, p.148).

Dentro de la esfera educativa se tiene en consideración las herramientas que ofrece el curriculum nacional para la implementación inicial de un enfoque intercultural, donde se implementan programas como el Plan de Inclusión y Orientaciones Técnicas para la comunidad educativa. No obstante, a partir de la observación realizada de los Programas y Ajustes Curriculares, no se evidencian modificaciones pensadas en un enfoque intercultural que subsane las carencias a nivel curricular, de enseñanza y de la comunidad educativa. En otras palabras, “el camino adoptado ha sido más bien, la implementación de diversos programas y medidas orientados a mejorar situaciones puntuales que aquejan a los migrantes” (Stefoni, 2011, p. 79).

Para abordar la diversidad cultural que se presenta en los contextos educativos, es pertinente llevar a cabo estrategias actitudinales y procedimentales que fomenten la relación de las culturas para hacer posible una “producción cultural” que promueva el reconocimiento de la diversidad como atributo positivo de la sociedad. Según Stefoni (2016), es necesario considerar que los programas educativos no pueden suplir la ausencia de políticas interculturales, puesto que en otros ámbitos sociales surgen situaciones en las cuales la entidad educativa no puede mediar. Es decir, la incorporación del enfoque intercultural en los Ajustes Curriculares no es la única medida para revocar una educación que no está presentando las modificaciones necesarias para consolidar una sociedad inclusiva.

De acuerdo a lo anterior, Gonzalo Alarcón (2010) expone que por medio de la educación el Estado puede acceder a fomentar la integración de los inmigrantes dentro de la sociedad, por lo tanto, resulta esencial, enfocar la educación centrada en los valores y habilidades para la socialización cívica y política, promocionando el desarrollo de una sociedad de carácter pluralista y democrática.

(...) la educación intercultural, pues entrega las herramientas para combinar la cultura universalizada y la circundante, sin la negación o asimilación de la otra cultura. La educación intercultural se torna entonces, fundamental para la construcción democrática, tolerante y pluralista, con personas como ciudadanos del mundo capaces de convivir y trabajar en una misma sociedad (p. 7).

4.0. Preguntas de la investigación

1. ¿Cómo actúa la comunidad educativa universitaria frente al fenómeno migratorio actual?
2. ¿Qué herramientas reciben los futuros docentes durante la formación pedagógica para enfrentar el proceso de inclusión de estudiantes inmigrantes?
3. La formación que reciben los estudiantes de pedagogía de universidades chilenas ¿Les permite diseñar herramientas y estrategias didácticas necesarias y útiles, para el trabajo intercultural en el aula?

5.0. Objetivos

5.1. Objetivo General

Analizar las herramientas que posee la formación inicial docente en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano en la carrera de Lengua Castellana y Comunicación, en torno a la inclusión desde la perspectiva intercultural, para el desarrollo del quehacer docente con estudiantes inmigrantes.

5.2. Objetivos Específicos

1. Describir las políticas públicas y educativas vigentes en torno al contexto migratorio nacional, para reconocer las necesidades actuales de la educación en la formación Inicial docente.
2. Analizar investigaciones y bibliografía referentes a educación e interculturalidad en la Formación Inicial Docente.
3. Contrastar la estructura del diseño y organización de contenidos educativos en la formación inicial docente respecto a la interculturalidad a nivel nacional en la carrera de Lengua Castellana y Comunicación.
4. Analizar las herramientas entregadas durante la formación inicial docente respecto a la interculturalidad en la carrera de Lengua Castellana y Comunicación en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

6.0. Relevancia de la Investigación

Es relevante identificar cómo funciona la formación inicial docente a nivel nacional, porque a nivel educativo, solo a través de ella será posible subsanar las problemáticas escolares actuales, que otorgan herramientas que permitan a los profesores flexibilizar el curriculum al contexto migratorio, como también mejorar a nivel actitudinal el trabajo en el aula con diversas culturas para ampliar la perspectiva docente en el logro y desarrollo de procesos

formativos que sean totalmente sincronizados con la realidad actual de nuestro país, que concede oportunidades concretas de inclusión y asimilación para todos los niños, niñas y jóvenes que asisten a los establecimientos educacionales.

“Si nos situamos en el contexto nacional, la educación chilena se encuentra con la necesidad de que el profesorado reciba formación de educación intercultural para que esto le permita realizar las transformaciones curriculares necesarias y de este modo superar sus propias actitudes y prejuicios respecto a otras culturas” (Barrios et al., 2014, p.240).

Asimismo, es importante que dentro de la formación inicial docente se desarrolle un proceso ético frente a las nuevas culturas, pues a partir de esto se realizará no solo una transformación curricular-pedagógica, sino un cambio social donde se podrán superar las actitudes y prejuicios para poder desenvolverse en el aula, por lo cual es la formación inicial docente la instancia precisa para subsanar esta problemática.

A partir de esto, la investigación se centra en conocer el real contexto pedagógico intercultural que se presenta en Chile mediante las políticas educacionales, por lo cual, se realizará caracterización y diagnóstico del contexto pedagógico desde la formación inicial docente a nivel nacional, profundizando en la formación de la carrera de Lengua Castellana y Comunicación de la universidad Academia de Humanismo Cristiano.

7.0. Supuestos de la investigación

- El proceso migratorio actual produjo cambios no solo en las leyes migratorias, sino también en la socialización de la cultura del país.
- En los últimos diez años, el creciente proceso migratorio ha generado cambios en diversos ámbitos de la sociedad, repercutiendo principalmente en el área de la

educación y en la función de todos los actores que componen una entidad educativa.

- No se observan modificaciones significativas respecto a la interculturalidad en la Formación Inicial Docente de las universidades nacionales, aun cuando son estas las que están preparando a los futuros profesores que se enfrentarán al nuevo contexto educativo dentro de las aulas.

Capítulo II: Marco teórico

Capítulo 1: Concepciones epistemológicas educativas en torno a la inmigración

En el marco teórico, se aborda planteamientos referentes a las temáticas de investigación tales como: educación, inclusión, interculturalidad, entre otros, con el objetivo de definir y comprender como se proyectan estas temáticas en el sistema educativo chileno.

1. 1. Conceptos y definiciones

En el presente capítulo, se define según diversos autores los conceptos claves para la contextualización de la investigación. Se busca comprender las visiones de diferentes autores para sustentar teóricamente, la implementación de nuestra metodología.

1. 2. Educación: Educación como acción social innata del ser humano

Según la Real Academia Española (RAE), el término educación proviene del sustantivo latino *educatio, onis*, derivado de *educare*; palabra que significa Educare ‘educar’, ‘criar’, ‘alimentar’, y se formó mediante el prefijo ex- ‘fuera’ y el verbo ducere: ‘guiar’, ‘conducir’, originado en el indoeuropeo deuk-. (Rae, 2018), a partir de lo cual se entiende este término como; educar fuera. Dentro de sus axiomas se encuentran cuatro definiciones: 1; acción y efecto de educar. 2; crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes. 3; Instrucción por medio de la acción docente y, 4; Cortesía y urbanidad (Rae, 2018).

Es posible entender que la educación, tanto en su axioma como en su operación, propone una labor social que se orienta mediante un proceso de aprendizaje. Este aprendizaje o proceso educativo, será abordado mediante la interacción con el entorno de los sujetos y determinará las conductas de estos, tal cual como se observa en sus definiciones; se pretende obtener un efecto de ella.

La educación actúa como un fenómeno en el cual se reproduce socialmente la cultura, entendida esta como el conjunto de saberes y pautas de conductas que determinan al grupo humano de un territorio. Esta definición concierne todos los hábitos sociales que componen un grupo humano, tanto de acción en su sociedad, como de comunicación de cada una de las personas. Del mismo modo, educación constituye todos los saberes que deben poseer los sujetos pertenecientes a una cultura, de manera que la cultura se reproduzca intrínsecamente en cada uno de los grupos sociales de una nación o territorio. Es posible distinguir que el proceso educativo no requiere de un otro, que, de manera determinada, se haga cargo de enseñar o diseñar acciones y formas de comportamiento, sino más bien, todos los entes educativos que se

encuentran en un constante proceso de enseñanza-aprendizaje, donde se puede ser discípulos y, a la vez, maestros del entorno social en el que se esté inmerso.

Por su parte, la Educación se nos presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social. En cuanto proceso social como -subsistema social- la educación posee varias funciones sociales conocidas: dotar de personalidad social a los actores, transmitir saberes y conocimientos considerados culturalmente legítimos, preparar para el mundo laboral, formar a los futuros líderes y ciudadanos, entre otras (Bazán, 2004, p.1).

Es posible afirmar entonces, que la educación es un proceso que toda la humanidad vive, la cual surge a partir de la necesidad de reproducir nuestra sociedad, desarrollando una construcción histórico-social de cada uno de los aprendizajes que los seres humanos adquirimos a lo largo de nuestra vida – lo que nos diferencia notoriamente del resto de los animales - ya que, por ejemplo la selección, definición y/o modificación del lenguaje a lo largo de los años, ha sido un proceso de aprendizaje mediante el cual los seres humanos han pretendido transmitir de generación en generación una lengua o mecanismo de comunicación, para así generar crecimiento tanto individual como social, reproduciendo su cultura y procedencia; transcurso que permite la supervivencia de la raza humana desde su constitución biológica y hasta su desarrollo cognitivo-social.

1.3 Pedagogía: un proceso de acción educativa

La educación es entendida como un proceso mediante el cual los seres humanos transmiten conocimientos, pretendiendo el desarrollo de habilidades sociales, individuales y colectivas para poder vivir en sociedad. Desde esta perspectiva, se instalan reglas y patrones de comportamiento que seleccionan nuestro mundo de manera organizada, de

modo tal, que cada uno de los sujetos pueda formar parte de una sociedad equilibrada, justa, donde prevalezcan en la posteridad los patrones y normas establecidos. En conclusión y tal como se planteó, se puede entender la educación como un proceso social, pero ¿De qué manera se llevan a cabo estos procesos? ¿Cuáles son los mecanismos utilizados para mediar y controlar a las sociedades en torno al proceso educativo-social?

Así como las sociedades se han modificado durante los distintos periodos o épocas del ser humano – desde el paleolítico y hasta la edad contemporánea – la perspectiva educativa se ha modificado, pero también ha mantenido algunos de sus rasgos. Inicialmente, es necesario entender que la educación ha mantenido la perspectiva de la adultez como la generación o etapa a cargo del proceso formativo, ya que tanto hoy como en la antigüedad se determina al adulto como un sujeto de conocimiento, desconociendo a los jóvenes como seres capaces de generar una enseñanza o práctica educativa en otros y en sí mismos.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (Gvirtz et al., 2007, p. 20).

A partir de la idea anterior, es necesario indicar que, se pretende diferenciar el proceso educativo y de socialización. En este último, sujetos – sean niños o jóvenes - de la misma edad, pueden aprender mutuamente, lo que no significa que uno esté aplicado un proceso de enseñanza en el otro, sino más bien, se encuentran en un proceso de interacción social.

“No hay período en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban este influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños” (Durkheim, 1991, p. 100).

A partir de las anteriores ideas, se puede comprender que para el siglo XIX y las épocas o periodos anteriores, la educación funciona como la herramienta de transmisión social de saberes, por tanto, y como lo señala Emilie Durkheim, “La educación, tácticamente, es en principio un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual. Básicamente, es el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos” (Gvirtz et al., 2007, p. 22).

Lo que se ha modificado con los siglos es quién - dentro del grupo adulto - es el maestro y de qué manera se enseña. Durante los periodos antiguos, medievales y hasta la época moderna, todo proceso de enseñanza o aprendizaje era entendido como proceso educativo. Sin embargo, durante este último periodo el cambio de pensamiento que el ser humano tiene de su propio mundo, genera un vuelco que, a nivel educativo, provoca modificaciones a largo plazo;

La modernidad, por su parte, constituye un proceso de secularización, el paso de un orden recibido (el mundo, creado por Dios) a un orden producido (la sociedad, creada por hombres y mujeres), por ello, la modernidad es la ruptura con esa fundamentación trascendente y la reivindicación de la realidad social como un orden determinado por el Homo

sapiens. En otras palabras, en la modernidad se instala un humanismo secularizado que prescinde de todas las referencias cristianas, tratando a la religión como un objeto de la cultura y no como un principio explicativo o normativo de la realidad social. En la modernidad, entonces, la razón toma el espacio de lo sagrado y se hace fundamento único en la vida humana individual y social, absolutizando al hombre y su finitud. De ahí que sean productos de la modernidad el individualismo, una actitud anti-teísta (más que no creer en Dios, es “ponerlo entre paréntesis”), el hedonismo profundo, la ideología del “cientismo”, la sobrevaloración de la razón (el famoso “pienso, luego existo”, de Descartes) (Bazán, 2006, p. 3).

A partir de lo anterior, el pensamiento moderno y el actuar del ser humano modifican las formas de pensar y ser en la sociedad, desarrollando contiguamente el pensamiento lógico-racional y científico. Por tanto, todo lo que a ella le concierne y rodea – desde una perspectiva antropocéntrica – pretende que la educación como proceso social, también sea abordada desde un método a la hora de educar, donde se establecen nuevos códigos de aprendizaje, como también, nuevas denominaciones jerárquicas para los ejecutores del proceso. Mediante este desarrollo y evolución del pensamiento humano, se despliega una clara relación entre el educador como ente de conocimiento y el proceso educativo; plasmando a partir de esto – y de manera más definida - la perspectiva pedagógica y, en su consecuencia; a los pedagogos.

La Pedagogía es algo intermedio entre el arte y la ciencia. No es arte, pues no constituye un sistema de prácticas organizadas, sino de ideas relativas a esas prácticas. Es un conjunto de teorías. En este sentido, se aproxima a la ciencia, con la salvedad de que las teorías científicas tienen por objeto único expresar lo real; y las teorías pedagógicas tienen por fin inmediato guiar la conducta. Si no son la acción misma, la preparan y están cerca de ella. En la acción, está su razón de ser. Trato de expresar esta naturaleza mixta señalando que es una teoría práctica. En esta, se encuentra

determinada la naturaleza de los servicios que pueden esperarse. La Pedagogía no es la práctica y, en consecuencia, no puede pasarse sin ella. Pero puede esclarecerla. Por lo tanto, la Pedagogía es útil en la medida en que la reflexión es útil para la experiencia profesional (Gvirtz et al., 2007, p. 36).

Es posible comprender que la pedagogía centra su origen en el término griego παιδαγωγία – paidagōgía; palabra que refiere a dos significados: 1 Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, y, 2. En general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos. (Rae, 2018). Por tanto, es posible inferir que esta ciencia pretende una “reflexión sistemática en torno a la educación” (Bazán, 2004, p.1), donde el proceso educativo no solo se genera a partir de la convivencia social y mera transmisión de conocimientos y valores culturales, sino que es posible comprender este proceso a partir de un pensamiento reflexivo que selecciona y determina el trascurso educativo, mediante un sujeto preparado y encargado de formar a otros quienes se encuentran en una escala intelectual inferior. Según el pedagogo Bazán (2004), esta reflexión educativa denominada pedagogía, propone dos dimensiones paradigmáticas: I. Dimensión filosófica: que se asocia dos miradas, una sobre el conocimiento y el aprendizaje educativo y una acerca del contexto en el que se educa y el rol de cada educador y educando. II. Dimensión científica: que hace referencia al método científico para llevar a cabo la comprensión y explicación de la educación.

En consecuencia de lo anterior, es posible decir que la pedagogía no solo actúa como un mecanismo de repensar la educación, sino que es posible comprenderla como

Aporte de varias ciencias de la educación (Psicología Educacional, Antropología Educacional, etc.), pero también cuenta con disciplinas y saberes instrumentales propios (Currículum o Evaluación Educacional, por ejemplo). Por su parte, la Educación se nos

presenta como un fenómeno complejo y multidimensional relacionado con la reproducción social (Bazán, 2006, p.2).

Desde esta perspectiva, es posible decir que la pedagogía proyecta un paradigma tanto social como político, ya que la forma de pensar la educación o, su perspectiva pedagógica es también una proyección política, donde cada uno de los sujetos tiene la posibilidad de forjar su propio pensamiento mediante el proceso educativo. Por lo tanto, no solo se prepara y educa con normas y valores culturales, sino que, además, se selecciona aquello que se pretende enseñar, determinando comportamientos sociales y políticos de los educandos.

Mediante el periodo moderno, la educación y la cientificación del mundo se desarrollan de manera progresiva, lo que genera en la posmodernidad una pérdida de la delimitación de las normas que se establecen en la educación, donde a partir del paradigma político, lo bueno y lo malo estará determinado por la posición social de cada individuo. Por tanto, los pedagogos contemporáneos son formadores intrínsecamente determinados por su actuación y posición política. “Como hemos visto, las críticas del paradigma posmodernista apuntan a todo el orden de la vida actual. Tampoco escapa la política o la historia, así como la economía y la religión (...) todo lo cual posibilita una emancipación de la multiplicidad de los horizontes de sentido” (Bazán, 2006, p. 4).

Así como cada época otorga modificaciones a los patrones y construcciones sociales, se hace necesario comprender que educación y pedagogía son conceptos que se relacionan, pero que no significan lo mismo. De este modo, la formación de los pedagogos se ve determinada no solo por el pensamiento individualista y subjetivo de cada sujeto, sino, también, por el contexto socio-cultural que determine el pensamiento de la masa. Desde esta modificación y comprensión de los paradigmas socio-políticos, las instituciones formadoras de pedagogos se han visto interferidas en la formación académica y educativa de estos, por lo que se hace necesario comprender cuáles son los mecanismos de trabajo y mediación utilizados para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para terminar, la pedagogía pretende pensar y reflexionar el proceso educativo cuantificándolo, profesionalizándolo y seleccionando sus mecanismos de transmisión. De modo que se encuentre inmersa implícitamente en cada paradigma una intención política, la cual determinará cómo la sociedad participará del proceso de formación pedagógica.

La Pedagogía está inmersa en este contexto crítico. Como actividad humana y social, ella enfrenta el desafío de un mundo en donde los metarrelatos y los grandes ideales se han desvanecido. En este escenario, la Pedagogía necesita revitalizar la reflexión sobre los valores para ser capaz de enfrentar la crisis de sentido que vivimos hoy (Bazán, 2004, p. 2).

1.4. De la enseñanza a la práctica educativa: curriculum y didáctica, concepción paradigmática de la pedagogía

Para llevar a cabo el camino educativo y pedagógico, se requiere de la selección de estrategias, temáticas, conceptos y contenidos que permitan maniobrar el proceso que define la perspectiva de cada educador. Para lograr esta selección, se determina el “curriculum” como el concepto que define los propósitos, procedimientos, objetivos, evaluaciones, entre otras necesidades, que puedan requerirse a la hora de organizar el proceso educativo.

La definición de curriculum proviene de la palabra en latín *carrera* (Rae), y se puede comprender como un plan de estudios que permite establecer lo que se debe y/o desea enseñar, de modo que se generen aprendizajes necesarios y óptimos a los objetivos establecidos. “En este sentido, el Curriculum lleva implicada una determinada concepción pedagógica, una declaración precisa de fines y objetivos, una estrategia formativa pertinente y unos procedimientos tecnológicos de planificación y evaluación” (Bazán, 2004, p. 2).

En la investigación del pedagogo británico Stenhouse (2003), *Investigación y desarrollo del currículum*, es posible comprender curriculum como una herramienta mediante la cual

se relacionan educación y pedagogía, ya que se seleccionan y organizan los contenidos que deben ser abordados durante el proceso educativo-pedagógico. Por tanto, es necesario comprender qué contenido y método “se hallan inseparablemente interrelacionados” (p. 31). Además, mediante esta investigación, Stenhouse propone a los pedagogos como entes encargados de la formación en torno a temas sociales, por lo tanto, estos desarrollan su quehacer desde una esfera pública, a diferencia de los antiguos maestros quienes educaban desde una esfera privada y para un grupo selecto.

Desde esta configuración, se entiende por curriculum como un instrumento de la pedagogía, el cual abarca el proceso educativo-pedagógico desde un área antropológica, y hasta una perspectiva sociopolítica. Es decir, determina la construcción de los conocimientos que pretende generar el formador en sus educandos, ya que dependerá de este la mirada e intencionalidad que se le otorga a la organización del contenido, objetivos y evaluaciones.

El curriculum entonces, funciona como el instrumento del pensamiento elaborado de la educación – la pedagogía - que es implementado por el docente, sugiriendo los aspectos necesarios para la formación educativa.

Un curriculum adecuado para el centro en un contexto social concreto, que suponga no sólo la transformación de la perspectiva epistemológica clásica que ha predominado en el conocimiento, sino los métodos de aprendizaje de los alumnos, el propio progreso del profesorado, la oportunidad de conjugar la teoría y la práctica, el cambio de las relaciones en el seno de esa comunidad educativa y transformación de la propia organización institucional de la educación en algo más flexible y democrático (Stenhouse, 2003, p. 24).

1.5. Didáctica: proceso integral de la educación

En cuanto al trascurso mediante el cual la pedagogía aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, este está determinado y mediado por el curriculum, perspectiva desde la cual se desprende la “didáctica” como la disciplina encargada de abordar el proceso de aplicación del curriculum, disciplina que permitirá establecer, mejorar y resignificar los mecanismos, métodos y modos de desarrollar el proceso de enseñanza, permitiendo que cada obstáculo o complejidad que se presente pueda ser resignificada o mejorada en el proceso educativo.

Es importante señalar que, según el profesor Ricardo Lucio (2017), la pedagogía se entiende como el proceso educativo que se puede desarrollar durante toda la vida y como un proceso transversal de todas las áreas del ser humano, donde se concibe esta como el acervo cultural del saber educar que posee todo pueblo que se desarrolla bajo la construcción cultural.

En lo que respecta a la enseñanza, esta es entendida como el proceso que institucionaliza la educación, la que es posible definir como un proceso específico de la práctica educativa. La enseñanza como acción social admite la institucionalización del trabajo educativo y, además, “supone la sistematización y la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 36); Por lo tanto, es posible mencionar que el proceso de enseñanza no solo comprende la teorización de lo enseñado y lo que se debe aprender, sino que, además, supone la aparición de un acto material como la escuela, normativizando el espacio donde se conducen estos procesos. El método de enseñanza aparece en las sociedades con la función de establecer y reglamentar un acto instruccional, como por ejemplo el hecho de que este proceso funcione a través de la realización de sesiones de clases.

La didáctica es el ámbito más específico de un proceso educativo, ya que como disciplina permite llevar a cabo el proceso de práctica pedagógica, orientando y tematizando los métodos, las estrategias y la eficiencia de cada uno de ellos. “La didáctica está entonces orientada por un pensamiento pedagógico, ya que la práctica de la enseñanza es un momento específico de la práctica educativa” (p. 38). En conclusión, si bien la didáctica no

es un único mecanismo pedagógico, es el que guía la enseñanza a la pedagogía, y de la pedagogía a la educación, por tanto, es la praxis de los procesos educativos.

Por lo tanto, la pedagogía y la didáctica son aspectos de la educación amplios e integrales. “La ciencia pedagógica es la orientación metódica y científica del quehacer educativo, la ciencia didáctica lo es de la enseñanza” (p.39). A través de lo expuesto, es de suma importancia enfocar la presente investigación sobre esta base.

1.6. Interculturalidad

El concepto posmoderno denominado “multiculturalidad”, proviene desde el área de la antropología y de la sociología, y nace a partir de los estudios realizados por autores sobre la movilidad social y el impacto que esto conlleva a la socialización de las diferentes culturas que se ven en el deber de convivir debido a los fenómenos migratorios. Los primeros movimientos demográficos causados por la modernidad e industrialización de los que se tiene antecedente, surgen en Europa desde el ambiente rural al urbano, lo que provoca la convivencia de distintitos modos de vida, no solamente por sus diferencias étnicas, sino que también por lo económico. El docente Héctor Mauricio Mayol, en su texto *Multiculturalidad y diversidad cultural* (2000), expone que la multiculturalidad surge principalmente por:

La búsqueda de una mejora en las condiciones de vida de las familias, la necesidad de nuevos horizontes fundamentalmente económicos, pero también culturales e intelectuales o, simplemente, de acceso a la sociedad de consumo son los motivos principales por los que las personas deciden abandonar el lugar donde nacieron e integrarse a otras sociedades y otras culturas, muchas veces, de manera traumática (Mayol, 2000, p.1).

Por consiguiente, las nuevas necesidades que surgieron en este período producto del reciente modelo económico y social instaurado por la modernidad, generó en la población

una movilidad social con el fin de cubrir las necesidades básicas, como trabajo y mejores oportunidades. Esto dio paso al surgimiento de ciudades multiculturales, las que se han ido desarrollando en mayor medida durante el siglo XXI, gracias a la globalización y el desarrollo de la tecnología, lo que permitió la movilización e interacción de diversas culturas.

Por lo tanto, podemos entender que los nuevos movimientos demográficos hacen cohabitar a dos o más culturas dentro del mismo espacio geográfico y social. No obstante, esto no asegura una interacción completa e integrada, puesto que no siempre se permiten permear una dentro de la otra. En consecuencia, el concepto de multiculturalidad creado, se hace cargo mediante su significado de la insuficiente interacción entre las culturas, proponiendo la valoración de la diferencia y la diversidad, como una riqueza social que permite la construcción identitaria de los sujetos.

Es importante destacar que si bien existen autores como Mayol, que consideran al multiculturalismo como una de las principales teorías que se han desarrollado con el fin de entregar una respuesta a las distintas problemáticas emergentes debido a la diversidad cultural, otros no consideran esto como una realidad.

De manera opuesta, para el sociólogo Slavoj Žižek (1997), la multiculturalidad es un proceso por el cual los inmigrantes deben pasar al momento de enfrentarse a una cultura ajena, siendo una imposición de coexistencia de culturas diversas dentro de un contexto que tensiona estas relaciones, en el cual esta problemática multicultural es homogenizada dentro de un sistema establecido.

El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un "racismo con distancia": "respeta" la identidad del Otro, concibiendo a éste como una comunidad "auténtica" cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada (Žižek, 1998, p.22).

De acuerdo a lo anterior, para Žižek existe un imperialismo occidental cultural, donde se busca colonizar a los recién llegados y no oponerse directamente frente a los “nuevos”. Sin embargo, bajo este discurso de aceptación se somete al inmigrante a la propia cultura del país, lo cual desencadena la invisibilización de su cultura. En otras palabras, el multiculturalismo dice respetar la identidad de otro, no obstante, a una distancia que le permite su posición privilegiada. No es más que una forma de reafirmar la cultura dominante sobre otra cultura que se considera débil e inferior.

A diferencia de la multiculturalidad que se origina en Estados Unidos, la interculturalidad surge de manera simultánea, no obstante, estos enfoques no se encuentran totalmente conectados con respecto a la forma de abordar las demandas que provoca la nueva realidad y la diversidad; razón por la cual, se considera que la interculturalidad surge como un enfoque superior del multiculturalismo (Stefoni, 2016), debido a que posee respuestas a contextos culturales diferentes, especialmente en el caso de América Latina. Por lo tanto, es la interculturalidad una propuesta más acorde para enfrentar contextos de diversidad cultural y que, pese a existir entre estos dos términos una cercanía, no deben entenderse como iguales.

Como lo menciona la docente Catherine Walsh, en su texto *Interculturalidad crítica y educación intercultural* (2009), desde principios de los años 90 en Latinoamérica, comenzó una nueva atención hacia la diversidad étnico-cultural, que busca reconocimientos jurídicos y la necesidad de promover relaciones positivas entre diversos grupos culturales, con el fin de confrontar la discriminación, la exclusión, el racismo, de formar ciudadanos que sean conscientes de las diferencias, como también que sean capaces de trabajar de manera conjunta en el desarrollo del país y la construcción de una sociedad equitativa, igualitaria y pluralista; siendo estos aspectos a los que se adhiere la interculturalidad.

Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y

socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (Walsh, 2010, p. 4-5).

A partir de lo anterior, se puede entender que el punto principal de la interculturalidad es el diálogo, un encuentro entre distintas culturas que crean un roce intencionado, por lo cual debe existir un modo y estrategia de acción al momento de posicionar dos o más culturas sin que exista predominancia de una.

En lo que respecta a la educación, la interculturalidad ha significado una lucha constante entre asuntos como: la identificación cultural, derecho, diferencia, autonomía y nación. Por lo que no es extraño que la educación sea uno de los espacios centrales de esta tarea, teniendo en consideración que la educación es una institución política, social y cultural, como también el espacio de construcción y reproducción de valores, identidades y actitudes (Walsh, 2010).

Por lo tanto, ¿Qué entendemos por una educación intercultural? Según lo mencionado por la Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación María Teresa Aguado en su artículo *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones* (1991), la perspectiva en educación intercultural, se origina como una consecuencia de la confrontación de dos o más culturas dentro de una sociedad, en donde deben coexistir. Se apunta a una tendencia reformadora en toda la práctica educativa, con lo cual se busca responder a la diversidad de estos diferentes grupos étnicos y culturales en las sociedades actuales. En otras palabras, la educación intercultural promueve un encuentro que sea igualitario entre diversos grupos mediante el diálogo.

En cuanto a los principios sobre los que se formula un enfoque educativo intercultural es importante tomar en consideración los siguientes puntos:

1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los inmigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria.
2. La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los inmigrantes o minorías étnicas y culturales.
3. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global.
4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las de sociedades con uno más rico - mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social-.
5. Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Aguado, 1991, p. 2).

Por ende, para entender una educación intercultural se debe desprender una idea de interculturalidad y como ya se ha explicado, no multicultural, dado que la simple coexistencia de culturas propicia la invisibilización de una e impera otra.

Resulta difícil hablar de interculturalidad e invisibilización sin mencionar como se han pasado por alto las culturas indígenas de Latinoamérica, de la cual la interculturalidad se podría encargar dentro del ámbito educativo, si se utiliza en pos de una reivindicación no solo de diversas culturas por diversos países, si no, de diversas culturas que dentro de un mismo territorio son acalladas y negadas. Según el lingüista y educador Luis Enrique López, como lo evidencia en su investigación por medio del programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe, se puede apreciar como son reducidas las culturas indígenas siendo tomadas como folclore o aminorando su idioma a lengua, donde se

excluye una cultura completa y conformada como tal. Es por ello que dentro de la educación formal debe existir un enfoque intercultural.

Intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado; así como también a un aprendizaje que busca responder a las necesidades básicas de los educandos provenientes de sociedades étnica y culturalmente diferenciadas (López, 2001, p.8).

Lo anterior guarda relación con la situación curricular del país que establece saberes y conocimientos que debiesen ser apropiados para las comunidades y deben mejorar las condiciones de vida de estos. Así, su identidad no se vería vulnerada ni tampoco se impondría una cultura totalizadora. La educación intercultural entonces, pasa a ser un proceso relevante en la vida escolar de los niños y niñas, ya que este enfoque lograría tensionar las culturas participantes, tomando en cuenta sus necesidades, conflictos, opiniones, situaciones, etc., situándolos como sujetos políticos y sociales dentro de un territorio con un contexto histórico definido.

El enfoque intercultural, por ende, debe poseer estrategias políticas que aborden las mismas perspectivas que conlleven una estrategia didáctica para abordar los contenidos a tratar desde distintos puntos de vista, considerar los saberes de todos los estudiantes valorar los saberes extranjeros o distintos, para así construir relaciones entre pares y profesor-estudiante, con el fin de asumir posibles relaciones fragmentadas, posicionándose que sean en torno a ellas y cohesionándolas.

La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación en educación. Se propone dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que

respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo con Investigación en Educación intercultural sustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo (Aguado, 2004, p.40).

En conclusión, es posible entender que la educación intercultural parte de la base de la reflexión y el diálogo entre participantes, reconociendo su identidad cultural y también las diferencias y asimetrías existentes, por lo cual es propicio situarla dentro del aula. A diferencia de la multiculturalidad que invisibiliza y niega a los otros instaurando una cultura dominante que consume a los demás homogenizándolos.

Por otro lado, Stefoni (2016), menciona el problema de la ausencia de una política clara respecto a la educación intercultural y la integración de los niños/adolescentes inmigrantes, del mismo modo señala la falta de herramientas y reflexiones por parte del profesor y todo el organismo educacional, como también en los cambios curriculares.

Aún estamos lejos de un enfoque intercultural en el sistema educativo chileno, dicho enfoque supone como requisito el reconocimiento de que las relaciones entre las personas están marcadas por las asimetrías, y la negación de este hecho no contribuye al avance hacia la interculturalidad. (p.180).

1.7. Inclusión educativa

“La inclusión educativa tiene sus orígenes en una tradición ligada a la educación especial y que proviene de una visión positivista de la realidad” (Infante, 2010, p. 295).

Para entender el concepto de inclusión, es importante comprender el contexto histórico en el cual surge, según la profesora Marta Infante (2010) en su texto *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa*, nace como concepto y práctica en el ámbito educativo a

principio de los años 80 en Estados Unidos y Europa, a modo de iniciativa focalizada principalmente en estudiantes con algún grado de discapacidad. No obstante, en estos países la mirada hacia la inclusión ha tenido un giro, tornando las prácticas educativas inclusivas hacia un trabajo en conjunto de todo el estudiantado, más allá de su situación médica, por lo que en la actualidad la inclusión responde a la diversidad de los sujetos que participan dentro del contexto educativo en cuanto a raza, lenguaje, etnia, género, nacionalidad, religión, cultura, entre otras diferencias que son de carácter contextual y no de orden médica. Es decir, la idea de inclusión educativa se ve reforzada por estos planteamientos con el fin de responder y considerar la diversidad en el sistema educativo (Infante, 2018).

En Chile, por ejemplo, las salas de clase de escuelas regulares han incrementado la cantidad de estudiantes con discapacidad y estudiantes extranjeros desafiando las metodologías tradicionales de enseñanza destinadas a un estudiante que no tiene discapacidad y que ha nacido en este país (p. 288).

Es por ello que en el caso de Chile resulta fundamental poseer una educación inclusiva. Esto queda demostrado en el año 2015, donde se crea una ley especial sobre la inclusión, mencionada anteriormente, y realiza cambios en el curriculum que concierne directamente a la práctica docente. No obstante, se pueden realizar varias reflexiones debido a la connotación médica que sigue existiendo, como se puede ver en el primer artículo de la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión que declara lo siguiente:

Artículo 1º.- El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión, 2010, p.1).

Esta ley vela por los derechos y deberes de las personas con discapacidad asegurando un puesto como ciudadanos en completa facultad de opciones dentro de la sociedad, eso implica, además, que dentro del manejo social existan diferencias que permitan facilitar esto (como por ejemplo rampas, ascensores, etc.). Dentro de la Ley de Inclusión existe un apartado que hace alusión a la problemática de inclusión para los y las inmigrantes que arriben al país, donde se estipula que:

e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

j) Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (Ley 20.370, 2009).

Sin embargo, en la Ley de Inclusión del año 2015, se modifica el punto de integración por Integración e inclusión:

“El sistema propenderá a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión" (Ley 21.015, 2015).

Por otra parte, para la UNESCO, la inclusión educativa es un derecho humano por lo cual es fundamental, independiente de etnia u origen de la persona, deben tener la posibilidad de optar, ejercer y disfrutar del derecho a la educación.

No obstante, se debe tener en cuenta cómo dentro de la escuela y a través de las reformas se evidencia esta situación. Chile ha tenido varios cambios en la LGE modificada por la Ley de Inclusión para compensar la desigualdad con políticas educativas a nivel curricular y político. No obstante, se plantea el tema de la diferencia desde una mirada reduccionista, ya que el individuo diferente, cual sea su condición, debe aceptar la condición de “ser diferente” y así monitorear y controlar su propia “diferencia” dentro de la educación. Debido a esta forma de considerar la diversidad es que se crean leyes pensadas en los “diferentes” en pos de compensar sus problemáticas. De acuerdo a la definición de inclusión, esta sería una forma de exclusión. (Matus, 2011) Por ello, se debe tener en especial cuidado la mirada de la inclusión educativa y la forma en la cual esta se evidencia dentro del aula.

Una concepción contemporánea de la educación inclusiva hace referencia a todos los estudiantes y no sólo a aquellos que se les asigna la etiqueta de necesidades educativas especiales y discapacidad. Por lo tanto, los futuros docentes necesitarían dejar atrás una visión de la diferencia con una orientación de déficit. El primer paso es trabajar la posibilidad de ver la inclusión como una totalidad, más que un área segregada a una especialidad educación especial (Infante, 2010, p. 294).

Para la psicopedagoga Marta Infante, es de gran importancia trabajar la inclusión dentro del aula y cómo el profesor comprende que la inclusión no es solo para estudiantes “diferentes” y no se debe considerar como una complejidad médica a tratar, si no como un contexto en el cual desenvolverse pedagógicamente, por lo que se debe tener en cuenta una educación que entregue y fomente las herramientas necesarias, sea cual sea el área de especialidad para trabajar dentro de un aula inclusiva.

1.8. Enseñanza y práctica educativa intercultural e inclusiva

A partir de lo que antecede, cuando hablamos de pedagogía, enseñanza y didáctica es necesario comprender que no estamos definiendo palabras sinónimas, se habla de conceptos que dentro del área educativa funcionan de forma miscelánea y simultánea para lograr llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según los criterios expuestos por el profesor Ricardo Lucio (2017), se comprende su función, puesto que dentro de la sala de clases siempre existirá una heterogeneidad y diversidad en los y las estudiantes. Es necesario adecuar la didáctica a cada espacio y contexto educacional en el cual se desarrolle.

Según un estudio realizado por los docentes, Orietta Geeregat, Olga Vásquez y Juan Manuel Fierro, denominado *Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión* (2012), es posible afirmar que la gran mayoría del profesorado decide no cambiar su currículum, dado que no lo encuentra necesario. A partir de este dato, se hace preciso plantear una educación que asuma la inclusión desde la construcción de los diferentes currículos, sean estos planteados por el Estado o por las instituciones privadas de educación.

El sistema educativo formal, impone un paradigma cultural de manera arbitraria reproduciendo la estructura social y las relaciones de clase, adjudicando posiciones de estatus a ciertos tipos de vestimentas, modos de hablar y de "consumir" educación, y por lo mismo, subordina a todo aquello que se manifiesta de modo diferente (Geerega, et al., 2012, p. 250).

Es posible señalar que se incluye en la medida que se niega al otro, debido a esto el sistema escolar adoctrina a los sujetos, y se infiere que la relación didáctica-aprendizaje-interculturalidad, no está siendo ligada en la mayoría de los establecimientos educacionales. Esto se genera producto de la necesidad de imponer la cultura dominante

por sobre los saberes individuales de cada estudiante. Por esta razón, los extranjeros renuncian a sus propios saberes y se someten a la cultura imperante, haciéndose ineludible utilizar una didáctica que intencione la interculturalidad dentro del aula, para mantener una relación acorde a las necesidades de los estudiantes, en este sentido.

Un aspecto clave para lograr este descentramiento es el currículum escolar, pues ahí se reproduce con mayor facilidad la perspectiva hegemónica del grupo dominante. Frente a ello, los entrevistados refieren la existencia de una rigidez curricular del sistema educativo chileno, que presenta dos grandes aristas: una vinculada a las dificultades para incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados, y que esta "nueva" realidad migratoria estaría demandando, y otra relacionada con la implementación institucional del currículo estándar, que se materializa en una presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas (por ejemplo la prueba SIMCE -Sistema de Medición de la Calidad de la Educación-). Este contexto de presión por "pasar" los contenidos y obtener buenos indicadores estándar, genera una menor valoración por parte de algunos docentes y directivos respecto de aquello que no tenga que ver directamente con el currículo establecido (Stefoni et al., 2016, p. 173).

Como se puede ver en el extracto anterior, el estándar nacional educativo obstaculiza las estrategias que aportan positivamente para enfrentar de manera pertinente el escenario multicultural. Por ende, es necesario poseer un currículum flexible y herramientas por parte del profesorado respecto a la interculturalidad, esto permitiría que dicho currículum flexible demuestre de manera explícita lo que pretende lograr intencionando por medio de la didáctica la interculturalidad, debido que en muchas ocasiones en las aulas se anulan las prácticas inclusivas en pos de los resultados académicos, vale decir, que la didáctica implementada en este tipo de contextos no será siempre la más adecuada para los

estudiantes inmigrantes y chilenos por lo tanto se pretende facilitar la labor de los docentes por medio de las propuestas de Stefoni, Stang y Riedemann (2016):

A) Adecuación curricular

B) Conocimiento del curriculum de la población migrante

C) Regularización del estudiantado inmigrantes

Estos puntos se deben considerar al momento de plantear cualquier estrategia didáctica que pueda ser utilizada dentro del aula, como también considerar cómo se desenvuelve el estudiante en el nuevo país, como por ejemplo si comprende el idioma. Sin embargo, mientras no existan políticas públicas interculturales y pluralistas que integren a toda la comunidad no se lograrán desarrollar didácticas que sean adecuadas para los estudiantes.

La didáctica utilizada por los profesores responde a las ideas personales que cada uno tiene de la situación multicultural, por lo cual es trabajo de cada docente o establecimiento hacerse responsable de manera arbitraria de las condiciones de estudio del alumnado, lo que implica que no todos se educarán de la misma forma.

Las estrategias educativas implementadas por el docente dentro del aula son las que definen un enfoque intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, es necesario que los docentes lleguen a las aulas con una formación previa, permitiendo subsanar sesgos académicos que en el futuro profesional intervengan en el logro de un espacio inclusivo e intercultural.

1.9 Formación Inicial Docente: educación, pedagogía, curriculum y didáctica

La FID es el proceso formativo para quienes ingresan al sistema universitario con el objetivo de convertirse en docentes. Este proceso se desarrolla mediante la sistematización, selección y organización de los contenidos que serán abordados durante la formación de cada uno de los estudiantes. Para llevar a cabo este proceso, es sumamente relevante determinar el paradigma pedagógico sobre el cual cada uno de los

participantes se posicionará, asimismo el currículum y la didáctica que implementará la institución universitaria; así, se sistematiza la práctica pedagógica mediante la cual se desarrolla el proceso educativo.

Asimismo, es sumamente relevante la selección de la metodología que se seguirá en la formación, ya que esta determinará el posicionamiento metodológico y paradigmático en la formación de futuros profesionales. A partir de esto, Leonor García y Juan Álvarez (2005) en el artículo *La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior*, proyectan la necesidad de modificar el proceso de FID, debido que existe una presente necesidad de actualizar y contextualizar tanto los contenidos como los métodos implementados en el área educativa, los cuales se encuentran aún enfrascados en métodos y reproducciones tradicionales que impiden durante el proceso formativo avanzar según la época en curso.

Centrar la mirada en la calidad de la enseñanza y de aprendizaje, en los procesos internos, en los espacios de intercambio que se dan en el aula, es fundamental para lograr cambios reales en las propuestas metodológicas y de evaluación que transformen las prácticas educativas (p.4).

Además, en este artículo, se destaca la idea de que cada experiencia que vive el docente, será tan significativa para él como para el quehacer que desarrolle con sus estudiantes. Por lo que se requiere que estas prácticas evolucionen y sean enriquecedoras con el objetivo de actualizar los conocimientos disciplinares que propician la formación. “Las aulas universitarias cuentan cada vez más con la presencia de una gran diversidad de estudiantes que han vivido con experiencias muy heterogéneas en los procesos de escolarización” (Álvarez et al., 2005, p.6).

La FID depende tanto del paradigma bajo el cual esta se proyecte, como de los instrumentos que se utilicen para su desarrollo. No obstante, es posible que los instrumentos desvíen la atención del punto central, que es la actualización de contenidos

disciplinarios que deben ser abordados, debido a que estos son reestudiados desde sus fundamentos, actualizando la tradición no vetándola y observando la perspectiva que se proyecta actualmente donde la diversidad en el aula durante el proceso de FID es totalmente heterogéneo.

Por una vía de salida fácil para estas nuevas situaciones, se cae con frecuencia en la apariencia de la innovación por introducir nuevos soportes y recursos técnicos en la enseñanza. Sin duda, esto puede facilitar y hacer más atractiva la transmisión de la información, pero justamente, sigue siendo predominante la visión de transmisión de la información (Álvarez et al., 2005, p.6).

A partir de lo anterior, y tal cual lo señala la presente investigación, es necesario que la innovación se realice para y con los profesores, los que forman y los que son formados. De esta manera, el cambio y/o innovación podrá ser realmente profundo. Se debe realizar un trabajo personalizado, donde cada uno de los sujetos logre ahondar en sus propios constructos, desde sus experiencias, ideales y conceptos, donde se propicia un trabajo que se internalice de manera real y significativa. Asimismo, que se involucren los componentes afectivos y emocionales, pues para que se motive y se incluya a los profesores en el cambio y lo que esto significa, es necesario que ellos se sientan involucrados, reconociendo sus fortalezas, debilidades y limitaciones para llevar a cabo el proceso educativo (Álvarez et al., 2005).

Mediante las experiencias de aprendizaje del docente durante su formación, se lleva a cabo un enriquecimiento, pues se desarrollan procesos innovadores en su trabajo. Por tanto, la pedagogía será ejercida como un acto políticamente adecuado al contexto socio-cultural en cual se vea involucrado el profesor. Así, el proceso formativo ha de enriquecer a cada formador si estos logran fortalecer la re-significación de su propio proceso de aprendizaje.

Para mejorar el proceso de futuros docentes, se debe poner sustantiva atención en la selección de los contenidos a trazar y se debe profundizar en la pedagogía como acción educativa, mediada por el curriculum que ordenará los contenidos tratados;

Para favorecer el aprendizaje autónomo y desplazar el centro de atención de la enseñanza de contenidos hacia el estudiante, las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben ofrecer oportunidades ricas y abiertas. El profesorado tiene que seleccionar contenidos valiosos, organizarlos de modo que contribuyan a la integración, presentarlos de modo problemático que favorezca el debate y la toma de postura personal, ofrecer actividades que supongan contacto con situaciones conflictivas que requieren soluciones inciertas (Álvarez et al., 2005).

Según lo mencionado, se debe favorecer una FID que enriquezca cada proceso educativo de manera constante, ya que de no ser así, será difícil para los docentes en formación modificar su manera de enseñar en un futuro, si no lo reconocen en sus propias prácticas.

Los profesores universitarios siguen siendo socializados y enseñados en contextos en los que prima la transmisión y la reproducción de información en sus prácticas, en sus modos y estilos de enseñar. (...) Los profesores que ya se hallan involucrados en procesos de cambio o pretenden continuar con esa formación inicial necesitan otra propuesta de formación permanente. En este caso, las estrategias pueden ser diferentes (Álvarez et al., 2005, p. 18).

La didáctica se ocupa del cómo, el qué y el cuándo enseñar conocimientos y habilidades; condición para desarrollar los aprendizajes que estarán mediados por la sociedad en la se ejerzan, debido al carácter político que posee la pedagogía en cada sujeto; por lo que es relevante mejorar el desarrollo de esta durante la FID y el posterior desempeño en el sistema escolar. “La didáctica no sólo se preocupa por comprender o desentrañar este hecho, sino que también se encuentra atrapada en este compromiso moral” (Olivos, 2011, p. 36).

1.10. Importancia de la didáctica en la Formación Inicial Docente (FID)

A partir de lo expuesto, se comprende que cuando se habla sobre didáctica, se está refiriendo a una disciplina que se complementa con la pedagogía y que centra su estudio en la normativa de reglas y organización que se establecen para llevar a cabo un método eficaz de enseñanza. El concepto tiene su origen en la obra *Didáctica Magna* (1640) publicada por el filósofo y pedagogo Juan Amós Comenio, en la cual sistematiza el proceso de enseñanza y divide dos tipos de didáctica, la general y la específica.

Se une la didáctica con un conocimiento disciplinar específico, como Matemáticas, Ciencias Naturales, entre otros, y a su vez señala la importancia de una educación integral. “La disciplina surge históricamente como espacio de concreción normativa para la realización de la enseñanza, dentro de una concepción poco conflictiva y hasta ingenua de la sociedad y del sujeto” (Olivos, 2011, p. 29).

La didáctica se ocupa del cómo, el qué y el cuándo enseñar dicho conocimiento. No obstante, hay autores que señalan que no existe una sola definición para referirse al concepto, pues esta rama de la pedagogía se ha visto reformulada según las teorías bajo la cual se observe y también según el contexto cultural; por ende, involucra al educador desde su aspecto moral.

Es en este punto, donde se hace necesario preguntarse acerca de la didáctica en la formación inicial docente (FID), puesto que esta deberá enfrentarse a contextos de aula reales. La didáctica, por tanto, tiene un alto componente de moral. ¿De qué manera se

desarrollaría, si no es en las universidades?: “En esta óptica la didáctica no puede contentarse sólo con mirar impasible la realidad educativa: tiene que intervenir, pues es su compromiso con la práctica educativa lo que le da sentido a su desarrollo como disciplina” (p. 36).

Como se expuso, en Chile la consolidación de la formación docente institucionalizada, fue progresiva y no exenta de cambios intencionados por los procesos sociales y las corrientes pedagógicas que van modificando la misión de la enseñanza en un contexto determinado. Es por esto que se expone “la enseñanza no es una práctica orientada por la didáctica. Participa, más bien del fluir de acciones políticas, económicas, sociales y administrativas, atravesada por las formas de pensamiento vigentes y por las condiciones materiales de existencia” (p. 37). Por tanto, la didáctica al ser una disciplina inmersa dentro de la pedagogía, se ve modificada por factores culturales que relativizan los métodos de enseñanza, siendo erróneo pensar la didáctica como una práctica exenta de juicios valóricos y morales.

De acuerdo a lo anterior, es necesario señalar nuevamente el proceso migratorio que se está desarrollando en Chile, puesto que la escuela se ha visto en la necesidad de reinventarse, teniendo en cuenta que esta es la institución encargada de la educación que se proyecta para los integrantes de una nación y, a su vez, considerando que el crecimiento de una sociedad se mide por los conocimientos generados, entre otros aspectos. Por lo tanto, en la actualidad amerita centrar la enseñanza en el aprendizaje enfocado a las prácticas en el estudiante universitario y sus necesidades educativas. En este punto, se hacen presentes las necesidades de los estudiantes inmigrantes y el rol que cumple la didáctica en su proceso de enseñanza. Si bien, como expone el autor, no hay un camino correcto didáctico, si no se debe adecuar a las necesidades contextuales en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, se despliegan distintos factores que hacen unir conceptos que confluyen para llevar a cabo una enseñanza que logre procesos de inclusión, como son: la enseñanza de la didáctica en la FID, como disciplina que permite articular las necesidades propias de cada escenario educativo, el concepto de didáctica como campo de disputa para su

interpretación, y por último, la didáctica empleada en los centro de educación superior, donde se debe destacar el juicio valórico y moral inmerso en la práctica didáctica.

En Chile, el fenómeno migratorio actual hace cuestionar los espacios educativos y las prácticas pedagógicas que se emplean, existiendo situaciones que problematizan de igual forma, pero a nivel de educación superior, al tensionar la metodología utilizada en los centros de FID, como son: 1) la sobrepoblación dentro las aulas, 2) un curriculum universitario fragmentado, 3) las condiciones laborales del profesorado, entre otros (Olivos, 2011).

El primer punto, la sobrepoblación dentro de las aulas, trata sobre el incremento de estudiantes que ingresan a cursar carreras de pedagogía, como ha sucedido en Chile, donde el Estado ha optado por conceder becas para aquellos que cumplen un puntaje PSU mayor a 600 puntos, lo cual deja entrever el interés del país por incentivar la educación. En cuanto a lo que expone el autor sobre esto, se relaciona estrechamente con nuestro contexto, ya que realiza una crítica a la despersonalización de la enseñanza en la FID, teniendo que optar por clases tipo conferencias, las que imposibilitan la interacción personalizada sobre el aprendizaje de los futuros profesores. Es decir, no es posible generar instancias que permitan una metodología y organización que apunte a la personalización de cada estudiante, como señala “Con aulas sobrepobladas es difícil implementar metodologías que propicien una atención personalizada del alumno; el apoyo y el tiempo que el profesor puede dedicar a cada uno de sus alumnos se verán limitados” (Olivos, 2011, p. 39).

El segundo punto, sobre el curriculum universitario fragmentado, se refiere al diseño curricular, ya que con el fin de responder a los intereses propios de los estudiantes, en la oferta académica se encuentran a disposición distintos seminarios, talleres y asignaturas optativas que demandan de la didáctica mayor movilidad y flexibilidad.

En el tercer punto, en cuanto a las condiciones de los profesores al enfrentarse con el mundo laboral, por un lado durante su formación se les enseña e inculca que deben apuntar a una enseñanza y metodología innovadora o progresista, pero al ejercer su rol docente en las aulas ocurre un enfrentamiento entre las herramientas adquiridas en su FID con la realidad educativa, que muchas veces es rígida, por ende, el profesor se

encuentra en escenario de contradicción, puesto que la escuela continúa siendo una institución conservadora donde las tradiciones pedagógicas y prácticas hacen difícil un cambio esencial en la cultura escolar.

Los puntos explicados acerca de la sobrepoblación dentro las aulas, el curriculum universitario fragmentado y las condiciones laborales del profesorado, son los que poseen mayor relevancia para la presente investigación, puesto que existen más puntos que se relacionan y atañen al desarrollo de una didáctica que logre realizar su cometido en el escenario de la educación superior.

“La didáctica es una disciplina que tiene como finalidad intervenir en la enseñanza, en su compromiso con la práctica social y, sin embargo, la enseñanza como práctica social no se mueve guiada por la didáctica” (Olivos, 2011, p. 37). A partir de esto, es posible comprender que la educación y todas las disciplinas que confluyen para llevar a cabo un proyecto educativo (escolar o universitario) se ven problematizadas según el contexto en el cual se desarrollen. Es necesario repensar la didáctica empleada, puesto que en ocasiones se ve sumida al currículum, por esto dentro de la formación del profesorado es indispensable que los docentes encargados de educar y mediar la FID, organicen el contenido de una manera adecuada y efectiva para el desarrollo de todas las habilidades y conocimientos que deben poseer para enfrentarse a las aulas.

1.11. Formación Inicial Universitaria intercultural e inclusiva

Según los planteamientos esbozados, se considera necesario modificar los mecanismos de FID, ya que estos se encuentran aún muy arraigados en la tradición, descontextualizando la formación de los futuros profesores, por tanto, impidiéndoles ejercer un trabajo innovador.

Se hace necesario profundizar en la didáctica y el currículo que se utiliza con y para los docentes en formación, cognitiva y afectivamente, de modo que se logre desarrollar un proceso formativo integral, innovador y contextualizado a la época en curso. “En este sentido, las estrategias formativas también tienen que ser en sí mismas innovadoras, y no encasillarse en excesivas formalidades y grados de institucionalización que impidan la

propia dinámica y evolución de un proceso en constante perfeccionamiento” (García, 2005). Asimismo, para lograr llevar a cabo el proceso de innovación educativa, es indispensable, a su vez, posicionarse en la diversidad de los actuales contextos sociales.

Como se proyecta en los antecedentes de la presente investigación, a nivel internacional se han generado modificaciones socio-culturales sumamente relevantes, debido al proceso migratorio en curso que se intensifica cada día. En el caso de Chile, ocurre una situación especial, pues este es uno de los países más estables a nivel político y económico del continente, lo que trae consigo una alta afluencia de migrantes, quienes desde el año 2010 han ingresado a territorio nacional de manera prolongada y acentuada. “Siguiendo la tendencia internacional al alza de la migración sur-sur, la migración latinoamericana a Chile se ha cuadruplicado en números absolutos desde el fin de la dictadura cívico-militar hasta hoy (INE, 2015)” (OBIMID, 2016, p.5).

A partir de los antecedentes expuestos y de la necesidad de innovación que requiere el proceso de FID, es importante considerar el aspecto de innovación, como también, la inclusión intercultural de los educandos en el área de formación de profesores, trabajo que desde la FID es sumamente relevante, debido a que, si desde esta área se profundiza en la necesidad y mejora del trabajo con estudiantado diverso, se podrá desarrollar posteriormente en las escuelas un trabajo colaborativo, equitativo y significativo para cada uno de los estudiantes.

Por tanto, la interculturalidad como enfoque contemporáneo superador de la multiculturalidad (Stefoni, 2016), propicia una respuesta a contextos donde confluyen diversas culturas, reconociendo saberes y experiencias previas de los sujetos. Desde esta perspectiva, la interculturalidad actúa adecuadamente para innovar en la FID, desplegando este mismo paradigma la inclusión de estudiantes diversos en el aula.

Asimismo, se pretende que de manera inclusiva estos no ingresen al sistema educativo para ser adoctrinados con nuevos saberes, sino, se pretende intencionar y resignificar sus saberes para profundizar y enriquecer su experiencia pedagógica de modo que los estudiantes puedan desenvolverse de manera efectiva y positiva en la nueva sociedad en la que se incorporan. Tal como ya fue mencionado, y desde esta misma posición para reforzar la necesidad de innovar en cuanto a la inclusión intercultural, Aguado (1991)

proyecta la educación intercultural como una confrontación de culturas, pero en la que se logra la coexistencia de ellas reformando la perspectiva educativa, donde los docentes logran asimilar y no vetar una cultura por sobre otra, proceso de enriquecimiento que lleva consigo un aprendizaje no solo para los jóvenes migrantes, sino también, para los docentes y pares que participan del proceso educativo. Para esto, la autora considera aspectos como: promover el respeto por todas las culturas coexistentes, educación intercultural relevante para todos los alumnos - no solo para los emigrantes -; los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad no tienen solo una solución unilateral que se debe basar en la percepción y aceptación mutua de culturas en contacto; y, es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Aguado, 1991).

En síntesis, la inclusión intercultural en la FID es sumamente trascendental para propiciar el desarrollo de docentes capacitados para enfrentarse al contexto actual de la educación chilena e internacional, ya que estos enfoques, permiten la resignificación de los saberes de los profesores y estudiantes de manera constante antes, durante y después de su proceso formativo, donde no solo se actúe desde una perspectiva educativa, sino también desde una perspectiva pedagógica, social y política, que aporta a la sociedad y a las relaciones de sujetos que construirán el futuro de la nación.

1.12. FID inclusiva intercultural en el área educativa de la Lengua Castellana y Comunicación

La inclusión intercultural es sumamente relevante en la FID, por lo que se hace necesario posicionar la investigación en un área específica de la educación, donde se observen los efectos tanto positivos como negativos del proceso educativo de los profesores en formación.

La formación de los profesores/as del área de Lengua Castellana y Comunicación, es sumamente trascendental a nivel formativo - si bien se debe poner igual atención a todas las áreas de la educación - en el caso de esta asignatura, el saber cómo abordar la gama de contenidos exigidos por el currículo de cada contexto, hace sumamente importante su

estudio a la hora de formar profesores, como también, en el momento que estos desarrollen su quehacer en el aula, porque el lenguaje entre habitantes de un mismo territorio propicia la interacción comunicativa entre sujetos de una misma comunidad, independiente de su cultura.

Para presentar una mirada constructiva de la formación del profesor de Lenguaje y comunicación, se puede analizar la investigación expuesta por Ernesto Martín Peris (2009), denominada *Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes. II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante*, donde se analizan los contenidos que debe abordar un profesor de Lengua para poder desarrollar su quehacer en forma cercana, situada y contextualizada.

España hace algunas décadas enfrenta un escenario de migración donde la escuela ha sido uno de los principales espacios para la discusión, esta ha problematizado la función del profesor y su rol en base a las necesidades educativas, sociales y personales que manifiestan los estudiantes extranjeros que se integran al proceso de educación formal. A partir de esto, Peris propone que para la enseñanza de lenguas no nativas, los docentes deben seguir algunos pasos, donde se estipulen criterios para realizar una práctica pedagógica beneficiosa, como también para el desarrollo de contenidos y competencias del ámbito lingüístico.

Peris propone las necesidades subjetivas que surgen desde la configuración personal de los procesos de aprendizaje, lo que se denomina como estilos de aprendizaje. Por otra parte, proyecta las necesidades objetivas que corresponden a las actividades lingüísticas que un determinado grupo va a realizar en el cotidiano, como producción de discurso, donde el educando se ve en la necesidad de utilizar la lengua desde un rol de ciudadano y de estudiante, ambos roles demandan un distinto uso de la lengua y es en este lugar donde el docente y la escuela tienen responsabilidad.

Además, los inmigrantes se ven en la necesidad de producir textos y tener un manejo lingüístico óptimo para llevar a cabo la comunicación verbal y ser parte de una comunidad, pero para ello es necesario que se identifiquen marcadores culturales de la lengua, es decir, tienen una necesidad que es posible subsanar desde la integración en la esfera académica. Como consecuencia de la necesidad expuesta, es preciso para

desarrollarse satisfactoriamente en el ámbito académico, reconocer el conjunto de funciones lingüísticas, estructuras discursivas, textuales, morfológicas y combinación léxica. Todo el aprendizaje relacionado con el lenguaje y la adquisición de este, le permitirá a cada estudiante llevar a cabo un proceso de aprendizaje satisfactorio en otras disciplinas. Por tanto, la FID del profesor de Lenguaje y Comunicación será totalmente relevante a la hora de desarrollar su quehacer docente, el cual estará determinado claramente por la experiencia que este haya tenido en su formación universitaria y las herramientas que allí se le hayan brindado.

Según las ideas expuestas por el autor frente a las necesidades que deben enfrentar los profesores en un espacio de diversidad estudiantil, se plantea la formulación de criterios para la formación del docente, las que constan de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales como pasos a seguir para mejorar las metodologías de trabajo en contextos diversos. Estos criterios se definen como

1. Contenidos conceptuales: Los contenidos que seleccione el profesor para la formación del estudiante inmigrante están directamente ligados con la perspectiva que este acoja de enseñanza, es decir, la gramática vista como un servidor de la comunicación. Además, no se debe olvidar la incorporación constante de la gramática en la oralidad para acercarlos a las convenciones sociales y culturales preestablecidas, lo cual al estar dentro de los contenidos a desarrollar en las prácticas de la FID, las que permitirán enseñar la lengua dentro de un contexto situado, creando situaciones reales, donde los estudiantes ejerciten cognitivamente los contenidos de la nueva lengua adquirida y así beneficia el dominio gramatical que se quiere conseguir en el proceso de enseñanza.

2. Contenido procedimental: Desarrolla la competencia de gestionar un aula propicio para un aprendizaje satisfactorio, pueden agruparse en la organización de la clase, la planificación, organización y seguimiento de las actividades en beneficio de un monitoreo constante de estas, se atiende a

las necesidades objetivas y subjetivas tanto del profesor con el estudiante concibiendo el aula como un espacio de interacción social.

3. Contenido actitudinal: Este contenido consta de las actitudes que debe tener el profesor, en las cuales es posible mencionar la actitud hacia los alumnos considerando el contexto personal, el conocimiento cultural previo y las actitudes consigo mismo, como por ejemplo realizar periódicamente la observación reflexiva y crítica de su accionar, esmerándose en desarrollar en plenitud sus habilidades y destrezas como educador. También se considera la actitud hacia otras lenguas, que es sumamente importante, ya que contribuye a la inclusión de los estudiantes extranjeros sin delimitar fronteras entre las culturas que están influyendo en su identidad, es decir, debe tomar como recurso personal las diversas lenguas y los códigos culturales que conviven en el aula (Peris, 2009, p. 13-39).

Los tres contenidos propuestos por Peris para el desarrollo del trabajo de un profesor en un contexto de enseñanza del español como segunda lengua, permiten inferir que la necesidad de mejorar el proceso de FID en cuanto al manejo gramatical, la organización de contenidos y la actitud del profesorado para desarrollar su trabajo, son trascendentales para que posteriormente se desarrolle un óptimo trabajo en la escuela, ya sea con estudiantes migrantes que conocen la lengua, como con quienes deben aprenderla.

Como ya se mencionó, para lograr cada uno de estos tres contenidos es importante considerar y comprender que existe una necesidad de innovar en la forma de llevar a cabo el proceso educativo del quehacer docente, de modo que el trabajo de estos esté organizado y situado en el contexto correspondiente, pudiendo entonces desplegar en las escuelas un trabajo colaborativo, equilibrado y significativo para cada uno de los estudiantes.

La FID es relevante para mejorar cualquier proceso que se lleva a cabo dentro de un aula, pues para que el profesor intencione su trabajo, debe poseer conocimientos previos que le den el sustento para desarrollar este trabajo. Esto permitirá que todos quienes ingresen al sistema educativo vivan una experiencia pedagógica donde exista un enriquecimiento

constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde esta posición, se logrará trabajar con el estudiantado inmigrante que pueda desenvolverse de manera efectiva y positiva en la nueva sociedad a la cual se integran.

Aguado (1991) indica que la educación intercultural actúa como una confrontación de culturas, no obstante en esta se logra la coexistencia de ellas. A partir de esto, desde los postulados planteados por Peris y Aguado se pretende que mediante el trabajo en la FID, el profesor pueda adquirir las herramientas para posteriormente, asimilar y no vetar los saberes de sus alumnos según su cultura.

Finalmente, según los postulados de Peris (2009), el profesor debe poseer ciertos conocimientos sobre su disciplina respecto a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que le permitan aplicar su quehacer docente de manera óptima frente a un aula diversa culturalmente. Esto es trascendental para el profesor de lenguaje y comunicación, ya que su labor se centra en lograr que sus estudiantes obtengan las herramientas comunicativas necesarias para interactuar de manera efectiva en la sociedad. Por lo tanto, el docente debe poseer conocimientos suficientes para intencionar y modificar el currículo que debe desarrollar, como también la implementación didáctica y metodológica que desarrollará en su quehacer en el aula. Asimismo, el óptimo trabajo del profesor de Lenguaje permitirá a los estudiantes desarrollar una mejor comprensión comunicativa (escrita y oral) en otras áreas de su formación escolar, mediante lo cual realizará un puente de conexión entre esta y el resto de las asignaturas.

Espero que, por este camino, sigamos todos ahondando en nuestro conocimiento del perfil de un buen profesor y desarrollando habilidades cada vez más eficaces. Pues, en definitiva, nuestra acción y su reconocimiento social se legitiman por la eficacia en el aprendizaje de nuestros alumnos (Peris, 2005, p.28).

Tal como en la investigación mencionada, Virginia Calvo Valios en su texto *La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación*

cualitativa con adolescentes inmigrantes (2015), propone estrategias para el profesor de Lengua y Literatura, pero en este caso, las estrategias aportan al desarrollo del aprendizaje de español como segunda lengua en estudiantes migrantes.

Calvo (2015) desarrolla su investigación en el contexto de la sociedad española, destacando su contexto como un espacio y territorio donde se presenta en forma amplia el ingreso de migrantes, enunciando que “el aprendizaje de una segunda lengua comporta también una serie de variables subjetivas que subyacen en el proceso de inclusión del alumnado inmigrante en la sociedad receptora” (p. 56). De acuerdo con Peris (2009), las necesidades subjetivas son aquellas que tienen su origen en la configuración personal e individual de los procesos de aprendizaje, “un conjunto de variables de tipo cognitivo, pero también de índole emocional, afectiva y social” (p. 56). Mediante la investigación, la autora propone una serie de estrategias de trabajo donde el docente puede profundizar literariamente con sus estudiantes, no obstante, como es mencionado, el proceso de aprendizaje de estos estudiantes no solo debe abordarse desde las necesidades objetivas por tanto académicas, sino que deben también tomarse en cuenta las necesidades subjetivas de cada estudiante, donde se denote un trabajo emocional e individual de las particularidades de cada uno, lo cual les permita a los jóvenes como también al docente desarrollarse en forma integral durante su convivencia cotidiana en la escuela. Los resultados obtenidos que se muestran en esta investigación posicionan su atención en la diversidad cultural y lingüística, la que depende más de las estrategias de mediación y del enfoque de lectura que de la selección de textos.

En conclusión, esta investigación se sitúa desde el marco de la educación escolar de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, la que es sumamente relevante destacar, ya que en contexto de aula de diversidad cultural el idioma que empleen tanto estudiantes como docentes será relevante para aprender y comprender los contenidos que serán abordados en el proceso de formación.

Esperamos que estas claves le sirvan al mediador para abrir nuevos caminos y encuentros entre el lector inmigrante y el texto literario. Pero sin duda, serán la discusión y la reflexión suscitada durante el proceso de

recepción de la obra literaria en el marco de la comunidad interpretativa, las guías hacia la búsqueda continua de lecturas (Calvo, 2015, p. 14).

Finalmente, tal como se puede observar en las investigaciones mencionadas, la preocupación por los procesos de integración escolar y desarrollo de los aprendizajes en contextos interculturales se centran en el cómo, qué y cuándo actuar del profesorado, por tanto, se debe analizar e intencionar el trabajo docente para poder modificar y mejorar el currículo y la didáctica implementada. Pues es necesario destacar en el área de Lenguaje que el trabajo que realicen los profesores determinará las habilidades comunicativas, orales, escritas y paraverbales, que sus estudiantes empleen, siendo estos aspectos trascendentales para la integración de los jóvenes a nuevos contextos como para la comunicación entre pares y superiores.

2.0. Capítulo 2: Formación de educación superior en Chile

En el presente capítulo, se contextualizará la formación inicial docente a nivel nacional y los cambios que esta ha experimentado por motivos políticos y sociales. Asimismo, se profundizará en la formación inicial docente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano donde se centra la investigación.

2.1. Contexto de la Formación Inicial Docente en Chile

En Chile, la Formación Inicial Docente no ha estado exenta de cambios, los cuales han sido intencionados por el surgimiento de nuevas corrientes pedagógicas, como también por las tensiones políticas que ha vivido el país. Es por esto, que para analizar la actual formación inicial docente es necesario mencionar los cambios más significativos a lo largo de la historia.

En cuanto a los cambios históricos en la formación inicial docente (FID) señalados por Ávalos (2004), surgen las nuevas metodologías y exigencias que actualmente rigen los

procesos de formación docente, entre estos la FID se comienza a profesionalizar a comienzos del siglo XIX en la Escuela Normal de Preceptores bajo el liderazgo de Domingo Faustino Sarmiento, posteriormente, se abre la primera escuela dirigida por la congregación de Monjas del Sagrado Corazón de Jesús, esto cuenta como símbolo de la necesidad imperante de preparar a profesionales especializados para la enseñanza.

Posteriormente, a comienzos del siglo XX, el Estado chileno se contagia del ideario pedagógico alemán, ya que las implantaciones de estas ideas podrían mejorar la forma de enseñar a los futuros docentes, contratando a profesores alemanes que colaboran con la modificación de la metodología de las Escuelas Normales. Es así, como surge la especialización para los profesores dedicados a enseñar en educación secundaria en el Instituto Pedagógico, luego, este se integra a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

La primera década del siglo XX marcó un hito en la formación inicial docente, ya que la FID se expande con la inauguración de nueve Escuelas Normalistas a lo largo del país, lo que trajo consigo discusiones paradigmáticas debido a las nuevas corrientes pedagógicas que surgen, como la Pedagogía Progresista fundada por John Dewey que concibe la escuela como un espacio de reflexión e incentiva la participación ciudadana. Esto logró establecer en la tercera década del siglo XX una estabilidad de los postulados de una pedagogía científica activa y democrática en las escuelas de formación docente. En el año 1933, se comienza a mirar hacia los horizontes del ámbito investigativo con la apertura de la Escuela Normal Superior “Abelardo Nuñez”.

De igual forma, otro hito que marca la carrera y formación de los docentes, se apunta durante la dictadura militar: “La necesidad de reformar la educación para modernizarla y hacerla más orientada al desarrollo económico se hace patente en la década de los sesenta. Durante este periodo, se abate con la educación normalista cerrando las escuelas, no obstante, se abrió una Escuela única de Pedagogía. Luego en el regreso a la democracia, existe una deficiencia en la FID presentando debilidades que luego se pretenden subsanar por medio de las reformas educacionales. En tanto durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se materializa una reforma “integral” de

la educación.” (Ávalos, 2004, p. 3) la cual logra disminuir de manera considerable el analfabetismo y el aumento del índice de ingreso a las escuelas.

Respecto a la actual forma de llevar a cabo la formación inicial docente, las instituciones que imparten las carreras de pedagogía deben estar acreditadas por la CNA para validar la eficiencia de su enseñanza y, por ende, la preparación de los futuros formadores del país.

Asimismo, cabe señalar que la profesionalización de la enseñanza se materializa en un cuerpo de conocimientos y en un sistema de normas específicas, que han sido administradas en su mayoría por las instituciones encargadas de la formación inicial docente, abarcando al mismo tiempo las concepciones de infancia y las formas socialmente legitimadas de educar a los niños (Pedreja - Rejas, 2012, p. 2).

Las perspectivas que mantiene el Estado actualmente son transformar la docencia a un servicio público, puesto que se considera la educación como un agente de movilidad social, mediante la cual se lograr superar la pobreza. Para ello crea diversas instituciones que aseguren la calidad de la misma, entre las cuales se encuentran la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), Ministerio de Educación (MINEDUC), entre otros.

2.2. Acreditación de Instituciones de Educación Superior

A partir de los anexos mencionados en los antecedentes propuestos por el MINEDUC y que pretenden subsanar la problemática educativa intercultural, se hace necesario analizar qué sucede con la formación inicial de los docentes chilenos. Para esto, en primer lugar, es importante conocer de qué manera se regulan las instituciones de educación superior y cuáles son los criterios de evaluación a los que estas se someten.

Por ello es pertinente analizar los preceptos básicos que propone la Comisión Nacional de Acreditación para la regularización de estas entidades.

2.3. Comisión Nacional de Acreditación (CNA)

Las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica son regulados y evaluados sistemáticamente para asegurar a los estudiantes la calidad educativa que otorgan. Es por eso que se crea un organismo llamado Comisión Nacional de Acreditación (CNA), que surge de la Ley 20.129 con el fin de asegurar la calidad de la Educación Superior nacional en las carreras de pregrado y postgrados. En cuanto a esto, es necesario mencionar que el proceso de acreditación de los grados mencionados, es llevado a cabo por agencias acreditadoras nacionales e internacionales especializadas y autorizadas para evaluar a cada nivel y área.

La CNA debe desarrollar diversas funciones para realizar un proceso de acreditación, en el cual se aseguren de que dicha carrera cumple con los requisitos establecidos para promover una educación de calidad, dentro de estos se encuentran los siguientes:

- Acreditación de carreras y programas de pregrado: la CNA debe pronunciarse respecto a las solicitudes de autorización que eleven las agencias acreditadoras, encargadas de realizar dicho proceso para las carreras y programas de pregrado, magíster y programas de especialización en las áreas de salud, además de monitorear el respectivo funcionamiento de cada uno.

Dentro de esta función, existen diferentes puntos que se deben señalar: en caso de que una institución no sea acreditada por la CNA, puede optar a un nuevo proceso, con el fin de obtener una certificación. En cuanto a la certificación por medio de la acreditación, será en función de los objetivos declarados por la institución y, a su vez, debe establecer una concordancia con los estándares delimitados por la CNA para cada profesión o área.

Respecto a los títulos profesionales de pedagogía, estos se deben someter de manera obligatoria al proceso de acreditación el primer año de funcionamiento, a

diferencia de las otras carreras, en la decisión de someterse a dicho proceso de manera autónoma.

Por otra parte, el proceso de acreditación se desarrolla a través de diferentes etapas, en las cuales la evaluación externa será responsabilidad del Comité de Pares Evaluadores, el cual debe asistir a las instituciones para emitir la información recabada.

- Dimensiones y criterios de evaluación de formación docente: Por una parte, existen criterios genéricos para la evaluación de las carreras profesionales, técnicas y licenciaturas según corresponde. Asimismo, se encuentran los criterios específicos aplicables a cada carrera profesional, los que han sido desarrollados por los Comités Técnicos de Especialidad (CTE) que, además, son los encargados de definir el perfil de egreso coherente al título o grado dado por la institución. Por otro lado, la CTE forma una Comisión Nacional de Acreditación Profesional (CNAP) compuesta por académicos, profesionales para hacer partícipes a los actores más activos y representativos de cada área.

Las instituciones y programas de estudios técnicos y profesionales que se encuentran en proceso de acreditación, son analizadas bajo parámetros que se articulan en tres dimensiones: 1. Dimensión propósitos e institucionalidad de la carrera o programa, 2. Dimensión condiciones de operación, y 3. Dimensión de resultados y capacidad de autorregulación. En cada dimensión, se establecen criterios que explican de manera específica qué se evalúa, de esta forma estos se organizan de modo coherente por la agencia externa que los revisa y, a su vez, permite que la institución realice autoevaluaciones respecto a su funcionamiento y calidad de su educación.

2.4. Evaluación docente: Prueba Inicia

Desde el año 2017, por primera vez se establecen exigencias comunes para ingresar a estudiar carreras de pedagogía en cualquier universidad chilena. Estas exigencias corresponden al incremento en los puntajes de la prueba de selección universitaria.

Una vez iniciado el proceso de ingreso a las carreras de pedagogía, se implementa en la Ley 20.903 una modificación a la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley N° 20.129), estableciendo que para obtener la acreditación de carreras y programas de pedagogía, las universidades deben participar de dos evaluaciones diagnósticas sobre la formación inicial en pedagogía: la primera, una evaluación diagnóstica al inicio de la carrera, y la segunda, una evaluación llamada “Evaluación Nacional Diagnóstica para la Formación Inicial de Profesores”, que será aplicada por parte del MINEDUC, la cual se centra en los estándares pedagógicos y disciplinarios que debe poseer el docente. Esta evaluación es de carácter obligatorio tanto para la institución como para los estudiantes. No obstante, el resultado de la evaluación no será causal de inhabilitación.

Una vez titulada o titulado el profesional, debe enfrentar nuevamente una evaluación llamada “Evaluación Docente”, la cual consta de cuatro instrumentos que miden y evalúan el desempeño del profesor(a) dentro de su práctica pedagógica por medio de los criterios establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE).

Los cuatro instrumentos de evaluación constan de un portafolio realizado por cada docente, que permite que este reúna y entregue evidencia sobre su práctica pedagógica. Por otra parte, se debe realizar una pauta de autoevaluación en la que exponga su valoración del quehacer dentro y fuera del aula. También, se debe realizar una entrevista por el o la evaluador/a par, que busca facilitar la reflexión profesional entre docentes sobre aspectos contextuales de su práctica. Y, por último, el Informe de Referencias de terceros, en el cual directivos entregan su visión acerca de aspectos del quehacer del docente.

2.5. Formación universitaria pedagógica en Chile : Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

Como se mencionó, las universidades que desean impartir carreras de Pedagogías deben ser autorizadas para funcionar tras un exhaustivo proceso de acreditación. Para posicionarse desde esta perspectiva de manera mucho más profunda, se ahondará en la FID en el área de la Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación en las casas de estudio que imparten estas carreras.

A continuación, se presentan las universidades que cuentan con la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación desde dos áreas; las universidades de carácter privado y las de carácter estatal.

Universidades de carácter privado:

- Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), adscrita a la gratuidad y acreditada por cuatro años, desde el año 2018 hasta el año 2021. Es una entidad de carácter privado que cuenta con un perfil de egreso que pretende formar profesionales con un desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo, comprometido con el quehacer docente, siendo un agente movilizador dentro de la educación nacional. Además, prepara profesionales con un amplio manejo conceptual de la lingüística, literatura y pedagogía. Con una duración de 10 semestres académicos.
- Universidad Alberto Hurtado (UAH), adscrita al Consejo de Rectores de Universidades chilenas de carácter privado y acreditada desde el año 2013 a 2018. La FID tiene una duración de 10 semestres. Las principales características de su perfil de egreso pretenden formar profesionales con un pensamiento crítico-reflexivo, comprometido con el quehacer docente, siendo un agente movilizador dentro de la educación nacional. Además, prepara profesionales con un amplio manejo conceptual sobre lingüística y literatura.
- Universidad Autónoma de Chile (UA) desarrolla la FID en 9 semestres, acreditada desde el año 2014 hasta el año 2019. Pretende desarrollar un profesional de la

educación capaz de reflexionar sistemáticamente sobre sus prácticas pedagógicas, manejo de estrategias para potenciar la lectura comprensiva y dominio en el proceso de comunicación oral y escrita.

- Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez (UCSH), está adscrita al Consejo de Rectores de Universidades chilenas y cuenta con una acreditación desde el año 2015 hasta el año 2019. Organiza la FID durante 10 semestres y según su perfil de egreso pretende formar profesores con la capacidad de desarrollar su labor en diversos contextos educativos, profesionales con competencias para el trabajo colaborativo y con un amplio conocimiento y manejo disciplinar.
- Por último, la Universidad San Sebastián (USS), tiene una FID que se desarrolla durante 8 semestres y ha sido acreditada desde el año 2015 hasta el año 2019. El perfil de egreso de sus profesionales se caracteriza por enfocarse en su disciplina de especialidad, en la que se promociona el lenguaje como base para el desarrollo de las habilidades comunicativas.

Universidades de carácter estatal:

En cuanto a estas universidades pertenecientes al CRUCH, se mencionará a tres de ellas como son; la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), la Universidad de la Frontera (UFRO) y Universidad de Santiago de Chile (USACH), las cuales poseen carreras de formación pedagógica en el área de lengua castellana y comunicación.

- Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE), centra su carrera en 10 semestres y ha sido acreditada desde el año 2016 hasta el año 2019. El perfil de egreso centra sus objetivos en preparar al docente con conocimientos que le permitan investigar sobre la disciplina y enseñar los saberes respectivos de su especialidad por medio de una didáctica innovadora, con un alto sentido de la responsabilidad social, conservando los valores representativos de la Institución.

- Universidad de la Frontera (UFRO), cuenta con una acreditación desde el año 2013 hasta el año 2018 y tiene una duración de 10 semestres. El perfil de egreso busca que el docente interprete crítica y reflexivamente el conocimiento disciplinario con el fin de participar de manera autónoma en las decisiones y desafíos de contextos socio-educativos acorde a las necesidades territoriales en las que desempeñe su labor. Se espera que la teoría y la práctica del lenguaje sean significativas para la comunicación humana, en la interpretación del contexto y las características discursivas del ámbito escolar.
- Universidad de Santiago (USACH), cuenta con una acreditación desde el año 2018 hasta 2023, la cual tiene una duración de 10 semestres. Su perfil de egreso centra su importancia en profesionales con una sólida preparación en estudios literarios, lingüísticos y pedagógicos, además de ser capaces de cumplir con las funciones institucionales de los establecimientos, desarrollando la autonomía y didáctica para su futuro desempeño laboral.

2.6. Formación académica: Universidad Academia de Humanismo Cristiano: Formación transversal, misión, visión y perfil de egreso de la universidad

Frente a la perspectiva de la formación docente en el país, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano se ajusta a las exigencias propuestas por la CNA en conjunto con el Ministerio de Educación para llevar a cabo procesos de Formación Inicial Docente a cargo de la Facultad de Pedagogía conformada el año 2014.

Esta entidad educativa comienza en el año 1975 como un proyecto educativo incitado por el Cardenal Raúl Silva Henríquez, el cual pretendía formar un espacio abierto al desarrollo de las ciencias sociales y discusión sobre la realidad política, social y cultural de Chile. En el año 1988, se funda como corporación de educación superior, que pretendía realizar una formación en base a los valores humanistas de las corrientes del pensamiento social, desde un enfoque crítico para aportar a la nueva realidad contemporánea.

Su proyecto educativo tiene como Misión aportar desde un enfoque crítico a las distintas disciplinas de formación como Ciencias Sociales, Humanidades, las Artes y la Pedagogía

por medio de la creación investigativa, artística y la vinculación con el medio para responder de manera óptima a las necesidades del mundo global. Asimismo, tiene como objetivo formar profesionales que cuenten con herramientas interdisciplinarias que tengan un compromiso con la inclusión y procesos de transformación social, promoviendo la defensa de los DD. HH, democracia y justicia. Por otra parte, la Visión de la universidad, es lograr ser un referente de pensamiento crítico dentro del contexto nacional e internacional, desde una mirada latinoamericana.

En cuanto a los principios de la institución, en relación al perfil de egreso de sus estudiantes, estos se enfocan principalmente en la promoción del respeto y defensa de los DD.HH. e interculturalidad como valores básicos para una convivencia social, el rechazo a la discriminación, las relaciones colaborativas, la valoración de un modelo educativo que promueva la participación y desarrollo personal en los distintos estamentos que la componen, además del fomento crítico, autónomo y creativo, un proyecto educativo laico y sin fines de lucro.

Para lograr una formación integral de cada profesional que egresa de la universidad, esta propone el desarrollo de una determinada cantidad de asignaturas transversales denominadas Cátedras básicas, las que, junto al perfil de egreso, pretenden desarrollar una formación académica centrada en el pensamiento crítico y reflexivo. Actualmente, las cinco cátedras básicas para el proceso formativo transversal se denominan: Subjetividad y razón en el mundo moderno, Comunidad y sociedad, Historia social y política del siglo XX, Economía, sociedad y naturaleza y, Derechos humanos, género y multiculturalismo. De estas solo se deben realizar tres, las que son escogidas de acuerdo a los intereses de los estudiantes de todas las carreras que imparte la institución.

2.7. Facultad de Pedagogía UAHC: Perfil de egreso y formación transversal

A partir de lo anterior, tanto en su formación transversal, como en la formación que otorga cada facultad y escuela, se espera que al egresar cada estudiante de pedagogía opere como un sujeto activo de la sociedad, participando y desarrollando una fuerte vinculación territorial con distintos tipos de comunidades y demandas educativas (educación rural,

educación de adultos, educación de jóvenes en contextos de encierro, educación de la infancia y la juventud, etc.) A su vez, se espera que sea partícipe de la comunidad universitaria, para que se desenvuelva de manera coherente a la misión y visión de la misma.

Del mismo modo que la institución, cada facultad o escuela posee cátedras transversales obligatorias. En el caso de la Facultad de Pedagogía, estas cátedras son seis y se denominan: Catedra Paulo Freire, Pedagogía y Diferencias en la Cultura Escolar, Aprendizaje y Desarrollo Humano, Teorías Pedagógicas, Teoría Política y Desarrollo del Currículum, Evaluación, Aprendizaje y Didáctica y, Pedagogía, Territorio y Cultura. Todas estas asignaturas pretenden formar de manera integral y universal a cada uno de los profesores que egresen de esta casa de estudio, fomentando el desarrollo de pensamiento social, la empatía y la innovación pedagógica.

2.8. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación UAHC

La escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, propone un perfil de egreso del o la estudiante que se divide en pedagogía, lingüística y literatura, las que pretenden formar a un profesional integral y competente. Dichas dimensiones se constituyen en: desempeños generales del profesional crítico situado en una adecuada y sólida formación social, política, cultural e histórica. Desempeños Interdisciplinarios del/la Educador/a, en la que se generan conocimientos pertinentes y articulados de manera crítica y transformadora. En torno a los desempeños específicos del/ la Profesor/a de la disciplina incluye capacidades, conocimientos y valores asociados directamente a la formación de Educación Media, de su didáctica y de su proceso educativo para formar sujetos educativos en contextos situados (UAHC, 2018).

Es importante destacar que durante los años 2017 y 2018, la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y comunicación, vivió diversas modificaciones puesto que la CNA rechazó el acuerdo de la Agencia, objetando a su vez la acreditación de la carrera que se había otorgado en el año 2013. Por este motivo, la carrera ha debido reformular aspectos

de su malla curricular y a su vez, cerrar la admisión de estudiantes durante el año 2018, periodo durante el cual se mejoran y modifican aspectos pendientes.

2.9. Malla curricular de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación UAHC

La malla curricular de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, consta de 10 semestres, en los cuales se entregan la formación de conocimientos disciplinarios como lingüística, literatura y didáctica de la lengua, además de talleres electivos y cátedras básica de formación universitaria y pedagógica.

La didáctica y práctica pedagógica dentro de la formación inicial docente se llevan a cabo por medio de los Talleres de Integración Profesional (TIP), los que se desarrollan a lo largo de toda la carrera universitaria. Estos equivalen a diez TIP, cada uno con un objetivo particular, los cuales son:

TIP I: Se centra en la formación pedagógica mediante el desarrollo de su capacidad crítica, en el análisis y la interpretación y selección de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales.

TIP II: Se centra en la aplicación del conocimiento lingüístico/discursivo en el diseño de estrategias para la enseñanza de la comprensión y producción de diversos tipos de textos, orales, escritos y multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas y dominio del castellano formal para expresar sus ideas en forma clara, precisa en la producción de textos escritos, orales y multimodales.

TIP III: Se centra en sustentar sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación y la selección de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, contextualiza su labor docente de acuerdo a las necesidades educativas (características cognitivas, afectiva y socio-culturales) de sus alumnos y alumnas.

TIP IV: Centra su desarrollo en formar especialistas en la enseñanza para el aprendizaje, ya que continúa con la aplicación de una propuesta didáctica con alumnos de 7° y 8° básicos o 1° medio, desarrollando habilidades para comprender la cultura juvenil en el

espacio escolar. En esta línea, mediante una metodología de taller, el estudiante aprende a observar, registrar, planificar, evaluar y analizar su propia práctica.

TIP V: centra su práctica docente en acoger las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando un clima de confianza, libertad y respeto en la interacción educativa con el propósito de avanzar hacia una convivencia democrática y democratizadora, donde se diagnostica, diseña, sistematiza y evalúa las estrategias utilizadas en función de potenciar el desarrollo comunicativo de sus estudiantes.

TIP VI: centra en contextualizar su práctica docente y acoger las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando un clima de confianza, libertad y respeto en la interacción educativa con el propósito de avanzar hacia una convivencia democrática y democratizadora, diagnosticando, sistematizando y reflexionando sobre las estrategias de evaluación utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de potenciar un aprendizaje significativo de los estudiantes. Sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, teniendo como referencia las necesidades formativas del estudiantado.

TIP VII: centra en contextualizar su práctica docente y acoger las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando un clima de confianza, libertad y respeto en la interacción educativa con el propósito de avanzar hacia una convivencia democrática y democratizadora, donde se potencia en el alumnado la lectura comprensiva de los textos literarios, el gusto por la lectura y, así profundizar sobre diversas problemáticas humanas que condicionan el quehacer social y personal y, sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, teniendo como referencia las necesidades formativas del estudiantado (características cognitivas, afectivas y socioculturales).

TIP VIII: Se centra en contextualizar su práctica docente y acoger las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando una

convivencia democrática y democratizadora; donde se contribuye desde la innovación y transformación de la realidad socio-escolar y a los procesos de aprendizajes, sustentando sus prácticas en las necesidades formativas del estudiantado (características cognitivas, afectivas y socioculturales).

TIP IX: Se centra en sustentar sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, teniendo como referencia las necesidades formativas de estudiantado. Diagnostica, diseña, sistematiza y evalúa las estrategias utilizadas en función de potenciar el desarrollo comunicativo de sus estudiantes y aplica conocimiento lingüístico/discursivo en el diseño de estrategias para la enseñanza de la comprensión y producción de diversos tipos de textos, orales, escritos y multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.

TIP X: En el caso de este taller de práctica profesional, es posible mencionar que actualmente este programa no se encuentra finalizado, debido a que la malla curricular se encuentra en proceso de modificación, por lo tanto, no se cuenta con una descripción que permita describirlo.

A partir de la descripción que antecede, es posible mencionar que, en cuanto a la organización de los talleres de formación disciplinaria, donde se busca interiorizar a los estudiantes a través de los TIPs en contextos educativos. Mediante estos talleres, se puede observar el desarrollo de aprendizajes en torno a temáticas tales como: documentos ministeriales y políticas en torno a la educación; conocimientos en torno a la didáctica de la lengua, donde se pretende promover el uso adecuado de la competencia lingüística y literaria en los estudiantes; y la creación y comprensión de diversos tipos de textos, como también, la visión crítica y reflexión en torno a la comunidad educativa en la que se inserta cada una de las prácticas.

Capítulo III: Metodología

1.0 Diseño, descripción y deducciones

En el presente capítulo, se desarrolla el diseño de la metodología mediante la cual se realiza el diseño de análisis de la investigación monográfica, donde se describe el tipo de investigación, análisis de los antecedentes y teorías recabadas, como también el contraste y triangulación de los datos obtenidos, que tienen como objetivo identificar las herramientas que posee la formación inicial docente en la UAHC, en torno a la inclusión desde la perspectiva intercultural para el desarrollo del quehacer docente.

1.1. Tipo de investigación

La presente investigación se ubica en el paradigma investigativo monográfico, ya que pretende desde su extensión y configuración presentar un análisis preciso y ajustado a un tema determinado en el contexto de la formación universitaria, como también, en el nivel de desarrollo académico en el cual se encuentran las investigadoras: “si el estudiante ha trabajado seriamente sobre un tema muy preciso, se encuentra controlando un material desconocido para la mayor parte del tribunal” (Eco, 1998, p. 24). Asimismo, se hace necesario destacar que, tanto por su extensión como por su contexto investigativo, la monografía se ajusta al tratamiento de un tema específico o de una temática general en un contexto determinado, donde el desarrollo se proyecta a partir de un investigador o un grupo de investigadores, por lo que se hace pertinente su aplicación.

Una monografía es el tratamiento de un sólo tema (...) En este sentido también es monográfico el tema del «mundo al revés» en los escritores medievales. Se estudian muchos autores pero sólo desde el punto de vista de un tema específico (es decir desde la hipótesis imaginaria propuesta a modo de ejemplo, paradoja o fábula, de que los peces vuelan por el aire, de que los pájaros nadan por el agua y cosas así) (Eco, 1998, p. 27).

A partir de lo anterior, la investigación pretende, además, situarse desde una perspectiva cualitativa no interactiva, donde se proyecta un trabajo desde la identificación, estudio y síntesis de la información recogida a partir de documentos que funcionan como fuente principal de los datos recabados: “El investigador interpreta «hechos» para proporcionar explicaciones del pasado y descubre los significados educativos colectivos que pueden subyacer a prácticas y temas actuales” (H. Mcmillan, 2005, p. 49), centrándose en las interacciones de los sujetos, ampliando el análisis a través de la interpretación de pautas de conductas empleadas por distintos participantes en situaciones determinadas. Por consiguiente, dicha metodología pone énfasis en la comprensión y explicación de los aspectos sociales.

“Los investigadores cualitativos comienzan reduciendo un tema general a otro más concreto” (H. Mcmillan, 2005, p. 107). Es decir, el enfoque cualitativo comprende cómo la subjetividad se manifiesta en las acciones sociales de los individuos a partir de documentos oficiales, por lo cual esta metodología puede ser utilizada en cualquier contexto en el que se instale una investigación. “La investigación cualitativa, al contrario que la investigación cuantitativa, emplea principalmente el razonamiento inductivo. El «problema» se enuncia con mayor claridad después de la recogida y el análisis preliminar de los datos. El investigador obtiene muchos registros” (p. 107).

1.2. Diseño de la investigación

Desde la perspectiva cualitativa, la monografía pretende desarrollar un trabajo de carácter interpretativo - descriptivo, el cual procura desde el razonamiento inductivo exponer una metodología de análisis exploratorio para la interpretación de datos recabados, mediante la visibilización y análisis de los documentos oficiales. Estos permitirán desarrollar un diagnóstico claro en torno a las necesidades que poseen los estudiantes de pregrado de carreras de pedagogía, en relación a temáticas como la inclusión y la interculturalidad.

Para lograr la realización del proceso, se pretende aunar los conceptos planteados por un compilado de autores, como también, por la información oficial de los datos ministeriales y reglamentarios que enmarcan la ley para el desarrollo de las carreras de formación universitaria. “Los documentos también proporcionan información de los antecedentes del tema. (...) Los documentos son la fuente de datos más importantes en el análisis conceptual y en los estudios históricos. Normalmente, se catalogan y conservan en archivos, almacenes de manuscritos o bibliotecas” (p. 52).

1.3. Descripción de la investigación monográfica

La presente monografía tiene como objeto de estudio la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la cual como institución adscrita al sistema de educación superior

chileno con una acreditación institucional de 4 años, expone la base de su formación desde la perspectiva formativa crítica que pretende formar profesionales innovadores y preparados para afrontar nuevos, diversos y adversos contextos de la sociedad. Desde esta perspectiva, se pretende indagar en los antecedentes ministeriales y las políticas públicas que otorgan los datos respecto del nuevo contexto de diversidad de nuestra sociedad, contrastando este con la formación inicial que reciben los futuros docentes de la institución, para propiciar el buen desarrollo de su quehacer en diversos contextos.

Desde esta perspectiva investigativa, las temáticas expuestas por los autores tratados cumplen un rol fundamental, donde es posible observar e identificar los ajustes y metodologías que se proyectan mediante la malla curricular de dicha institución en la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación en contraste con otras entidades educativas.

Adicionalmente, en la monografía como instrumento de análisis e interpretación de datos y documentos oficiales y teóricos, se realizan entrevistas, que pretenden aportar sustento respecto de la noción que poseen docentes del área de la formación inicial docente en cuanto a la inclusión desde la perspectiva intercultural.

En conclusión, los criterios de selección de la información, como señalan McMillar–Schumacher, pretenden que: “El investigador obtiene los datos para orientarse en el campo y conseguir un sentido de «totalidad» de la situación” (2005, p.52), basándose en la observación de los marcos legales actuales en torno a la inclusión intercultural de estudiantes extranjeros para la preparación inicial de los profesores del país, ajustándose, además, a los criterios de evaluación establecidos por la CNA, como también, por la casa de estudios y facultad donde se aplica la investigación.

1.4. Técnica de análisis de los instrumentos

El análisis del instrumento monográfico se proyecta mediante el estudio e interpretación de los documentos oficiales tratados mediante la investigación, donde se contrasta la malla curricular de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano con otras mallas de la misma carrera, de

modo que se pueda verificar de manera tácita el panorama nacional de los centros de formación docente de Pedagogía en Lengua Castellana y comunicación. No obstante, se considerará primordialmente a la universidad de formación de las investigadoras (UAHC), como también, aquellos cursos o cátedras del proceso de formación docente, mediante los cuales se observe el desarrollo de estrategias educativas en torno a la temática intercultural como problemática de la sociedad chilena actual.

Es relevante analizar el rol de los docentes a cargo de la formación de pregrado en carreras de FID, ya que estos son quienes aportan conocimientos, estrategias y habilidades a los futuros profesores a cargo de la formación escolar. Por tanto, dependerá de la formación que reciban los estudiantes dentro de las universidades las que reflejarán, de alguna manera, la preparación que estos poseerán para desarrollar su quehacer en el aula.

Es evidente que el profesor es el eje de la educación intercultural, incluso en mayor medida que en otros aspectos educativos, donde los materiales de apoyo a la docencia reflejan los objetivos que se demandan muy claramente, cosa que no ocurre con la educación intercultural. Así que, efectivamente, el profesorado se convierte en el motor del cambio educativo (González, et al., 2013).

Asimismo, se aplicarán entrevistas semi-estructuradas a profesores encargados de FID y, de formación escolar, quienes son parte del proceso formativo en la UAHC, que aportarán un punto de vista más personal de la educación intercultural y sus diferentes aristas.

Una vez planteados los objetivos de la investigación, el análisis expuesto permitirá identificar la presencia o ausencia de estrategias y metodologías pedagógicas que implementa la institución con sus alumnos en la carrera de pregrado presentada. De este modo, se podrá verificar el cumplimiento de la línea formativa de la universidad desde una perspectiva actualizada, que, según las políticas públicas y antecedentes recabados,

requiere de manera urgente soluciones y adecuaciones para los profesores que se enfrentarán al contexto.

1.5. Plan de análisis de los instrumentos

En este apartado, se expondrán los instrumentos diseñados que permiten unificar y contrastar las fuentes teóricas y documentos abordados para el análisis crítico de la formación inicial docente entorno a la inclusión intercultural.

De este modo, se pretende llegar a una triangulación de los aspectos abordados de modo que se proyecte un diagnóstico respecto a las estrategias que se abordan en el proceso de la formación inicial docente.

Para la triangulación, se problematizarán los aspectos más relevantes de la revisión bibliográfica de documentos oficiales y teóricos, como también de las entrevistas realizadas, de modo que se logre generar un diagnóstico de cómo se está desarrollando la FID de la carrera de Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

1.6. Análisis de las fuentes: Descripción de la información recogida

A partir de los antecedentes expuestos, se puede observar que en la actualidad se han suscitado diversos cambios en el ámbito social en el marco de los procesos migratorios, los que impactan también en el área educativa, por lo cual se hace necesario indagar desde una perspectiva teórica, en los postulados que a nivel educativo se han formulado, con el fin reconocer las nuevas perspectivas socio-culturales y educativas que se desarrollan.

2.0. Cuadro de síntesis de conceptos y definiciones

| Conceptos | Teóricos y definiciones |
|------------|---|
| Educación | Bazán (2004): Plantea la educación como un fenómeno en el cual se reproduce socialmente la cultura y los saberes de una sociedad y, para que esta se efectúe, se requiere de un constante proceso de enseñanza-aprendizaje donde todos son participantes y donde no se requiere de otro que cumpla el rol de maestro. |
| | Gvirtz (2007): Plantea que el proceso educativo contiene un carácter histórico, ya que dichos procesos modifican la perspectiva social, por tanto, la construcción de los sujetos. |
| Pedagogía | Gvirtz (2007): Plantea que existe una diferencia entre jóvenes y adultos, siendo estos últimos los encargados de reproducir las construcciones sociales. Asimismo, enuncia que la pedagogía es la manera de reflexionar la educación, por tanto, es de carácter mixto. |
| | Durkheim (1984 -1991): Plantea la pedagogía como las ideas relativas a un sistema de prácticas organizadas. |
| | Bazán (2006): Postula que la pedagogía es posible comprenderla como un aporte a la ciencia de la educación, pero que cuenta con disciplinas y saberes instrumentales propios y proyecta un paradigma tanto social como político. |
| Curriculum | Bazán (2004): Define el curriculum como el instrumento de selección y organización que determinará el plan de estudios que permite establecer lo que se debe y/o desea enseñar. |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>Stenhouse (2003): Según sus postulados, define que el curriculum actúa como herramienta que relaciona educación y pedagogía, y se encarga de seleccionar y organizar los contenidos que deben ser abordados, donde los principales actores son los pedagogos, encargados de la formación en torno a temas tanto sociales como políticos.</p> |
| Didáctica | <p>Lucio (2017): Define la didáctica como la orientación de la práctica pedagógica, mediante la cual se expresa la educación, por tanto, esta es el ámbito más integral del proceso educativo.</p> |
| Inclusión | <p>Infante (2010): Define la inclusión como concepto y práctica educativa, enfocándose en estudiantes con algún grado de discapacidad. No obstante, esto ha cambiado a prácticas educativas que trabajan en conjunto con todo el estudiantado, por lo cual, la inclusión se ve forzada a responder y considerar la diversidad de toda la comunidad educativa.</p> <p>Matus (2015): Enuncia que, las leyes están pensadas en los “diferentes” dentro de la inclusión, lo que genera una forma de exclusión, ya que hacen sentir al diferente como un sujeto que debe adaptarse a la heterogeneidad del espacio educativo.</p> |
| Interculturalidad | <p>Stefoni (2016): La interculturalidad surge como un enfoque que supera al multiculturalismo, ya que este posee una respuesta a contextos culturales diferentes, por ello, es una propuesta más efectiva para enfrentar la diversidad cultural. Asimismo, este enfoque requiere del reconocimiento de las relaciones asimétricas para contribuir al avance de la interculturalidad.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Walsh (2009): Enuncia que la interculturalidad debe ser entendida como el propósito de una comunidad. Es una propuesta política, social, epistemológica y ética para la transformación cultural y socio histórico de una nación, por ello, se requiere un accionar en cada instancia ya sea, política, social, educativa y humana.</p> |
| | <p>Aguado (1991): Para esta autora la educación intercultural se origina por la confrontación de diversas culturas dentro de una misma sociedad, por cual deben coexistir, buscando por medio de un diálogo un encuentro que sea igualitario entre estos diversos grupos.</p> |
| | <p>López (2001): Plantea interculturalidad como una dimensión cultural del proceso educativo que promueve el aprendizaje significativo, situándolo de manera social y cultural. De este modo, se da respuesta a las necesidades básicas que requieran estudiantes de diversas culturas y etnias.</p> |

3.0. Descripción de la información recogida

A través de un cuadro de contraste, se evidenciará una breve síntesis de este, con una mirada panorámica de los nombres de cátedras o nombres de asignaturas de las carreras de Lengua Castellana y Comunicación que aborden la temática intercultural en Chile y que forman docentes a nivel nacional.

3.1 Cuadro de contraste de mallas curriculares de Formación Docente en carreras de Pedagogía en Lengua castellana y Comunicación

| Universidad | Observable | No observable | Observaciones |
|---|------------|---------------|--|
| Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) | X | | Dentro de la formación transversal de la universidad, se encuentra la cátedra Derechos Humanos, Género y Multiculturalidad. |
| Universidad de Santiago de Chile (USACH) | | X | No se observan ramos o formación trasversal que se refiera a la inclusión intercultural. |
| Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE) | | X | No se observa ramo y/o electivo dentro de la FID que aborde la inclusión intercultural. No obstante, cuentan con un ramo llamado Políticas Educativas. |
| Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) | | X | No se observa un ramo que muestre explícitamente algún contenido relacionado con la inclusión intercultural como enfoque educativo en su nombre. |
| Universidad Alberto Hurtado (UAH) | | X | No se observa un ramo que muestre explícitamente algún contenido relacionado con la inclusión intercultural, como enfoque educativo en su nombre. |
| Universidad San Sebastián (USS) | | X | No se observa un ramo que muestre explícitamente algún contenido relacionado con la inclusión intercultural, como enfoque educativo en su nombre. |
| Universidad de la Frontera (UFRO) | X | | La malla curricular presenta los siguientes ramos que responden al enfoque intercultural: - Inclusión y diversidad |

| | | | |
|---------------------------|--|---|--|
| | | | - Nociones de interculturalidad - Comunicación e interculturalidad |
| Universidad Autónoma (UA) | | X | No se observa un ramo alusivo a la inclusión intercultural, como enfoque educativo en su nombre, no obstante, cuenta con el ramo “Habla Chileno: Español y Mapudungún” |

A partir del cuadro de contraste expuesto, es posible observar que de manera literal solo dos universidades hacen alusión a la formación inclusiva e interculturalidad. En específico, dentro de la UFRO la malla curricular presenta los ramos interculturales: Inclusión y diversidad; Nociones de interculturalidad; Comunicación e interculturalidad. Si bien estas responden a un eje intercultural, es un eje sesgado para el resto del país, ya que estas solo se desarrollan en torno a la etnia indígena, sin hacer mención al tema migrantológico. Además, tal como se evidencia en la misión y visión de la universidad, en el que considera al profesional como un aporte a la cultural étnica regional.

En cuanto a la misión y visión de esta universidad, se caracteriza por ser una institución estatal y autónoma, ubicada en la región de la Araucanía, que tiene un importante compromiso con el desarrollo social con la región y del país a través de los profesionales integrales innovadores y de calidad. Se promueven valores como el respeto por las personas, el entorno y la diversidad cultural. Esta tiene por objetivo ser un referente de educación a nivel regional, nacional e internacional en todos los grados académicos que imparte.

Respecto al perfil de egreso de los profesionales de la carrera de Pedagogía de Lengua Castellana y Comunicación, es un actor crítico y reflexivo sobre el conocimiento disciplinario y cultural en la que desarrolla su práctica docente. Su formación básica y especializada en educación supone el saber de los diferentes paradigmas y teorías del aprendizaje que caracterizan al contexto educativo y los elementos que influyen en su reflexión profesional. A través del conocimiento disciplinar, posee teorías y prácticas de

lenguaje para los procesos significativos de la comunicación humana, considerando relaciones y problemáticas de la interculturalidad, integrando sus conocimientos en la gestión del aula y su participación activa dentro de la comunidad educativa.

Por otro lado, y tal como se mencionó en el capítulo dos del marco teórico, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano expone como objetivo, formar profesionales que cuenten con herramientas interdisciplinarias que tengan un compromiso con la inclusión y procesos de transformación social, promoviendo la defensa de los DD. HH, democracia y justicia. Además, la Visión de la universidad pretende lograr que cada uno de los egresados sea un referente del pensamiento crítico dentro del contexto nacional e internacional, desde una mirada latinoamericanista.

Para lograr este objetivo formativo, la UAHC aporta desde su perspectiva una cátedra básica transversal denominada Derechos Humanos, Género y Multiculturalismo, la cual promueve la capacidad investigativa y argumentativa frente al tema de los derechos humanos, género y multiculturalismo, poniendo mayor énfasis en el contexto latinoamericano de la sociedad contemporánea.

Mediante esta cátedra, se pretende que los estudiantes propicien el uso de un lenguaje óptimo referente a la temática, donde se logre profundizar en el debate y argumentación, respecto a los DD. HH y sus impactos socioculturales, realizando un análisis teórico acerca de sus conceptos frente a la diversidad de género y el multiculturalismo.

A partir de esto, es relevante destacar que uno de los objetivos del curso se centra en el reconocimiento de sociedades multiétnicas, de modo que se propicia la indagación referente a la diversidad e invisibilización dentro de la sociedad contemporánea. Para lograr este objetivo, el contenido de esta cátedra se organiza en tres unidades de trabajo, las que se denominan: 1. Derechos Humanos, Feminismo y Género, que tiene como propósito principal reflexionar acerca sobre los DD. HH desde la perspectiva de género y la crítica feminista. 2. Derechos Humanos y multiculturalismo, que tiene como propósito principal reflexionar acerca de la diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas pluriculturales y multiétnicas, comprendiendo las contribuciones de la perspectiva cultural actual desde el paradigma de los DD. HH de igualdad en la diferencia, y 3. Integración, unidad final que pretende aunar los conceptos y marcos teóricos abordados durante el

curso, donde cada estudiante tendrá la capacidad de reflexionar de manera crítica acerca de estas temáticas.

Por otro lado, en cuanto a la formación de la escuela de Lengua Castellana y comunicación, tal y como se expuso en el capítulo dos del marco teórico mediante los Talleres de Integración Profesional (TIP), si bien es posible ver una progresión en el desarrollo de los aprendizajes y habilidades de cada uno de los diez talleres, se hace necesario mencionar que no se observa en ninguna instancia el tratamiento de competencias que propicien el desarrollo de una FID en torno a la perspectiva inclusiva intercultural de la sociedad actual chilena, ya que como se menciona en los antecedentes “La migración hacia Chile se ha incrementado desde los noventa (Martínez, 2003; Schiappacasse, 2008), y en especial desde el año 1995” (Godoy, 2007; Santander, 2006; Stefoni, 2005), lo cual genera la necesidad de implementar cambios y/o mejoras en torno a las construcciones y perspectivas educativas que tengan en consideración al alumnado extranjero.

Es importante considerar que la FID y su trabajo con estudiantado migrante es sumamente relevante, ya que es en este proceso donde el cómo, qué y cuándo actuar de cada uno de los profesores se define tanto didácticamente, como desde su perspectiva política, la que definirá su actuar pedagógico-social.

4.0. Entrevistas

La entrevista, según Denzin y Lincoln (2005, p. 643) “es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”, por lo que consiste en una conversación entre el entrevistador y el entrevistado mediante la cual se exponen interrogantes previamente definidas por el entrevistador, las que estarán formuladas a partir de las temáticas tratadas en la investigación.

4.1. Entrevista semiestructurada

Para realizar la entrevista, se utiliza la estructura y diseño de una entrevista semiestructurada, la cual pretende generar un diálogo a partir de interrogantes que permitan abrir la conversación a diversas temáticas que puedan surgir en torno al tema principal. La entrevista aborda la temática de la inclusión intercultural en la formación inicial docente.

Para realizar esta entrevista, es necesario tener en consideración:

- El investigador antes de la entrevista prepara un guión temático sobre lo que quiere que se hable con el informante.

- Las preguntas que se realizan son abiertas. El informante puede expresar sus opiniones, matizar sus respuestas, e incluso desviarse del guión inicial pensado por el investigador cuando se abordan temas emergentes que es preciso explorar.

- El investigador debe mantener la atención suficiente como para introducir en las respuestas del informante los temas que son de interés para el estudio, se enlaza la conversación de una forma natural.

- Durante el transcurso de la misma el investigador puede relacionar unas respuestas del informante sobre una categoría con otras que van fluyendo en la entrevista y construir nuevas preguntas enlazando temas y respuestas (Vargas, 2012).

4.2. Plan análisis de la entrevista

La entrevista es aplicada mediante la grabación de voz de la conversación, donde se plantean las interrogantes al entrevistado. Asimismo, el entrevistador tomará nota de

temas relevantes que puedan surgir de manera adicional a las preguntas realizadas, donde el investigador emita comentarios respecto a esto.

Posteriormente, para analizar las entrevistas, se realiza la transcripción de cada una de ellas con el objetivo de plasmar de manera objetiva y clara las perspectivas de cada uno de los docentes entrevistados. Enseguida, se completa el cuadro de entrevistas con el objetivo de seleccionar los aportes más relevantes de cada una de las respuestas respecto a la investigación monográfica en curso.

Finalmente, se realiza una síntesis de los aportes de los entrevistados mediante un cuadro de contraste, de modo que se pueda problematizar y generar una discusión bibliográfica de los conceptos más relevantes de la investigación.

5.0. Cuadros y redacción de entrevistas

5.1. Cuadro de entrevista 1

| | |
|--|--|
| Nombre: Carla Calisto | Fecha: 19/julio/2018 |
| Grado académico: Magister en didáctica de la Lengua y Literatura | Hora: 15:00 hrs. |
| Ocupación: Directora de Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, UAHC. | Lugar: Facultad de Pedagogía, UAHC |
| Años de experiencia: 12 años | Entrevistadora: Catherine Fernández |

| | |
|---|---|
| Objetivo: Comparar y conocer la visión de distintos profesores que trabajan en el área de la FID, que se relacionan directa e indirectamente con las temáticas trabajadas mediante la presente investigación monográfica: Interculturalidad e inclusión en la formación inicial docente. | |
| Preguntas | Respuestas |
| 1. ¿Qué entiende por interculturalidad e inclusión desde el proceso migratorio | Voy a hablar primero de la inclusión, porque me parece que es algo más transversal. La inclusión tiene que ver con entender una sociedad diversa, entender que somos todos distintos, y tratar de incorporar esas diferencias como un valor positivo. Hay que considerar que, en la formación del |

| | |
|--|---|
| <p>actual?</p> | <p>profesor debe aprender estrategias que tengan que ver con incorporarlos a todos. Me da la sensación de que, antes la inclusión tenía más que ver con necesidades educativas especiales y que hoy en día ya no tiene que ver con eso, sino entender que somos una sociedad diversa, que somos todos distintos y en nuestra diferencia hay un valor positivo, entonces la formación de profesor debería estar.</p> <p>La interculturalidad, respecto del país tengo la percepción que no hay mucho avance de manera formal, somos un país que sigue al pie de la letra los documentos oficiales del Mineduc, somos muy respetuosos y muy ordenados en ese sentido, entonces uno siempre está esperando que lo que dice el Ministerio de Educación al respecto, creo que, si bien ha dicho algunas cosas, son muy menores y muy de forma y no de fondo. Por lo tanto, creo que al trabajo de la interculturalidad le queda mucho por hacer. (...)</p> <p>En segundo lugar, creo que una causa muy importante tiene que ver con reconocer al otro y avanzar hacia la interculturalidad, también tiene que ver con la centralización del país, y la geografía, que podría servir para muchas cosas. Sin embargo, no permite que entendamos por ejemplo, a los extremos (norte-sur) del país, que tenemos culturas originarias que no consideramos como otro valorado en su diferencia, entonces ese tema interno y geográfico y de identidad no permite entender a los que vienen un poco más de afuera (...) Yo soy de Punta Arenas, y yo me considero un otro, un ajeno a esta realidad santiaguina, entonces me considero muy en la alteridad, me imagino cómo se sentirá un haitiano con todos los prejuicios que existen (...) Me parece que primero podríamos resolver las cosas internas, de partir por valorarnos con nuestras diferencias internas, no desde la centralización del país, sino de cada región, en variante diatópica, en el lenguaje mismo hablamos distinto y entonces, luego, podríamos avanzar en entender al otro, no es aceptarlo, sino más bien valorarlo, y ahí podríamos avanzar hacia la interculturalidad, que desde mi perspectiva es un paso siguiente.</p> |
| <p>2. ¿Qué estrategias didácticas según su perspectiva aportarían a la interculturalidad e inclusión dentro del espacio educativo escolar?</p> | <p>Creo que, en primer lugar, antes de las estrategias didácticas, está el hecho de cuestionarnos en la formación inicial cuánto seguimos al Mineduc, cuánto de creatividad e innovación ponemos en nuestras prácticas, primero para cuestionar y analizar críticamente estas propuestas, que tienen un enfoque, un modelo, un paradigma, que podemos cuestionarlo con la intención, y no solo poner intención si no</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>que avanzar esas propuestas desde la innovación.</p> <p>Así como estrategias específicas, creo que es importante avanzar hacia el trabajo interdisciplinario de las asignaturas, lo mismo en la formación de los profesores. Hay asignaturas transversales como en la formación de facultad, no obstante, no se propicia un trabajo interdisciplinario (...) creo que con eso enriqueceríamos la formación inicial docente y también, podríamos propiciar a que haya espacios de trabajo en multiculturalidad. En el caso de nuestra asignatura creo que se han abierto muchos espacios, por un lado, la lengua, y por otro la literatura, desde el enfoque intercultural. Creo que la literatura comparada (...) veo posibilidades en el espacio de la lengua y vuelvo a pensar en el MINEDUC, porque tiene una instancia muy menor que es tercero y cuarto medio, donde se ve el programa de Literatura e Identidad y de Lengua, pero pienso que es muy tarde, pienso que es muy tarde para abordar estos temas, que la formación debe ser primero transversal, debería, por ejemplo empezar en quinto básico, incluso antes, porque uno entra a primero básico con compañeros que son de otros lados, entonces, qué es lo que se hace, ver las comidas, el idioma, el día del país, cantar el himno y un poco caricaturizando pero esto no implica el trabajo intercultural, entonces creo que es una preocupación transversal, y creo que tampoco el profesor en formación tiene esa formación.</p> |
| <p>3. ¿Considera que estas estrategias se entregan en el proceso de FID?</p> | <p>Como había dicho anteriormente con el país, creo que un tema de ser estratégico cuando uno está a cargo en la selección de profesores, y formar a profesores. Primero de asumir la tarea con responsabilidad que estamos formando a pares que van a impactar a muchas personas y creo que eso es algo que debemos sentarnos a reflexionar y, luego, ofrecer a los estudiantes un abanico de formas distintas de abordar el fenómeno del lenguaje y la literatura como manifestación de este. Yo creo que ahí, en esa formación independiente de que el estudiante tenga en su malla un ramo que se llame interculturalidad, diversidad o inclusión, yo creo que con eso se avanza mucho. Nosotros ahora, en la propuesta de TIP hemos considerado la temática de la inclusión y la diversidad como algo fundamental principalmente porque los empleadores han declarado que los estudiantes egresados de la UAHC no tienen esa formación y no saben atender a todos, y me parece que es no solamente una debilidad de esta universidad, y además no tienen la capacidad de autocrítica para entender que no saben atender a todos. Son dos cosas que están ligadas, como no saber procedimentalmente y conceptualmente, pero</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>actitudinalmente no entiendo ni asumo mi rol como alguien que se tienen que hacer cargo del aprendizaje de todos. Creo que en la formación tiene que haber un curso, algo transversal pero también creo que la diversidad de profesores con distintas miradas y enfoques, pueden aportar a la formación de los profesores en estos temas, por ejemplo en la universidad hay una profesora de historia y magister en literatura comparada, entonces ha ofrecido hacer un curso optativo pero no había sido considerada, y ahora a mí me pareció pertinente incorporarlo, ver la posibilidad de entender la literatura comparada desde el fenómeno de Haití, Venezuela, Colombia, eso resuelve hartas cosas, y también me hago cargo del tema, desde la disciplina porque además, otra cosa es verlo de la facultad de pedagogía pero también en lingüística, semántica, pragmática, cómo avanzo con estas misma variantes internas de nuestro país. Yo creo no se ha avanzado, pero en el caso mío, tengo una gran responsabilidad de avanzar y lo tengo súper claro.</p> |
| <p>4. ¿Qué herramientas pedagógicas debe entregar la FID para desarrollar la interculturalidad dentro del aula?</p> | <p>Lo que a mí me corresponde es revisar la malla, y lo que queremos incorporar en la malla es otra línea, o más bien fortalecer la línea de lingüística y que sea comunicación y lingüística, porque además la carrera se llama Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación y la comisión mencionó esto: ¿Y dónde está la comunicación? Entonces, lo que me compete es revisar la malla, y decir qué necesito en comunicación. Creo que la comunicación per se, resuelve muchas cosas de las interculturalidad, porque depende del enfoque y la mirada que le demos a la comunicación, podemos avanzar en entender que el otro se comunica distinto, pero también tenemos cosas en común, entender pragmáticamente la situación comunicativa, entonces hay varios factores asociados a la comunicación, y como también les decía en cuanto a la literatura, está la opción del optativo, que se me menciona que hay un canon de literatura haitiana que está siendo traducido al español para trabajar aquí y hay escuelas que lo están revisando.</p> |
| <p>5. ¿Considera que las políticas públicas implementadas en el ámbito de la educación son efectivas para el quehacer docente desde el enfoque intercultural?</p> | <p>Es un poco lo que les comentaba al principio, lamentablemente nosotros formadores de profesores y también los profesores en ejercicio, no es una crítica a ellos sino más bien una autocrítica, somos muy responsables y seguimos la línea que MINEDUC nos proporciona, ya sea a través de los planes y programas, que tampoco creo que esté mal, porque las bases curriculares de nuestra asignatura Lengua y Literatura, indican que el enfoque es comunicativo y también cultural. La crítica más bien es tomar estos documentos ministeriales y curriculares, y ver posibilidades</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>de innovación, sin embargo, encuentro que faltan cosas, pero no solo hago la crítica, hago la propuesta, ya sea de secuencia de contenido o didáctica. El profesor igual tiene ciertas libertades, pese a todos esos “peros” que tiene, como preocuparse del SIMCE y todas las cosas externas, uno también tiene ciertas libertades de decir “bueno, esto es una competencia que requiero abordar a nivel transversal, voy a partir con un curso y lo voy a trabajar dos veces al mes, y no me voy a dedicar a nada más, pese a que el MINEDUC me diga esto”.</p> <p>A nivel de políticas públicas, MINEDUC ha emanado algunos documentos, que pueden tener cierta utilidad, creo que a veces se quedan en la forma y no profundizan mucho, pero también creo que a nivel de profesores de formación no tenemos que esperar a que MINEDUC nos diga que hacer (...) es una realidad que existe, que es posible de abordar mediante la Lengua y Literatura, no sé si matemática tiene esa facilidad. Tiene (Lengua y Literatura) harto espacio para trabajar como es Historia porque la universidad tampoco brinda esos espacios donde podríamos trabajar con Artes, con historia y así hacer proyectos con cosas transversales, no solo a una asignatura. Entonces creo, que con ese trabajo previo durante la formación inicial docente podemos sacar propuestas innovadoras que tengan que aportar a estas cosas que nos competen a todos, que no es de Lengua, porque tengo al mismo alumno en Ciencias, Historia, Biología. Entonces, no podemos esperar que el MINEDUC venga a decirnos qué hacer.</p> |
|--|---|

5.2. Cuadro de entrevista 2

| | |
|--|---|
| Nombre: Mario Carvajal | Fecha: 20/julio/2018 |
| Grado académico: Profesor de Música Doctor en educación mención intercultural | Hora: 11:00 Am |
| Ocupación: Director de escuela de Pedagogía en Música, UAHC | Lugar: Sede Arrau. Facultad de pedagogía en música, UAHC |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Docente de escuela | |
| Años de experiencia: 21 años | Entrevistador: Catherine Fernández |

Objetivo: Comparar y conocer la visión de distintos profesores que trabajan en el área de la FID, que se relacionan directa e indirectamente con las temáticas trabajadas mediante la presente investigación monográfica: Interculturalidad e inclusión en la formación inicial docente.

| Preguntas | Respuestas |
|--|--|
| 1. ¿Qué entiende por interculturalidad e inclusión desde el proceso migratorio actual? | <p>El concepto de interculturalidad no es una categoría simple de explicar, implica una reconstrucción histórica del contexto donde se ubica. Este concepto de interculturalidad no es una categoría académica, es sociopolítica supone mirar desde ahí una reivindicación de lucha histórica de minorías culturales. Por lo tanto, emerge desde ahí este concepto de interculturalidad y multiculturalidad, y luego la academia lo apropia y lo transforma en un objeto de estudio, quiero recalcar eso, porque en cada contexto se entiende de forma diferente.</p> <p>El contexto latinoamericano es distinto al contexto anglosajón, o al americano o al francés, ya que tienen otra mirada cultural - entonces habitan muchos conceptos que no está claro lo que quieren nombrar – entonces, en síntesis, el enfoque intercultural y el multiculturalismo no es lo mismo. La interculturalidad es aquella diversidad fáctica de hechos donde se promueve el encuentro, donde hay encuentro entre diversidades, a diferencia de la multiculturalidad que es aquella diferencia fáctica por donde se da énfasis a las diferencias, entonces en ese sentido tanto la interculturalidad como la multiculturalidad son realidades que están ahí. Por lo tanto, se distancian con la estrategia del interculturalismo. Todos los ismos, son propuestas normativas prescriptivas ideológicas, entonces el interculturalismo son respuestas a la interculturalidad o son lo que deberían ser, y es un poco lo que está en la lógica de la educación, entonces el multiculturalismo también es una propuesta normativa, donde se da énfasis a las diferencias culturales, podríamos preguntarnos cuál es la mejor ¿La interculturalidad o la multiculturalidad? va a depender mucho del contexto, porque tienen como épocas, momentos históricos donde se reivindica una cosa y la otra.</p> <p>Por ejemplo, en el año 60, la reivindicación de la multiculturalidad en el contexto norteamericano, igual era interesante verlo históricamente, porque lo que emerge ahí es una crítica a esta lógica de la amalgama que lo amalgamaba</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>todo en una sociedad tan diversa como la norteamericana, pero en el fondo había muchas diversidades que estaban invisibilizadas, entonces, la reivindicación en ese momento fue visibilizada en el plano de lo público, así también el caso de lo latinoamericano donde hay una reivindicación de las comunidades indígenas en comunidades como México, Guatemala, Bolivia, donde la mayoría indígena era minoridad entonces, hay un esfuerzo de visibilizar, este esfuerzo de visibilizar está asociado a la idea del multiculturalismo, porque hay que entender que en el siglo XIX todos los estados tenían una lógica en torno a la construcción de una identidad nacional, una lengua, una cultura, una identidad. Hasta hoy en día, en Chile la escuela tiene como ese pasado que no lo ha liberado, en todo sentido. Entonces, la visibilización es como la resistencia a esta ideología nacionalista, yo quiero que vean que me reconozcan desde mi lengua, mi color de piel, desde mi historia, mis tradiciones, cierto y, eso empieza a competir en el espacio de lo público, emergen políticas de compensación positiva o de afirmación o estratégicamente tienen recursos o accesos a becas o beneficios.</p> <p>Luego de haber consolidado un escenario de visibilización, emerge la otra idea de interculturalidad, o sea, mira nos damos cuenta que también es necesario dialogar entre diversidad que está ahí, pero que antes había que construir identitariamente.</p> |
| <p>2. ¿Qué estrategias didácticas según su perspectiva aportarían a la interculturalidad e inclusión dentro del espacio educativo escolar?</p> | <p>Primero, hay que enseñarles a todos que la interculturalidad y la diversidad y el diálogo entre esas diversidades culturales es positivo, entonces esas diversidades se pueden empezar en el aula. El problema no es la minoría, es la mayoría que excluye e invisibiliza a esa minoría. Ese es el juego que está detrás, y uno lo podría traducir en el ámbito de la educación. Bueno, y hoy en día estamos en una etapa más compleja, porque la interculturalidad supone un espacio entre dos diferencias, pero en el caso del aula de España o Europa o, incluso acá en Chile, tú puedes encontrar que ese espacio inter hoy día, es mucho más complejo, puedes encontrar 20 lenguas, muchas nacionalidades. Por lo tanto, se percibe conceptualmente que la diversidad esta al interior del sujeto. Hoy en día se habla de la hiper-diversidad, vale decir, cada sujeto hace una versión particular de las diferentes experiencias culturales que vive.</p> <p>El desafío es ver qué sujeto tenemos en el aula, entonces estamos hablando de multiculturalidad, interculturalidad, intraculturalidad, o sea, una diversidad que está al interior de los sujetos, y eso plantea obviamente un desafío en la educación en términos de que hay que diversificar en una</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>lógica intercultural todos los dispositivos culturales didácticos contenidos en las prácticas, o sea, hay una diversificación del currículum, de tal forma de poder hacer pertinente la educación que se ofrece, eso es muy complejo.</p> <p>Otro elemento que yo quisiera aclarar en estos conceptos que no se manejan bien, es que hay paradigmas, son gramáticas de la diversidad, es un discurso sobre la diversidad. Por la diversidad lo diferente es una percepción que habita en la cabeza de uno, y a menudo uno utiliza categorías que son coloniales, entonces las palabras que usamos para nombrar lo diverso no tributan a menudo, o defraudan las nuevas diversidades emergentes. Por lo tanto, hablar de indígena o mestizo, el nombre que tú quieras darle, muchas veces son palabras antiguas para lo nuevo, entonces tú puedes encontrar que diversidad y cultura no son lo mismo, los procesos culturales y los procesos identitarios son dos caminos que se complementan, pero que no son lo mismo, son como rieles, la cultura es una praxis, es lo que hace todos los días, es un hábito y de tanto hacerlo todos los días, se internaliza y se hace inconsciente, porque es una práctica que hace habitualmente-ritualmente, en cambio, los procesos identitarios son procesos conscientes y el sujeto tiende a reconocer elementos que le permitan diferenciarse con uno entre el yo y los otros, eso también es discursivo.</p> <p>Pueden variar en el tiempo los procesos culturales, pero, su identidad sigue siendo un pedal histórico, puede ser el caso de los migrantes quienes pueden hacer cosas diferentes a las que hacían en su país de origen, pero siguen siendo haitianos, por el territorio, por su lengua, por su comida. Por eso tienen que haber las dos cosas - culturalidad e identidad - por más que sea cómodo el discurso del profesor, en términos didácticos reproducir una práctica cultural que es una práctica viva, a un discurso semántico con un sentido de identidad, aun cuando preferentemente puede ser muy correcto.</p> <p>Frente a la diversidad, hay una propuesta de autonomía, el otro escenario sería que el Estado imponga un enfoque intercultural pero que, en el corto tiempo, ese enfoque pase a un proceso de asimilar, incluso hay escuelas multilingües incluso, lo que llaman los teóricos, multilingües de transición, o sea, te enseñen en tu lengua, pero desde tu lengua te enseñen que no se puede nombrar el mundo actual, por lo tanto, los niños ven que su lengua es del pasado, y que el presente se debe nombrar con otra lengua. Entonces, la escuela frente a esta situación que tiene que ver con el fenómeno de la interculturalidad, o sea, como yo soy diverso al interior, es un</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| | problema, porque tiene que ver como el sujeto se construye con cierto sentido histórico. |
| 3. ¿Considera que estas estrategias se entregan en el proceso de FID? | <p>La formación terciaria ha dejado la interculturalidad en la formación inicial, la educación básica, secundaria. Porque todos los programas interculturales acá están pensados en contextos étnicos, sur, norte, Isla de Pascua, pero esos contextos de origen étnico, están pasando a un proceso de competición, porque ya no son precisamente étnicos, sino que también son contextos migratológicos, que no basta con tributar a una interculturalidad blanco y negro, cierto, hoy en día es mucho más poroso.</p> <p>Cuál es la lengua que permite la formación y que no defraude esta empatía intercultural ¿el español? O, el profesor debería manejar todas las lenguas ¡si el problema es el profe! En comunidades peruanas hay niños que hablan hasta tres lenguas, porque los niños conviven todos juntos y en distintas etnias. Yo creo que hay que avanzar hacia eso, que lo cultural y la identidad tiene que ser un espacio unánime, y no una ventana, como sucede en Chile. Estamos lejos de eso, porque ningún proyecto etnopolítico con carga intercultural, va tener una verdadera historia, si no hay un sujeto capaz de sostener a largo tiempo ese proyecto. Porque si la gente rota cada un año, obviamente el proyecto está destinado a morir y, lo más fácil es tributarle al SIMCE y, a esta exigencia exógena, porque ahí te permite, por último, salir del extravío y conducirte a un horizonte. Es complejo, porque esto también tiene una dimensión ética, porque como un profesor soporta el frío de las bajas temperaturas, cuando tiene que adaptarse en un lugar donde se internan el día domingo, queda internado toda la semana, junto con los estudiantes y, se van el día viernes, ahí los límites entre lo educativo y el tiempo de la vida no están claros. El profe sigue siendo profe hasta las diez de la noche, entonces es complicado, porque un pensamiento crítico discursivo aguanta todo, pero el pensamiento político – étnico, ubicado en un contexto real es muy complejo.</p> <p>Yo, no sé cómo formar sujetos para que se desempeñen a largo tiempo en esos contextos, porque es un llamado una colocación, es estar ahí. Entonces no es solo una formación de competencias de habilidades teóricas, es un llamado ético político que yo observo en la experiencia zapatista indígena que tienen ese llamado de colocación político, que nos inspira y, además, que el sujeto que trabaja ahí, vive ahí. En cambio, en las comunidades indígenas de allá arriba, el que trabaja ahí no vive ahí, entonces el punto de inserción laboral y el punto familiar están a distancia. Eso genera pena, rabia, soledad y,</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>cómo formas a un sujeto para no sentir pena, no sentir soledad. Entonces, ese punto tan lejano de inserción laboral, hace que el proyecto siempre este en un espacio de debilidad de un proyecto educativo. En México no es así, el sujeto está en otro clima, tiene a la familia ahí, entonces el tema emocional lo tiene resuelto, tienen otro tipo de problemas como de carácter económico.</p> |
| <p>4. ¿Qué herramientas pedagógicas debe entregar la FID para desarrollar la interculturalidad dentro del aula?</p> | <p>Primero que nada, tienes que tener claros cuales son los enfoques que están detrás, si es una interculturalidad para asimilar al otro a corto o a largo plazo, o una interculturalidad para potenciar al otro, para emancipar al otro, o una interculturalidad contra el racismo y por lo tanto, la fuente de ataque es, atacar donde se origina la discriminación exclusión, por lo tanto, en esta lengua de semantización intercultural, supone un módulo - me imagino yo - de problemáticas emergentes acabadas. Por lo tanto, según el contexto social cultural, se definirá el concepto educativo intercultural. Porque un estudiante que estudia en parámetros occidentales, no va a querer volver a la comunidad indígena, porque volver a la comunidad, va a significar volver al pasado. Entonces, igual es importante que la universidad vaya a la comunidad, porque la educación es una pata del contexto intercultural, porque tiene que ver con educación, cultura; y política y el elemento fundamental que es lo económico. Por lo tanto, hay que ver cómo se resuelve al sistema económico de necesidades, vale decir, que es comer, vivir, trabajar, la casa, de tal forma que eso también tribute a esa necesidad, porque la relación cultura y educación, un poco donde se mueve la interculturalidad es donde se pueden construir castillos en el aire, podemos construir ficción, porque el poder funciona muy simple, en términos de parámetros de sentido y significación, es un orden social que te permite sutilmente, mostrar una forma de vivir y, lo muestra de tal forma que sea innecesario vivir de otra forma, se hace sentido común.</p> <p>Entonces un sujeto que va a la formación universitaria, y le muestran la vida de tal forma como único camino a seguir, obviamente que el camino que la comunidad educativa ofrece es un camino sin sentido, porque, aparte, no le permite vivir, comer, por eso hay sociólogos y abogados trabajando en comunidades indígenas extranjeras, haciendo clases en otros contextos, entonces se transforman en nuevos sujetos bisagras, entre el mundo occidental y el mundo comunitario, y es un nuevo sujeto el que emerge, que permite dialogar entre las lógicas comunitarias, la justicia comunitaria los saberes comunitarios, frente a la cultura social occidental. Yo creo que ese es el gran problema que tiene la educación intercultural,</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>que no mira más allá de la relación educación y cultura. Tiene que ver también el plano psicosocial, político del sujeto que son elementos de la vida que han estado como ajenos de la discusión intercultural. Entonces la pertinencia de los procesos formativos, los contenidos, cierto... la empatía valórica... hay estudios de los años 80s que vienen diciendo esto, cada comunidad tiene una forma de nombrar cosas que pueden ser muy distintas a como nosotros nombramos las cosas en el plano occidental, y ahí hay un riesgo de hacer esta transposición epistemológica de un escenario a-cultural a un escenario educativo. Entonces, no es fácil, las transposiciones didácticas, las transposiciones curriculares; es necesario cambiar, estar inserto en la realidad cultural.</p> |
| <p>5. ¿Considera que las políticas públicas implementadas en el ámbito de la educación son efectivas para el quehacer docente desde el enfoque intercultural?</p> | <p>Yo creo que hay esfuerzos, hay conquistas, pero cuando tú miras cómo emergen las escuelas interculturales o las universidades que solo tocan esta forma, se desenvuelven en esta forma, pero solo en el ámbito educativo no político, ya que se pierden las oportunidades en el ámbito laboral cuando se sale de espacio educativo. En México, también hay formación intercultural, acá en Chile está la universidad de la Frontera, alguna formación en la católica en Villarrica, pero cuando tú miras cuáles son los portadores de un saber y son valorados por la comunidad, son sujetos bien específicos, formadores tradicionales y están en la escuela, pero su saber en torno a la comunidad es mínimo, porque el rol del profesor es entregar las herramientas didácticas, o sea, eso es un genocidio didáctico desde un punto de vista, porque así como hay contenido que son propios de una cultura, hay proceso didácticos o de socialización propia de cada cultura, eso es más complejo de hacer, ya que es más fácil alcanzar los contenidos pero el cómo se enseña de acuerdo a la cultura, porque a lo mejor la escuela no es el espacio propio de los procesos de socialización de las culturas. Entonces acá en Chile, yo creo que hay un fenómeno que tiene que ver con enfoques, pero también hay enfoques, enfoques contra el racismo, enfoques de asimilar, etc. Entonces de acuerdo a la comunidad, hay una educación propia que tiene que ver con una lengua con una cultura.</p> <p>Entiendo que su trabajo de investigación tiene que ver con un enfoque más migrantológicos, cierto, migrante cierto, que es un fenómeno nuevo, que es distinto a la interculturalidad en contextos étnicos, pero lo que yo puedo plantear en cierta forma es que existe una diversidad en el aula multicultural, intercultural, intracultural y, que tal vez la escuela como lo habíamos dicho, la educación en general es un espacio no muy reflexivo, no muy analítico reflexivo, que, desde las</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>ciencias como la filosofía y la antropología sí lo es. Entonces, la escuela no funciona así, tiene otro ritmo, entonces la escuela es más normativa, construye normas es más prescriptiva que analítica, entonces por eso en la escuela hay un enfoque más de interculturalismo, más que interculturalidad, por ejemplo en una escuela que tiene un 80% de alumnos migrantes, el curriculum sigue siendo monocultural, la didáctica que los profesores utilizan pueden ser axiológicamente asociados a una sensibilidad, una empatía intercultural frente al otro, pero que no se ha formado en claves de competencias interculturales seguramente va a reproducir.</p> <p>En el caso de la interculturalidad en la música, el nuevo perfil de egreso debería estar incorporado, dado que, en los marcos orientadores de la formación inicial docente, hay líneas transversales en cuanto al género con lo multicultural, líneas de inclusión y, aquí entramos en las líneas donde la palabra inclusión e interculturalidad no es lo mismo. La inclusión es un concepto donde cae todo, entonces a caer todo corre el riesgo de perder la especificidad de la lucha política.</p> <p>La interculturalidad emerge en un contexto histórico, por lo tanto, no es solamente la inclusión. Entonces, yo creo que inclusión desde una política pública se puede manejar con la interculturalidad, pero cuando miras los conceptos desde el mundo de las ciencias sociales humanas tiene una especificidad. La inclusión incluye lo intercultural, pero, lo intercultural tiene una dimensión socio política. El manual de la inclusión, hace una fuerte crítica a la inclusión, ya que esta es y una gran bolsa donde cae todo y, al caer todo se pierde, por que cuales son los valores o qué se incluye cuando se incluye algo, todo lo que se incluye quiere ser incluido. Por lo tanto, la interculturalidad según contexto, es una palabra que puede contener múltiples significados, pregúntenle a los mapuches si quieren interculturalidad o multiculturalidad. Hay quienes quieren que su lengua solo sea hablada por su propia comunidad, ya que esta es un instrumento de poder utilizado contra el otro huinca, por lo tanto, no es un debate cerrado acabado, sino que es un debate que tiene que obedecer a la autonomía de las propias comunidades, a los propios actores.</p> <p>Por lo tanto, es posible decir, qué de aquello intercultural, es posible traer a la escuela y qué cosa podemos hacer en términos de trasladar la escuela a los espacios culturales.</p> <p>En torno a las políticas públicas, hay muchos cuestionamientos, de hecho, cuando se habla de</p> |
|--|--|

| | |
|--|--|
| | <p>interculturalidad todavía no se tiene claro de qué se habla, o qué es lo cultural, porque la culturalidad es cultura. No se debe confundir el pasaporte de origen, con las expresiones culturales, no todos los colombianos bailan cumbia, a lo mejor la persona vive en un espacio totalmente distinto y, la escuela usa una cultura en términos súper esencializados, es decir, a los mapuches vamos a colocarles el cultrún y vamos a hacer una feria gastronómica que sea de los países, y un partido entre Chile y Perú; eso es una folclorización, sobre una mirada muy particular de lo cultural que tributa hacia los ancestros de la antropología. No todos los mapuches son iguales, tú vas a encontrar mucha diversidad dentro de un espacio cultural, pero hay un espacio simbólico que permite la configuración y coalición de un sujeto colectivo, pero eso no quiere decir que sea todo homogéneo hacia el interior.</p> <p>La escuela y las políticas públicas más que la escuela, tiende a buscar cuáles son los puntos comunes y desde ahí, construir políticas públicas, pero esos puntos comunes, después se transforman en esos matices que posteriormente se transforman a menudo en una puesta en escena, que empiezas a escarbar y en el fondo sigue latiendo ese corazón nacionalizante del estado nación.</p> <p>Me visto como mapuche, canto como mapuche, pero en el fondo me apetece asimilar al indígena, porque acaso tú crees que el estado ha renunciado a la figura del ciudadano, no. El estado siempre ha buscado nuevas formas de renovar sus políticas nacionalizantes... es complicado. Entonces en este contexto yo no podría decir esta es la receta, es reamente problemático... Este tema es apasionante y complejo...</p> |
|--|--|

5.3. Cuadro de entrevista 3

| | |
|--|--|
| Nombre: Fabián González | Fecha: 19/julio/2018 |
| Grado académico: Magister en Historia y Ciencias Sociales | Hora: 12:45 horas |
| Ocupación: Decano de la Facultad de Pedagogía, UAHC | Lugar: Facultad de Pedagogía UAHC |
| Años de experiencia: 25 años | Entrevistadora: Catherine Fernández |

Objetivo: Comparar y conocer la visión de distintos profesores que trabajan en el área de FID, que se relacionan directa e indirectamente con las temáticas trabajadas mediante la presente investigación monográfica: Interculturalidad e inclusión en la formación inicial docente.

| Preguntas | Respuestas |
|---|---|
| <p>1. ¿Qué entiende por interculturalidad e inclusión desde el proceso migratorio actual?</p> | <p>En el contexto actual que yo llamaría contexto (proceso migratorio) que es de mediano plazo, no sé si lo actual sea necesariamente lo del corto plazo que ha sido más explosivo, más evidente si no que hace, por lo menos, 15 años que, básicamente cuando recuerdo hacia atrás 15 años me tocó trabajar como profe de educación media con los, probablemente, primeros migrantes peruanos y, entonces conocí derechamente, tal vez, como la génesis de los procesos de integración, inclusión e interculturalidad o por lo menos esa fase que fue muy, probablemente, más conflictiva que la actual. Para responder a la pregunta, para mí todos estos temas tienen que ver con un proceso bien general que está viviendo el sistema escolar en todos los países del mundo, que en algún momento le tenía que tocar a Chile por que los procesos migratorios, movimientos de personas por distintos motivos, que no son necesariamente siempre económicos, por decirlo así, que tienen que ver con cuestiones políticas, conflictos bélicos, transformaciones culturales, todo eso es de orden global, entonces a Chile tenía que pasarle en algún momento, en algunos casos por su incorporación a la economía global, en otros casos también seguro por sus características políticas si es un país relativamente estable y eso ha convocado seguramente el interés de personas de otros países. Entonces, quiero decir que, en todos los países del mundo se producen procesos similares, en particular que son de mayor interés o convocatoria. En los sistemas escolares han tenido que adecuarse y hacer transformaciones bastante grandes a propósito de esos cambios y eso implica como pensar las escuelas de una manera completamente distinta que en la mayoría de los países del mundo. Las escuelas fueron pensadas como propósitos de colaboración en la identidad nacional y eso ya es bastante discutible, digamos que las</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>personas tienden a ser como habitantes del mundo y las escuelas públicas debieran ser espacios que permitan la formación de personas con la perspectiva de esa identidad multicultural y no mono cultural. En Chile particularmente tenemos la dificultad histórica que es la incorporación de las comunidades indígenas, o sea esa ya es una deuda que hasta el día de hoy sigue que saldar porque se pretenden solucionar problemas de orden, por ejemplo, de inclusión latinoamericano o latinoamericanista pero en la mayoría de los casos se deja afuera en las propias comunidades, sobre todo a las más importantes, Mapuche, Aymara, Rapa Nui, su inclusión efectiva en el sistema escolar. Entonces, para mí en lo actual refleja evidentemente ya cuando no tienes posibilidad de obviar el problema, lo tienes frente a tus narices y eso obligará a que en el caso particular de las escuelas de Chile se transformen radicalmente, de lo contrario van a solo generar conflictos internos en sus organizaciones, formas de pensar la educación y van a tener resultados probablemente súper deficitario, si no son capaces de trabajar inter cultural o multicultural como quiera entenderse.</p> <p>Yo personalmente, no sé si esa palabra me convence demasiado para ser sincero, porque tiendo a pensar que es un concepto demasiado exigente y un poco idealista, para mí tiene más sentido pese a que mucha gente discute sobre esto, me hace más sentido lo multicultural yo lo puedo usar de manera mucho más dúctiles ese concepto que el intercultural, entonces lo intercultural siempre lo he entendido como, insisto, una situación un poco ideal de una cierta inclusión tal vez “verdadera” pero que intenta, por decir así, que no necesariamente no toma con toda la seriedad que se requiere las identidades, las identidades tienen un núcleo que son difíciles de hacer dialogar, entonces cuando se pretenden espacios de interculturalidad efectivos o más allá de lo real, me parece idealista pero tiendo a pensar que tiene más lógica lo dialógico, aunque parezca un poco recurrente pero, de cualquier manera me parece que es una estrategia de transformación de la escuela que tiene que ser protagónica de lo que ocurra de aquí en adelante y hacia intercultural o multicultural, cualquiera de las dos, estoy pensando sobre todo en una escuela de carácter público,</p> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| | <p>laica, multicultural o intercultural, debieran ser como los pilares de la educación exigible de aquí en adelante, por ejemplo, a propósito de las demandas de género también tendría que ser no sexista, porque todo esto significa re-elaborar la escuela no sexista, intercultural, tiene que ser laica me refiero que hay algunas visiones que son un poco idealista, digo eso es lo necesario pero es difícil de lograr, pero me parece bien que es un horizonte que se imagine, porque, finalmente, así se logran los cambios. Es lo que uno espera lograr en algún momento.</p> |
| <p>2. ¿Qué estrategias didácticas según su perspectiva aportarían a la interculturalidad e inclusión dentro del espacio educativo escolar?</p> | <p>Yo creo que en la escuela deben pasar dos cosas esenciales, la escuela tiene que ser un espacio que dé lugar a la participación de la gente, teórica y práctica, participación, por ejemplo, cuando digo teórico digo que todos los participantes tengan reconocimientos normativos establecidos e igualitarios, todos quiero decir no solo los estudiantes, familias, padres, profesores, en fin y, por lo tanto, no sean discriminatorios respecto a ninguna de las clásicas formas de discriminación ni de género, origen, raza, clase social, religión, cualquiera de esas, eso es lo básico porque yo soy de las personas que piensa que la gente aprende haciendo. Por lo tanto, si tú generas espacios de interacción reales la gente aprende en la realidad a interactuar. No sacamos nada con que una estrategia “de aula” que conozcan la experiencia de vida de los que viven en África, esas son cosas un poco falsas, lo real es que se tienen que interactuar en espacios reales y que aprendan a interactuar con otras condiciones y eso como lo básico. Por eso digo que las clases no pueden seguir siendo, por ejemplo, la de religión, primero que nada debiera salir de los colegios, pero en el caso de que exista no puede seguir siendo una clase de religión católica porque seguramente en una clase de 45 estudiantes al menos deben haber 15 de religión protestante, si se compone de población Haitiana también será protestante, porque la gran mayoría de la población Haitiana es protestante, colombianos son hiper católicos, si son Peruanos probablemente también son muy católicos, más que los Chilenos, si son Venezolanos capaz que sean mayormente ateos, no tengo idea, entonces las estrategias tienen que ser qué , que esas historias de vida tengan participación en las cosas que ocurren en la escuela cotidianamente ya sea desde la clase hasta fuera de aula, y la segunda condición es que sean de diálogo, y eso implica</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>no solo que una persona hable, si no que otra escuche, que es lo esencial dice la pedagogía de Paulo Freire. Por lo tanto, la estrategia concreta puede ser muy diversa, si no ocurre eso que es lo básico que no le corresponde tanto al profe sino a la escuela, dar esas condiciones de participación, de diálogo, todo se convierte en algo puramente en la sala de clases que es algo muy enano. La gente cuando va a la escuela, sobre todo cuando son más chicos, aprenden en todos los espacios, en la sala, jugando en el patio, en las actividades extra curriculares, en los actos, en todos lados, entonces si tú no promueves ahí el diálogo y participación que sea integradora no va a pasar mucho, la gente puede hacer una tarea, y resolver una tarea pero eso no es muy integrador en lo profundo, en el aprendizaje más profundo. Entonces yo creo que esas dos cosas son lo fundamental.</p> |
| <p>3. ¿Considera que estas estrategias se entregan en el proceso de FID?</p> | <p>En general hay una tendencia muy grande a, estoy hablando de distintas universidades, hay una tendencia a concentrar todo el trabajo del profesor y del futuro profesor en la sala de clases y por ejemplo este tema de que el trabajo fundamentalmente será hacer clases, luego hacer material para la clase, luego evaluar esos aprendizajes respecto todos esos materiales y eso sería, es una manera bien restringida de entender un trabajo de un profesor. Nosotros aquí en general en la facultad entendemos que el trabajo del profesor es eso y otras cosas más, yo creo que igual nos falta mucho por desarrollar en ese sentido, una visión integral de lo que es el trabajo del profesor a nivel escolar, en general yo creo que en la formación de profesores, todas las cuestiones que tienen que ver con la integración y la inclusión y la interculturalidad se quedan mucho o en lo discursivo o, derechamente, en el aula como micro espacio de acción pedagógica, salvo excepciones que por ejemplo en universidades de la octava y la novena región que trabajan con comunidades Mapuches, preferentemente, Pehuenches, en fin salvo esas que yo sé que hacen y seguramente en el norte pero desconozco, pero en Santiago es más raro este trabajo, a lo mejor por razones obvias, pero actualmente no es tan obvio y, además, nunca fue obvio porque por ejemplo la mayor cantidad de población Mapuche está en la región Metropolitana. Alguien podría decir -oye pero los mapuches viven en Temuco- no viven aquí en Santiago, la mayoría entonces nunca ha sido muy cierto eso, de que acá solamente se es completamente urbano, completamente blancos, completamente chilenos sin mezcla, siempre fue un desafío pero para nosotros en Santiago es</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>más fácil esquivar, actualmente no, no hay posibilidad, tengo la impresión de que este fenómeno llegó para quedarse, no será transitorio, seguramente tendrá un peak ahora y en algún momento se va a estabilizar pero cuando ya tienes en una sala de clases o en una escuela 20% de población migrante es más o menos contundente. Yo siento que hay mucho por hacer, hay trabajo con las comunidades que tal vez en el caso de nuestra facultad debiera desarrollarse mucho. Cuando dicen: tengo un alumno migrante, en realidad es tengo cerca una comunidad. Entonces, si tú nunca vas a lograr incorporar o hacer una integración efectiva, si no incorporas esa comunidad, por razones que son obvias, así que a mi entender todavía estamos en un desarrollo incipiente acá y en universidades de todo el país, todas se preparan para una sala de clases homogénea, donde son todos iguales y que supuestamente están ahí porque quieren aprender. Uno de los cambios más recientes, era que el problema es que no quieren aprender, los jóvenes cambiaron, ahora se agrega a todo eso que son de orígenes distintos, en algunos casos manejan lenguas distintas, entonces es muy raro, ahora igual pasaba con el pueblo mapuche en Santiago tienen una cosmovisión distinta, un lenguaje distinto, nadie se preocupaba de incorporarlo de ninguna parte, entonces, es una vieja historia que la escuela deje de ser mono cultural y nacional, en el sentido de una nación, no plurinacional, y un anhelo de mucha gente, en el caso de los que formamos profesores existe esa discusión entre, si tú tienes que formar la discusión más en el aula y lo que pasa a interior del aula es un fenómeno más complejo que lo que pasa afuera del aula y de la escuela. Yo, personalmente, creo que tiene que ser un complemento de ambas cosas, tienes que ser un buen profe que haga buenas clases, pero no puede ser una buena clase si tú no sabes qué pasa con la vida de tu entorno, entonces para mí hay que desarrollar experiencias. La experiencia en particular del curso de español para haitianos por ejemplo debiera vincularse estrechamente con eso que implicaría para un profe que trabaja en una comunidad multicultural el tener estos estudiantes, no solo para que aprendan la lengua dominante, en este caso, si no para que su cultura en este caso que se mezcla con otra cultura es un desafío difícil pero como digo debiera ser lo que de aquí en adelante ocurra, si no es como que la escuela va seguir funcionando como si nada pasara con códigos que son de hace siglos, y ni si quiera del siglo pasado porque digamos el siglo pasado hay escuelas que funcionan como el siglo pasado pero nos referíamos al XIX, estamos en el XXI, sería peor.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| | |
| <p>4. ¿Qué herramientas pedagógicas debe entregar la FID para desarrollar la interculturalidad dentro del aula?</p> | <p>Hay un deber de la universidad y por eso que la experiencia que se puedan desarrollar en este ámbito tienen que ser sí o sí recogidas por la institución y transformadas, luego tienen que tener consecuencia para la formación de sus profesores o de cualquier otro profesional, por ejemplo una de las declaraciones de la universidad es tener un enfoque latinoamericanista, entonces imagínense lo absurdo que sería por ejemplo queremos hacer una actividad con migrantes y no, no podemos porque no tenemos capacidad, o sea la universidad tendría que hacer el esfuerzo sí o sí, porque si se declara con esas características es porque esa tendría que ser su prioridad y en el caso de la formación de profes lo que tiene que ocurrir de una forma es descubrir cuanto de brecha hay entre lo que es posible de hacer en el campo de la población con nuestro estudiante, o sea, nuestras propias iniciativas, lo que hace un estudiante por sí solo y emprende como actividades o intereses y luego lo que le estamos ofreciendo porque si hay una brecha muy grande hay que acortarla, quiero decir, puede ser por pura iniciativa que un estudiante de pedagogía que tiene que estos son los principios de la institución lo muevan en este caso la institución debe acompañarlo en ese proceso y sacarle provecho de sistematizar y devolver, que eso sea parte de los procesos de formación permanente, porque descubre que es una experiencia valiosa, en el caso particular del curso de español para Haitianos, como eso lo que yo creo que debiera ocurrirnos que luego sistematizar, por ejemplo lo que se hizo el año 2017, nuestros estudiantes de pedagogía en lenguaje u otras carrera cuanto pudieron hacer de lo que pretendía hacer, bien con las herramientas que les dábamos hasta ese momento y que les faltaban. Por lo tanto, si queremos volver a hacer eso de nuevo debemos reforzar lo que le faltaba y mejorar lo que hicieron bien y, por lo tanto, ir dándole más potencia a esa idea de trabajar y vincularse con ese tipo de comunidades y que eso sea parte del curriculum formal, porque cuando se ve raro, como si fuera una cosa extraña que ocurre paralelamente no tiene lógica porque tú podrías hacer cosas de esas características fuera de la carrera y dentro de la carrera hacer otras distintas, debiera tener sintonía un espacio especial particular, creo yo lo más lógico en un taller, un taller debiera vincularse con el espacio de reflexión, debiera sistematizarse debiera presentar propuestas de mejoras de lo que se hizo para que no esté fuera, si esta fuera es como que fuera informal y no, debería ser completamente formal, ser una opción. Entonces, en esas cosas hay que trabajar de manera que sean decisiones</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>que la formación de profesores toma en el mediano y largo plazo, no una cuestión puntual, tiene que ser de manera sistemática y comprometida, no azarosa.</p> |
| <p>5. ¿Considera que las políticas públicas implementadas en el ámbito de la educación son efectivas para el quehacer docente desde el enfoque intercultural?</p> | <p>No, derechamente yo creo que no, lo que hay en Chile es muy básico, los programas que son de interculturalidad bilingüe, es muy básico, en la política pública, en este ámbito ha hecho poco, muy poco, actualmente son reconocimientos elementales, los efectos que tiene el RUT para que los estudiantes tengan derecho a cosas básicas, pero eso es muy elemental. Yo efectivamente tuve alumnos hace muchos años atrás, peruanos que no tenían RUT y que no tenía dónde ponerles notas y que no existían, pero eso era muy fácil de resolver yo creo, entonces en esas cosas que supuestamente se han avanzado es muy básico, pero a nivel general, por ejemplo políticas que tengan impactos en el aprendizaje que sea de orden intercultural, no conozco nada, son como muy del contexto de la cuestión más contingente que garanticen lo básico como el derecho educarse, pero respecto de elementos concretos como se materializan los aprendizajes de manera distinta tanto para esos efectos vinculados a los niños y niñas migrantes o a los jóvenes o a los chilenos que son probablemente los que, más tienen que aprender respecto de capacidades de diálogo, integración obviamente es el chileno el que primero parte, es el rechazo. Entonces, no, por ahora no creo lo que conozco que no es tanto, obviamente atiende la emergencia los derechos básicos no hay que yo conozca políticas de educación propiamente tal intercultural, yo conozco de algunas comunas que han hecho cosas experimentales, colegios, pero a nivel de política nacional muchos casos del voluntarismos de colegios que se ven superados por situaciones como por ejemplo que Recoleta hace muchos años se declaró bilingüe con una escuela que se llama Paraguay y no sé actualmente, pero en un momento fueron más estudiantes migrantes que chilenos, pero eso es la irrupción, si tienes a las puertas la matrícula, además son escuelas en crisis con sus matrículas, el rescate de esas escuelas lo hacen estudiantes migrante, yo por ejemplo el año pasado estaba haciendo una investigación y tenía que entrevistar alumnos de media y fui a un colegio que fue donde yo estudié la media, un colegio grande, pero un colegio en crisis por matrícula y mi interés era por historia de Chile y los alumnos que entreviste eran poquitos, eran seis, una haitiana, tres peruanas, y una colombiana, un chileno; entonces fue como medio divertido porque mi interés era</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>conocer qué aprendían de historia de Chile, pero eran extranjeros, algunos llevaban mucho tiempo en Chile en todo caso, algunos solo eran de padre chileno pero habían nacido en Chile, el problema es que esos alumnos están aprendiendo historia como chilenos, entonces, en realidad lo que saben es lo mismo que sabría un chileno y eso es como lo terrible, en mi caso de investigación, que uno descubre que, ellos por más que vengan de otra parte, les pasa el mismo efecto que un chileno porque la escuela en realidad hace lo mismo con el chileno que con el extranjero, no le importa tu historia entonces te enseña algo, y ellos sabían algo obvio y un chileno probablemente sabía un poco más, porque alguien le cuenta más cosas, pero no era tan diferente y eso es como actúa la escuela, tú seas chileno o extranjero te trata igual y esa es una aberración es tanto una aberración para el chileno como para el extranjero.</p> |
|--|---|

5.4. Descripción de la información recogida: Cuadro de contraste de las entrevistas

| | | | |
|---|--|---|--|
| Objetivo: Contrastar y conocer la visión de distintos profesores que trabajan en el área de FID, que se relacionan directa e indirectamente con las temáticas trabajadas mediante la presente investigación monográfica: Interculturalidad e inclusión en la formación inicial docente | | | |
| Preguntas | Entrevistado 1: Carla Calisto | Entrevistado 2: Mario Carvajal | Entrevistado 3: Fabián González |
| 1. ¿Qué entiende por interculturalidad e inclusión desde el proceso migratorio actual? | La inclusión se centra en valorar la diferencia del otro, entendiendo la diversidad de la sociedad. A partir de esto, es que posteriormente, se podría avanzar hacia la interculturalidad. | El concepto de interculturalidad implica una reconstrucción histórica del contexto donde se ubica, corresponde al encuentro de las diversidades, es una definición socio-política, y por lo tanto, asume una reivindicación de la lucha de distintas minorías culturales. Si bien no es una | Considera que el concepto de multiculturalidad es más pertinente para el contexto actual, dado la complejidad de la interculturalidad. Sin embargo, dentro de la escuela pública la interculturalidad o multiculturalidad deben estar presentes como los pilares |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | categoría académica, la academia lo ha transformado como un objeto de estudio. | fundamentales de esta. |
| 2. ¿Qué estrategias didácticas según su perspectiva aportarían a la interculturalidad e inclusión dentro del espacio educativo escolar? | El profesor debe innovar desde lo propuesto por el MINEDUC dentro del aula, además de trabajar la interdisciplinariedad entre las distintas asignaturas. | Considera que la escuela no es el principal responsable en el proceso de interculturalidad. Propone que el desafío es el visibilizar o centrarnos en ver que sujetos tenemos dentro del aula y eso implica ver la diversidad que se encuentra dentro de todos ellos. Por lo tanto, esto implica que hay que diversificar en una lógica intercultural todos los dispositivos culturales didácticos, como curriculum y contenido de las prácticas. | Se necesita una escuela que entregue espacio a la participación de la comunidad, que tengan reconocimientos establecidos e igualitarios para todos los participantes de la comunidad educativa sin ser discriminados, (tanto familiares como profesionales) Por lo que, se hace necesaria una relación dialógica de todos los actores participantes de la educación. |
| 3. ¿Considera que estas estrategias se entregan en el proceso de FID? | Las estrategias no se entregan actualmente en la FID, ya que en los egresados se han identificado diversas debilidades, las cuales pretenden ser subsanadas mediante la implementación de TIP'S centrados en la inclusión y diversidad. | Considera que las estrategias no se entregan en el proceso de FID, puesto que no basta con una formación de competencia de habilidades teóricas, ya que esta es una acción ética política la cual depende de la situación personal de cada profesor. | Dentro de la FID, se necesita una educación integral que sitúe al profesor dentro de todos los ámbitos educativos, no solo dentro del aula, realizando trabajos en la comunidad, reconociendo su entorno. |
| 4. ¿Qué | Dentro de la línea | Las herramientas | Preparar al |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>herramientas pedagógicas debe entregar la FID para desarrollar la interculturalidad dentro del aula?</p> | <p>formativa de Lengua Castellana y Comunicación, se busca potenciar la competencia comunicativa. Debido a que, desde la agencia de acreditación identifican la carencia de la comunicación en la malla curricular. Además, la entrevistada considera que esta es una herramienta importante para llevar a cabo la inclusión a partir de la importancia de la lengua.</p> | <p>pedagógicas que debiese entregar la FID dependen del enfoque que hay detrás y según el objetivo que desean cumplir dentro del espacio educativo.</p> | <p>profesor para enfrentar su labor desde un rol integral, en el que se prepare para abordar diversas problemáticas de la comunidad educativa como los saberes disciplinarios.</p> |
| <p>5. ¿Considera que las políticas públicas implementadas en el ámbito de la educación son efectivas para el quehacer docente desde el enfoque intercultural?</p> | <p>Considera que las políticas y documentos emanados por MINEDUC carecen de profundidad. No obstante, realiza una autocrítica sobre la pasividad de los establecimientos y profesores para innovar dentro de sus contextos.</p> | <p>No son efectivas porque realmente no existe una relación con la comunidad que desean trabajar, obviando los procesos didácticos de cada cultura.</p> <p>En cuanto al rol de Estado en las políticas públicas este sigue cumpliendo un rol nacionalizante, por lo tanto, se implementan políticas públicas poco específicas.</p> | <p>Las políticas públicas que se han implementado solo dan soluciones instrumentales, que permiten solucionar ciertos trámites que logran hacer efectivo el derecho a educarse, pero realmente no tienen un efecto en el aprendizaje de los estudiantes.</p> |

6.0. Configuración y unificación de los datos: Triangulación de resultados

Los procesos migratorios durante los últimos diez años en Chile han aumentado de manera progresiva, a partir de esto el actual presidente Sebastián Piñera retoma la Ley Migratoria establecida durante el periodo de dictadura (1975), con el objetivo de realizar un reordenamiento de todas las personas que ingresan a territorio nacional para residir de manera definitiva en el país. La formulación de la Ley 1.094, “inspirada en la doctrina de seguridad nacional”, reconoce al migrante como “una posible amenaza para el estado nación” (Stefoni, 2011), razón por la cual se dificulta el acceso a los servicios sociales y al ejercicio de sus derechos como ciudadanos, lo que genera una connotación negativa en el hecho de ser inmigrante, repercutiendo en todas las otras aristas sociales y políticas que significan ser inmigrante.

Bajo este contexto y a partir de los análisis planteados durante la investigación monográfica, es posible mencionar que se evidencia una crisis en la educación respecto de la inclusión intercultural, debido a que las políticas públicas que se observan no se hacen cargo de los nuevos paradigmas educativos, ya que solo buscan subsanar problemáticas sociales específicas y básicas para los inmigrantes como la salud, el trabajo, la educación, entre otras. No obstante, estas soluciones no son lo suficientemente efectivas, ya que como se puede observar actualmente, existen muchas carencias y obstáculos que imposibilitan la inclusión efectiva de los estudiantes inmigrantes dentro de la educación chilena.

Dentro de las carencias y obstáculos que imposibilitan la inclusión de estudiantes inmigrantes, se hace necesario revisar las políticas públicas en torno a la educación. Como se menciona en los antecedentes, existieron decretos como el denominado Rut 100, el cual deja en evidencia la situación irregular de los estudiantes inmigrantes, puesto que no podían acceder a todos los beneficios y derechos educativos, tales como, en el caso de estudiantes de cuarto medio, estos no podían acceder a la inscripción y posterior rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), tampoco les era posible acceder a beneficios estatales como becas alimenticias y económicas de JUNAEB. Asimismo, esta ley obstaculizaba el trabajo de los docentes como, por ejemplo, a la hora de calificar a sus

estudiantes, ya que al no estar en el registro oficial de los establecimientos y del Ministerio de Educación, los estudiantes eran inexistentes para el sistema. Esto se puede observar mediante la entrevista realizada al profesor Fabián González, Decano de la facultad de Pedagogía de la UAHC, quien a través de su experiencia cuenta que, como profesor de un establecimiento educativo en el cual trabajó con estudiantes inmigrantes a quienes no podía calificar: “yo efectivamente tuve alumnos hace muchos años atrás, peruanos que no tenían RUT y que no tenía donde ponerles notas y que no existían, pero eso era muy fácil de resolver yo creo, entonces en esas cosas que supuestamente se han avanzado es muy básico”. (F. González, comunicación personal, 20 de julio 2018)

Con el objetivo de generar mejoras a nivel legislativo, se modifica el Rut 100 por el IPE, identificador que pretende otorgar un Rut provisorio a los jóvenes que ingresen al sistema educativo chileno, el cual a diferencia del Rut 100 se mantendrá independiente del lugar de residencia del estudiante, permitiéndole acceder a todos los beneficios ministeriales y dando acceso a la formación universitaria si este lo desea. No obstante, como lo indica el profesor Fabián González, este tipo de leyes siguen respondiendo a problemáticas básicas e intrascendentales en el proceso formativo de los estudiantes.

En cuanto a la situación curricular, el MINEDUC solo se ha encargado de abordar el fenómeno migratorio dentro de las aulas a partir de la creación de Orientaciones para la Inclusión, las cuales pretenden orientar la solución de problemáticas que enfrente a la comunidad educativa con el ingreso de estudiantes inmigrantes, tanto a nivel administrativo como de convivencia, y asimismo se plantean propuestas educativas que buscan reconocer la diversidad para favorecer el enfoque intercultural dentro de la enseñanza. Mas, es posible decir que no se realizan modificaciones en el curriculum que aporten una guía al docente para enfrentar el nuevo escenario educativo desde la didáctica, por lo que finalmente dependerá del profesor la innovación o ajustes que se realicen, como lo menciona en la entrevista la profesora Carla Calisto, Directora de la Escuela de Lengua Castellana y Comunicación de la UAHC: “lamentablemente nosotros formadores de profesores y también los profesores en ejercicio, no es una crítica a ellos, sino más bien una autocrítica, somos muy responsables y seguimos la línea que MINEDUC nos proporciona, ya sea a través de los planes y programas, que tampoco creo que esté mal, porque las bases curriculares de nuestra asignatura Lengua y Literatura

indican que el enfoque es comunicativo y también cultural, la crítica más bien es tomar estos documentos ministeriales y curriculares, y ver posibilidades de innovación, o sea tengo esto, encuentro que faltan cosas, pero no solo hago la crítica, hago la propuesta, ya sea de secuencia de contenido o didáctica.” (C. Calisto, comunicación personal, 19 de julio 2018)

Desde esta perspectiva cabe preguntarse ¿Es posible que los profesores realicen innovación en su quehacer pedagógico, si no cuentan con la preparación necesaria para llevarlas a cabo?

La preparación del docente es trascendental para la formación que se imparte en las escuelas, ya que a partir de los datos recabados y de la experiencia comentada por la profesora Carla Calisto, la FID no entrega las suficientes herramientas para asumir el contexto educativo actual de diversidad cultural. Desde su posición como directora de la escuela de Lengua Castellana y Comunicación (UAHC), Calisto asume que los profesionales de la educación han sido actores pasivos en este contexto y, desde su cargo, considera pertinente ampliar la mirada de los profesores en formación, orientando el contenido abordado en los TIP hacia temas como la diversidad, inclusión e interculturalidad, a partir de esto se pretende mejorar el desarrollo de la didáctica por parte del profesorado en este tipo de contextos. Según Bazán (2004), la didáctica es la disciplina que permite llevar a cabo el proceso de aplicación del curriculum con el fin de resignificar contenidos propuestos en este.

Para lograr mejoras en la didáctica implementada por los docentes, es necesario a su vez que estos conozcan e implementen de manera óptima el curriculum, pero si en este documento ministerial no existen adecuaciones que se enfoquen en reconocer la diversidad como un primer paso para llegar a una educación intercultural, se complejiza la innovación por parte del docente. No obstante, el curriculum es un documento flexible que puede ser modificado por el profesor, pero si este no cuenta con los conocimientos y herramientas necesarias para realizar la transposición didáctica que optimice el trabajo en contextos diversos, no logrará desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje situado y contextualizado.

A partir de lo anterior, es posible señalar que la responsabilidad recae por completo en la figura del profesor. Sin embargo, consideramos que este no es el único agente responsable y capaz de subsanar esta problemática, debido a que como menciona Stefoni (2016), existe una ausencia de políticas claras y efectivas en relación a la educación intercultural e inclusión de los jóvenes inmigrantes, por lo cual el gobierno no se ha hecho responsable en la totalidad de los factores que involucran una educación que apela a la inclusión intercultural.

Dentro de las universidades que se ocupan de la FID, expuestas y contrastadas en el capítulo dos del marco teórico y en la metodología, no se desarrollan los contenidos referentes a la inclusión intercultural, por lo tanto, y desde esta perspectiva, estas aportan a la segregación del estudiantado, ya que, desde la formación teórica y práctica visibilizada a través de sus mallas curriculares, no se evidencia una formación transversal con el fin de situar la pedagogía como un propulsor de agente de cambio educativo.

La innovación educativa es relevante, ya que debe existir una real inclusión, la cual se proyecte desde un ámbito social y hasta un ámbito educativo, pues desde la construcción histórica del estado chileno, este solo se ha hecho cargo de subvencionar la educación y no subsanar las necesidades reales que implica el contexto. Bajo esta premisa, se consideró que es totalmente necesario que las entidades educativas profesionales de FID, en conjunto con las políticas públicas y el Estado, deben ser coherentes y trabajar de manera paralela y progresiva para comenzar a situar la diversidad y la inclusión. Como expone Stefoni (2016), la interculturalidad supera al enfoque multicultural, ya que desde esta mirada, el multiculturalismo solo se encarga de visibilizar las diferencias; asimismo, para el sociólogo Slavoj Žižek (1997), la multiculturalidad es un proceso por el cual los inmigrantes deben pasar al enfrentarse a otra cultura. "El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un racismo con distancia" (Žižek, 1997, p. 22).

Por esto, la educación en primera instancia, debe apelar a reconocer las diferencias para, posteriormente, aspirar a un enfoque intercultural rompiendo la mirada totalizadora y asimétrica dentro de toda la comunidad educativa, comenzando por la FID. Por tanto, reconocer la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad es primordial para

comenzar a desarrollar un proceso inclusivo en la educación, donde se reconozca e incluya a cada uno de los jóvenes que se integran al sistema educativo nacional. Tal como lo propone el profesor Mario Carvajal, Doctor en Educación Intercultural;

(...) El enfoque intercultural y el multiculturalismo no es lo mismo. La interculturalidad es aquella diversidad fáctica de hechos donde se promueve el encuentro, donde hay encuentro entre diversidades, a diferencia de la multiculturalidad que es aquella diferencia fáctica por donde se da énfasis a las diferencias, entonces en ese sentido tanto, la interculturalidad como la multiculturalidad son realidades que están ahí (C. Carvajal, comunicación personal, 20 de julio 2018).

En consecuencia, la interculturalidad surge como una propuesta mucho más efectiva, donde se constituyen las relaciones de manera simétrica, reconociendo al otro, con sus diferencias y similitudes mediante el diálogo, de modo que el encuentro entre estas culturas sea igualitario para todos los grupos sociales inmersos en el contexto (Aguado, 1991).

Asimismo, la vulneración de la diversidad en Chile es una problemática histórica, ya que hasta la actualidad, se denotan diferencias y discriminación en las etnias del territorio, ya que todas no son tratadas por igual, como se evidencia mediante la enseñanza de solo una lengua nativa como en la enseñanza del mapudungun en desmedro de otras como el Quechua, Aimara, entre otras. Esto evidencia que en el país no hay un parámetro interno que reconozca la diversidad y promueva el aprendizaje significativo, situándolo de manera social y cultural que requieren los estudiantes de diversas culturas y etnias (López, 2001).

Se debe comprender la interculturalidad como un propósito social de la comunidad, debido a que esta actúa desde la educación y la sociedad como una propuesta política, epistemológica y ética para la transformación cultural y socio histórica de la nación, por tanto, se requiere un accionar en cada instancia, ya sea política, social, educativa y humana (Walsh, 2009). Todo esto lleva a pensar que existe una profunda necesidad en

que el gobierno genere e impulse políticas públicas que se encarguen de las problemáticas, ya que sería la forma más justa de enfrentar el nuevo escenario migratorio nacional.

Situándonos desde la perspectiva investigativa que pretende identificar esta monografía y, a partir de las entrevistas realizadas a profesores encargados de la FID en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, es posible mencionar que se reconoce la carencia formativa en la Universidad desde la perspectiva intercultural, ya que, si bien esta pretende desarrollar una educación crítico-transformadora de la sociedad, no se posiciona desde una perspectiva teórica académica que se encargue realmente de formar docentes con un criterio intercultural, según enuncia Fabián González, decano de la Facultad de Pedagogía: “Nosotros aquí en general en la facultad entendemos que el trabajo del profesor es eso y otras cosas más, yo creo que igual nos falta mucho por desarrollar en ese sentido de una visión integral de lo que es el trabajo del profesor a nivel escolar. En general yo creo que en la formación de profesores, todas las cuestiones que tienen que ver con la integración y la inclusión y la interculturalidad se quedan mucho o en lo discursivo o derechamente en el aula como micro espacio de acción pedagógica salvo excepciones que por ejemplo en universidades de la octava y la novena región que trabajan con comunidades Mapuches preferentemente (...)”. (F. González, comunicación personal, 20 de julio 2018). Asimismo, el profesor Mario Carvajal, director de escuela de la carrera de Pedagogía en Música, considera que la educación intercultural no solo debe ser abordada en la institución universitaria en la medida que se presente, sino más bien, debe ser la universidad la encargada de acercarse a las comunidades, ya que desde esta perspectiva los sujetos formadores actúan como sujetos bisagras entre la comunidad cultural y la comunidad occidental.

En el caso de las mallas curriculares de las universidades de formación pedagógica del país, se puede mencionar que no se observó ninguna universidad que desde la formación de pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación trabaje la interculturalidad. No obstante, la UFRO y la UAHC tienen cátedras que poseen contenidos relacionados con la interculturalidad, inclusión y diversidad, pero desde la perspectiva étnica, por lo tanto, se distingue que no existe una entidad formativa que se haga cargo de la interculturalidad.

Sin embargo, se observa un interés por comenzar a reconocer la diversidad nacional étnica.

Por otro lado, en la Carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UAHC, desde su FID debe desarrollar instancias que mediante su malla curricular propicien el desarrollo de herramientas éticas y pedagógicas que impulsen a una formación completa, donde los profesores amplíen su conocimiento y mirada del contexto en el cual se encuentren. Como lo enuncia la directora de escuela de esta carrera, Carla Calisto quien reconoce la responsabilidad que como directiva posee para implementar nuevas estrategias que potencien y mejoren las debilidades de los estudiantes de pregrado, visibiliza las problemáticas actuales, e identifica como una estrategia el trabajo interdisciplinario de las asignaturas (C. Calisto, 19 julio 2018). Sin embargo, es necesario realizar un hincapié en que estas nuevas implementaciones dentro de la FID deben trabajar en conjunto con las políticas públicas que efectúe el gobierno.

Respecto a la formación de los profesores en la especialidad de Lengua Castellana y Comunicación, es necesario cuestionar la importancia de los contenidos disciplinarios que ellos reciben para trabajar en contextos interculturales, pues es en esta asignatura donde se desarrollan las habilidades comunicativas que permiten a los estudiantes, en primera instancia, desenvolverse en el ámbito social y académico, puesto que a través de esta se pueden resolver problemáticas como la barrera idiomática en el caso de alumnos que no hablen español. Además, es necesario mencionar que Lenguaje y Comunicación, es la única asignatura que desde las bases curriculares propone su contenido a partir del desarrollo de las habilidades comunicativas que permiten el reconocimiento de los códigos del lenguaje, lo que facilitará a los estudiantes que ingresan al sistema educativo, la comprensión de la lengua, de los contenidos, como también de las particularidades del habla del nuevo territorio geográfico en el que se insertan.

En síntesis, fue posible identificar a nivel nacional que existen políticas públicas insuficientes para encargarse del desarrollo de una educación nacional de carácter pluralista para comenzar a desarrollar una sociedad con principios inclusivos. Asimismo, dentro de la UAHC, específicamente en el área de Lengua Castellana y Comunicación, aún no existe una modificación curricular que aborde el desarrollo de las competencias

profesionales para cumplir con el perfil de egreso que propone la carrera y la universidad, puesto que se plantea que la interculturalidad será un conocimiento que los estudiantes poseerán al ingresar a la formación universitaria y, por ende, podrán realizar su trabajo profesional en contextos multiculturales.

De acuerdo a lo anterior, el resultado de la investigación realizada es que la UAHC en la FID de Pedagogía en Lengua Castellana no cuenta con una malla curricular que fomente la incorporación de metodologías, contenidos y desarrollo de la inclusión intercultural. Del mismo modo, es de suma importancia que las universidades centren sus propuestas curriculares de la FID en los nuevos contextos educativos, sin obviar la función que debe cumplir el Estado con el compromiso que debe adquirir con los inmigrantes.

Por lo tanto, respecto a la formación en la UAHC, es de suma importancia que se actúe con responsabilidad frente a esta problemática, ya que la FID impartida en la carrera de Lengua Castellana y Comunicación, debe considerar desde las bases de su formación un aporte a la consolidación de nuevas prácticas educativas, que en conjunto con las políticas públicas, brinden instancias que propicien el desarrollo de una educación intercultural.

7.0. Conclusiones

Al efectuar la tesis monográfica, se pudo verificar el considerable aumento de la población inmigrante, según OBIMID (2016), la Región Metropolitana concentra el 61,5% del total de la población extranjera, lo que trae consigo un aumento de estudiantes inmigrantes a las escuelas chilenas. Bajo esta realidad social y como lo señala Infante (2010), la inclusión se ve forzada a responder y considerar la diversidad presente en toda la comunidad educativa. Por lo cual, es relevante considerar la incorporación de los enfoques inclusión e interculturalidad en todas las esferas sociales para llegar a un cambio nacional.

A partir de esto, es importante señalar que existen cambios a nivel legislativo que buscan solucionar asuntos burocráticos en el ingreso de los niños, niñas y jóvenes inmigrantes al sistema educativo. No obstante, no existe un cambio en la incorporación del enfoque intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos, lo que conlleva la reproducción de una educación monocultural que invisibiliza la diversidad y la reconoce como un aspecto positivo de nuestra cultura.

Otro punto a considerar es que las recientes reformas que se han implementado en los dos últimos periodos de gobierno, establecen a nivel nacional un enfoque más inclusivo con el propósito de consolidar una educación y sociedad más completa e integral, bajo los valores del pluralismo y la democracia. Si bien se está trabajando en esta área, las políticas públicas aun no logran cubrir la totalidad de necesidades colectivas y personales de los inmigrantes que llegan al país, lo que evidencia que la interculturalidad no es prioridad para el Estado, y tampoco para la FID de todas las universidades del territorio nacional.

A partir de lo anterior, aún no se ve reflejada la inclusión e interculturalidad como un aspecto esencial en la educación superior de las universidades que imparten carreras de pedagogía, si bien existe una apertura a la multiculturalidad, se considera que es necesario reconocer la intercultural como un nuevo enfoque. Esto evidencia una preocupación desde el área académica en la realización de investigaciones que abordan este fenómeno, con el fin de aportar al cambio de paradigma ético y moral.

Tal como lo menciona Álvarez (2005) es necesario modificar el proceso de FID, debido a que las metodologías que se utilizan actualmente, se encuentra enfrascadas en paradigmas tradicionales que no se ajustan al nuevo contexto educativo. Por tanto, es de suma importancia actualizar los contenidos y técnicas educativas de modo que se logre un proceso de enseñanza-aprendizaje situado en los parámetros de cada nación según su época en curso.

Por otro lado, a través de las entrevistas realizadas para la investigación monográfica a los académicos y docentes a cargo de la FID de la UAHC, se puede constatar que existe una intención e interés por realizar cambios que aporten y subsanen las debilidades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros docentes, respecto al reconocimiento de la diversidad como una realidad del nuevo contexto educativo que se presenta en el país.

En cuanto a la FID de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, como lo señala en la entrevista la directora de escuela Carla Calisto, primero se debe reconocer la diversidad existente dentro del país, para comenzar a hacer posible un enfoque intercultural con los inmigrantes que buscan nuevas oportunidades. Debido a esto se evidencia una preocupación por parte de la escuela de Lengua Castellana y Comunicación en implementar nuevas estrategias metodológicas y teóricas que aporten al desempeño y desarrollo del quehacer de los profesores en formación que enfrentarán este contexto educativo, con el fin de aportar a la realización de prácticas inclusivas del desarrollo social de los estudiantes para, posteriormente, desenvolverse a nivel social bajo valores éticos que promuevan la tolerancia, el respeto y el reconocimiento positivo de la diversidad.

De acuerdo a la triangulación de los datos se concluye la importancia de la inclusión e interculturalidad en la FID en la educación superior, específicamente en la UAHC, ya que esta propone en su perfil de egreso un profesional con las competencias necesarias para ejercer su práctica en contextos de diversidad cultural. Por lo mismo, es importante investigar la preparación que reciben los futuros profesores, puesto que hasta hoy no se evidencia una real preocupación por incluir estas temáticas dentro de la formación en la universidad.

Finalmente, y como lo plantea Stefoni (2016) el enfoque intercultural posee una respuesta a contextos culturales diferentes, por ello, actúa como una propuesta más efectiva y coherente para enfrentar la diversidad cultural que se presenta en la actualidad. Enfoque que, además requiere del reconocimiento de las relaciones asimétricas para contribuir al avance de la interculturalidad.

Por tanto, se hace necesario considerar la inclusión e interculturalidad como dos valores que se establezcan de manera esencial en cualquier nivel educativo, ya que de este modo se logra instaurar un ambiente de interacción, respeto, comprensión y aceptación de unos con otros, y así, recibir una educación equitativa y sin discriminación, forjando un trato ético de toda la comunidad educativa. Con esto no solo se lograría una educación intercultural, sino una sociedad intercultural.

8.0. Proyecciones

Respecto a las proyecciones de la presente investigación monográfica, se espera que esta sea un aporte y sustento teórico para futuras investigaciones que deseen profundizar en los diversos cambios sociales provocados por el aumento de extranjeros en el país, principalmente en el ámbito de la educación y cómo estos repercuten en la reestructuración de distintas políticas públicas del Estado, las que buscan estar en coherencia con los nuevos enfoques que surgen, como lo es la interculturalidad e inclusión, los que tienen como propósito hacer convivir a culturas distintas dentro de un espacio determinado.

Por otra parte, consideramos que esta podría colaborar al mejoramiento de las debilidades de la formación inicial docente, principalmente de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y a otras instituciones de educación superior en Chile, con respecto a la importancia del valor de la interculturalidad e inclusión. Con los datos obtenidos es posible aportar a la reformulación de las mallas curriculares, con el fin de que profesoras y profesores egresados cuenten con las herramientas pedagógicas necesarias para el contexto actual que se presenta en la educación chilena.

Asimismo, se aspira a socializar la investigación en instancias que permitan abordar el tema, generando espacios de diálogo y debate, con la participación de profesores que actualmente ejercen en establecimientos educacionales, bibliotecas o centros de reunión que faciliten sus dependencias para realizar foros abiertos; en facultades de pedagogía que deseen problematizar en conjunto con sus estudiantes y profesores los conceptos de interculturalidad e inclusión y la importancia de esta en la FID.

Por último, se espera que la presente investigación sea profundizada por nuevas generaciones dentro de la universidad para participar activamente de la FID que entrega la universidad y, de la misma forma, problematizar temas de igual controversia e interés para potenciar la malla curricular y que esta tenga nuevos enfoques y propósitos.

9.0. Referencias Bibliográficas

- ✓ Abril, P. S. (1584). *La Política de Aristóteles*. Zaragoza.
- ✓ Alarcón, G. (2010). *Las políticas inmigratorias de Chile* EN. Santiago: Universidad de Chile.
- ✓ Astorga, B., Bazán, D., & González, L. (2013). *Evaluación de los aprendizajes: Aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- ✓ Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2004). *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. Psykhe (Santiago), 14(1), 137-150.
- ✓ Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago.
- ✓ Bazán, D. (2006). *Educación y posmodernidad*. Bazán D. y Novoa, X. Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño, Gestión y Seguimiento de Procesos Educativos de Calidad en la Educación Parvularia. INTEGRA y PIIE.
- ✓ Cánovas, C. M., Infante Jaras, M., & Vizcarra Rebolledo, R. (2011). *Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas*. UNIVERSUM, 143-163.
- ✓ Durkheim, E. (1991). *La educación moral*. Colofón, México.
- ✓ García, L. M., & Méndez, J. M. Á. (2005). *La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista de educación, (337), 51-70.
- ✓ Geeregat Vera, O. F., Vásquez Palma, O. A., & Fierro Bustos, J. M. (2012). *Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(1), 345-351.
- ✓ González, Olga, Berríos, Llarela, & Buxarrais, María Rosa. (2013). *Teachers' sensitivity to the model of intercultural education: Needs, current situation and*

proposal of a measuring instrument. Estudios pedagógicos (Valdivia), 39(2), 147-164.

- ✓ Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V, (2007). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía.* Aique.
- ✓ Heise, M., Tubino, F., Ardito, W., & Odín Ram del Pozo O. (1994). *Interculturalidad: un desafío.* Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica.
- ✓ Infante, M. (2010). *Desafíos a la formación docente: inclusión educativa.* Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297.
- ✓ Kaluf, M. P. H. (2009). *Niños inmigrantes peruanos en la escuela chilena.* Universidad de Chile.
- ✓ López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.* Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe, 382-406.
- ✓ Lucio. R (2017) - *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones.* Universidad de La Salle.
- ✓ Martín-Peris. E. (2009). *Formar para enseñar lenguas a no nativos. La preparación del profesor de segundas lenguas a inmigrantes.* II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado inmigrante. Bilbao, Universidad de Deusto, 13-31.
- ✓ Mayol, H. M. (2000). *Multiculturalidad y diversidad cultural.* La Trama de la Comunicación Vo.I 5, 137-150.
- ✓ Odina, M. T. A. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones.* Lecturas de pedagogía diferencial, 89-citation_lastpage.
- ✓ Olivos, T. M. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI.* Perspectiva educacional, 50(2), 26-54.

- ✓ Pedraja-Rejas, L. M., Araneda-Guirriman, C. A., Rodríguez-Ponce, E. R., & Rodríguez-Ponce, J. J. (2012). *Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas*. *Formación universitaria*, 5(4), 15-26.
- ✓ Stefoni, C. (2011). *Ley y política migratoria en Chile. La ambivalencia en la comprensión del migrante. La construcción social del sujeto migrante en América Latina*. *Prácticas, representaciones y categorías*. Quito, Universidad Alberto Hurtado, 79-110.
- ✓ Stefoni, C., & Stang, F. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis*. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182.
- ✓ Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- ✓ Tijoux, E., & Díaz Letelier, G. (2014). *Inmigrantes, los nuevos "bárbaros" en la gramática biopolítica de los Estados contemporáneos* . *Quadranti Rivisti Internazionale di Filosofia Contemporanea, Vol. II n° 1*.
- ✓ Torres, C., Retuerto, I., Polloni, L., Muñoz, C., Stefoni, C., Fernández, R., y otros. (2011). *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y sus familias*. Santiago: Red chilena de Migración e Interculturalidad.
- ✓ Umberto, E. (1998). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- ✓ Valios, V. C. (2015). *La selección de textos literarios en el contexto del español como segunda lengua. Investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes/Selection of literary text in the context of Spanish as a Second Language. Qualitative research with immigrant teenagers*. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 27, 55-71.
- ✓ Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Construyendo interculturalidad crítica. Santiago, Universidad de Chile, 75-96.

- ✓ Zizek, S. (1998). *Multiculturalismo, o lógica cultural del capitalismo*. En S. Z. Jameson, Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo (págs. 137-188). Buenos Aires: Paidós.

9.1. Referencias bibliografías Web

- ✓ Ministerio de Migración y Extranjería. (2014). *Migración en Chile 2005-2014*. Recuperado en <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci%C3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>
- ✓ Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. (2017). *Presentación*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/presentacion/>
- ✓ D. O'Farril, D. Avanzini. (2011). *Acoger inmigrantes es beneficioso para Chile*. Recuperado en <http://www.flacsochile.org/publicaciones/acoger-inmigrantes-es-beneficioso-para-chile-2/>
- ✓ Educación. (2018). En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=EO5CDdh>
- ✓ MINEDUC. (2010). *Derecho a la Educación y Libertad de enseñanza*. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/derecho-la-educacion-y-libertad-de-ensenanza-10>
- ✓ Ministerio de Educación. (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- ✓ Ministerio de Educación. (2018). *Ley N° 20.129*. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=255323&idVersion=2018-05-29>
- ✓ N. Rojas, C. Silva. (2016). *La Migración en Chile: Breve Reporte y caracterización*. Recuperado en http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/08/informe_julio_agosto_2016.pdf

- ✓ Senadis. (2010). *Manual de Ley N° 20.422*. Recuperado en <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/655>
- ✓ UAHC (2016). *Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Recuperado en <http://www.academia.cl>

10.0. Anexos

10.1 Talleres de integración de saberes Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | |
|---|--|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | Taller de Integración de saberes |
| Código de la asignatura: | |
| Facultad: | Pedagogía |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y comunicación |
| Carrera: | Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2016 |
| Nº Resolución aprobación programa: | |
| Prerrequisitos: | |
| Área de Formación [1)Formación General, 2)Facultad, 3) Disciplinar] | Disciplinaria |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | Formación de especialidad |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|--|--|---------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 4 hrs. pedagógicas | |
| Talleres: | | |
| Otras Tareas Solicitadas: | | |
| Lectura Personal: | Semanales | |
| Asistencia a seminarios, congresos o símbles: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | | |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | | |

| | | | |
|--|-----------|---------------------|--|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - otra] | Semestral | Creditaje: | |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del | | Aclaraciones [si | 70% asistencia obligatoria (14 clases de asistencia aprox.) |

| | | | |
|------------|--|--------------|--|
| estudiante | | corresponde] | |
|------------|--|--------------|--|

Contenido de la Asignatura

| | | | |
|---|---|---|--|
| <p>Aporte al Perfil de Egreso:</p> | <p>Sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales y en los textos escolares, teniendo como referencia las necesidades formativas del estudiantado (características cognitivas, afectivas y socio-culturales). Asimismo, Potencia en el alumnado la lectura comprensiva de los textos literarios y el gusto por la lectura.</p> <p>Potencia en el alumnado la lectura comprensiva de los textos literarios, el gusto por la lectura, el análisis de las manifestaciones estéticas de la literatura y la capacidad de profundizar en diversas problemáticas humanas que condicionan el quehacer social y personal.</p> <p>Reconoce el contexto de producción y recepción en la lectura de obras literarias significativas para ponerlas al servicio del desarrollo personal y social del alumnado.</p> <p>Aplica conocimiento lingüístico/discursivo en el diseño de estrategias para la enseñanza de la comprensión y producción d diversos tipos de textos, orales, escritos y multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.</p> | | |
| <p>Competencias que desarrolla la asignatura:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis de conceptos relevantes en el ámbito de la pedagogía, adquiridos en el proceso de formación como docente. • Distinción de planteamientos pedagógicos subyacentes en el currículum nacional. • Capacidad para relacionar el conocimiento literario adquirido con el desarrollo de la competencia literaria en la escuela. • Capacidad para relacionar el conocimiento lingüístico-discursivo adquirido con el desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela. • Comprensión del enfoque de la asignatura y de los ejes temáticos que la componen. | | |
| <p>Unidades de Aprendizaje :</p> | <p>Unidad 1:</p> | <p style="text-align: center;">Contenidos</p> <p>Análisis de planteamientos pedagógicos subyacentes en el currículum nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evolución de los paradigmas pedagógicos y disciplinarios del área. ▪ Análisis de documentos Oficiales (Marco Curricular – Ajustes Curriculares – Marco para la buena enseñanza – Mapas de Progreso – Programas de Estudio) y su | <p style="text-align: center;">Resultados de aprendizaje</p> <p>Comprende los cambios curriculares del área de Lenguaje a través de documentos oficiales del Ministerio de Educación, como expresión de las necesidades socioeducativas actuales, y la injerencia de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los educandos.</p> |

| | | | |
|-------------|-----------|--|---|
| | | <p>injerencia en la praxis pedagógica dentro de los establecimientos educacionales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudio del contexto escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje. | |
| | Unidad 2: | <p>Hacia una praxis pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis del concepto de transposición didáctica. ▪ Análisis de cómo enseñar lengua y literatura: proyectos curriculares. ▪ Herramientas para una didáctica de la lengua y la literatura en la formación de docentes. ▪ Estrategias para el desarrollo de distintas metodologías didácticas para implementar en aula con respecto al área de Lengua y Literatura. | <p>Comprende la necesidad de una didáctica aplicada para abordar la enseñanza-aprendizaje de Lengua y Literatura.</p> <p>Diseña estrategias para promover su aplicación en el aula, en coherencia con los objetivos del currículum nacional y las perspectivas disciplinarias actuales.</p> |
| | Unidad 3: | <p>Didáctica de la Literatura.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y análisis de temas y líneas de investigación literaria. ▪ Estudio de diferentes estrategias didácticas de literatura en aula. ▪ Diseño de una actividad de Fomento Lector. | <p>Analiza y reflexiona sobre distintas metodologías didácticas literarias.</p> <p>Diseña diversas actividades que promueven la enseñanza de la literatura desde un enfoque didáctico, en coherencia con los objetivos del currículum nacional y las perspectivas disciplinarias actuales.</p> |
| | Unidad 4: | <p>Didáctica de la Lengua</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y análisis de temas y líneas de investigación lingüística. ▪ Estudio de diferentes estrategias didácticas en lingüística implementadas en aula. ▪ Diseño de una actividad didáctica del área de lingüística. (Se puede especificar de pragmática- actos de habla – funciones del lenguaje, etc.) | <p>Analiza y reflexiona sobre distintas metodologías didácticas en lingüística.</p> <p>Diseña diversas actividades que promueven la enseñanza de la lingüística desde un enfoque didáctico, en coherencia con los objetivos del currículum nacional y las perspectivas disciplinarias actuales.</p> |
| Estrategias | | | |

| | |
|---|---|
| de enseñanza-aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Cada sesión considerará un momento de exposición teórica y una posterior aplicación de lo trabajado a través de talleres de análisis de lecturas realizadas y/o elaboración de estrategias. • Indagación bibliográfica de los estudiantes organizados en equipos para responder a las necesidades de innovaciones didácticas dentro de aula. • Efectúan breves trabajos en clases sobre la reflexión y discusión de la literatura leída y la problematización planteada por el profesor, vinculando lo teórico con la práctica docente realizada en los Talleres de Integración profesional, con el fin de ir identificando, problematizando y fundamentando los aprendizajes logrados. |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <p>Los estudiantes serán evaluados formativamente a través de los trabajos de taller realizados en cada sesión.</p> <p>Para la evaluación sumativa y, por ende, la calificación del curso, se considerarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas teóricas centradas en la lectura de la bibliografía básica del curso: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1° prueba de análisis de documentos del Ministerio de Educación y su implementación en el contexto educativo actual ○ 2° prueba unidad 2 ○ 3° prueba unidad 3 y 4 • Dos trabajos prácticos de diseño de estrategias didácticas: <ul style="list-style-type: none"> ○ 1° Diseño de una actividad didáctica de Fomento Lector ○ 2° Diseño de una actividad didáctica de Lingüística |
| Bibliografía obligatoria: | <p>Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MINEDUC <ul style="list-style-type: none"> ○ (2009) Marco Curricular Educación Media. ○ (2003) Marco para la Buena Enseñanza. ○ Programas de Estudio Enseñanza media, Lenguaje y Comunicación. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ○ (2007) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Lectura. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ○ (2008) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ○ (2012) Bases Curriculares de la Educación Básica - Lenguaje y Comunicación. ○ (2013) Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. ○ (2014) Progresión de Objetivos de Aprendizaje - Lengua y Literatura 1° a 2° medio. ○ (2012) Progresión de Objetivos de Aprendizaje. Lenguaje y |

| | |
|--|---|
| | <p style="text-align: center;">comunicación 1° a 6° básico.</p> <p>Unidad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. <i>Del saber sabio al saber enseñado</i>. AIQUE Grupo Editor. • Fillola, A. M. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. <i>Didáctica (Lengua y literatura)</i>, (10), 233-270. • Lomas, C. (1996). <i>La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria</i>. Horsori. • Mendoza, M. A. G. (2005). La transposición didáctica: Historia de un concepto. <i>Revista latinoamericana de estudios educativos</i>, 1, 83-115. <p>Unidad 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amo, José Manuel (2009). El lector modelo en la narrativa infantil. Claves para el desarrollo de la competencia literaria. <i>Textos de Didáctica de la lengua y la literatura</i>. 51, 29 – 43. • Bordons, G. & Díaz-Plaja, A. (2005). Enseñar literatura en secundaria. La formación de lectores críticos, motivados y cultos. Barcelona: GRAO. • Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. <i>Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura</i>, 22(1), 6-23. • Manresa, Mireia (2009). Lecturas juveniles: el hábito lector dentro y fuera de las aulas. <i>Textos de Didáctica de la lengua y la literatura</i>. 51, 44 – 54. • Solé, I. (2003). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. <p>Unidad 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Condemarín, M. & Medina, A. (1998). Lenguaje Integrado II: Desarrollo de las competencias lingüísticas y Comunicativas de los alumnos de 5° a 8° Básico. Santiago: Mineduc. • Nieto, L. G. (2001). <i>Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: (lingüística para profesores)</i>. • Marín, M. (1999). Lingüística y enseñanza de la lengua. |
| <p>Otros recursos de aprendizaje :</p> | <ul style="list-style-type: none"> • http://www.curriculumnacional.cl • Lomas, C. (1995). <i>Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras</i>. Barcelona: Paidós. • Holmes, Carolina (2009). Algunos aportes sobre las nuevas tendencias en literatura infantil y juvenil. <i>Kalathos</i>. Disponible en: http://kalathos.metro.inter.edu/Num_5/Algunos_aportes_sobre_las_nuevas_tendencias_en_literatura_infantil_y_juvenil[1].pdf • Mendoza Fillola, A. (2008). La educación literaria: bases para la competencia lecto-literaria. Alicante: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-educacin-literaria---bases-para-la-formacin-de-la-competencia-lectoliteraria-0/ • Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. • Peronard, M.; Gómez, L.; Parodi, G.; Núñez, P. & González, J. (1998). |

| | |
|--|---|
| | <p>Programa Leer y Comprender. Santiago: Andrés Bello.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos (dificultades y ayudas). Barcelona: Editorial Edebé. |
|--|---|

10.2. Tip 1 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | |
|--|--|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | Tip 1 Didáctica de la lengua |
| Código de la asignatura: | PLCC03 |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en lengua castellana y comunicación |
| Carrera: | Pedagogía en lengua castellana y comunicación |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2014 |
| Nº Resolución aprobación programa: | |
| Prerrequisitos: | No tiene |
| Área de Formación 1) Formación General 2) Facultad 3) Disciplinar | 3 |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | Profesional |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|---|---|------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 2 | |
| Talleres: | 1 | 1 |
| Otras Tareas Solicitadas: | | 1 |
| Lectura Personal: | | 2 |
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 3 | 4 |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 7 | |

| | | | |
|---|-----------|------------|----------|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - | semestral | Creditaje: | 4 |
|---|-----------|------------|----------|

| | | | |
|---|---|-------------------------------|--|
| otra] | | | |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 7 | Aclaraciones [si corresponde] | |

| Contenido de la Asignatura | | | |
|--|--|--|--|
| Aporte al Perfil de Egreso: | Contribuye en su formación pedagógica mediante el desarrollo de su capacidad crítica, en el análisis y la interpretación y selección de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales. | | |
| Competencias que desarrolla la asignatura: | <ul style="list-style-type: none"> • Comprender el enfoque de la asignatura de lenguaje y su concreción en los ejes de oralidad, escritura y lectura. • Conocer la comunicación oral y su desarrollo en el aula. • Utilizar estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora de textos literarios y no literarios y la formación del hábito lector. • Implementar estrategias para potenciar la producción escrita de diversos tipos de textos en el aula. | | |
| Unidades de Aprendizaje: | | Contenidos | Resultados de aprendizaje |
| | Unidad 1: | De “Castellano” a “Lenguaje y comunicación” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evolución de los paradigmas pedagógicos y disciplinarios del área. ▪ Competencia lingüística v/s competencia comunicativa. | Comprenden los cambios curriculares del área como expresión de las transformaciones y avances de las disciplinas del lenguaje y las necesidades socioeducativas actuales. |
| | Unidad 2: | Oralidad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Factores y funciones de la interacción oral. ▪ Desarrollo de la oralidad en el currículum. | Comprenden la relevancia de la oralidad para el desarrollo de la competencia comunicativa y diseñan estrategias para promover su aprendizaje en el aula. |
| | Unidad 3: | Comprensión lectora <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de comprensión lectora desde las teorías lingüístico/discursivas actuales. ▪ Desarrollo de la comprensión lectora en el currículum: textos literarios, no literarios y fomento del hábito lector. | Diseñan diversas estrategias para promover el aprendizaje de la comprensión de lectura en coherencia con los objetivos del currículum nacional y las perspectivas disciplinarias actuales. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrategias para el desarrollo de la comprensión de diversos tipos de texto. | |
| | Unidad 4: | <p>Producción escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto de producción escrita desde las teorías lingüístico/discursivas actuales. ▪ Desarrollo de la producción escrita en el currículum. ▪ Estrategias para el desarrollo de la producción de diversos tipos de texto. | Diseñan diversas estrategias para promover el aprendizaje de la producción escrita en coherencia con los objetivos del currículum nacional y las perspectivas disciplinarias actuales. |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | Cada sesión considerará un momento de exposición teórica y una posterior aplicación de lo trabajado a través de talleres de análisis de lecturas realizadas y/o elaboración de estrategias. | | |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajos de taller. • Pruebas escritas. • Trabajos prácticos de diseño de estrategias para el desarrollo de competencias comunicativas | | |
| Bibliografía obligatoria: | <ul style="list-style-type: none"> • Álvarez, G. (2001). Textos y discurso. Introducción a la lingüística del texto. Concepción: Universidad de Concepción. • Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós. • Condemarin, M. y Medina, A. (1998). Lenguaje Integrado II: Desarrollo de las competencias lingüísticas y Comunicativas de los alumnos de 5° a 8° Básico. Santiago: Mineduc. • Solé, I. (2003). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó. | | |
| Otros recursos de aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none"> • http://www.curriculumnacional.cl • Hayes, J. (1996). Un nuevo marco para la comprensión de lo cognitivo y lo emocional en la escritura. España: Santillana Secundaria. • Lomas, C. (1995). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Barcelona: Paidós. • Parodi, G (2005). Comprensión de textos escritos. Buenos Aires: Eudeba. • Parodi, G. (1999). Relaciones entre lectura y escritura. Una perspectiva cognitiva discursiva. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso. • Peronard, M.; Gómez, L.; Parodi, G.; Núñez, P. yGonzález, J. (1998). Programa Leer y Comprender. Santiago: Andrés Bello. | | |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sánchez, E. (1998). Comprensión y redacción de textos (dificultades y ayudas). Barcelona: Editorial Edebé. • Scardamila y Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Infancia y Aprendizaje. |
|--|---|

10.3. Tip2 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | |
|---|--|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | Tip2 Didáctica de la lengua |
| Código de la asignatura: | PLCC09 |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en lengua castellana y comunicación |
| Carrera: | Pedagogía en lengua castellana y comunicación |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2014 |
| Nº Resolución aprobación programa: | |
| Prerrequisitos: | No tiene |
| Área de Formación [1)Formación General, 2)Facultad, 3) Disciplinar] | 3 |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | Profesional |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|--|--|---------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 2 | |
| Talleres: | 1 | 1 |
| Otras Tareas Solicitadas: | | 1 |
| Lectura Personal: | | 2 |
| Asistencia a seminarios, congresos o símiles: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 3 | 4 |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 7 | |

| | | | |
|--|-----------|----------------------|----------|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - otra] | Semestral | Creditaje: | 4 |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 7 | Aclaraciones [si] | |

| Contenido de la Asignatura | | | |
|--|--|--|---|
| Aporte al Perfil de Egreso: | <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar conocimiento lingüístico/discursivo en el diseño de estrategias para la enseñanza de la comprensión y producción de diversos tipos de textos, orales, escritos y multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas. • Dominio del castellano formal para expresar sus ideas en forma clara, precisa en la producción de textos escritos, orales y multimodales. | | |
| Competencias que desarrolla la asignatura: | <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del marco curricular y su concreción en programas de estudios y textos escolares. • Manejo de elementos para la planificación y evaluación de unidades de aprendizaje utilizando como referencia los programas de estudios. • Análisis de planificaciones y materiales educativos para determinar su coherencia con el marco curricular. • Desarrollo un proyecto de aula que integre los tres ejes temáticos de la asignatura de lenguaje. | | |
| Unidades de Aprendizaje: | | Contenidos | Resultados de aprendizaje |
| | Unidad 1: | Currículum y herramientas curriculares. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis del marco curricular vigente. ▪ Revisión y análisis de los programas de estudio de la asignatura. ▪ Revisión y análisis de los principales lineamientos de los textos de estudio. | Comprender el sentido y fundamentos del marco curricular de la asignatura y la generación, a partir de él, de diferentes herramientas curriculares y sus funciones, como programas de estudio y textos escolares. |
| | Unidad 2: | Planificación y evaluación <ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisión de diversas propuestas de planificación de clases. ▪ Comprensión y análisis de los criterios para el diseño de planificaciones acordes a los requerimientos expresados en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) | Analizar críticamente planificaciones y materiales educativos para determinar su coherencia con el marco curricular y los parámetros señalados por el Marco para la Buena Enseñanza. |

| | | | |
|---|-----------|--|--|
| | Unidad 3: | <p>Proyecto de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características centrales de la metodología de proyectos de aula, y su utilización para el desarrollo de competencias comunicativas. ▪ Análisis para la integración de ejes (competencias comunicativas) en proyectos de aula. | Elaborar un proyecto de aula coherente con los requerimientos curriculares de la asignatura y que integra de manera pertinente y precisa los tres ejes (lectura, escritura y comunicación oral) en torno a una situación comunicativa. |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | | <ul style="list-style-type: none"> • Clases expositivas. • Desarrollo de talleres de análisis de lecturas realizadas, planificaciones de clases. • Diseño de estrategias. | |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajos de taller. • Pruebas escritas. • Trabajo práctico de diseño de proyecto de aula para el desarrollo de competencias comunicativas. | |
| Bibliografía obligatoria: | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mineduc (2009.) Marco Curricular Educación Media. ▪ Mineduc (2003) Marco para la Buena Enseñanza. ▪ Mineduc (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ▪ Mineduc (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Segundo Año Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. | |
| Otros recursos de aprendizaje: | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mineduc (2007) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Lectura. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ▪ Mineduc (2008) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ▪ Mineduc (2012) Bases Curriculares de la Educación Básica - Lenguaje y Comunicación. ▪ Mineduc (2013) Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. ▪ Mineduc (2014) Progresión de Objetivos de Aprendizaje - Lengua y Literatura 1° a 2° medio. ▪ Mineduc (2012) Progresión de Objetivos de Aprendizaje. Lenguaje y comunicación 1° a 6° básico. ▪ Mineduc Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962). Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990 ▪ Mineduc Ley General de Educación (N° 20.536). Ministerio de | |

| | |
|--|--|
| | <p>Educación. Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Páginas web de consulta. ▪ www.mineduc.cl ▪ www.textosescolares.cl ▪ http://www.curriculumnacional.cl/ |
|--|--|

10.4. Tip3 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | |
|---|--|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | Tip 3 Didáctica y práctica Inicial |
| Código de la asignatura: | PLCC16 |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación |
| Carrera: | Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2014 |
| Nº Resolución aprobación programa: | |
| Prerrequisitos: | Tip 2 Didáctica de la lengua |
| Área de Formación [1)Formación General, 2)Facultad, 3) Disciplinar] | 3 |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | Profesional |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|--|--|---------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 4 | |
| Talleres: | | |
| Otras Tareas Solicitadas: | | |
| Lectura Personal: | | |
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | | |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | | |

| | | | |
|---|-----------|------------|----------|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - | Semestral | Creditaje: | 5 |
|---|-----------|------------|----------|

| | | | |
|---|--|-------------------------------|--|
| otra] | | | |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | | Aclaraciones [si corresponde] | |

Contenido de la Asignatura

| | | | |
|--|--|--|---|
| Aporte al Perfil de Egreso: | <ul style="list-style-type: none"> Sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación y la selección de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales. Contextualiza sus labor docente de acuerdo a las necesidades educativas (características cognitivas, afectiva y socio-culturales) de sus alumnos y alumnas | | |
| Competencias que desarrolla la asignatura: | <ul style="list-style-type: none"> Comprender la organización y proyecto educativo de la escuela. Observación y registrar las acciones pedagógicas de aula. Aplicar y evaluar diversas estrategias didácticas ligadas a la comprensión lectora y producción de textos orales y escritos. Reflexionar en relación a emociones, aprendizajes, debilidades y fortalezas en su desempeño como practicante. | | |
| Unidades de Aprendizaje: | | Contenidos | Resultados de aprendizaje |
| | Unidad 1: | Organización de la institución escolar <ul style="list-style-type: none"> Proyecto Educativo Institucional (PEI). Su función. Organización y roles dentro de la escuela. Diagnóstico del aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> Analiza el contexto educativo y socio-cultural del establecimiento para diagnosticar las principales fortalezas y debilidad de los estudiantes. |
| | Unidad 2: | Preparación de la enseñanza <ul style="list-style-type: none"> Objetivos curriculares de lectura y escritura; progresión del aprendizaje. Estrategias de enseñanza para la lectura y escritura. Diversidad en el aula. | <ul style="list-style-type: none"> Planifica de forma colectiva una intervención en un establecimiento educativo con alumnos de 7°, 8° o 1° medio. |
| | Unidad 3: | Análisis de la práctica <ul style="list-style-type: none"> Análisis, evaluación y reformulación de la práctica de enseñanza. Acompañamiento y observación de aula Responsabilidades profesionales. | <ul style="list-style-type: none"> Reflexiona sobre su propia práctica y la de sus compañeros, atendiendo a los desempeños evidenciados por los estudiantes, proponiendo |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Colaboración entre pares. | <p>mejoras, relacionándose de manera colaborativa y respetuosa con sus pares.</p> |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | <p>Discusiones reflexivas guiadas por el profesor. Inmersión en un centro educativo. Observación y diagnóstico de necesidades de aprendizaje de estudiantes en aula. Construcción de instrumentos de evaluación: pautas de observación y</p> | | |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <p>Trabajos de taller. Informe de diagnóstico de una institución escolar. Planificación de una unidad de aprendizaje (7°, 8°básico o 1° medio). Informe de acompañamiento al aula (análisis de pares). Informe final de implementación de una unidad de aprendizaje.</p> | | |
| Bibliografía obligatoria: | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mineduc (2009) Marco Curricular Educación Media. ▪ Mineduc (2003) Marco para la Buena Enseñanza. ▪ Mineduc (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Séptimo Año Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ▪ Mineduc (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ▪ Mineduc (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. | | |
| Otros recursos de aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mineduc (2007) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Lectura. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ▪ Mineduc (2008) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. ▪ Mineduc (2011) Cartilla para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Unidad de transversalidad educativa. ▪ Mineduc (2012) Bases Curriculares de la Educación Básica - Lenguaje y Comunicación. ▪ Mineduc (2013) Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. ▪ Mineduc (2014) Progresión de Objetivos de Aprendizaje - Lengua y Literatura 1° a 2° medio. ▪ Mineduc (2012) Progresión de Objetivos de Aprendizaje. Lenguaje y comunicación 1° a 6° básico. ▪ Páginas web de consulta. ▪ www.mineduc.cl ▪ www.textosescolares.cl | | |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ http://www.curriculumnacional.cl/ |
|--|---|

10.5. Tip4 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | |
|---|--|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | Tip 4 Didáctica de la lengua y práctica Inicial |
| Código de la asignatura: | PLCC23 |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en lengua castellana y comunicación |
| Carrera: | Pedagogía en lengua castellana y comunicación |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2014 |
| N° Resolución aprobación programa: | |
| Prerrequisitos: | No tiene |
| Área de Formación [1)Formación General, 2)Facultad, 3) Disciplinar] | 3 |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | Profesional |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|--|--|---------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 2 | |
| Talleres: | 1 | 1 |
| Otras Tareas Solicitadas: | | 1 |
| Lectura Personal: | | 2 |
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 3 | 4 |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 7 | |

| | | | |
|---|-----------|------------|----------|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - | semestral | Creditaje: | 4 |
|---|-----------|------------|----------|

| | | | |
|---|---|-------------------------------|--|
| otra] | | | |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 7 | Aclaraciones [si corresponde] | |

Contenido de la Asignatura

| | | | |
|--|--|--|---|
| Aporte al Perfil de Egreso: | En el curso, el estudiante podrá profundizar en su desarrollo como especialista en la enseñanza para el aprendizaje, ya que continúa con la aplicación de una propuesta didáctica con alumnos de de 7° y 8° básicos o 1° medio, desarrollando habilidades para comprender la cultura juvenil en el espacio escolar. En esta línea, mediante una metodología de taller, el estudiante aprende a observar, registrar, planificar, evaluar y analizar su propia práctica. | | |
| Competencias que desarrolla la asignatura: | <ul style="list-style-type: none"> • Descripción y análisis de los jóvenes con los cuales se trabaja, considerando su relación con el aprendizaje, la autoridad, el sistema escolar, el profesor o profesora jefe, el practicante y entre ellos. • Comprensión del espacio y el entorno escolar y su efecto en el comportamiento de los estudiantes. • Caracterización del entorno familiar, social, religioso para reflexionar respecto a su influencia en los jóvenes. • Aplicar y evaluar diversas estrategias didácticas ligadas a la comprensión lectora y producción de textos orales y escritos. • Reflexionar sobre la cultura juvenil escolar expresada por los estudiantes de los establecimientos donde se hizo la práctica. | | |
| Unidades de Aprendizaje: | | Contenidos | Resultados de aprendizaje |
| | Unidad 1: | Contexto educativo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultura juvenil. ▪ Espacio y entorno escolar. ▪ Contextualización del currículum. | Comprende la importancia de un análisis completo del contexto educativo para la formulación de una propuesta de enseñanza que promueva aprendizajes significativos en los estudiantes. |
| | Unidad 2: | Desarrollo de competencias comunicativas en situaciones reales. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura y escritura contextualizadas en la escuela. ▪ Transversalidad de la lectura y escritura. ▪ Evaluación para el | Planifica de forma colectiva una intervención en un establecimiento educativo con alumnos de 7°, 8° o 1° medio, teniendo como foco central las características del contexto educativo e integrando la lectura o |

| | | | |
|---|--|--|---|
| | | aprendizaje (EPA) y evaluación auténtica. | escritura en situaciones comunicativas significativas para los estudiantes. |
| | Unidad 3: | Análisis de la práctica y toma de decisiones pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evaluación, análisis y sistematización de los desempeños alcanzados por los estudiantes. ▪ Análisis, evaluación y reformulación de la práctica de enseñanza. ▪ Responsabilidades profesionales. ▪ Colaboración entre pares. | Reflexiona sobre su propia práctica atendiendo a los desempeños evidenciados por los estudiantes desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo, proponiendo estrategias para mejorar el aprendizaje alcanzado y su propio desempeño. |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | El curso tiene un enfoque eminentemente práctico y reflexivo (reflexión-acción), utilizando, además, los lineamientos centrales del enfoque de Evaluación para el Aprendizaje (EPA) para el establecimiento de las características y necesidades educativas de los estudiantes, posterior diseño, implementación y análisis de la propuesta de enseñanza (ejes lectura y escritura). Todo lo anterior, a través de la generación de pautas de observación y análisis que luego serán socializadas, discutidas y sistematizadas por el grupo. Asimismo, la planificación y análisis de la práctica se focalizara en la adecuación curricular lograda a partir de la comprensión de la cultura juvenil y del contexto socio-educativo para la generación de aprendizajes significativos. | | |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes serán evaluados formativamente a través de los trabajos de taller realizados en cada sesión. • La evaluación sumativa considerará los siguientes trabajos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnóstico características de los estudiantes (25%) ○ Planificación de una unidad de aprendizaje (7°, 8°básico o 1° medio) (25%) ○ Informe de implementación (proceso) (25%) ○ Informe final de implementación de la unidad de aprendizaje. (25%) | | |
| Bibliografía obligatoria: | a) MINEDUC <ul style="list-style-type: none"> • (2009) Marco Curricular Educación Media. • (2003) Marco para la Buena Enseñanza. • (2006) Evaluación para el aprendizaje. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. • (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio | | |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>Séptimo Año Básico. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago.</p> <ul style="list-style-type: none"> • (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. • (2011) Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio Primer Año Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. |
| Otros recursos de aprendizaje: | <p>a) MINEDUC</p> <ul style="list-style-type: none"> • (2007) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Lectura. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. • (2008) Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de Progreso de Producción de Textos Escritos. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago. • (2012) Bases Curriculares de la Educación Básica - Lenguaje y Comunicación. • (2013) Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio. • (2014) Progresión de Objetivos de Aprendizaje - Lengua y Literatura 1° a 2° medio. • (2012) Progresión de Objetivos de Aprendizaje. Lenguaje y comunicación 1° a 6° básico. <p>Páginas web de consulta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • www.mineduc.cl • www.textosescolares.cl • http://www.curriculumnacional.cl/ |

10.6. Tip5 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | |
|---|--|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL V: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INTERMEDIA |
| Código de la asignatura: | PLCC28 |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación |

| | | | | |
|---|--|---|-----------------------|-----------------------------|
| Carrera: | Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2017 | | | |
| Nº Resolución aprobación programa: | | | | |
| Año / semestre | | | | |
| Tipo de asignatura | Obligatorio | - | Electivo | Optativo |
| Prerrequisitos: | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL IV: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INICIAL | | | |
| Área de Formación | Formación General | | Formación de Facultad | Formación de Especialidad - |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | PROFESIONAL | | | |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|---|---|------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 3 | |
| Trabajos prácticos: | 3 | |
| Otras Tareas Solicitadas: | | |
| Lectura Personal: | | 2 |
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 6 | 2 |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 8 | |

| | | | |
|---|-----------|-------------------------------|----------|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - otra] | semestral | Creditaje: | 6 |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 8 | Aclaraciones [si corresponde] | |

| Contenido de la Asignatura | |
|-----------------------------|--|
| Aporte al Perfil de Egreso: | <p>Contextualiza su práctica docente y acoge las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando un clima de confianza, libertad y respeto en la interacción educativa con el propósito de avanzar hacia una convivencia democrática y democratizadora.</p> <p>Diagnostica, diseña, sistematiza y evalúa las estrategias utilizadas en función de potenciar el desarrollo comunicativo de sus estudiantes.</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Desempeños Esperados de la Asignatura</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar diferentes instrumentos curriculares (programas y textos escolares) para reflexionar sobre el abordaje pedagógico desde un enfoque comunicativo. • Observar, describir y analizar la interacción comunicativa que se establece en aula. En primer lugar, se pondrá el énfasis entre las relaciones alumno/alumno y, posteriormente, en las relaciones profesor/alumnos. • Analizar diferentes conflictos escolares para desarrollar estrategias de resolución de conflictos y convivencia escolar. • Diseñar e implementar una unidad de aprendizaje especialmente elaborada para responder a un objetivo del programa de estudio, desde un enfoque comunicativo. • Diseñar y aplicar un taller extra programático centrado en la comunicación efectiva. • Apoyar el trabajo docente de un profesor o profesora en un curso asignado. | | |
| <p>Unidades de Aprendizaje:</p> | | <p>Contenidos</p> | <p>Resultados de aprendizaje</p> |
| | <p>Unidad 1:</p> | <p>La interacción comunicativa en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La comunicación: concepto y paradigmas comunicativos. ▪ Análisis de la interacción desde la perspectiva comunicativa. ▪ Ambiente educativo y clima de aula: Concepto y estrategias de implementación efectiva. ▪ Desarrollo de instrumentos para observar y evaluar la comunicación alumno/alumno y profesor/alumnos. ▪ Aplicación, sistematización y exposición de resultados de la observación efectuada. ▪ Reflexión sobre observación y aplicación de la interacción comunicativa en aula. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distingue distintos enfoques comunicativos. ▪ Comprende conceptos de: ambiente educativo y clima de aula. ▪ Elabora e implementa criterios de análisis para reflexionar sobre la interacción comunicativa dentro del aula. ▪ Reconoce y reflexiona sobre situaciones que influyen en un contexto educativo favorable para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. ▪ Diagnóstica una necesidad de aprendizaje y su articulación con el programa de estudio del nivel, desde un enfoque |

| | | | |
|--|-----------|--|--|
| | | | comunicativo. |
| | Unidad 2: | <p>Convivencia Escolar y clima de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convivencia escolar: Definición, política y objetivos. (Mineduc). • Estudio y análisis de documentos del Ministerio de Educación: <ul style="list-style-type: none"> – <u>Ley 20370 General de Educación.</u> – <u>Ley 20609 de No Discriminación</u> – <u>Ley sobre violencia escolar</u> – <u>Ley N° 20.084 de responsabilidad penal adolescente</u> • Relación entre convivencia escolar y clima de aula. | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza documentos oficiales del Ministerio de Educación sobre convivencia escolar. • Comprende el concepto de convivencia escolar y su relevancia en un clima propicio para el proceso de enseñanza-aprendizaje • Reconoce y reflexiona sobre situaciones que influyen en un contexto educativo favorable para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el ámbito de conflictos en aula. • Diseña una unidad de aprendizaje que considere una necesidad de aprendizaje del alumnado, proponiendo actividades que involucren cognitiva y emocionalmente a sus estudiantes en un clima de aprendizaje adecuado. • Sistematiza, evalúa y reflexiona la implementación de la unidad de aprendizaje elaborada. |
| | Unidad 3: | <p>Resolución de conflictos en aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias innovadoras en Convivencia escolar: tratamiento de conflictos dentro de aula. • Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. • Principales conflictos escolares: bullying, maltrato | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia bibliografía que aborda la temática de conflictos escolares y su resolución dentro de aula como a nivel de institución escolar. • Analiza conflictos escolares dentro de aula y plantea posibles resoluciones, en base a bibliografía. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | | <p>infantil, abuso infantil.</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolución de conflictos a nivel de aula y de institución escolar. | <ul style="list-style-type: none"> Elabora un taller de comunicación efectiva basado en un conflicto escolar. Implementa y reflexiona sobre un taller de comunicación efectiva y convivencia escolar. Portafolio de práctica docente. |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | <p>Estrategias de enseñanza (profesora):</p> <ul style="list-style-type: none"> Cada sesión considerará un momento de exposición teórica y una posterior aplicación de lo trabajado a través de talleres de análisis de lecturas realizadas y/o elaboración de estrategias. Asimismo, uso de mapas conceptuales, uso de guías de lectura, uso de guías de ejercicios, comentario y análisis de textos, análisis de videos/películas, etc. Transferencia de experiencias pedagógicas. Charlas realizadas por egresados de la universidad y su experiencia laboral como docentes, relacionadas con convivencia escolar y resolución de conflictos en aula. Charlas realizadas por directivos/jefes de UTP/ coordinadores académicos de los centros de práctica en relación a la Convivencia escolar. <p>Estrategias de aprendizaje (estudiante):</p> <ul style="list-style-type: none"> Indagación bibliográfica de los estudiantes organizados en equipos para responder a las necesidades de diseño y ejecución de secuencias didácticas. Realización de breves trabajos en clases sobre la reflexión y discusión de la literatura leída y la problematización planteada por el profesor. Confección de unidades didácticas en niveles de práctica docente, mapas conceptuales, presentaciones orales, debates, estudios de casos, etc. Confección de portafolios de práctica docente. | | |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <p>Los estudiantes serán evaluados formativamente a través de los trabajos de taller realizados en cada sesión.</p> <p>La evaluación sumativa implicará los siguientes trabajos durante el semestre:</p> | | |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones orales • Diseño de instrumentos de observación para describir la interacción comunicativa en el aula • Diseño de una unidad de aprendizaje • Diseño de un taller de comunicación efectiva • Portafolio: Exposición oral y escrita de la sistematización de la experiencia de práctica docente. • Evaluación Intervención Pedagógica. |
| Bibliografía obligatoria: | <p>Unidad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fuentealba, S. C. (1998). Comunicación, interacción didáctica y la formación de profesores. <i>Contextos: Revista de humanidades y ciencias sociales</i>, (3), 59-70. • Rizo García, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. <i>Revista da associacao Nacional dos</i>, 1-16. • Sequeira, J., & Padilla, A. Soto; E.(2009). La formación inicial del profesor desde la perspectiva de la comunicación pedagógica. <i>Boletín de Investigación educacional</i>, 15, 247-270. • Programas de Estudio de Enseñanza Media (según nivel de práctica). <p>Unidad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ministerio de Educación: <u>Ley 20370 General de Educación.</u> <u>Ley 20609 de No Discriminación</u> <u>Ley sobre violencia escolar</u> <u>Ley Nº 20.084 de responsabilidad penal adolescente</u> • MINEDUC (2006). Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar. Chile. <p>Unidad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Simonetti Bagnara, Franco (1991). Comunicación efectiva. Santiago: PUC • Milicic, N., & Aron, A. M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. <i>Revista latinoamericana de psicología</i>, 32(3), 447-466. • Gordon, Thomas (1997). Maestro eficaz y técnicamente preparado. México: Diana. |
| Otros recursos de aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none"> • http://www.curriculumnacional.cl • http://www.convivenciaescolar.cl/ • Cuesta, Ubaldo (2000). Psicología social de la comunicación. Madrid: Cátedra. |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • López, Alejandro (1995). Introducción a la psicología de la comunicación. Textos y ejercicios. Santiago: Universidad Católica de Chile. • López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes, María Jesús & Ortiz, María José (2001). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide. • Power point de contenidos por sesión • Fragmentos de películas • Guías de reflexión |
|--|--|

10.7. Tip6 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | | | | |
|---|---|---|-----------------------|-----------------------------|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VI: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INTERMEDIA | | | |
| Código de la asignatura: | PLCC34 | | | |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía | | | |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Carrera: | Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2017 | | | |
| Nº Resolución aprobación programa: | | | | |
| Año / semestre | | | | |
| Tipo de asignatura | Obligatorio | - | Electivo | Optativo |
| Prerrequisitos: | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL V: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INTERMEDIA | | | |
| Área de Formación | Formación General | | Formación de Facultad | Formación de Especialidad - |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | PROFESIONAL | | | |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|----------------------------------|---|------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 3 | |
| Trabajos prácticos: | 3 | |
| Otras Tareas Solicitadas: | | |
| Lectura Personal: | | 2 |

| | | |
|---|---|---|
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 6 | 2 |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 8 | |

| | | | |
|---|-----------|----------------------------------|---|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - otra] | semestral | Creditaje: | 6 |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 8 | Aclaraciones [si corresponde] | |

| Contenido de la Asignatura | |
|---------------------------------------|--|
| Aporte al Perfil de Egreso: | <p>Contextualiza su práctica docente y acoge las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando un clima de confianza, libertad y respeto en la interacción educativa con el propósito de avanzar hacia una convivencia democrática y democratizadora.</p> <p>Diagnostica, sistematiza y reflexiona sobre las estrategias de evaluación utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de potenciar un aprendizaje significativo de los estudiantes.</p> <p>Sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, teniendo como referencia las necesidades formativas del estudiantado (características cognitivas, afectivas y socio-culturales).</p> |
| Desempeños Esperados de la Asignatura | <ul style="list-style-type: none"> • Observar y describir las prácticas evaluativas implementadas en clases observadas en un establecimiento educacional • Analizar críticamente y reflexionar sobre los procesos evaluativos utilizados en aula • Diseñar e implementar un <i>instrumento de evaluación diagnóstica</i> respecto de un contenido curricular de los alumnos con los que se trabaje. • Elaborar e implementar una intervención didáctica sobre la base del diagnóstico efectuado. • Diseñar y aplicar un sistema de evaluación formativa y sumativa para dar cuenta de la pertinencia y efectividad de los aprendizajes significativos desarrollados por los escolares en la intervención pedagógica realizada. |

| | | | |
|--------------------------|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el trabajo docente de un profesor o profesora en un curso asignado. | | |
| Unidades de Aprendizaje: | | Contenidos | Resultados de aprendizaje |
| | Unidad 1: | <p>La evaluación del conocimiento construido en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación: concepto, tipología y objetivos. • La función pedagógica de la evaluación. • La evaluación: concepciones y funciones en el ámbito didáctico. • La Evaluación de los Aprendizajes para la creación de un ambiente propicio de enseñanza. • | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia bibliografía que aborda la temática de evaluación, sus tipos y objetivos. • Comprende concepciones y funciones de la evaluación y del conocimiento construido en el aula. • Diseña y aplica instrumentos de observación para analizar y reflexionar sobre los métodos de evaluación en aula. • Describe, analiza y reflexiona sobre los métodos de evaluación utilizados en aula. • Diseña y aplica <i>una evaluación de diagnóstico</i> que considere una necesidad de aprendizaje del alumnado, según contenidos abordados en aula. • Reflexiona sobre los resultados obtenidos sobre la evaluación de diagnóstico realizada. |
| | Unidad 2: | <p>Evaluación para el aprendizaje: instancias de evaluación en aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • EPA: Evaluación para el aprendizaje. • Evaluación como desarrollo de competencias. | <ul style="list-style-type: none"> • Comprenden la concepción de <i>evaluación para aprendizaje</i> y la relevancia de este en el proceso de enseñanza-aprendizaje. |

| | | | |
|--|------------------|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje significativo a través de métodos de evaluación. • Coevaluación y autoevaluación desde la perspectiva de competencias. | <ul style="list-style-type: none"> • Comprende los procesos de evaluación: autoevaluación, coevaluación y autoevaluación, como instancias fundamentales en el desarrollo de competencias del alumnado. • Reflexiona sobre los propios procesos evaluativos implementados en su práctica pedagógica. • Diseña diferentes instrumentos de evaluación. • Diseña y aplica una secuencia didáctica con implementos de evaluación. • Reflexiona sobre la implementación de la secuencia didáctica. |
| | <p>Unidad 3:</p> | <p>Rúbricas de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las rúbricas de evaluación como instrumento de aprendizaje. • Definición y tipos de rúbricas. • Diseño e implementación de rúbricas de evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia y comprende las rúbricas de evaluación como un recurso que apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante. • Diseño de rúbricas de evaluación para diferentes contenidos abordados en la práctica docente. • Implementa rúbricas de evaluación. • Analiza y reflexiona sobre la implementación de rúbricas en el establecimiento educacional. • Diseña y aplica un sistema de evaluación formativo y/o sumativo para finalizar el taller. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza y reflexiona sobre la práctica docente realizada en TIP VI. • Portafolio de práctica docente. |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | <p>Estrategias de enseñanza (profesora):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada sesión considerará un momento de exposición teórica y una posterior aplicación de lo trabajado a través de talleres de análisis de lecturas realizadas y/o elaboración de estrategias. Asimismo, uso de mapas conceptuales, uso de guías de lectura, uso de guías de ejercicios, comentario y análisis de textos, análisis de videos/películas, etc. • Charlas realizadas por Coordinadora PIE y métodos de evaluación en aula. <p>Estrategias de aprendizaje (estudiante):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación bibliográfica de los estudiantes organizados en equipos para responder a las necesidades de diseño y ejecución de secuencias didácticas. • Realización de breves trabajos en clases sobre la reflexión y discusión de la literatura leída y la problematización planteada por el profesor. • Confección de unidades didácticas en niveles de práctica docente. • Presentaciones orales, debates, estudios de casos, etc. • Confección de portafolio de práctica docente. | | |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <p>Los estudiantes serán evaluados formativamente a través de los trabajos de taller realizados en cada sesión.</p> <p>La evaluación sumativa implicará los siguientes trabajos durante el semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones orales • Diseño de instrumentos de observación para describir métodos de evaluación utilizados en aula. • Diseño de una unidad de aprendizaje • Diseño de diferentes instrumentos de evaluación • Diseño de rúbricas de evaluación • Diseño de un sistema de evaluación formativa y sumativa para finalizar su intervención pedagógica en centros de práctica | | |

| | |
|---------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Portafolio: Exposición oral y escrita de la sistematización de la experiencia de práctica docente. • Evaluación de Intervención pedagógica. |
| Bibliografía obligatoria: | <p>Unidad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Casanova, M. A. (1995). <i>La evaluación educativa</i>. Madrid: La Muralla. • Condemarín, M. y Medina, A. (2000). <i>Evaluación de los Aprendizajes</i>. Un medio para mejorar las competencias Lingüísticas y Comunicativa MINEDUC. P900 (junio). • González, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. <i>Revista Cubana Educación Media Superior</i>, 15, pp. 85 – 96. • Jorba, J. & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. <i>Aula de Innovación Educativa</i>, 20, pp. 20 – 30. • Programas de Estudio de Enseñanza Media (según nivel práctica). <p>Unidad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ahumada, P. (2005). <i>Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje</i>. México: Paidós. • Aranda, A. F. (2010). La autoevaluación: una estrategia docente para el cambio de valores educativos en el aula. <i>Ser Corporal</i>, (3), 6-18. • Coll, C. & Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. <i>Cuadernos de pedagogía</i>, 120, pp. 16 – 20. • González, L. (septiembre, 2014). Coevaluación y autoevaluación desde la perspectiva de competencias. XV Coloquio Nacional de Formación Docente de Educación Media Superior. Coloquio llevado a cabo en el Estado de Nuevo León, México. • Moreira, M. (1993). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. <p>Unidad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • De Campeche, S. F., & México, C. Rúbrica o matriz de valoración, herramienta de evaluación formativa y sumativa. México: Universidad Autónoma de Campeche. • Hawes, G., & Corvalán, O. (2004). Evaluación: estándares y rúbricas. <i>Talca: Universidad de Talca</i>. • Navarro, J. P., Ortells, M. J., & Martí, M. (2009). Las “rúbricas de evaluación” como instrumento de aprendizaje entre pares. <i>Actas de la IX-JAC (Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo) y la II-JID (Jornada sobre Innovación Docente)</i>, 245-260. |

| | |
|--------------------------------|---|
| Otros recursos de aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none"> • http://www.curriculumnacional.cl • http://www.convivenciaescolar.cl/ • Cuesta, Ubaldo (2000). Psicología social de la comunicación. Madrid: Cátedra. • López, Alejandro (1995). Introducción a la psicología de la comunicación. Textos y ejercicios. Santiago: Universidad Católica de Chile. • López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes, María Jesús & Ortiz, María José (2001). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Pirámide. • Santos Guerra, M. Á. (2006). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. <i>Revista enfoques educacionales</i>, 5, pp. 69 – 80. • Power point de contenidos por sesión • Fragmentos de películas • Guías de reflexión |
|--------------------------------|---|

1.8. Tip7 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | | | | |
|---|---|---|-----------------------|-----------------------------|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VII: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA AVANZADA | | | |
| Código de la asignatura: | PLCC40 | | | |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía | | | |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Carrera: | Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2017 | | | |
| Nº Resolución aprobación programa: | | | | |
| Año / semestre | | | | |
| Tipo de asignatura | Obligatorio | - | Electivo | Optativo |
| Prerrequisitos: | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VI: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INTERMEDIA | | | |
| Área de Formación | Formación General | | Formación de Facultad | Formación de Especialidad - |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | PROFESIONAL | | | |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|---|---|------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 3 | |
| Trabajos prácticos: | 3 | |
| Otras Tareas Solicitadas: | | |
| Lectura Personal: | | 2 |
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 6 | 2 |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 8 | |

| | | | |
|---|-----------|-------------------------------|----------|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - otra] | semestral | Creditaje: | 6 |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 8 | Aclaraciones [si corresponde] | |

| Contenido de la Asignatura | |
|---------------------------------------|---|
| Aporte al Perfil de Egreso: | <p>Contextualiza su práctica docente y acoge las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando un clima de confianza, libertad y respeto en la interacción educativa con el propósito de avanzar hacia una convivencia democrática y democratizadora.</p> <p>Potencia en el alumnado la lectura comprensiva de los textos literarios, el gusto por la lectura, y así profundizar sobre diversas problemáticas humanas que condicionan el quehacer social y personal.</p> <p>Sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, teniendo como referencia las necesidades formativas del estudiantado (características cognitivas, afectivas y socioculturales).</p> |
| Desempeños Esperados de la Asignatura | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar y reflexionar críticamente la estructura y la organización temática de los textos de estudios que ofrece el Ministerio de Educación y el mercado para el subsector Lengua Castellana y Comunicación. • Observar, describir y analizar críticamente las prácticas de |

| | | | |
|--------------------------|---|--|--|
| | <p>utilización del Texto Escolar, tanto por los y las docentes como por los alumnos y las alumnas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observar, describir y analizar críticamente las prácticas de utilización del Texto Literario, tanto por los y las docentes como por los alumnos y las alumnas. • Diseñar y aplicar una intervención didáctica que incorpore el uso creativo y motivador del Texto Escolar y que responda a las necesidades de aprendizaje establecidas por el liceo. • Diseñar un catálogo literario que fomente el goce estético de las obras literarias seleccionadas. • Apoyar el trabajo docente de un profesor o profesora en un curso asignado. | | |
| Unidades de Aprendizaje: | | Contenidos | Resultados de aprendizaje |
| | Unidad 1: | <p>El uso del texto escolar en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de los textos escolares que ofrecen diferentes editoriales considerando el marco curricular vigente. • Análisis crítico de los aprendizajes explícitos e implícitos que promueven dichos textos escolares. • Análisis de conceptos, elaboración e implementación del uso del texto escolar dentro del aula. | <ul style="list-style-type: none"> • Analiza críticamente de las características y usos del texto escolar. • Elabora instrumentos para observar y describir el uso del texto escolar por parte del profesorado y el alumnado. • Describe y sistematiza el uso del texto escolar por parte del profesorado y el alumnado. • Diseña e implementa una secuencia didáctica que incorpore el uso creativo del texto escolar en sesiones de práctica docente. • Registra y presenta de la sistematización de la aplicación de la secuencia didáctica. |
| | Unidad 2: | <p>El uso del texto Literario</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterización de Textos Literarios y contextos escolares. • Caracterización de contextos de enseñanza que estimulen | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia bibliografía que aborda la caracterización de Textos Literarios y contextos escolares. • Analiza contextos escolares y su pertinencia en la |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | <p>la comprensión de los textos literarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algunos aportes sobre las nuevas tendencias en literatura infantil y juvenil • Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. • Análisis y reflexión sobre el uso de textos literarios en establecimientos educativos. | <p>estimulación del fomento lector.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza y reflexiona el uso de textos literarios en el ciclo educativo de un establecimiento educacional. • Diseña e implementa una secuencia didáctica que incorpore el uso creativo del texto literario en sesiones de práctica docente. • Registra y presenta de la sistematización de la aplicación de la secuencia didáctica. |
| | <p>Unidad 3:</p> | <p>Literatura y escolaridad</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación literaria en la enseñanza obligatoria. • Literatura infantil y juvenil: creación de mundos literarios. • De la Estética de la Recepción a la Estética de la Interactividad: Hermenéutica de la Lectura Hipertextual. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia bibliografía que aborda la implementación de literatura infantil y juvenil • Analiza contextos escolares y lectura obligatoria. • Diseña un Catálogo de Lectura para un ciclo escolar. • Presenta el Diseño de un Catálogo de Lectura para un ciclo escolar. • Portafolio de práctica docente. |
| <p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</p> | <p>Estrategias de enseñanza (profesora):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada sesión considerará un momento de exposición teórica y una posterior aplicación de lo trabajado a través de talleres de análisis de lecturas realizadas y/o elaboración de estrategias. Asimismo, uso de mapas conceptuales, uso de guías de lectura, uso de guías de ejercicios, comentario y análisis de textos, análisis de videos/películas, etc. • Transferencia de experiencias pedagógicas. Charlas realizadas por egresados de la universidad y su experiencia laboral como docentes y experiencias positivas sobre fomento lector. • Charla realizada por Coordinador de biblioteca CRA con respecto a actividades y metodologías de trabajo que involucren el fomento lector. | | |

| | |
|--|---|
| | <p>Estrategias de aprendizaje (estudiante):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación bibliográfica de los estudiantes organizados en equipos para responder a las necesidades de diseño y ejecución de secuencias didácticas. • Realización de breves trabajos en clases sobre la reflexión y discusión de la literatura leída y la problematización planteada por el profesor, con el objetivo de mejorar la capacidad de intervención innovadora a nivel de aula, teniendo como base el uso del texto escolar. • Confección de unidades didácticas en niveles de práctica docente, mapas conceptuales, presentaciones orales, debates, estudios de casos, etc. • Confección de portafolios de práctica docente. |
| <p>Procedimiento de evaluación de los aprendizajes</p> | <p>Los estudiantes serán evaluados formativamente a través de los trabajos de taller realizados en cada sesión.</p> <p>La evaluación sumativa implicará los siguientes trabajos durante el semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones orales • Análisis crítico del uso que los docentes y alumnos hacen del texto escolar • Diseño y aplicación de una secuencia didáctica que incorpore el uso del texto escolar • Diseño y aplicación de una secuencia didáctica que incorpore fomento lector. • Diseño de un Catálogo de Lectura para un ciclo escolar. • Portafolio: Exposición oral y escrita de la sistematización de la experiencia. • Evaluación Intervención Pedagógica |
| <p>Bibliografía obligatoria:</p> | <p>Unidad 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cardemil, Cecilia (2000). Un enfoque de investigación sobre el texto escolar y aprendizaje en el aula. <i>Boletín de Investigación Educativa</i> (Santiago). vol.15, p. 195-213. • Martínez, J. (2002). <i>Políticas del libro de texto escolar</i> (Vol. 9). Madrid: Ediciones Morata. • Rittershaussen, Sylvia (2000). El texto escolar y las representaciones de los profesores alumnos. <i>Boletín de Investigación Educativa</i> (Santiago). vol.15, p. 176-194. • Rodríguez, E., Rittershaussen, S., & Vergara, A. (1995). El texto |

| | |
|--------------------------------|---|
| | <p>escolar y su incidencia en el proceso enseñanza aprendizaje. <i>Boletín de Investigación Educativa</i> (Santiago). vol.10, p. 120-131.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Texto de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación de Enseñanza Media (según nivel de práctica). Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación de Enseñanza Media (según nivel práctica). <p>Unidad 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Díaz-Plaja, A. (2009). Los estudios sobre literatura infantil y juvenil en los últimos años. <i>Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura</i>, (51), 17-28. • Guerrero, L. (2008). La neo-subversión en la literatura infantil y juvenil, ecos de la posmodernidad. <i>Ocnos: Revista de estudios sobre lectura</i>, (4), 35-56. • Holmes, C. (2000). Algunos aportes sobre las nuevas tendencias en literatura infantil y juvenil. Banco del Libro. • Lomas, C., & Atxaga, B. (2008). <i>Textos literarios y contextos escolares: la escuela en la literatura y la literatura en la escuela</i>. Madrid: Graó. • Lomas, C., & de Gijón, C. D. P. (2002). La educación literaria en la enseñanza obligatoria. <i>Kikirikí</i>, 64, 43-50. • Sotomayor, M. V. (2005). Literatura, sociedad, educación: las adaptaciones literarias. <i>Revista de educación</i>, (1), 217-238. <p>Unidad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bòrras, L. (2004). De la Estética de la Recepción a la Estética de la Interactividad: Notas para una Hermenéutica de la Lectura Hipertextual. In <i>Arte y nuevas tecnologías: X Congreso de la Asociación Española de Semiótica</i>. P. 272-287. Universidad de La Rioja. |
| Otros recursos de aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none"> • http://www.curriculumnacional.cl • Brandi, Stella (1997). <i>Curriculum y conocimiento. Un proceso de construcción social en la escuela</i>. San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan. • Coll Salvador, César (1997). <i>Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento</i>. Barcelona: Paidós. • Stenhouse, Lawrence (1998). <i>Investigación y desarrollo del curriculum</i>. Madrid: Morata. • Power point de contenidos por sesión |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Fragmentos de películas • Guías de reflexión. |
|--|--|

10.9. Tip8 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | | | | |
|---|---|---|-----------------------|-----------------------------|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VIII: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA AVANZADA | | | |
| Código de la asignatura: | PLCC46 | | | |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía | | | |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Carrera: | Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2017 | | | |
| Nº Resolución aprobación programa: | | | | |
| Año / semestre | | | | |
| Tipo de asignatura | Obligatorio | - | Electivo | Optativo |
| Prerrequisitos: | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VII: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA AVANZADA | | | |
| Área de Formación | Formación General | | Formación de Facultad | Formación de Especialidad - |
| Línea de Formación [cuando corresponda] | Profesional | | | |

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|---|---|------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 3 | |
| Trabajos prácticos: | 3 | |
| Otras Tareas Solicitadas: | | |
| Lectura Personal: | | 2 |
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 6 | 2 |

| | |
|---|---|
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 8 |
|---|---|

| | | | |
|---|-----------|-------------------------------|---|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - otra] | semestral | Creditaje: | 9 |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 8 | Aclaraciones [si corresponde] | |

Contenido de la Asignatura

| | |
|---------------------------------------|---|
| Aporte al Perfil de Egreso: | <p>Contextualiza su práctica docente y acoge las experiencias previas de sus educandos para el logro de aprendizajes relevantes y pertinentes, propiciando un clima de confianza, libertad y respeto en la interacción educativa con el propósito de avanzar hacia una convivencia democrática y democratizadora.</p> <p>Diseña diversas actividades y materiales didácticos en torno a las problemáticas del aula, de la escuela y la comunidad en la perspectiva de contribuir a la innovación y transformación de la realidad socio-escolar y a los procesos de aprendizajes.</p> <p>.Sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, teniendo como referencia las necesidades formativas del estudiantado (características cognitivas, afectivas y socioculturales).</p> |
| Desempeños Esperados de la Asignatura | <ul style="list-style-type: none"> Analizar y reflexionar críticamente la estructura y la organización temática de los textos de estudios que ofrece el Ministerio de Educación y el mercado para el subsector Lengua Castellana y Comunicación. Observar, describir y analizar críticamente las prácticas de utilización del Texto Escolar, tanto por los y las docentes como por los alumnos y las alumnas. Observar, describir y analizar críticamente las prácticas de utilización del Texto Literario, tanto por los y las docentes como por los alumnos y las alumnas. Diseñar y aplicar una intervención didáctica que incorpore el uso creativo y motivador del Texto Escolar y que responda a las necesidades de aprendizaje establecidas por el liceo. Diseñar un catálogo literario que fomente el goce estético de las obras literarias seleccionadas. Apoyar el trabajo docente de un profesor o profesora en un curso |

| | | | |
|--------------------------|-----------|--|--|
| | asignado. | | |
| Unidades de Aprendizaje: | | Contenidos | Resultados de aprendizaje |
| | Unidad 1: | <p>Caracterización de materiales didácticos en diversos soportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de bibliografía sobre didáctica en Lengua y literatura. • Revisión y análisis de material didáctico en diferentes soportes. • Reflexión de los aprendizajes explícitos e implícitos que promueven los materiales didácticos analizados. • Revisión y análisis de material didáctico en diferentes soportes. • Descripción del material didáctico usado en el curso en el cual los estudiantes están insertos. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia bibliografía que aborda la caracterización de materiales didácticos y contextos escolares. • Analiza y reflexiona críticamente diversos materiales didácticos utilizados por docentes guías de los centros de práctica, en base a bibliografía obligatoria y su pertinencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. • Analiza y reflexiona sobre tesis que presenten elaboración de material didáctico en Lengua y Literatura. |
| | Unidad 2: | <p>Materiales Didácticos: Teoría y creación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de textos teórico-prácticos para la elaboración de material didáctico. <p>Analizar didácticas implementadas y materiales didácticos en la enseñanza de Lengua y literatura.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia bibliografía que aborda los criterios pertinentes en la creación de material didáctico. • Crea material didáctico sobre fomento lector - dos soportes que se complementen. • Reflexiona sobre la pertinencia del material didáctico creado, según curso asignado. • Analiza y reflexiona su práctica docente en relación a la creación |

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|
| | | | de material didáctico y su implementación. |
| | Unidad 3: | <p>Material Didáctico en Lengua y literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estudio de textos teórico-prácticos para el uso de una metodología didáctica con material didáctico. • Análisis de la determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura desde un enfoque didáctico. | <ul style="list-style-type: none"> • Estudia bibliografía que aborda la implementación didáctica en lengua y literatura. • Diseña e implementa un “Taller de aprendizaje” que contenga diferentes materiales didácticos. • Reflexiona sobre la pertinencia del material didáctico creado y su efectividad según el objetivo planteado. • Redacción de Portafolio de sistematización de la práctica docente. |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | <p>Estrategias de enseñanza (profesora):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada sesión considerará un momento de exposición teórica y una posterior aplicación de lo trabajado a través de talleres de análisis de lecturas realizadas y/o elaboración de estrategias. Asimismo, uso de mapas conceptuales, uso de guías de lectura, uso de guías de ejercicios, comentario y análisis de textos, análisis de videos/películas, etc. • Transferencia de experiencias pedagógicas. Socialización de experiencias positivas en actividades realizadas con materiales didácticos. <p>Estrategias de aprendizaje (estudiante):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación bibliográfica de los estudiantes organizados en equipos para responder a las necesidades de diseño y ejecución de secuencias didácticas. • Realización de breves trabajos en clases sobre la reflexión y discusión de la literatura leída y la problematización planteada por el profesor, con el objetivo de mejorar la capacidad de intervención innovadora a nivel de aula, teniendo como base la elaboración de material didáctico. • Confección de unidades didácticas en niveles de práctica docente, mapas conceptuales, presentaciones orales, debates, estudios de casos, etc. • Confección de portafolios de práctica | | |

| | |
|---|---|
| | docente. |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <p>Los estudiantes serán evaluados formativamente a través de los trabajos de taller realizados en cada sesión.</p> <p>La evaluación sumativa implicará los siguientes trabajos durante el semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones orales • Informe de análisis de material didáctico en diferentes soportes • Análisis de tesis que aborden la elaboración de Material didáctico • Diseño de una Secuencia Didáctica sobre Fomento Lector con material didáctico • Diseño y elaboración de un “Taller de aprendizaje” que contenga diferentes materiales didácticos • Diseño de una Intervención Pedagógica con material didáctico • Portafolio: Exposición oral y escrita de la sistematización de la experiencia • Evaluación Intervención Pedagógica |
| Bibliografía obligatoria: | <p>Unidad 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ballesta, F. (1995). Función didáctica de los materiales curriculares. <i>Pixel-Bit: Revista de medios y educación</i>, (5), 3. • Cassany, D., Pinyol, G. S., & Luna, M. (1994). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. • Marquès Graells, P. (2000). Los medios didácticos. Universidad Autónoma de Barcelona. España. Fuente: http://peremarques.pangea.org/medios.htm • Material educativo de Lengua Castellana y Comunicación en diversos soportes. • Programas de Estudio de Lengua Castellana y Comunicación de Enseñanza Media (según nivel práctica). <p><u>Unidad 2</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>García Gutiérrez, M^a Estrella (2006). La educación literaria y lingüística en secundaria. Materiales para la formación del profesor.</u> <p>Unidad 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • González Nieto, L. (1993). La determinación de unas secuencias de aprendizaje en lengua y literatura. El enfoque comunicativo de la |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p>enseñanza de la lengua. ISBN84-7509-891-6, págs. 133-158.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lomas, C. (1999). Como enseñar a hacer cosas con palabras. Vol. I y II-Ed. Barcelona: Paidós. • <u>Mendoza Fillola, A. (2006). Didáctica de la lengua y la literatura. Madrid: Prentice Hall.</u> |
| Otros recursos de aprendizaje: | <ul style="list-style-type: none"> • http://www.curriculumnacional.cl • http://recursosdocentesprimaria22.blogspot.com/2010/01/recursos-educativos-de-los-distintos_9373.html • http://cvc.cervantes.es/ensenanza/default.htm • http://www.auladeletras.net/mat_len.html • Power point de contenidos por sesión • Guías de reflexión • Videos por sesión sobre contenidos |

10.10. Tip9 Didáctica de la lengua

Programa de Asignatura

| Datos identificatorios de la Asignatura | | | | |
|---|---|---|-----------------------|-----------------------------|
| NOMBRE DE LA ASIGNATURA | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL IX: INVESTIGACIÓN PROTAGÓNICA EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE | | | |
| Código de la asignatura: | PLCC51 | | | |
| Facultad: | Facultad de Pedagogía | | | |
| Escuela/Departamento: | Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Carrera: | Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación | | | |
| Plan de estudios [Año inicio vigencia]: | 2017 | | | |
| Nº Resolución aprobación programa: | | | | |
| Año / semestre | | | | |
| Tipo de asignatura | Obligatorio | - | Electivo | Optativo |
| Prerrequisitos: | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VIII: ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO | | | |
| Área de Formación | Formación General | | Formación de Facultad | Formación de Especialidad - |

| | |
|---|-------------|
| Línea de Formación [cuando corresponda] | Profesional |
|---|-------------|

| Carga Académica de la Asignatura | Horas Cronológicas Presenciales semanales | Horas cronológicas No presenciales |
|---|---|------------------------------------|
| Clase Lectiva: | 3 | |
| Trabajos prácticos: | | 8 |
| Otras Tareas Solicitadas: | | |
| Lectura Personal: | | 1 |
| Asistencia a seminarios, congresos o similares: | | |
| Total Parcial de horas de trabajo semanal: | 3 | 9 |
| Total Horas Cronológicas de trabajo semanal | 12 | |

| | | | |
|---|-----------|-------------------------------|-----------|
| Régimen: [anual - semestral - trimestral - otra] | semestral | Creditaje: | 15 |
| Total de Horas Cronológicas de trabajo del estudiante | 12 | Aclaraciones [si corresponde] | |

| Contenido de la Asignatura | |
|---------------------------------------|--|
| Aporte al Perfil de Egreso: | <p>Sustenta sus prácticas pedagógicas en el análisis crítico, la interpretación, la selección y la adecuación de elementos presentes en los instrumentos curriculares oficiales, teniendo como referencia las necesidades formativas del estudiantado (características cognitivas, afectivas y socio-culturales).</p> <p>Diagnostica, diseña, sistematiza y evalúa las estrategias utilizadas en función de potenciar el desarrollo comunicativo de sus estudiantes.</p> <p>Aplica conocimiento lingüístico/discursivo en el diseño de estrategias para la enseñanza de la comprensión y producción de diversos tipos de textos, orales, escritos y multimodales adecuados a diversas situaciones comunicativas.</p> |
| Desempeños Esperados de la Asignatura | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el contexto educativo nacional en base a documentos oficiales del Ministerio de Educación. • Diseñar e implementar una propuesta didáctica efectiva para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. • Desarrollar una práctica reflexiva sobre los desafíos del rol profesional docente en el establecimiento educacional. |

| | | | |
|--------------------------|-----------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el trabajo docente de un profesor o profesora en un curso asignado. | |
| Unidades de Aprendizaje: | | <p style="text-align: center;">Contenidos</p> | <p style="text-align: center;">Resultados de aprendizaje</p> |
| | Unidad 1: | <p>La práctica reflexiva y el rol profesional docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las variables del contexto educativo y su influencia en la actuación docente y el trabajo de aula. • Aplicación de la Práctica Reflexiva en experiencias pedagógicas. • Dimensiones de la práctica docente • El marco institucional para el desarrollo profesional docente en Chile. • El Marco para la Buena Enseñanza y la identidad docente. • Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía media. • | <ul style="list-style-type: none"> • Evalúa los desafíos del rol profesional docente mediante el ejercicio reflexivo de la práctica pedagógica y el análisis del contexto educativo. |
| | Unidad 2: | <p>Propuestas didácticas efectivas para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • El currículum como proceso y praxis • Vigencia de los dispositivos curriculares en Chile y su relación con la planificación efectiva. • Modelos de planificación de unidades de aprendizaje. • Elementos considerados en el diseño de unidades aprendizaje. • Conocimiento pedagógico del | <ul style="list-style-type: none"> • Elabora propuestas didácticas efectivas, de acuerdo a las características y necesidades de sus estudiantes y las variables del contexto. • Demuestra, en su quehacer en un establecimiento educacional, los saberes teóricos y prácticos que han ido construyendo en su proceso de formación. • Realizar el quehacer propio de la docencia |

| | | | |
|--|------------------|--|---|
| | | <p>contenido.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instancias de la clase y acciones asociadas. • Planificación de intervenciones didácticas adecuadas a los alumnos. • Organización del contenido en función del aprendizaje. | <p>en el aula y otros ámbitos de la institución escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar procesos de aprendizaje de reflexión de su práctica como docentes, apoyados por el profesor o profesora guía del establecimiento académica a cargo del <i>Taller</i> y de la <i>IX: Investigación Protagonica en el contexto de la Práctica Profesional Docente</i>. |
| | <p>Unidad 3:</p> | <p>El portafolio como medio de registro de experiencias pedagógicas y reflexión docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • El portafolio como herramienta de análisis: propósitos, estructura y contenidos. • Reconstrucción de experiencias pedagógicas: los episodios críticos. • Registro y análisis de situaciones educativas. • Análisis del desempeño del practicante con el profesor de asignatura y profesor guía. • Sistematización de la experiencia. <p>Presentación de la experiencia.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Elabora un portafolio con reflexiones y la sistematización de evidencias de su práctica docente, en el contexto de una evaluación de desempeño. • Recoger evidencias sobre el aprendizaje logrado y la evaluación que se hace de su práctica pedagógica. • Experimentar procesos de aprendizaje de reflexión de su práctica como docentes, apoyados por el profesor o profesora guía del establecimiento académica a cargo del <i>Taller</i> y de la <i>IX: Investigación Protagonica en el contexto de la Práctica</i> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | <i>Profesional Docente.</i> Evaluación crítica por parte del estudiante en torno a su desempeño como docente. |
| Estrategias de enseñanza-aprendizaje | <p>Estrategias de enseñanza (profesora):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferencia de experiencias pedagógicas. Socialización de experiencias positivas en actividades realizadas con materiales didácticos. <p>Estrategias de aprendizaje (estudiante):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indagación bibliográfica de los estudiantes organizados en equipos para responder a las necesidades de diseño y ejecución de secuencias didácticas. • Realización de breves trabajos en clases sobre la reflexión y discusión de la literatura leída y la problematización planteada por el profesor, con el objetivo de mejorar la capacidad de intervención innovadora a nivel de aula, teniendo como base la elaboración de material didáctico. • Confección de unidades didácticas en niveles de práctica docente, mapas conceptuales, presentaciones orales, debates, estudios de casos, etc. • Confección de portafolio de práctica docente. • Registro sistemático de la experiencia. • Análisis críticos de los registros. | | |
| Procedimiento de evaluación de los aprendizajes | <p>Los estudiantes serán evaluados formativamente a través de los trabajos de taller realizados en cada sesión.</p> <p>La evaluación sumativa implicará los siguientes trabajos durante el semestre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Talleres realizados por unidad • Supervisión profesor guía establecimiento • Supervisiones de la universidad • Evaluación UTP establecimiento • Portafolio (y documentación técnico pedagógica) | | |
| Bibliografía obligatoria: | <ul style="list-style-type: none"> • Alicia R. W. de Camilloni (et.al). <i>El saber didáctico</i>. Editorial Paidós. 1a ed., Buenos Aires, 2007. • Boisvert, Jacques (2004). <i>La formación del pensamiento crítico</i>. México: Fondo de Cultura Económica. • Carr, Wilfred (1988). <i>Teoría crítica de la enseñanza</i>. Barcelona: Martínez Roca. • Coll, C., Bustos, A. (2010). <i>Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la</i> | | |

| | |
|--------------------------------|--|
| | <p><i>educación secundaria</i>. Barcelona. Graó.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chevallard, Y. (2005). <i>La Transposición Didáctica, del saber sabio al saber enseñado</i>. Cap. <i>¿Por qué la Transposición Didáctica?</i> (3° ed.). Buenos Aires. Aique. • CPEIP, MINEDUC. (2003). <i>Marco para la Buena Enseñanza</i>. Santiago. Chile: MINEDUC • Follari, Roberto (1994). <i>La práctica en la formación profesional</i>. Buenos Aires: Humanitas. • MINEDUC. (s.f.). <i>Programas de Estudio. Lenguaje y Comunicación</i>. Santiago de Chile: MINEDUC. |
| Otros recursos de aprendizaje: | <p>Videos Power point Guías de aprendizaje Conversatorios</p> |

10.11. Tip10 Didáctica de la lengua

En el caso de este taller de práctica profesional, es posible mencionar que actualmente este programa no se encuentra finalizado, por lo tanto, no se cuenta con una descripción que permita describirlo.

Pedagogía de
**EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE
Y COMUNICACIÓN**

5 años

CARRERA ACREDITADA
Octubre 2014 – Octubre 2019
Santiago, Concepción, Valdivia,
Osorno y Puerto Montt
Presencial - Diurna

acredita **Acción**
Acreditación
Nacional



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIÁN
1989-2017
28 años

11.0. Mallas curriculares de Lengua Castellana y Comunicación

11.1. Malla Universidad San Sebastián

| 01 | | 02 | | 03 | | 04 | |
|---------------------------------|--------------------------|--|---|--|----------------------------------|-----------------------------------|--|
| SEMESTRE 1 | SEMESTRE 2 | SEMESTRE 3 | SEMESTRE 4 | SEMESTRE 5 | SEMESTRE 6 | SEMESTRE 7 | SEMESTRE 8 |
| Gramática General | Práctica Progresiva I | Práctica Progresiva II | Práctica Progresiva III | Práctica Progresiva IV | Práctica Progresiva V | Práctica Progresiva VI | Práctica Profesional y Taller de Reorientación |
| Cultura y Literatura | Gramática del Texto | Teoría Literaria II | Grandes Obras Literarias I | Estrategias de Comprensión Lectora | Estrategias de Comunicación Oral | Didáctica de la Lengua Castellana | |
| Teorías de la Comunicación | Teoría Literaria I | Comunicación No Verbal y Paraverbal | Semántica | Grandes Obras Literarias II | Escritura Creativa | Didáctica de la Literatura | |
| Linguística | Comunicación Verbal | | | Semiótica | Comunicación Multimedia | Didáctica de la Comunicación | |
| Desafíos de la Educación Actual | | Planificación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje | Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje | Pragmática | Cultura y Lingüística | Metodología de la Investigación | Proyecto de Grado |
| | Aprendizaje y Desarrollo | Aprendizaje, Diversidad y Metacognición | Discurso Expositivo | Discurso Argumentativo y Público | Cesión Educativa y Liderazgo | | |
| | | Lógica de la Argumentación | | Factores Psicológicos y Sociales del Aprendizaje Escolar | Persona Humana y Sociedad | Ética y Valores | Contexto Sociológico de la Educación |
| Formación Integral I | Formación Integral II | Formación Integral III | Formación Integral IV | Formación Integral V | | | |

LICENCIADO EN EDUCACIÓN

TÍTULO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN MEDIA EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

La Universidad se reserva el derecho de actualizar la malla curricular para adecuarla a los requerimientos del mercado del trabajo y/o la necesidad de nuevos contenidos académicos que demandan el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y/o nuevos lineamientos MINEDUC.

- Área Lengaje
 - Área Literatura
 - Área Comunicación
 - Área Lingüística
 - Área Formación Pedagógica
 - Área Práctica
 - Área Fundamentos de la Educación
 - Formación Integral
- Cursos que promueven experiencias de aprendizaje para la Formación Integral de los estudiantes, aportando al sello USS y desempeños de carácter general.

11.2. Malla Universidad Católica Silva Henríquez

PALABRAS DIRECTOR

“Si deseas cultivar tu entusiasmo por el lenguaje, la comunicación, la literatura y los fenómenos culturales, para luego acompañar a otros por el mismo camino, te invitamos a incorporarte a una comunidad de aprendizaje que apuesta por el diálogo, la reflexión, el trabajo colaborativo y las relaciones cercanas y respetuosas.

Contamos con un cuerpo académico altamente calificado, dispuesto al servicio de la formación de profesores sensibles, críticos y comprometidos con una sociedad mejor”.

¿POR QUÉ ESTUDIAR PEDAGOGÍA EN CASTELLANO EN LA UCSH?

- ✓ Contamos con una larga trayectoria. La carrera de Pedagogía en Castellano, como programa universitario, funciona ininterrumpidamente desde 1992.
- ✓ Nuestra planta académica cuenta con profesores de reconocida calidad (la totalidad de los docentes de la Escuela cuenta con el grado de Magister y más del 57% de ellos es Doctor/a en sus áreas de especialización).
- ✓ Nuestro programa aporta a la comunicad académica de las Humanidades mediante la edición de Literatura & Lingüística, revista indexada en los espacios más prestigiosos del ámbito internacional donde publican académicos de la lengua y la literatura con trabajos provenientes de Chile, América Latina y otras latitudes.
- ✓ Nuestras salas, laboratorios y bibliotecas cuentan con el soporte tecnológico adecuado para facilitar tu vida estudiantil, introduciéndote progresivamente en los ámbitos del aprendizaje y la gestión de los saberes.

PROFESIONAL UCSH

Los egresados de Pedagogía en Castellano de la UCSH se disponen a poner en diálogo los saberes propios de la Lengua, la Comunicación, la Literatura y la Cultura, con la realidad sociocultural de nuestro tiempo, caracterizada por su complejidad y dinamismo. A ellos los anima el impulso de construir y conducir experiencias de aprendizaje significativas en torno a la Lengua y la Literatura. Situados en contextos diversos, generan ambientes propicios para alcanzar aprendizajes de calidad orientados al desarrollo integral de la persona y promueven valores asociados al trabajo colaborativo, el pensamiento creativo y la búsqueda del bien común, animados por un sentido trascendente del ser humano y un profundo compromiso social.

CAMPO LABORAL

El profesor de Castellano egresado de la UCSH es capaz de desenvolverse con éxito en diversos establecimientos de nuestro sistema escolar. En la actualidad, contamos con indicadores de inserción sociolaboral superiores al 90%.

Un porcentaje significativo de nuestros egresados complementa su inserción profesional con la continuidad de estudios de posgrado en áreas ligadas a la Literatura, la Educación y la Lingüística.

Programa acreditado por 4 años, desde diciembre de 2015 hasta diciembre de 2019, en jornada diurna, sede Santiago (Agencia Aespigar).

ae spigar
Agencia de Acreditación

PLAN DE ESTUDIO*

| 1° Semestre | 2° Semestre | 3° Semestre | 4° Semestre | 5° Semestre | 6° Semestre | 7° Semestre | 8° Semestre | 9° Semestre | 10° Semestre |
|--|--|---------------------------------------|--|---|--|---------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Optativo de Desarrollo Personal | Optativo | Fonética y Fonología | Historia de la Lengua | Teoría y Crítica Literaria I | Teoría y Crítica Literaria II | Optativo de Formación Teológica | Evaluación para los Aprendizajes | Investigación Educativa | Práctica Profesional II |
| Optativo | Contextos Socioculturales: Taller Pedagógico I | Gestión Escolar: Taller Pedagógico II | Gestión de Aula: Taller Pedagógico III | Lingüística General I | Lingüística General II | Optativo | Taller de Producción Textual | Practica Profesional I | Seminario de Grado |
| Introducción a la Literatura | Optativo de Formación Teológica | Optativo | Psicopedagogía del Desarrollo | Construcción Pedagógica del Aprendizaje | Teoría de la Enseñanza | Literatura Latinoamericana I | Literatura Latinoamericana II | Optativo | |
| Teoría de la Educación | Teorías y Medios de Comunicación | Electivo | Morfosintaxis I | Morfosintaxis II | Optativo | Argumentación y Pragmática | | Taller de Seminario | |
| Introducción a los Estudios Gramaticales | Literatura General I | Literatura General II | | | Planes y Programas de Lenguaje y Comunicación de Educación Media | Optativo de Formación Ética | Metodología y Didáctica de la Lengua | | |
| Expresión Oral y Escrita | Latín | Literatura Española I | Literatura Española II | Currículo: Teoría y Desarrollo | Electivo | Literatura Chilena I | Literatura Chilena II | | |

* Este plan de estudio representa exclusivamente la expresión gráfica del mismo. Sus prerequisites, créditos y otros detalles, se especifican en los respectivos programas de estudio.
La universidad se reserva el derecho de ajustar sus planes de estudio, de acuerdo a la evidencia evaluativa para su mejoramiento continuo.

■ Plan Común Universidad
■ Plan Común de Educación
■ Plan Especialidad

DIRECTIVOS DE FACULTAD

MARISOL ÁLVAREZ CISTERNAS / Decana, Facultad de Educación



Profesora de Química y Ciencias, Universidad de Chile. Administradora Educación Universidad Católica de Valparaíso. Consultora en Gestión Escolar Fundación Chile. Auditor Interno ISO 9001: 2008. Magister en Educación mención Currículum, Universidad Católica de Valparaíso. Magister en Ciencias de la Educación mención Medición y Evaluación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Investigación Pedagógica, Universidad Ramón Llull, España. Suficiencia Investigativa, Universidad de Cádiz, España. Doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Ramón Llull, España. Doctorado en Evaluación, Mejora y Calidad de la Educación Superior, Universidad de Cádiz, España.

TAMARA IRIARTE JARA / Secretaria Académica, Facultad de Educación



Profesora de Inglés con mención en Traducción e Interpretariado Consecutivo, Universidad Arturo Prat. Licenciada en Educación, Universidad Arturo Prat. Master of Arts in TESOL and Applied Linguistics, Indiana University - Bloomington, USA. Especialización: didáctica de la enseñanza del inglés, lingüística aplicada a la enseñanza del inglés.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ PÉREZ / Director, Escuela de Educación en Castellano



Profesor de Castellano, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Estética, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magister en Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile. (c) Doctor en Literatura, Pontificia Universidad Católica de Chile. Especialización: teoría literaria, minificción latinoamericana.

11.3. Malla Universidad Autónoma de Chile

| PEDAGOGÍA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN | | | | | | | | | |
|---|---|-------------------------|----------------------------------|--|---|---|--|---|---|
| CICLO BÁSICO | | | | | CICLO DE PROFUNDIZACIÓN / ESPECIALIZACIÓN | | | | |
| 1º Semestre | 2º Semestre | 3º Semestre | 4º Semestre | 5º Semestre | 6º Semestre | 7º Semestre | 8º Semestre | 9º Semestre | 10º Semestre |
| LITERATURA ANTIGUA | LITERATURA MEDIEVAL Y RENACENTISTA | LITERATURA MODERNA | LITERATURA CONTEMPORÁNEA | LITERATURA LATINOAMERICANA I | LITERATURA LATINOAMERICANA II | LITERATURA LATINOAMERICANA III | LITERATURA LATINOAMERICANA IV | METODOLOGÍAS DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN | TALLER DE TITULACIÓN |
| FILOSOFÍA ANTIGUA | FILOSOFÍA MEDIEVAL Y RENACENTISTA | FILOSOFÍA MODERNA | FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA | SEMINARIO DE NARRATIVA CHILENA | SEMINARIO DE NARRATIVA CHILENA | SEMINARIO DE POESÍA CHILENA | | ENSAJO CRÓNICA DIARIO Y CARTA | RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA LA DOCENCIA |
| HISTORIA Y ARTE ANTIGUO | HISTORIA Y ARTE MEDIEVAL Y RENACENTISTA | HISTORIA Y ARTE MODERNO | HISTORIA Y ARTE CONTEMPORÁNEO | LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO DE ORO | SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN | HISTORIA SOCIAL Y POLÍTICA LATINOAMERICANA | | | |
| INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS DEL LENGUAJE | MORFOSINTAXIS I | MORFOSINTAXIS II | LINGÜÍSTICA GENERAL | PERSPECTIVAS CURRICULARES APLICADAS | TEORÍA DE LA LECTURA | LENGUAJE Y COGNICIÓN | LENGUAJE Y SOCIEDAD | SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO | HISTORIA DE LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN EN CHILE |
| INTRODUCCIÓN A LOS ESTUDIOS LITERARIOS | INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN | ÉTICA Y EDUCACIÓN | REALIDAD DE LA EDUCACIÓN CHILENA | TEORÍA DE LA LECTURA I | TEORÍA DE LA LECTURA II | DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ORAL | PRÁCTICA EDUCATIVA I | PRÁCTICA EDUCATIVA II | PRÁCTICA EDUCATIVA III |
| COMPRESIÓN LECTORA | EXPRESIÓN ESCRITA | TEORÍA DE LA LECTURA | TEORÍA DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL | APRENDIZAJE Y CICLO VITAL I | APRENDIZAJE Y CICLO VITAL II | DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA LECTURA I | REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA I | REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA II | REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA III |
| | | | | DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA LECTURA I | DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL I | DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA LECTURA II | DIDÁCTICA Y EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL II | REVISIÓN Y CREACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS | |
| EVALUACIÓN DE PERFIL INTERMEDIO | | | | | | | | | |
| <p>Al momento del ingreso a la Universidad, todos los estudiantes realizan una evaluación diagnóstica, en el marco del programa de Competencias Habilitantes cuyo propósito es fortalecer habilidades básicas en 3 áreas: lengua castellana, inglés y matemática. Al término del Ciclo Básico deben rendir, oportunamente, la evaluación de perfil intermedio correspondiente a su carrera. Ambas evaluaciones son obligatorias.</p> <p>Todo estudiante de carreras de formación pedagógica debe rendir oportunamente las evaluaciones definidas por el Mineduc, las que son requisito de graduación y titulación.</p> <p>La malla curricular puede ser objeto de ajustes y modificaciones.</p> | | | | | | | | | |
| OFG | | | | | | | | | |
| <p>Los estudiantes a lo largo de su carrera deben realizar cursos Optativos de Formación General, distribuidos de la siguiente forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> 10 créditos de OFG teológicos 10 créditos en OFG deportivos, artísticos y de desarrollo personal (2 cursos de 5 créditos) | | | | | | | | | |

PEDAGOGÍA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN

FACULTAD | FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

Decano Facultad
Eduardo Molina

Doctor en Filosofía
P. Universidad Católica de Chile

Directora Departamento
de Lengua y Literatura

Marcela Ruiz
Doctora en Lingüística
P. Universidad Católica de Valparaíso

Directora de Carrera
Macarena Céspedes

Doctora en Lingüística
Universidad de Valladolid, España

Grado Académico

Licenciado(e) en Educación

Título Profesional

Profesor(e) de Lengua Castellana
y Comunicación

RÉGIMEN

Semestral

MODALIDAD

Diurno

DURACIÓN

10 semestres

Carrera Acreditada

Noviembre de 2013 a noviembre de 2018
Agencia Qualitas

¿POR QUÉ ESTUDIAR PEDAGOGÍA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN EN LA UAH?

Estudiar pedagogía en lengua castellana y comunicación es estar comprometidos con el lenguaje, vínculo que nos hace únicos.

Investigamos la educación por más de 40 años a través del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Formamos expertos en lengua y literatura porque sabemos que son fundamentales en la creación de nuestro carácter e idiosincrasia.

MODELO FORMATIVO

En la UAH monitoreamos los aprendizajes comprometidos en los planes de estudios con el fin de entregar las herramientas necesarias para el ejercicio de la profesión.

Fusionamos los aspectos valóricos, académicos y funcionales de los futuros docentes.

Durante la carrera podrás acceder al apoyo constante para el progreso de las habilidades de comprensión y producción tanto oral, como escrita desde la práctica y la reflexión. Los alumnos tienen experiencias laborales reales en una red de instituciones educativas.

Nuestra malla interactúa entre el saber disciplinario de la lengua y literatura con el saber pedagógico y el conocimiento de la literatura latinoamericana con énfasis en poesía y narrativa chilena.

CAMPO LABORAL

Los titulados de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación de la UAH están preparados para desempeñarse como profesionales de excelencia en:

- Colegios como **profesor de la asignatura**.
- Edición y producción de contenidos para la **elaboración de libros y materiales didácticos**.

PROFESORES 360°

Los profesores de la UAH se encargan de entregar las herramientas intelectuales y disponen de instrumentos y estrategias que favorecen el aprendizaje. Nuestros docentes se caracterizan por: su excelencia académica, ser investigadores multidisciplinarios, su vocación de servicio, ser voces vigentes y estar comprometidos con la sociedad.

POSTGRADOS

Sabemos lo necesario que es estar actualizados y continuar estudios de postgrados y postítulos. Los de la Facultad de Filosofía y Humanidades son: el Magíster en Literatura Latinoamericana y el Diplomado en Didáctica de la Lengua y la Literatura.



UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO



ACREDITADA
POR 5 AÑOS
EN LAS 5 ÁREAS
Investigación

11.4. Malla Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

**FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN CASTELLANO Y PEDAGOGÍA EN CASTELLANO (Res. Exenta N°1046 / 10.04.2012)**

| | 1º AÑO | | 2º AÑO | | 3º AÑO | | 4º AÑO | | 5º AÑO | |
|---|--------------------------------------|---------------------------------------|--|---|--|--|--|---|---|---------------------------------------|
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X |
| ÁREAS DE ESTUDIO | ■ Educación y Pedagogía 4 hrs | ■ Desarrollo Psicológico 4 hrs | ■ Psicología Educativa 4 hrs | ■ Modelos y Enfoques Educativos 4 hrs | ■ Currículum Educativo 4 hrs | ■ Evaluación Educativa 4 hrs | ■ Orientación Educativa 4 hrs | ■ Investigación Educativa 4 hrs | | |
| | ■ Sociología de la Educación 4 hrs | | | | ■ Filosofía de la Educación 4 hrs | ■ Políticas Educativas 4 hrs | | ■ Gestión y Proyectos Educativos 4 hrs | | |
| FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE | ■ Práctica I 2 hrs | | | ■ Práctica II 2 hrs | | | ■ Práctica III 2 hrs | ■ Práctica IV 4 hrs | ■ Práctica Profesional 20 hrs | |
| | | | | | | | | ■ Metodología de la Especialidad I 6 hrs | ■ Metodología de la Especialidad II 6 hrs | |
| FORMACIÓN PROFESIONAL APLICADA | ■ Teoría Literaria I 4 hrs | ■ Teoría Literaria II 4 hrs | ■ Teoría Literaria III 4 hrs | | ■ Estética 4 hrs | | | | | ■ Seminario O Memoria de Título 2 hrs |
| | ■ Literatura General I 4 hrs | ■ Literatura General II 4 hrs | ■ Literatura General III 4 hrs | ■ Literatura General IV 4 hrs | ■ Literatura Española Moderna 4 hrs | ■ Literatura Española Contemporánea I 4 hrs | ■ Seminario de Literatura 4 hrs | | | ■ Examen de Título |
| FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA ESPECIALIDAD PEDAGÓGICA | ■ Literatura Española Medieval 4 hrs | ■ Literatura Española Clásica I 4 hrs | ■ Literatura Española Clásica II 4 hrs | ■ Literatura Hispano-Chilena Colonial 4 hrs | ■ Literatura Hispano-Chilena Moderna 4 hrs | ■ Literatura Hispano-Chilena Contemporánea 4 hrs | ■ Literatura Chilena Contemporánea I 4 hrs | ■ Literatura Chilena Contemporánea II 4 hrs | | |
| | ■ Comunicación Oral 4 hrs | ■ Educación de la Voz 2 hrs | | | | ■ Escenificación Teatral 4 hrs | | | | |
| OPORTATIVO | ■ Comunicación Escrita I 4 hrs | ■ Comunicación Escrita II 4 hrs | ■ Comunicación Escrita III 4 hrs | ■ Semiótica y Comunicación 4 hrs | | | ■ Tipología Textual 4 hrs | ■ Análisis del Discurso 4 hrs | | |
| | ■ Gramática Fundamental 4 hrs | ■ Gramática Sincrónica I 4 hrs | ■ Lingüística General 4 hrs | ■ Gramática Sincrónica II 4 hrs | ■ Gramática Sincrónica III 4 hrs | | ■ Seminario de Lingüística 4 hrs | | | |
| OPORTATIVO DE ESPECIALIDAD I | | | | ■ Fonética y Fonología 2 hrs | | | | | | |
| | ■ Latín I 4 hrs | ■ Latín II 4 hrs | ■ Historia de la Lengua Española I 4 hrs | ■ Historia de la Lengua Española II 4 hrs | ■ Español de América I 4 hrs | ■ Español de América II 2 hrs | | | | |
| OPORTATIVO DE ESPECIALIDAD II | | | | ■ Oportativo de Especialidad I 2 hrs | | | | | | |
| | | | | | | | | | | ■ Oportativo de Especialidad II 2 hrs |

* PLAN DE ESTUDIO SUJETO A MODIFICACIONES, ÚLTIMA VERSIÓN WWW.UMCF.CL

11.5. Malla Universidad de Santiago de Chile



Desempeño en la enseñanza media científico humanista o técnico profesional, tanto en instituciones municipales, subvencionadas o privadas. Relator en cursos de capacitación profesional, docente en entidades preuniversitarias, miembro en proyectos de investigación.

PLAN DE ESTUDIOS

Resolución N° 7477 año 2015

| CICLO DE FORMACIÓN INICIAL | | | CICLO DE FORMACIÓN ACADÉMICA | | | | CICLO DE ACTUACIÓN PROFESIONAL | | |
|--|---|--|--|--|---|--|---|--|---|
| 1° Año | | | 2° Año | | 3° Año | | 4° Año | 5° Año | |
| Semestre 1 | Semestre 2 | Semestre 3 | Semestre 4 | Semestre 5 | Semestre 6 | Semestre 7 | Semestre 8 | Semestre 9 | Semestre 10 |
| Producción y Comprensión de Textos Orales y Escritos I | Producción y Comprensión de Textos Orales y Escritos II | Producción y Comprensión de Textos Orales y Escritos: Texto Expositivo | Producción y Comprensión de Texto Orales y Escritos: Texto Narrativo | Producción y Comprensión de Textos Orales y Escritos: Texto Argumentativo y Dialógico | Habilidades de Expresión Vocal | Habilidades de Expresión Corporal y Escénica | Módulo de Práctica e Investigación Intermedia: Proyecto Pedagógico Grupal | Electivo I: Habilidades Comunicativas | Módulo de Práctica e Investigación Final: Proyecto Pedagógico, Disciplinario y Formativo de Curso y Comunidad |
| Morfosintaxis del Castellano I | Morfosintaxis del Castellano II | Gramática del Texto | Análisis Lingüístico del Texto | Metodología para la Enseñanza de la Lengua Castellana: Gramática y Habilidades Comunicativas | Método de Práctica e Investigación Temprana: Proyecto Pedagógico de Casos | Metodología para la Enseñanza de la Comunicación | Seminario de Investigación | Metodología para la Educación Literaria | Trabajo de Titulación |
| Teoría de la Comunicación | Semiótica y Multimodalidad | Pragmática | Semántica | Análisis del Discurso | Lingüística Diacrónica Española | Metodología de la Investigación | Taller de Teoría y Crítica Literaria | Electivo II: Lingüística | |
| Lingüística General | Fonética y Fonología del Castellano | Literatura Española II | Literatura Narrativa y Ensayo | Literatura Lírica | Literatura Dramática | Teoría del Análisis Literario | Literatura Chilena Siglos: XX y XXI | Electivo III: Literatura | |
| Introducción a la Lectura Literaria | Literatura Española I | Estudios Culturales Contemporáneos | Literatura Latinoamericana y Chilena Prehispanica y Colonial | Literatura Latinoamericana: Siglo XIX | Literatura Latinoamericana: Siglos XX y XXI | Literatura Chilena: siglo XIX | Orientación y Formación Integral de los Adolescentes | Electivo IV: Desempeño Profesional | |
| Literatura General I | Literatura General II | Sociología de la Educación | Psicología del Niño y el Adolescente | Investigación Educativa | Teoría y Diseño Curricular | Evaluación y Diseño de Instrumentos | Curso Sello Institucional I: Artes Visuales | Electivo V: Formación para la Ciudadanía | |
| Teoría de la Educación | Sistema Educativo y Gestión Educativa | Inglés I | Inglés II | Inglés III | Inglés IV | Ética General y Profesional | Curso Sello Institucional II: Cine y Literatura | | |

PEDAGOGÍA EN CASTELLANO

Nota: El plan de estudio podrá ser modificado en función del mejoramiento continuo de la carrera.

11.6. Malla Universidad de la Frontera

Plan de estudios **PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN** FACULTAD DE EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

SUJETO A MODIFICACIÓN

EXPRESADO EN SISTEMA DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES

| SEMESTRE 1 | SEMESTRE 2 | SEMESTRE 3 | SEMESTRE 4 | SEMESTRE 5 | SEMESTRE 6 | SEMESTRE 7 | SEMESTRE 8 | SEMESTRE 9 | SEMESTRE 10 |
|---|--|--|--|---|--|---|--|----------------------------------|-----------------------------------|
| Educación y Desarrollo Profesional Docente Hrs: 3 | Psicología Evolutiva del Adolescente Hrs: 3 | Fundamentos del Aprendizaje Hrs: 3 | Teorías de la Educación Hrs: 3 | Diseño del Currículum Hrs: 3 | Evaluación para el Aprendizaje Hrs: 3 | Metodología de la Investigación Hrs: 3 | Seminario de Grado Hrs: 4 | | |
| Formación Ciudadana Hrs: 2 | TICs para la Labor Docente Hrs: 2 | Inclusión y Diversidad Hrs: 2 | Práctica Inicial I Hrs: 2 | Gestión Educativa y Comunidad Escolar Hrs: 3 | Práctica Inicial II Hrs: 2 | Práctica Intermedia I Hrs: 2 | Práctica Intermedia II Hrs: 2 | | |
| Introducción a la Lingüística Hrs: 3 | Comunicación Oral y Escrita en la Lengua Castellana II Hrs: 3 | Gramática de la Oración Hrs: 3 | Gramática del Texto Hrs: 3 | Semántica Hrs: 3 | Didáctica de la Especialidad I Hrs: 3 | Didáctica de la Especialidad II Hrs: 3 | Psicolingüística Hrs: 3 | | |
| NoCIONES de Interculturalidad Hrs: 3 | Fonética y Fonología Hrs: 3 | Lingüística Mapuche Hrs: 3 | Literatura Indoeuropea Hrs: 3 | Literatura Latinoamericana I Hrs: 3 | Tipología e Historia de la Lengua Española Hrs: 3 | Tópicos de Sociolingüística Hrs: 3 | Lingüística Antropológica Hrs: 2 | Práctica Profesional I Hrs: 4 | Práctica Profesional II Hrs: 4 |
| Literatura Universal Hrs: 3 | Literatura Comparada Hrs: 3 | Teoría Literaria II Hrs: 4 | Literatura Colonial Hrs: 3 | Literatura Chilena I Hrs: 4 | Literatura Latinoamericana II Hrs: 3 | Seminario Investigación Disciplinaria Hrs: 3 | Literatura Emergente Hrs: 3 | | |
| Comunicación Oral y Escrita en la Lengua Castellana I Hrs: 3 | Teoría Literaria I Hrs: 4 | Teoría de la Comunicación Humana Hrs: 3 | Comunicación Pública Hrs: 3 | Literatura Española Hrs: 3 | Literatura Chilena II Hrs: 3 | Texto Dramático y Teatral Hrs: 3 | Comunicación Escénica y Espectacular Hrs: 4 | | |
| | Electivo Formación General I Hrs: 3 | Electivo Formación General II Hrs: 3 | Electivo Formación General III Hrs: 3 | Comunicación Multimodal y Digital Hrs: 3 | Comunicación y Pragmática Hrs: 3 | Comunicación e Interculturalidad Hrs: 3 | Electivo Formación General IV Hrs: 3 | | |



www.ufro.cl



+569 67610218



@ufrontera

CONSULTAS

difusion@ufrontera.cl

INFÓRMATE GRATIS
800600450

11.7. Malla Universidad Academia de Humanismo Cristiano



| | SEMESTRE 1 | SEMESTRE 2 | SEMESTRE 3 | SEMESTRE 4 | SEMESTRE 5 | SEMESTRE 6 | SEMESTRE 7 | SEMESTRE 8 | SEMESTRE 9 | SEMESTRE 10 |
|---------------------------------------|--|---|--|---|---|--|--|--|--|----------------------------------|
| ÁREA DE FORMACIÓN ESPECIALIDAD | GRAMÁTICA I 6 • | GRAMÁTICA II 6 • | GRAMÁTICA III 6 • | GRAMÁTICA DIDÁCTICA 3 • | LINGÜÍSTICA GENERAL I 6 • | LINGÜÍSTICA GENERAL II 6 • | SEMÁNTICA Y PRAGMÁTICA 6 • | COMPRESIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS 6 • | ANÁLISIS DEL DISCURSO 6 • | |
| | COMUNICACIÓN ESCRITA 3 • | TÉCNICAS TEATRALES 3 • | COMUNICACIÓN ORAL 3 • | | LINGÜÍSTICA DEL TEXTO 6 • | LINGÜÍSTICA DEL TEXTO 6 • | | DISCURSO ARGUMENTATIVO 3 • | NARRATIVA CHILENA 6 • | OPATIVO DE PROFUNDIZACIÓN 3 • |
| | FUNDAMENTOS DE LA LINGÜÍSTICA I 6 • | FUNDAMENTOS DE LA LINGÜÍSTICA II 6 • | FUNDAMENTOS DE LA LINGÜÍSTICA III 6 • | LINGÜÍSTICA CLÁSICA Y MEDIEVAL 6 • | LINGÜÍSTICA GENERAL I 6 • | LINGÜÍSTICA GENERAL II 6 • | LINGÜÍSTICA LATINOAMERICANA III 6 • | | | OPATIVO DE PROFUNDIZACIÓN 3 • |
| | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL I: DIDÁCTICA DE LA LENGUA 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL II: DIDÁCTICA DE LA LENGUA 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL III: DIDÁCTICA DE LA LENGUA 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL IV: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INICIAL 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL V: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INTERMEDIA 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VI: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA INTERMEDIA 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VII: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA AVANZADA 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL VIII: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA AVANZADA 6 • | TALLER DE INTEGRACIÓN PROFESIONAL IX: DIDÁCTICA Y PRÁCTICA AVANZADA 6 • | |
| TEDIOS PEDAGÓGICOS 3 • | APRENDIZAJE Y DESARROLLO DEL LENGUAJE 6 • | TEORÍA POLÍTICA Y DESARROLLO CURRICULAR 6 • | EVALUACIÓN APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA 6 • | HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN CHILENA 6 • | METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 6 • | SEMINARIO DE GRADO I 12 • | SEMINARIO DE GRADO II 12 • | | | |
| ÁREA DE FORMACIÓN FACULTAD | | | | ELECTIVO 6 • | | | | | | |
| ÁREA DE FORMACIÓN BÁSICA | TEST DE IDIOMA 30 • | IDIOMA 1 30 • | IDIOMA 2 30 • | IDIOMA 3 30 • | | | | | | |
| | TEST LECTURA Y ESCRITURA 30 • | EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA * 30 • | | | | | | | | |
| | TEST PENSAMIENTO LÓGICO 30 • | | | | | | | | | |
| CREDITOS | GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN (120 CREDITOS) | | | GRADO ACADÉMICO DE LICENCIADO/A EN EDUCACIÓN (240 CREDITOS) | | | TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE ENSEÑANZA MEDIA EN LENGUA CASTELLANA Y COMUNICACIÓN (300 CREDITOS) | | | |

EVALUACIÓN INICIAL ***
* REQUISITO DE TITULACIÓN
** TEST APLICADO POR MINEDEC

*MALLA SUJETA A CAMBIOS

